

# **Monikulttuurisuus ammattiopettajien arjessa**

**Elina Koskinen**

**Web Reports 63**

**Siirtolaisuusinstituutti**

**2009**



Siirtolaisuusinstituutti

Eerikinkatu 34  
20100 Turku

Internet:

[www.migrationinstitute.fi](http://www.migrationinstitute.fi)

# **MONIKULTTUURISUUS AMMATTIOPETTAJIEN ARJESSA**

Sosiologia

Turun yliopisto

Pro gradu -tutkielma

Elina Koskinen

Lokakuu 2009

Turku

KOSKINEN, ELINA: Monikulttuurisuus ammattiopettajien arjessa.

Pro gradu -tutkielma, 92s. 2 liites.

Sosiologia

Lokakuu 2009

---

Maahanmuuttajaopiskelijoiden määrä ammatillisissa oppilaitoksissa on kasvanut nopeasti Suomessa viime vuosien aikana. Maahanmuuttajien on vaikea työllistyä ilman suomalaista ammattitutkintoa, mutta opintojen keskeyttäminen on kolminkertaista valtaväestöön suhteutettuna. Opettajat ovat saaneet maahanmuuttajien huomioimiseen täydennyskoulutusta ja oppilaitosten opetussuunnitelmissa monikulttuurisuutta korostetaan vahvasti.

Tutkimuksen aiheena olivat ammattiopettajien kokemukset monikulttuurisuudesta arjen työstä. Työn tavoitteena oli selvittää, millaista ammattiopettajien monikulttuurinen arki on ja millaisia merkityksiä opettajat monikulttuurisuudelle antavat. Tutkimukseen osallistui kuusi ammattiopettajaa, jotka olivat osallistuneet monikulttuurisuustietoutta lisäävälle kurssille. Opettajia haastateltiin ryhmissä, jossa he saivat keskustella kokemuksistaan annettujen teemojen pohjalta. Analyysissä nostettiin aineistolähtöisesti esiin keskusteluiden keskeisiä sisältöjä sekä tarkasteltiin näkemysten välisiä eroja.

Opettajien puheessa nousivat esiin maahanmuuttajien suomen kielen heikkous ja kulttuurierot, jotka tekivät opettajan työstä haasteellista, lisäsivät työmäärää ja vähensivät työn ennakoitavuutta. Myönteisiä kokemuksia he saivat motivoituneista opiskelijoista ja opettajana kehittymisestä monikulttuurisuuden tuoman muutoksen myötä. Osa opettajista osasi huomioida maahanmuuttajien tarpeita erilaisilla opetusmenetelmillä ja tukipalveluilla. Monikulttuurisuuteen suhtauduttiin myönteisemmin ja ongelmiin löydettiin ratkaisuja useammin työyhteisöissä, joissa ongelmista keskusteltiin avoimesti.

Monikulttuurisuuden merkityksiä opettajan puheesta oli löydettävissä viittä erilaista. Sillä voitiin tarkoittaa ensinnäkin maahanmuuttoa ja maahanmuuttopolitiikkaa tai toisaalta suvaitsevaista suhtautumista edellisiin. Suvaitsevaisen suhtautumisen ajateltiin olevan ratkaisu kulttuurien välisiin ristiriitoihin, vaikka kaikki eivät uskoneet sen olevan realistista. Kolmanneksi monikulttuurisuus merkitsi koulun käytännön toimenpiteitä ja opettajan pedagogisten taitojen kehittymistä. Lisäksi monikulttuurisuus toimi suomalaisen yhteiskunnan peilinä tai sen kautta voitiin tuoda esiin omia yhteiskunnallisia kannanottoja kuten suhtautumista huono-osaisuuteen tai sosiaalipolitiikkaan.

Työvoimapulasta kärsivillä aloilla tehtiin työnantajien kanssa yhteistyötä, mutta muilla aloilla työelämä näyttäytyi hyvin ennakkoluuloisena maahanmuuttajia kohtaan. Opettajat halusivat suojella sekä opiskelijoita että työnantajia negatiivisilta kokemuksilta ja ennakkoluulojen vahvistumiselta kulttuurieroja häivyttämällä. Erojen häivyttäminen ja ongelmien korostaminen liittyivät tutkimuksessa myös haluttomuuteen saada lisää koulutusta monikulttuurisuusasioissa. Suurin osa opettajista pyrki kuitenkin aktiivisesti edistämään monikulttuurisuusajattelua ja suvaitsevaisuutta. He kokivat monikulttuurisen työskentelyn myönteisempänä, kyseenalaistivat opettajan perinteistä roolia enemmän ja näkivät työnsä tavoitteet moninaisempina.

ASIASANAT: Ammatillinen koulutus, ammattiopettajuus, integraatio, kulttuuri, maahanmuutto, maahanmuuttajat, merkitykset, monikulttuurisuus, suomalaisuus, ryhmähaastattelu

# SISÄLLYS

## 1. JOHDANTO

## 2. MONIKULTTUURINEN OPETUSTYÖ AMMATILISESSA KOULUTUKSESSA

2.1. Monikulttuurisuus ja erilaiset kulttuurit	3
2.1.1. Monikulttuurisuuden monet merkitykset	3
2.1.2. Monikulttuurinen yhteiskunta ja erilaisuuden kohtaaminen	7
2.1.3. Kulttuurien ulottuvuuksia	10
2.1.4. Kulttuurit prosesseina	12
2.2. Monikulttuuristuva Suomi	14
2.2.1. Suomalainen kansallisuusaate	14
2.2.2. Maahanmuuttajavirrat ja -asenteet Suomessa	17
2.2.3. Maahanmuuttajien integroituminen ja kotouttaminen	22
2.2.4. Kansalaisuus ja monikulttuurisuuspolitiikka	27
2.3. Opettajan monikulttuurinen työ	29
2.3.1. Ammattiopettajuus Suomessa	29
2.3.2. Maahanmuuttajat ammatillisessa koulutuksessa	34
2.3.3. Opettajan monikulttuurinen kompetenssi	37
2.3.4. Koulutuksen ja opettajien osaamisen kehittäminen	44

## 3. AINEISTO JA MENETELMÄT

3.1. Aineiston keruu ja esittely	48
3.2. Ryhmähaastattelu aineistonkeruumenetelmänä	50
3.3. Sisällön analyysi	53

4. AMMATTIOPETTAJAN MONIKULTTUURINEN ARKI JA MONIKULTTUURISUUDELLE ANNETUT MERKITYKSET	58
4.1. Monikulttuurinen arki	58
4.1.1. Kieliongelmat	58
4.1.2. Kulttuurierot	60
4.1.3. Myönteiset kokemukset	66
4.1.4. Pedagogiset ratkaisut	68
4.1.5. Opettajien kokemukset maahanmuuttajien opettamisesta	70
4.1.6. Ammattiopettajuus monikulttuurisessa kontekstissa	73
4.2. Monikulttuurisuuden merkitykset ammattiopettajien keskusteluissa	80
5. POHDINTA	83

## LÄHTEET

## LIITTEET

Liite 1 Taustatiedot

Liite 2 Haastattelurunko

# 1. JOHDANTO

Globalisoituminen on lisännyt kansainvälistä liikkuvuutta ja muuttoliikettä. Ne eivät ole vain tämän ajan uusia ilmiötä, vaan juuri liike ja muutto ovat niitä tekijöitä, jotka ovat ihmiskunnan nykyisenkaltaiseksi rakentaneet. (Hall 2003, 100, 237.) Viimeisen noin 15 vuoden aikana Suomeen suuntautunut maahanmuutto on lisääntynyt ja se on herättänyt paljon keskustelua. Vaikka suuria kaupunkoja lukuun ottamatta maahanmuuttajien määrä väestöstä on Suomessa edelleen Euroopan alhaisimpia, on määrä kasvanut nopeammin kuin muualla Euroopassa. Maahanmuuttoon on viime vuosina jopa houkuteltu. On laskettu, että työvoimapula uhkaa suurten ikäluokkien siirtyessä eläkkeelle ja väestönkasvun kääntyessä laskuun lähitulevaisuudessa. Muutos on aiheuttanut myös vastustusta ja maahanmuuttajien on koettu uhkaavan suomalaista hyvinvointia. Talouden kääntyessä laskuun on maahanmuuton ongelmia tuotu esiin entistä enemmän. Maahanmuuttajien kotoutumisen ja työllistymisen ongelmat ovat erityisesti herättäneet huolestuneisuutta Suomessa. Myös koulutussektori on saanut osansa kritiikistä. ”Harva opettaja on saanut koulutusta maahanmuuttajaoppilaiden opettamiseen. Se lisää opettajien epävarmuutta ja koventaa asenteita jopa siinä määrin, että osa opettajista ei pidä maahanmuuttajataustaisista oppilaista eikä haluaisi opettaa heitä.” Kirjoittavat Mirja-Tytti Talib ja Päivi Lipponen Helsingin Sanomien pääkirjoituksessa 21.11.2008.

Maahanmuuttajien työllistyminen on maahanmuuton suurimpia haasteita ja työllistymistä pidetäänkin parhaana kotoutumisen mittarina Suomessa. Annika Forsanderin (2004) tutkimuksen ”*Luottamuksen ehdot. Maahanmuuttajat 1990-luvun suomalaisilla työmarkkinoilla*” mukaan ulkomailla hankitulla tutkinnolla ja työkokemuksella ei ollut juurikaan painoarvoa maahanmuuttajien työllistymisen kannalta Suomessa. Useimpien työnantajien mukaan ainoa luotettava ammattitaidon osoitus oli Suomessa hankittu koulutus ja työkokemus. (Emt 227.) Suomessa suoritettu ammatillinen koulutus parantaa maahanmuuttajien asemaa työmarkkinoilla suuresti. Osalla maahanmuuttajista on kuitenkin ollut vaikeuksia päästä ammatillisiin oppilaitoksiin ja opintojen keskeyttämisprosentti on valtaväestöä selkeästi korkeampi. EU:n ulkopuolisista maista tulleista jäi peruskoulun jälkeen jatkokoulutuksen ulkopuolelle tai keskeytti aloittamansa opinnot niiden alkuvaiheessa jopa 15,4 %, kun vastaava luku valtaväestöön kuuluvilla opiskelijoilla oli 5,5 %.

Ammattiopettajat ovat näköalapaikalla työelämän ja koulutuksen risteyskohdassa. He näkevät maahanmuuttopolitiikan haasteita ja joutuvat työskentelemään hallinnon tavoitteiden ja työnantajien vaatimusten ristipaineissa. Ammattikoulutussektori on pyrkinyt vastaamaan maahanmuuttajien kasvavaan määrään lisäämällä valmentavan koulutusta sekä kasvattamalla maahanmuuttajien osuutta perinteisillä ammattikoulutuksen linjoilla. Myös opettajille on tarjottu koulutusta, jotta heidän valmiutensa kohdata monikulttuuristuvaa opiskelijajoukkoa paranisi. Toisaalta koulutussektoria ovat kohdanneet viime vuosina monet muutokset ja taloudelliset leikkaukset, mitkä ovat lisänneet opettajan työn haasteita. Työn kuormittavuuden kasvaessa opettajia onkin siirtynyt runsaasti muihin tehtäviin.

Monikulttuurisuus ammattiopettajien arjessa on tutkimuksen aiheena siis hyvin ajankohtainen, mutta aikaisempaa tutkimusta opettajan työstä ammattikoulutuksen puolella ei ole juurikaan tehty opettajien näkökulmasta. Marianne Teräs (2007) on pyrkinyt kehittämään monikulttuurisesta ammattiopetusta kulttuurilaboratorion avulla ja Kris Clarke (1999) on tutkinut opiskelijoiden esseiden ja palautteiden kautta, mitä monikulttuurinen sosiaalialan ammatillinen koulutus Suomessa on ja mitä se voisi olla. Perusopetuksen puolella tutkimuksia aiheesta on tehty enemmän. Mirja-Tytti Talib (1999) on tutkinut väitöskirjassaan peruskoulunopettajien uskomuksia maahanmuuttajaoppilaista. Outi Soilamo (2008) on tutkinut turkulaisten peruskoulunopettajien kokemuksia ja käsityksiä työstään monikulttuuristen oppilaiden opettajana.

Opettajat ovat joutuneet työssään kohtaamaan uusia ja odottamattomia tilanteita oppilaitosten monikulttuuristumisen myötä. Tarve opettajien monikulttuurisuuskoulutuksen lisäämiselle on nähty, mutta kaikki opettajat eivät ole siihen vapaaehtoisesti hakeutuneet. Tässä tutkimuksessa on tarkasteltu yhtä suomalaista ammattioppilaitosta, joka ensimmäistä kertaa historiansa aikana velvoitti opettajansa osallistumaan täydennyskoulutukseen. Oppilaitos järjesti 15 tunnin palkallisia koulutuksia syksyllä 2008. Pääsin seuraamaan tutkijana erästä näistä kursseista. Tammi-helmikuussa 2009 tein kaksi ryhmähaastattelua kuudelle ammattiopettajalle, jotka olivat tämän koulutuksen käyneet.



Pro gradu -työni tavoitteena on selvittää:

- a) Millaista on ammattiopettajien monikulttuurinen arki?
- b) Millaisia merkityksiä monikulttuurisuus ammattiopettajien keskusteluissa saa?

Ryhmähaastattelun olen valinnut aineistonkeruumenetelmäksi tähän tutkimukseen, sillä opettajan työssä työyhteisöllä on tärkeä merkitys ja keskusteluaineiston avulla voidaan päästä käsiksi puhetapoihin, joita kyseisessä yhteisössä suositaan tai joita pidetään sopivina. Analyysi on aineistolähtöistä ja siinä pyritään keskittymään niihin sisältöihin, joita aihepiiri nostaa opettajien puheessa esiin. Opettajien arkea pyrin työssäni kuvailemaan mahdollisimman monipuolisesti, yhdistäen siihen ammattikoulutuksen kiinteän siteen työelämään. Arjen kuvailun lisäksi analysoin tarkemmin monikulttuurisuuden merkityksiä, sillä sanalla voidaan viitata moniin sisältöihin ja sitä voidaan käyttää eri yhteyksissä. On tärkeää tietää, millaisia merkityksiä monikulttuurisuus opettajien puheessa saa, sillä se on asetettu keskeiseksi ammattiopettajan työn tavoitteeksi.

## **2.1. Monikulttuurisuus ja erilaiset kulttuurit**

### **2.1.1. Monikulttuurisuuden erilaisia merkityksiä**

Kulttuuri tässä työssä ymmärretään laajemmin kuin silloin, jos siinä viitataan taiteisiin. Geert Hofstede (1992) määrittelee kulttuurin olevan ”ihmismielen opittua ohjelmointia, joka erottaa jonkin ihmisryhmän tai luokan ihmiset toisista” (emt 17). Stuart Hall (2003) esittää saman eri sanoin: ”Kulttuurilla tarkoitamme yhteisten merkitysten järjestelmiä, joita samaan yhteisöön, ryhmään tai kansakuntaan kuuluvat ihmiset käyttävät saadakseen tolkkua maailmasta.” Molemmat korostavat kulttuurien muodostumista erilaisissa käytännöissä. Hall korostaa määrittelyssään kuitenkin enemmän kulttuurin merkitystä yksilölle. Kulttuurit antavat yksilölle tunteen yhteisestä identiteetistä ja kuulumisesta yhteisöön. Kulttuuri liittyy siten identiteetin muodostamiseen ja ylläpitämiseen. (Emt. 85–86.) Hofstede (1993) keskittyy analysoimaan enemmän sitä, miten kulttuurit vaikuttavat ja tulevat esiin. Hänen mukaansa kulttuurit koostuvat eri kerrostumista. Symbolit edustavat lähinnä pintaa olevaa ja arvot

syvintä kulttuurin kerrostumaa eli sen ydintä. Arvoista monet jäävät yksilöiltä itseltäänkin tiedostamattomiksi. (Emt 18–19.) Molemmat pitävät kulttuureja suhteellisen vakaina ja pysyvinä.

Monikulttuurisella tarkoitetaan ”useaan kulttuuriin liittyvää, perustuvaa tai kohdistuvaa, monen eri kulttuurin piirteitä sisältävää tai muuta sellaista” (Kielitoimiston sanakirja). Sanaa monikulttuurisuus sanakirja ei määrittele. Kris Clarken (1999) mukaan monikulttuurisuus liittyy Suomessa ensisijaisesti kantasuomalaisen ja muualla syntyneiden suhteeseen. Tämä näkyy esimerkiksi siinä, että Suomessa on tehty paljon tutkimusta maahanmuuttajien roolista ja asemasta Suomessa. Tällöin luodaan helposti kahtiajako kahden kuvitellun ryhmän välille. Kahtiajaon takia analysoidaan suomalaisuutta ja toiseutta. (Emt., 35–36.) Suomalaisessa mediassa monikulttuurisuus liitetään yleensä suhtautumiseen maahanmuuttoon ja maahanmuuttajiin. Maahanmuuttaja on ulkomaan kansalainen, joka on muuttanut maahan pysyvästi. Maahanmuuttaja voi olla pakolainen, siirtolainen, paluumuuttaja tai turvapaikanhakija. Siirtolainen muuttaa maahan vapaaehtoisesti työn takia, kun pakolainen on joutunut jättämään kotimaansa. Turvapaikanhakijaksi kutsutaan henkilöä, joka anoo pakolaisstatusta. Paluumuuttajia ovat ulkomailla asuneet suomalaiset tai suomalaisen esivanhemman omaavat henkilöt. Maahanmuuttajista voidaan käyttää myös termiä maahanmuuttajataustainen tai ulkomaalaista syntyperää oleva. (Soilamo 2008, 16.)

Monikulttuurisuuden lähitermejä ovat rotu, etnisyys, identiteetti ja diaspora. Kun rotu -termillä on vahva eroja luonnollistava vaikutus, etnisyys viittaa enemmänkin kulttuuriin ja uskontoon. Molemmilla voidaan kuitenkin luoda hierarkioita ja molempia voidaan käyttää politiikan välineinä. (Hall 2003, 253.) Diaspora kuvaa yhteisöjen hajanaisuutta. Vaikka ihmiset tuntevat yhteenkuuluvaisuutta kulttuurinsa tai etnisen taustansa vuoksi, nykyaikana sen jäsenet asuvat erillään. (Martikainen, Sintonen & Pitkänen 2006, 25.)

Monikulttuurisuus ja kulttuurien välisyys ovat läheisiä termejä. Yksi tapa erotella niiden merkityksiä on eriarvoisuuden painotus monikulttuurisuudessa ja tasa-arvoisuuden kulttuurien välisyydessä. Monikulttuurisuus näyttäytyy siten vahvemmin haasteena ja eriarvoisuuden tiedostamiseen ja poistamiseen pyrkimisenä. Kulttuurien välisyys taas näyttäytyy positiivisempien asioiden kautta mahdollisuutena, painottaen maahanmuutossa pakolaisuuden

sijaan siirtolaisuutta. Tämä erottelu on karrikoitu ja käsitteitä käytetään usein rinnakkain. (Tuominen & Wihersaari 2006, 290.)

Monikulttuurisuus kuvaa niitä sosiaalisia piirteitä ja hallinnan pulmia, joita kohdataan, kun eri kulttuuriset yhteisöt elävät yhdessä yhteistä elämää, samalla kuitenkin säilyttäen oman elämäntapansa. Sanalla voidaan viitata toisaalta toimintatapoihin ja strategioihin, joita on nostettu esiin ongelmien hallinnassa, mutta toisaalta myös filosofiaan tai oppiin, jolla pyritään tietynlaiseen ihanneyhteiskuntaan. Jos monikulttuurisuudella annetaan kuva yhdestä yksittäisestä poliittisesta opista, ollaan kuitenkin harhateillä. Näkemyksiä monikulttuurisuuden tavoitteista ja toteuttamistavoista ovat moninaisia, joista kaikkiin ei edes sisälly ajatuksia utopistisesta ihannevaltiosta. Yhteistä näille ”monikulttuurisuuksille” kuitenkin on, että ne kuvaavat erilaisia keskeneräisiä prosesseja ja poliittisia strategioita. Hall nimeää kuusi erilaista monikulttuurisuus-tyyppiä. Konservatiivinen monikulttuurisuus pyrkii sulatusuunin tavoin assimiloimaan erilaisuutta, kun liberaali monikulttuurisuus korostaa integraatiota. Pluralistinen monikulttuurisuus taas korostaa eroja ja oikeuksia kulttuurien välisissä suhteissa. Kaupallinen monikulttuurisuus tunnustaa erot, mutta uskoo niiden tasaantuvan kulutuksen kautta, kun korporatiivinen monikulttuurisuus pyrkii erojen hallinnointiin. Kriittinen monikulttuurisuus painottaa vallan ja vastarinnan näkökulmaa erilaisuuteen tuomalla esiin hierarkioita, sortoa ja etuoikeuksien järjestelmiä. (Hall 2003, 233–235.)

Östen Wahlbeck (2003) on kartoittanut monikulttuurisuustutkimuksen ja -kirjallisuuden kenttää kriittisessä kirjallisuusanalyysissään teoksessaan *Mångkulturalism i Finland: en kritisk litteraturöversikt*. Hän jakaa monikulttuurisuuskäsitykset kolmeen tyyppiin. Ensimmäisessä niistä hän näkee monikulttuurisuuden tarkoittavan yhteiskuntaa, jossa on monta kulttuuria. Tässä lähestymistavassa aihepiiriä lähestytään puhtaasti kuvailevasti. Siirtolaisuus on nykypäivänä lisääntymässä, joka on luonnollinen seuraus kolonialismista ja sotien jälkeisistä muutoksista länsimaissa. Wahlbeck kritisoi näkemyksen eurosentrisyyttä sekä monokulttuurista valtiokäsitystä, jossa maahanmuutto muuttaisi aikaisemmin yhtenäisiä kansallisvaltioita. Kulttuurit tiivistyivät silloin staattisiksi ja toisistaan poikkeaviksi. Näkemys essentialisoi kulttuureja unohtaen, että kulttuurit esiintyvät toisiinsa sekoittuneina ja alati muuttuvina hybrideinä. (Emt. 3-5.)

Wahlbeck korostaa Hallin (2003) tavoin identiteettien moninaisuutta ja ihmisten mahdollisuutta valita eri identiteettejä eri tilanteissa sen sijaan, että puhuttaisiin esimerkiksi ”ihmisistä kahden kulttuurin välissä”. Identiteettejä on siis jokaisella monia ja ne ovat joustavia ja tilanteisiin sidottuja. Näkökulman ongelmana on myös se, että maahanmuutto tulee helposti määritellyksi yhteiskunnalliseksi ongelmaksi, jos rinnakkain elävät kulttuurit eivät ole sisäistäneet monikulttuurisen suvaitsevaisuuden aatetta. Uudempana lisänä tähän keskusteluun on tuotu diasporan ja transnationalisuuden käsitteet, jotka korostavat kulttuurien liikettä ja kyseenalaistavat yhteiskunnan samaistamisen valtioihin ja maa-alueisiin. (Emt 6-7; kts myös Hall 2003.) Transnationaalit eli kansainväliset verkostot tukevat maahanmuuttajien kotoutumista ja toimivat identiteettien rakennusosasina. Vailla kotimaata eli diasporassa elävinä kansoina pidetään esimerkiksi romaneita ja kurdeja. (Martikainen ym. 2006, 24-25.)

Toinen Wahlbeckin antama merkitys monikulttuurisuudelle on ideologia tai poliittinen tavoitteenasettelu. Tämä lähestymistapa on normatiivisempi kuin edellinen. Siinä monikulttuurisuusideologia asetetaan poliittiseksi tavoitteeksi, kuten esimerkiksi Ruotsissa, Australiassa ja Kanadassa on tehty assimilaatiopolitiikan epäonnistuttua. Monikulttuurisuus esitetään siinä avoimen positiivisessa valossa. Ongelmana Wahlbeck näkee kuitenkin retoriikan ja käytännön irrallisuuden tässä lähestymistavassa. Monikulttuurisuuden tavoitteena oleva kulttuuripluralismi ei ole onnistunut määrittelemään, miten monikulttuurisuutta käytännössä toteutetaan ja kuinka paljon erilaisuutta yhteiskunta voi hyväksyä. Keskeisiä yhteiskunnan toiminnassa ovat määritellyt kansalaisoikeudet, mutta myös velvollisuudet. (Wahlbeck 2003, 7-9.)

Wahlbeck kysyykin, voiko erilaisuus ja samanarvoisuus todella toteutua samanaikaisesti. Ratkaisuksi tähän toisessa monikulttuurisuusnäkemyksessä tarjotaan Emilé Durkheimin teoriaa orgaanisesta solidaarisuudesta, joka koostuu individualisuudesta, erilaisuudesta ja pluralismista. Nämä ainekset eivät sinänsä ole pelkästään positiivisia, eivätkä toimi ilman yhteiskunnan yhteishenkeä. Monikulttuurisuuden ei kuitenkaan nähdä uhkaavan yhteiskuntien yhtenäisyyttä, vaan se nähdään jopa ratkaisuna postmodernien yhteiskuntien 2000-luvun ongelmiin. Esimerkiksi Ruotsin monikulttuurisuuspolitiikan ongelmien syynä nähdään tässä lähestymistavassa toimenpiteet, jotka ovat olleet joko näennäisiä tai tavoitteiden vastaisia. (Wahlbeck 2003, 10-12.)

Kolmas monikulttuurisuuskirjallisuuden laji lähestyy aiheetta käytännönläheisemmin ja pyrkii löytämään ratkaisuja monikulttuurisuuden esiin nostamiin kysymyksiin yhteiskunnan eri osa-alueilla kuten koulutuksen kentällä. Monikulttuurisuus esiintyy tässä lajityypissä yhteiskunnallisena toimintaohjelmana. Julkisen ja yksityiselämän elinpiirin kohdatessa monikulttuurisessa yhteiskunnassa esiin nousee väistämättä konflikteja, jotka tulisi ratkaista poliittisin keinoin. Tässäkin lähestymistavassa Wahlbeck näkee vaarana kulttuuristen tekijöiden liiallisen painottumisen sekä rakenteellisten tekijöiden ja ryhmien välisten ristiriitaisten intressien unohtumisen. Koulumaailmassa monikulttuurisuus herättää keskustelua laajemmin myös siitä, miten erilaisia kulttuureita ja arvoja tulisi huomioida. Koululaitoksen keskeisenä tehtävänä kansallisvaltioissa on ollut yhtenäiseen arvomaailmaan ja yhdenvertaisten kansalaisten kasvattaminen. Monikulttuurisuuden soveltamisessa koulun arkeen on kuitenkin keskitytty tutkimaan eriytetyn ja integroidun opetuksen tarvetta ja tapoja. (Emt. 12–14.)

### **2.1.2. Monikulttuurisuus ja erilaisuuden kohtaaminen**

Outi Lepolan (2000) mukaan monikulttuurisuuden ideaalin toteutuminen vaatii sekä yksilötason että yhteiskunnan tason prosesseja. Monikulttuurisuus liitetään yleensä tasa-arvon ihanteeseen, mutta Suomessa se mielletään edelleen julkishallinnon asiaksi, joka ei kosketa yksityisiä kansalaisia. Valtion mielletään myös olevan valta-asemassa suhteessa vähemmistöryhmiin. Yksilötasolla ongelmaksi nousee se, miten useampia kulttuureja käytännössä yhdistetään ja eletään niiden mukaisesti. Kysymykseksi nousee myös, miten lähtömaan kulttuurit ovat yleensäkin siirrettävissä toiseen maahan. Suomen lait määrittelevät, missä rajoissa erilaisia elämäntapoja hyväksytään. Lepola kuitenkin huomauttaa, että lait ovat muuttuvia ja sisältävät kulttuurisidonnaisia arvoja ja käsityksiä, eivätkä siten ole neutraaleja. Lait antavat helposti myös kuvan, että niiden takana olisi yksimielisyys ja samankaltaiset arvot, vaikka näin ei todellisuudessa olekaan. Lepola kyseenalaistaa myös käsityksen universaaleista arvoista. Tukeutuminen ihmisoikeuksiin vaikuttaa selkeältä ohjenuoralta, jolloin voidaan määritellä selkeät normit, joista ei neuvotella. Käytännössä ne eivät estä konfliktien syntymistä. Esimerkiksi Suomessa valtion vahva puuttuminen perheiden ja lähiyhteisöjen toimintaan on oikeus, mitä kaikissa kulttuureissa ei

ymmärretä. (Emt. 378–380.)

Tärkeänä Hall pitää monikulttuurisuuspolitiikassa sitä, että valtiolta pyrkii aktiivisesti epäoikeudenmukaisuuden syiden poistoon, vähemmistöjen ulossulkemisen mekanismien ja rasismien tunnistamiseen ja ehkäisyyn. Hänen mukaansa yksi keinoista päästä tähän, on luopua kokonaan enemmistölogiikasta ja kuvitella kansakunta uudelleen, jolloin yhtenäisyys rakennettaisiin yhteisöjen välisen vuorovaikutuksen ajatukselle. Näitä yhteisöjä ei kuitenkaan saa olemuksellistaa, vaan nähdä ne edellä mainittujen hybridien tavoin. Ainoana käytännön ratkaisuna tähän pääsemiseksi Hall nimeää antirasistiset ohjelmat ja kriittisen suhtautumisen vallalla oleviin toimintatapoihin. (Hall 2003, 269.)

Monikulttuurisuus liitetään Suomessa maahanmuuttajiin, joiden nähdään tuovan monikulttuurisuuden mukanaan. Maahanmuuttajat nähdään siten erilaisuutena ja heidän ajatellaan tuovan muutoksen olemassa olevaan tilanteeseen. Tämän logiikan takaa löytyy ajatus, että suomalaiset olisivat yhtenäinen ryhmä, joiden tehtävänä olisi korkeintaan suvaita erilaisuutta. Myös maahanmuuttajia saatetaan pitää yhtenäisenä ryhmänä. Tämä kahtiajako meihin ja muihin on yksi kulttuurisen fundamentalismin muoto, jolloin erilaisuus tulee olemuksellistetuksi. Kulttuureja tulisi pikemminkin lähestyä siten, että ne kaikki ovat syntyneet vuorovaikutuksessa toisiinsa ja ovat silloin jo lähtökohtaisesti ”monikulttuureja”. Myös erilaisuus tuotetaan vuorovaikutuksessa. On totta, että kolonialismin aikaansaamasta muuttoliikkeestä etelästä pohjoiseen Suomessa ei juuri ole kokemusta. Se ei kuitenkaan tarkoita, että Suomi olisi koskaan ollut homogeeninen. Verrattuna esimerkiksi Iso-Britanniaan, Suomessa monikulttuurisuuskokemuksen puute näkyy mm. tutkimusperinteen puuttumisena sekä tottumattomuutena ratkaista monikulttuurisuuden mukanaan tuomia käytännön ristiriitoja. Erilaisuus on nähty täällä myös uhkana tasa-arvolle. Ongelmana on, että tasa-arvon ymmärtäminen samanlaisuutena häivyttää ryhmien välisiä eroja ja samalla eroavaisuuksiin kiinnittyvät valtasuhteet jäävät piiloon. (Lehtonen & Löytty 2003, 7-12.)

Monikulttuurisuutta on helppo kuvailla abstraktilla tasolla, mutta käytännön toimintaohjeiksi se luontuu hankalasti. Ristiriitaa aiheuttaa lisäksi se, että identiteettejä muodostetaan poissulkemisen kautta. Vain sen kautta, että on olemassa jotain mitä yksilö ei ole, voi hän valita identiteettiinsä rakennusosasia. (Hall 2003, 272.) Erilaisuus palvelee siis myös oman

identiteetin rakentamista. Usein ne piirteet, jotka eroavat toisista eniten, määrittävät minuutta vahvimmin. Lehtonen ja Löytty (2003) korostavat erojen lisäksi yhteenkuuluvuuden merkitystä yksilöille. Kuuluminen johonkin on keskeinen tekijä sekä yhteisöjen rakentumisessa että ihmisten asemassa niissä. Tätä yhteisyyttä tuotetaan kaiken aikaa sekä diskursiivisesti että sosiaalisessa vuorovaikutuksessa tekojen kautta. Yhteenkuuluvuutta tuottaessa on monesti helpompaa sulkea erilaisuus ulos kuin kyseenalaistaa sisäinen yhtenäisyys. Näin inklusiivisista eli sisäisistä eroista tulee vaarallisempia kuin eksklusiivista eli ryhmän ulkopuolisista. (Emt. 12.)

Erilaisuus herättää monenlaisia reaktioita kuten torjuntaa, uteliaisuutta, paniikkia tai ihannointia. Vieraan pelkoa kutsutaan ksenofobiaksi ja sen vastakohtaa, vieraan ihailua, ksenofiliaksi. Suvaitsevaisuusideologiassa Lehtonen ja Löytty näkevät piirteitä ksenofiliasta, joka saattaa johtaa ongelmien sivuuttamiseen. Ajatusta siitä, että monikulttuurisuuden aiheuttamia ongelmia voitaisiin välttää torjumalla, voidaan pitää kuitenkin mahdottomana. Lähtökohtana pitäisi olla torjunnan sijaan se, miten sekä uusien että vanhojen erojen kanssa voitaisiin elää. (Emt. 13.) Jotta voitaisiin ymmärtää omaa erilaisuutta, pitäisi yrittää katsoa omaa suomalaista kulttuuria ja sen toimintatapoja ulkopuolisen silmin. Mediassa maahanmuuttajia koskevista ongelmista kirjoitetaan usein. Myönteiset maahanmuuttaja-artikkelit taas esittelevät usein niitä maahanmuuttajia, jotka ihailevat suomalaista elämänmuotoa ja ovat sisäistäneet sen toimintatavat. Tällöin maahanmuuttajien ihaileva suhtautuminen Suomea kohtaan saa aikaan ylpeyden tunteita valtakulttuurin edustajissa. Samalla se voi kuitenkin vahvistaa kokemusta suomalaisten toimintatapojen paremmuudesta ilman että muiden kulttuurien toimintatavat tulisivat hyväksytyiksi.

Monikulttuurisuutta ei tulisi nähdä vain tämän ajan uutena ilmiönä, vaan liike ja muutto ovat juuri niitä tekijöitä, jotka ovat ihmiskunnan nykyisenkaltaiseksi rakentaneet. Silti postkolonialistiselle muuttoliikkeelle on tyypillistä erilaiset piirteet kuin aikaisemmin. Tähän ovat johtaneet mm. maapallolla vallitsevien sosiaalisten suhteiden ja valtarakenteiden uudelleenmuotoutuminen. Kylmän sodan päättyminen yhdistettynä globalisaatioon ja markkinaideologian voimakkaaseen leviämiseen on saanut aikaan uudenlaista muuttoliikettä. Globalisoitumiskehitys on voimistunut 70-luvulta lähtien ja saanut myös uusia muotoja. Riippuvuudet valtioiden ja alueiden välillä ovat lisääntyneet ja itsemääräämisoikeudet

vähentyneet. Maailma on tavallaan homogenisoitunut, mutta samalla synnyttänyt erojen kasvua ja tarvetta korostaa niitä. Paikallisuus eli lokalismi on noussut entistä tärkeämmäksi. Uhkaa aiheuttaa se, että globalisaation mekanismit ovat toisaalta päässeet valta-asemaan, mutta eivät ole hallittavissa. (Hall 2003, 237–244.)

Vierautta on myös monenlaista. Harvoin korkeasti koulutetut ja varakkaat maahanmuuttajat muodostuvat ongelmaksi valtaväestölle, varsinkin jos he ovat määrätietoisia ja asiantuntevia. Maahanmuuttajia jaotellaan eriarvoisiin ryhmiin, jotka koetaan sitä vieraammiksi, mitä köyhempiä he ovat ja mitä suurempi kulttuurinen etäisyys heillä on valtaväestöön verrattuna. Myös työmarkkinatilanteella on vaikutusta. Täystyöllisyyden aikana esiintyy harvoin konflikteja, mutta sen sijaan laskukaudella asenteet kiristyvät. Väestönkasvu ja maapallon väestön eriarvoistuminen ovat muuttaneet muuttoliikkeen vaikutusten merkittävyyttä. Niiden vaikutuksilta ei voi myöskään ummistaa silmiään. Jos länsimainen hyvinvointivaltio nähdään ensisijaisesti maksavien asiakkaiden yhdistyksenä, sitä tarvitsevat leimautuvat ongelmiksi. On oleellista, ketä kaikkia velvollisuudentuntomme koskettaa ja keiden laskemme kuuluvan ”meihin”. (Hall 2003, 45.)

### **2.1.3. Kulttuurien ulottuvuuksia**

Geert Hofstede (1993) on tutkinut maiden välisiä kulttuuri- ja arvoeroja 50 maasta kerätyn suuren aineiston pohjalta. Aineiston pohjalta hän on laatinut neljä eri avainulottuvuutta, joille eri maat voidaan sijoittaa. Ulottuvuuksien tavoitteena on ymmärtää kulttuurien erilaisuutta, vaikka kulttuurit eivät noudattelekaan valtioiden rajoja. Ulottuvuuksiin tulisi suhtautua neutraalisti, vaikka meillä on tapana pitää parempana oman kulttuurin kaltaisia arvoja ja toimintatapoja. Ensimmäisenä ulottuvuuksista on valtaetäisyys. Se kertoo riippuvuussuhteista ja siitä, miten ihmiset odottavat ja hyväksyvät vallan jakautumisen epätasaisesti. Suuri valtaetäisyys perheessä tarkoittaa, että lasten on oltava kuuliaisia vanhempia kohtaan, kun pienen valtaetäisyyden maissa lapsia kohdellaan enemmän tasavertaisina. Suuren valtaetäisyyden maiden kouluissa oppilaat odottavat opettajilta auktoriteettia eivätkä esitä heille vastaväitteitä. Oppilaiden riippuvuuden tarve opettajasta on myös suurempi ja tietämys on sidoksissa opettajaan henkilönä. Pienen valtaetäisyyden maissa taas opettajat kohtelevat



oppilaita vertaisinaan ja odottavat, että nämä kysyvät, jos eivät tiedä jotain. Opetusprosessi on persoonattomampi ja oppilas itseohjautuvampi.(Hofstede 1993, 48–56.)

Toinen ulottuvuus on yksilöllisyyden määrä. Yksilöllisissä kulttuureissa yksilön etu menee ryhmän edun edelle, kun kollektiivikulttuureissa järjestys on toinen. Viestinnässä tämä näkyy mm. siten että, yksilökulttuureissa kunnioitetaan vilpittömyyttä, kun taas kollektiivikulttuureissa ei suosita ei-sanon käyttöä, sillä toisen loukkaamista ja kasvojen menettämistä tulee välttää. Kun yksilökulttuureissa suositaan elinikäistä oppimista, uusia haasteita ja tilanteita, kollektiivikulttuureissa korostetaan perinteitä, eikä omaan ryhmään kuuluvien suosimista paheksuta. Tutkintotodistus ei kollektiivikulttuureissa ole vain yksilön saavutus, vaan koko yhteisön. Se voi olla lippu sosiaaliseen nousuun ja houkutus hankkia sellainen epärehellisin keinoin voi siten olla alhaisempi. Kollektiiviseen perhekesitykseen kuuluu perheenjäsenten mahdollisuus ja velvollisuuskin puuttua muiden perheenjäsenten toimintaan.(Hofstede 1993, 72–94.)

Feminiinisissä kulttuureissa vaatimattomuus korostuu, kun maskuliinisissa taas itsetehostuksen määrä on suurempaa. Feminiinisissä kulttuureissa sukupuolten väliset erot ovat pieniä, kun maskuliinisissa roolit perheissä on selkeästi määritelty. Feminiinisissä kulttuureissa aineellinen menestys ja raha ovat vähemmän tärkeitä kuin maskuliinisissa, eikä opinnoissa epäonnistuminen ole katastrofi. (Hofstede 1993, 117, 142.) Yksilöllisyyden ja feminiinisen ulottuvuuden vahvistuminen sekä valtaetäisyyden pieneneminen ovat yhteydessä maiden taloudelliseen vaurastumiseen (emt.).

Neljäs ulottuvuus on epävarmuuden välttäminen. Epävarmuutta sietävissä kulttuureissa hyväksytään asioiden moniselitteisyys, kun epävarmuutta välttävät kulttuurit pyrkivät hallitsemaan moninaisuutta valvonnalla ja säännöksillä. Epävarmuuden välttäminen ei ole sama kuin riskien välttäminen, vaan tarkoittaa epämääräisistä tilanteista nousevan ahdistuksen määrää. Epävarmuutta voimakkaasti välttämissä maissa opettajat haluavat suunnitella opetuksensa tarkasti ja luokan käyttäytyvän odotetun kaltaisesti. He palkitsevat mieluummin oikeista vastauksista, kuin omaperäisistä vastauksista. Epävarmuutta sietäville opettajille taas on opiskelijan luvallista sanoa, ettei tiedä. Epävarmuutta välttävät kulttuurit ovat ilmaisukykyisempiä, kun taas epävarmuutta sietävät ovat rennompia ja huolettomimpia.

Epävarmuuden sietokyky on suurempi tietyissä ammatti- ja ikäryhmissä. Epävarmuuden välttäminen on taas yhteydessä pessimistiseen suhtautumiseen viranomaisia kohtaan ja konservatiiviseen arvomaailmaan. (Emt., 159–183.)

#### **2.1.4. Kulttuurit prosesseina**

Hallin (2003) mukaan on tavallista yhdistää kulttuurit paikkaan, kuten Hostedekin tekee, vaikka kaikilla kulttuureilla ei sellaista olekaan. Se on kuitenkin symbolinen takuu yhteenkuuluvuudesta ja tapa hahmottaa maailmaa ”mielen maisemina”. Jos kulttuuria määritellään tiukkarajaisesti, kuin osana luontoa, tullaan lähelle etnisyyden käsitettä. Kulttuurit tulisi nähdä sen sijaan sosiaalisten verkkojen monimutkaisen kokonaisuutena, hybrideinä. Niiden muodostumista ei silti voi pitää pehmeänä tai itsestään selvänä prosessina, vaan sekoittumisessa on aina kyse myös vallasta ja vastarinnasta. Toisille ryhmille kulttuurin hengissä säilyminen on edellyttänyt sen sulkemista ja ”juurille palaamista”. Globalisoitumiskehitys on pakottanut kyseenalaistamaan sekä omaa että muiden kulttuuri-identiteettiä. Jos kulttuurit määritellään pysyviksi ja käsitetään erontekojen kautta, koetaan globalisaatio ja muuttoliike uhkana. Kulttuurien olemassaolo on aina suhteessa toisiin ja juurien korostamisella on usein poliittinen agenda. (Kts. myös Anttonen 1999.) Juurien sijaan tulisi Hallin mukaan kuitenkin puhua reiteistä. Tällöin kulttuurin sitominen paikkaan tulee kyseenalaistettua. Transkulttuurisuus ja diaspora – termit kuvaavat kulttuurien liikettä, hajanaisuutta ja sekoittumista. (Hall 2003, 86–122.)

Kulttuurin merkitysjärjestelmiä tuotetaan kielen avulla. Tällöin maailmaa voidaan luokitella opitulla tavalla mielekkääksi. Kielen avulla tulemme myös tulkintayhteisön jäseniksi, sillä sujuva kommunikaatio vaatii yhteiseen merkitysjärjestelmään kuulumista. Lisäksi kieli on tärkeä identiteetin rakennuspalikka, joka mahdollistaa arvomaailman sisäistämisen. Muita kulttuuri-identiteetin ja yhteisön rakennuspalikoita ovat uskonto, tapakulttuuri ja traditio. Niiden kautta sukupolvet yhdistyvät toisiinsa ja rutiinit saavat merkityksiä. Toisaalta valtaväestö voi käyttää kieltä kulttuurisen alistamisen välineenä, jos vähemmistöryhmiä pakotetaan käyttämään toisen kieltä. (Hall 2003, 89–90.)

Kulttuurilla voidaan myös viitata moninaisuuteen ja muutokseen, joita ihannoidaan. Tämä

ylistävä puhe on vahvana tällä hetkellä ja sitä saatetaan pitää jopa luonnollisena ja ainoana valistuneena tapana lähestyä kulttuureita. Silloin monikulttuurisuus tulee lähelle kosmopoliittisuuden termiä. Tämä joukko on helposti yhteentörmäyksessä fundamentalistien kanssa, joiden on vaikea löytää yhteistä näkemystä aiheeseen. (Hannerz 2003, 219–220.) Fundamentalismi yhdistetään usein uskontoihin, mutta myös kulttuureihin voidaan suhtautua fundamentalistisesti. Esimerkiksi ajatus, että tietyistä kulttuureista muuttavien on mahdoton sopeutua länsimaiseen elämäntapaan, kuuluu tähän. Uskonnollisella fundamentalismilla selitetään myös kulttuurien mahdottomuutta muuttua. Uskontojen merkitystä kulttuurien muotoutumiseen Hofstede (1992) pitää kuitenkin oletettua pienempänä. Hänen mukaansa väestön omaksuma uskonto on pikemminkin kulttuurimallien seurausta, kuin kulttuurierojen luoja. (Emt. 35.)

Hannerzin (2003) mielestä kulttuurien pysyvyyden ja jatkuvuuden idea tulisi korvata prosessin ajatuksella. Kulttuureista ei tulisi tehdä hänen mukaansa itsenäisiä toimijoita, sillä ihmiset voivat valita kulttuureista itselleen sopivia osasia ja luopua halutessaan toisista osasista. Prosessinomaisuuden äärimmäisen korostamisen ongelmana on kuitenkin jatkuvan muutoksen ihannointi, mikä tekee käytännön arjesta toimimatonta. Oikeudenmukaisuus yhteiskunnassa vaatii tietyt rajat ja säännöt, joita ei voi sopia tapaus kerrallaan. Monikulttuurisuutta ei myöskään pitäisi typistää performansseiksi tai ”rikastuttaviksi kokemuksiksi”, joita katsotaan etäältä. Tärkeää on, ettei kulttuurien kohtaamisen aiheuttamia konflikteja kiellettäisi. Hannerz vertaa näitä konflikteja ikäpolvien, sukupuolten ja puolueiden välisiin eroihin, joita ei ole tapana ratkaista käskemällä ihmisiä palamaan sinne, mistä tulivatkin. (Emt. 224–230.) Keskeistä monikulttuurisuuden ajatuksessa onkin konfliktien ja epävarmuuden hyväksyminen.

Jotkin antropologit ovat halunneet jopa luopua kulttuurin käsitteestä kokonaan, sillä se korostaa eroja ja tarjoaa siten tukea fundamentalistisille ajatuksille. Hannerzin mukaan asiaa tuskin kuitenkaan auttaa, jos aihe kielletään kokonaan. Hän kutsuu ”kulttuurishokin estäjien” ammattikuntaa interkultturisteiksi, jotka tekniikkojen lailla pyrkivät auttamaan käytännön tason toimijoita. Tutkijoiden piirissä heitä saatetaan kritisoida monikulttuurisuuden ihannoinnista ja sitä kautta erojen korostamisesta. Monikulttuurisuuksia on siis monenlaisia, kuten aikaisemmin on tullut todettua. Yhteistä näille näkemyksille on, että kulttuuri nähdään

liittyvän valtaan. Interkulttuuristen pyrkimyksenä on käytännön ratkaisujen lisäksi määritellä eri kulttuurien oikeuksia yhteiskunnallisen järjestyksen puitteissa. (Hannerz 2003, 216–218.)

Monikulttuurisuus aiheuttaa keskustelua, ei pelkästään maahanmuuton lisääntymisen kautta, mutta myös siksi, että se kyseenalaistaa kansakunnan yhtenäisyyden ajatuksen. Kansallisvaltion ajatuksen lisäksi aito monikulttuurisuus kyseenalaistaa myös Hallin mukaan sen utopian, että moninaisista kulttuureista voitaisiin tuottaa yhdenmukaista ja samanlaisiin arvoihin rakentuvaa kansalaisuutta. Hänen mukaansa on valheellista uskoa, että länsimainen universalismi olisi voittanut rodullisen yhteenkuuluvuuden. Lisäksi monikulttuurisuus rikkoo kosmopoliittisen ihanteen identiteettien paikattomuudesta. Samoin käy aatteelle luokan yhteisrintamasta ja pelosta kaupallisen monikulttuurisuuden mukana häivyttämistä erolinjoista. Kulttuurien aineeton mahti saattaa yllättää myös ne, jotka pitävät taloutta ja aineellisuutta ensisijaisina eriarvoisuutta tuottavina voimina. (Hall 2003, 235–236.)

## **2.2. Monikulttuuristuva Suomi**

### **2.2.1. Suomalainen kansallisuusaate**

Euroopan maalle epätyypillisesti Suomessa kansallistunne valtioon ylittää jopa alueellisen yhteenkuuluvuuden tunteen, kuten kiinnittymisen paikkakuntaan tai maakuntaan, toteavat Pertti Alasuutari ja Petri Ruuska (1999). Suomessa myös etnisyys ja nationalismi ovat hyvin samansisältöisiä asioita, vaikka sanojen merkitykset eivät sitä itsessään ole. Tämä johtuu valtion vahvasta sidoksesta suomalaiseen identiteettiin. Tämän vuoksi maahanmuuttajat uhkaavat suomalaisten kuviteltua etnistä yhteyttä sekä kansalaisten oikeuksia ja etuja. Alasuutari ja Ruuska eivät kuitenkaan näe tätä yksilöiden ongelmana, vaan koko yhteiskunnan, sillä etnisyyden ja kansallisuuden sidos asettaa eri ryhmät oletettuun kilpailuasemaan. (Emt. 212–213.) Myös inkerinsuomalaisille annettu mahdollisuus tulla Suomeen paluumuuttajina on korostanut etnisen taustan merkitystä Suomeen tulon syynä. (emt. 235).

Suomen kansakunta luotiin käytännössä 1809 jälkeen, jolloin Venäjä pyrki katkaisemaan

suomen eliitin siteet Ruotsiin. Tämä tapahtui samanaikaisesti kuin nationalistinen herääminen Euroopassa. Samaan aikaan kiinnostus kansan kieleen heräsi suomalaisen eliitin parissa. Kansakuntaa rakennettiin kansanrunoutta siistimällä, luomalla kansallispukuja ja Keski-Euroopan mallin mukaista taide-elämää kehittämällä. Samalla kansa määriteltiin rahvaaksi, jonka koulutustasoa tuli nostaa. (Tämä näkyy nykypuheessa tapana rajata itsensä ulos suomalaisuuden määrittelyistä kuvaamalla tyypillinen suomalainen negatiivisessa valossa.) 1905:n suurlakko murensi ihannoidun kansankuvan, jossa kansa kuviteltiin nöyräksi ja helposti hallittavaksi. Lakon seurauksena oli kontrolloivampi ote valtaväestöä kohtaan ja valtiokeskeisen yhteiskunnan korostuminen. Samalla älymystö samaistui valtioon, jota myös maailmanlaajuisesti voimistuva protektionismi tuki. Kansallisten etujen suojelemiseen kuului myös valtion rajojen ulkopuolelta tulevien vaikutusten kontrollointi. (Alasuutari & Ruuska 1999, 217–220.)

Kansan yhtenäistämiseen vaikutettiin mm. luomalla yleiskieli, tieverkosto, valtiollinen joukkotiedotus sekä kansakoululaitos. Yhtenäisyys syntyi kuitenkin ensisijaisesti ihmisten mielikuvissa eikä todellisen samankaltaisuuden kautta tai muista kansoista eroavien piirteiden vuoksi. Muuttoliike ja valtion viestintämonopolin murtuminen ovat globalisaation vaikutusten lisäksi murtaneet yhtenäiskulttuurin ideaa viimeisen 20 vuoden ajan. (Alasuutari & Ruuska 1999, 231–234.) Suomalaisen yhtenäisyyden idean mureneminen on saanut aikaan vastareaktioita, kuten me-hengen luomista sen vastakuvien kautta. Toiseus on liitetty maahanmuuttajiin, joita kohtaan ei tunneta samanlaista velvollisuudentunnetta kun samaa etnistä taustaa oleviin. Alasuutari ja Ruuska jakavat nationalismin tietoiseen kansakunnan rakentamiseen ja rutiininomaiseen suomalaisuuden rakentamiseen. Ensimmäinen nationalismi kuvaa tavoitteita luoda suvereeni valtio poliittisin keinoin. Jälkimmäinen taas pyrkii kansakunnan mielikuvan uusintamiseen puheen ja käytäntöjen tasolla, joka tapahtuu usein tiedostamattomasti. Jälkimmäisessä merkityksessä nationalismi ei siis ole ideologia vaan sosiokulttuurinen konstruktio, jollaisena se myös tässä työssä esiintyy. (Emt. 33–39.)

Benedict Andersonin mukaan nationalismin ydin on kuvitellussa yhteisössä, jossa ihmiset tuntevat yhteenkuuluvuutta sellaisten ihmisten kanssa, joita eivät varsinaisesti tunne. Kun yhtenäisyyden idea syntyy ihmisten mielissä, on myös ”todellisen” kansakunnan mahdollisuus syntyä. Kuvitellusta tulee siten todellista. Vaikka nationalismia on käytetty

historiassa monenlaisiin poliittisiin tarkoituksiin, se ei poista sen merkityksellisyyttä yksilölle. Nationalismin luoman tunnesiteen vahvuutta on verrattu sukulaisuuteen ja sen on sanottu korvanneen uskontojen heikentymistä. Se on maailmassa laajimmalle levinnyt ideologia, jonka puolesta ihmiset ovat olleet valmiita uhraamaan henkensä. (Pakkasvirta 2005, 74–83.) Yli 90 prosenttia maailman kaikista valtioista koostuu kahdesta tai useammasta etnisestä ryhmästä. Kansallisvaltio-idean pohjalle rakennettu valtio kuvaa sitä ajatusta, että kansallisvaltio olisi vahvempi ja ”aidompi” kuin valtio, jossa kansallinen identiteetti olisi jaettu muiden ryhmälojalisuuksien kesken. (Valtonen 2005, 110.)

Nationalismin ilmentymänä on alettu pitää sitä, millaisia ihmisiä hyväksytään maahanmuuttajiksi ja kansalaisiksi tai miten eriarvoisesti heitä kohdellaan. Nationalismiin kuuluva sisäisen yhtenäisyyden korostus tekee käsitteen negatiiviseksi maahanmuuttajien näkökulmasta. Ne, jotka uhkaavat yhtenäisyyttä, halutaan rajata kansalaisuuden ulkopuolelle. Toisia kohtaan ei koeta olevan velvollisuuksia ja heitä jopa syrjitään ja halveksitaan. (Alasuutari 1999, 34–37.) Vaikka globaalissa maailmassa kansalliset kokonaisuudet kyseenalaistetaan ja uhat ovat ylikansallisia, kansallinen ”me” luo edelleen turvallisuuden ja jatkuvuuden tunnetta. Myös tällöin huoli ja velvollisuudentunto rajoitetaan koskemaan vain tietyn kansallisuuden omaavia ihmisiä. Maahanmuuttajia ollaan kuitenkin valmiita suvaitsemaan, jos se palvelee kansallista kilpailukykyä. (Kettunen 2005, 443.)

Pertti Alasuutari ja Petri Ruuska (1999) määrittelee globalisaation ”maailman tulemiseksi yhdeksi paikaksi” (emt. 53). Siitä on seurannut sekä kansallisvaltioiden merkityksen heikentymistä, että vahvistumista, mutta ennen kaikkea kansakunta ja etnisyys ovat tulleet uudelleenmäärittelyn kohteiksi (emt 26). Suomessa tähän kehitykseen on ollut yhteydessä, sekä seurauksena että vaikuttajana, kolme näkyvää muutosta, jotka ovat herättäneet ihmisten huomion aiheeseen. Nämä ovat Suomen liittyminen Euroopan Unioniin, talouselämän kansainvälistyminen ja maahanmuuttajien määrän kasvu 1990-luvulta lähtien. (Emt. 17.)

Valtiokeskeisyys alkoi heikentyä 1980-luvulla kansainvälistymisen ja yksilön mahdollisuuksien laajenemisen myötä. Sen korvasi asiakkuuspuhe, jossa kilpailuttaminen valtiollisten järjestelmien kehittämiseksi vahvistui edelleen 1990-luvulla. Myös koulutuksessa opettajien odotettiin suhtautuvan opiskelijoihin kuin asiakkaisiin, joista tuli vaativampia ja

auktoriteettiä väheni. Hyvä asiakas oli oma-aloitteinen, jopa aikaisemman alamaisen vastakohta. Myös oppilaitoksilla oli mahdollisuus tehdä itsenäisiä päätöksiä oppisisällöistä ja oppimisen tavoista ilman opetushallituksen säätelyä. Myös tämä kehitys murensi yhtenäiskulttuurin ideaa. (Alasuutari & Ruuska 1999, 223–225.)

Alasuutari ja Ruuska (1999) kuvaavat myös muutosta, jossa valtion roolin heikettyä on tultu kulttuurisuomen aikaan. Tällöin yhtenäisyys tulee rakennettua kielen ja yhteisen menneisyyden kautta. Suomalaiseksi pääsee siten vain suomalaisista vanhemmista syntymällä. (Emt., 103–108.) Suomen kielellä oli tärkeä merkitys yhtenäisyyden rakentamisessa ja omaleimaisuuden perusteluna. Edelleen koetaan vahvasti, että suomalaisuus säilyy niin kauan kuin suomen kieli säilyy. Vieraisiin kieliin liittyy helposti epäluuloja maassa, jossa eliitti on puhunut eri kieltä kuin valtaväestö. Kirjakielen omaksuminen on ollut ja on osittain edelleenkin tapa osoittaa oppineisuutta. Kieli saattaa tulevaisuudessakin toimia erottelun välineenä, jolloin väestö jakaantuu hyvin ja huonosti suomea puhuviin. (Emt. 242.)

Transkulttuurisuuden ja diasporan termeillä on pyritty kyseenalaistamaan yhteiskuntatieteissä vallalla ollutta tapaa käsitellä kulttuureja nationalismin ja kansallisvaltioideologian kautta. Paasin (1998) mukaan koululaitos on kuitenkin ollut perinteisesti instituutio, jonka kautta kansallisvaltion ideaa on luotu, ylläpidetty ja siirretty. Koulun tehtävänä on ollut kasvattaa kansalaisia ja sisäistää yhtenäistä arvomaailmaa. (Emt.) Siksi tässä työssä on perusteltua lähestyä aihetta nationalismin teorioiden kautta jättäen diasporan ja transkulttuurisuuden käsittelyn vähemmälle. Paasin mukaan koulutusjärjestelmä on väline kansallisvaltion identiteetin rakentamiseen ja tapa välittää poliittisen eliitin ja virkamiesyhteisön keskeiseksi määrittelemiä arvoja. Oppilaat sosiaalistetaan kansalaisiksi. Kansan identiteettiä ei kuitenkaan määritellä vain ylhäältäpäin, vaan ihmiset omaksuvat aktiivisina toimijoina identiteetin osia sosiaalisissa käytännöissä. Sitoutuminen yhteisöön palkitsee yhteenkuuluvuuden tunteella ja tuo turvallisuutta, jatkuvuutta ja lupauksen hyvinvoinnista. (Paasi 1998, 215–216.)

### **2.2.2. Maahanmuuttajavirrat ja -asenteet Suomessa**

Suomi on ollut historian saatossa ensisijaisesti maastamuuttomaa. Viimeisen sadan vuoden

aikana Suomesta on lähtenyt yli miljoona asukasta. Ennen toista maailmansotaa muutto suuntautui pääasiassa Pohjois-Amerikkaan ja toisen maailmansodan jälkeen taas suurin osa muuttajista on suunnannut Ruotsiin. Kolmanneksi suurimmat muuttajamäärät ovat Venäjän alueelle. Muutokset taloudellisessa tilanteessa sekä sodat ja rajamuutokset ovat houkuttaneet ja pakottaneet suomalaisia muuttamaan. Noin puolet ulkosuomalaisista on myöhemmin palannut takaisin. Nykyajan siirtolaisuus Suomesta on vähentynyt elintason noustua. Sitä leimaa nykyisin urakehitys ja elämäkokemusten hankkiminen ja muutot ovat yleensä lyhytaikaisia. Ennen 1990-lukua Suomeen muuttavat olivat lähinnä paluumuuttajia, mutta sen jälkeen pääosa maahanmuuttajista on ollut ulkomaan kansalaisia. (Korkiasaari & Söderling 2007, 255–262.) Muuttoliikettä kiihdyttivät 1990-luvulla Neuvostoliiton hajoamisesta johtunut liikkuvuuden helpottuminen, inkerinsuomalaisten saama erityisstatus syntyperäisinä suomalaisina sekä Somalian sisällissota ja Balkanin kriisi. Myös Suomen liittyminen Euroopan unioniin on lisännyt siirtolaisvirtoja. Suomeen suuntautuvalla maahanmuutolle on ollut ominaista perhesyiden ja pakolaisuuden suuri osuus muuton perusteista. Useista muista Euroopan maista poiketen työperäinen maahanmuutto Suomeen on ollut sen sijaan vähäistä. (Alitolppa-Niitamo & Söderling 2005, 7-8.)

Samaan aikaan kun maahanmuuttajien määrä kolminkertaistui muutamassa vuodessa, Suomen talous kääntyi lamaan. Ulkomaalaisvirastolle ei myönnetty resursseja tehdä turvapaikkapäätöksiä, myöntää oleskelulupia tai käsitellä kansalaisuushakemuksia kohtuullisessa ajassa. Työttömyys vaikeutti maahanmuuttajien integroitumista ja kiristi maahanmuuttajavastaisia asenteita. Varsinkin somalien maahanmuutto sai huomiota mediassa ja heidät leimattiin nopeasti elintasopakolaisiksi. (Lepola 2000, 18–24.) Mediassa tapa puhua maahanmuuttajista on painottunut eri tavoin eri aikoina. 1980-luvulla painottuivat maahanmuuttajien tuoma hyöty väestökehitykseen ja sen vastakohtana inhimillisyysspuhe. 1990-luvun laman myötä ongelmapuhe nousi keskeiseksi aiheeksi, josta seurasi keskustelua suvaitsemattomuudesta ja suvaitsevaisuudesta. Myös suvaitsevaisuuden rajoista alettiin puhua. Jopa joka toisessa päättäjässä ja joka kolmannessa suomalaisessa pakolaiset ja entinen Neuvostoliitto aiheuttivat pelkoja tuona aikana. Pelot yli kolminkertaistuivat laman myötä. (Alasuutari & Ruuska 1999, 201-211.)

Magdalena Jaakkola tutkinut suomalaisten asenteita maahanmuuttajia kohtaan sekä niiden



muutoksia viimeisten 20 vuoden aikana. Vuoden 1993 tutkimuksessa suomalaisten asenteet olivat laman myötä muuttuneet negatiivisemmaksi, mitä ne olivat vuonna 1987. Työttömyyden vähenemisen jälkeen ne olivat muuttuneet taas myönteisemmäksi vuoden 1999 tutkimuksen valossa. 1999 vuoden asenteet olivat muuttuneet jopa myönteisemmiksi, mitä ne olivat vuonna 1987. Suomalaiset olivat valmiita ottamaan maahanmuuttajia ”vähintäänkin yhtä paljon kuin ennen” jopa useammin kuin ruotsalaiset vuonna 1987. Silloin Suomessa oli kuitenkin vain alle 20 000 ulkomaan kansalaista, kun Ruotsissa heitä oli silloin jo 700 000. (Jaakkola 1999, 13, 118.)

Suomalaisten suhtautuminen maahanmuuttajiin vaihtelee mm. iän, koulutustason ja sukupuolen mukaan. Myös se ketä suvaitaan, vaihtelee suuresti erityisesti kansalaisuuden mukaan. Pääkaupunkiseudulla asuvat, vihreät ja kokoomuksen kannattajat suhtautuvat ulkomaisen työvoiman vastaanottamiseen muita myönteisemmin. Vihreiden ja vasemmistoliiton kannattajat olivat muita useammin sitä mieltä, että Suomen pitäisi ottaa vastaan nykyistä enemmän pakolaisia. Miehet kannattivat naisia useammin koulutuksen perusteella valikoivaa muuttoliikettä ja toivoivat tänne entistä enemmän ulkomaalaisia yrittäjiä ja erityisosaajia. Naiset suhtautuivat pakolaisiin ja ulkonäöltään suomalaisista erottuviin kansallisuusryhmiin myönteisemmin kuin miehet. Nuorten (15–17 v) poikien ja eläkeikäisten asenteet eri syistä ja eri maista tuleviin maahanmuuttajia kohtaan olivat muita varauksellisempia. Mieluiten suomalaiset ottaisivat maahanmuuttajia Norjasta tai Englannista, vähiten mieluisia olisivat somalit ja arabit. (Jaakkola 2005, IV, 89.)

Vuonna 2006 laaditussa maahanmuutto-ohjelmassa asetetaan tavoitteeksi ensisijaisesti työperäisen maahanmuuton lisääminen, kun aikaisemmin korostettiin pakolaisuuden ensisijaisuutta maahanpääsyn syynä. Vuonna 2007 kerätyn aineiston perusteella maahanmuuttaja-asenteet olivat säilyneet ennallaan, mutta tämä oli ennen nykyisen taantuman alkamista. Vastustajien uhkakuvat maahanmuuton seurauksista liittyivät rikollisuuden lisääntymiseen, huumeiden ja aidsin leviämiseen ja kulttuurisiin pelkoihin, joissa painottui islamin pelko. Kielteiset asenteet näkyvät mm. syrjintänä ja väkivaltana. Henkilökohtaiset kontaktit maahanmuuttajiin vaikuttivat asenteisiin myönteisesti. Vaikka asenteet olivat kielteisempiä maahanmuuttajia kohtaan maaseudulla kuin kaupungeissa, myönteinen suhtautuminen oli lisääntynyt maaseudulla asuvien keskuudessa. Sen sijaan kaupunkien,

erityisesti Vantaan, lähiöissä asenteet olivat kiristyneet. Maaseudulla asuvat nuoret miehet olivat muita valmiimpia jopa karkottamaan maahanmuuttajia Suomesta, jos työttömyys lisääntyisi. Palvelualan töihin kuten siivoojiksi tai taksinkuljettajiksi suomalaiset hyväksyisivät maahanmuuttajia mieluummin kuin sosiaaliviranomaisiksi tai poliiseiksi. (Jaakkola 2009, 78–80.)

Vuonna 2008 ulkomaisten kansalaisten määrä lisääntyi 10 548 henkilöllä. Suurimmat Suomessa asuvat ulkomaalaisten ryhmät olivat Venäjän (26 909), Viron (22 604), Ruotsin (8 439) ja Somalian (4 919) kansalaiset. Suomessa oli 31.12.2008 kaiken kaikkiaan hieman reilu 143 000 ulkomaan kansalaista, mikä on 2,7 prosenttia koko maan väestöstä. Suurimpana vieraskielisenä kieliryhmänä olivat venäjää äidinkielenä puhuvat, joita oli vuonna 2008 lähes 50 000 asukasta. Määrä oli kaksinkertaistunut kymmenessä vuodessa. Seuraavaksi suurimmat kieliryhmät olivat suuruusjärjestyksessä viro, englanti, somali ja arabia. (Tilastokeskus.) Maahanmuuttajien määrän suurta kasvua ei saisi pitää kuitenkaan yhtenäisen Suomen rikkoutumisena, kuten aiemmin on tullut todettua. Suomessa on aina puhuttu useampia kieliä ja suomalaisiin ovat kuuluneet vähemmistöt kuten saamelaiset ja romanit. Nämä vähemmistöt erotellaan maahanmuuttajista kotoperäisinä vähemmistöinä. Heidän vähemmistöoikeutensa on erityisesti kirjattu lakiin. Nykyisin esimerkiksi pääkaupunkiseudulla suomenkielisten jälkeen toiseksi suurin kieliryhmä ovat venäjää äidinkielenään puhuvat ja heidän erityistä huomioonottamista on ajettu. On myös ehdotettu englannin kielen suurempaa käyttöä työelämässä ja palveluissa, mikä helpottaisi ehkä joidenkin maahanmuuttajien sopeutumista Suomeen.

Kansallisuuden voimakkaalla korostamisella on yhteyksiä maahanmuuttajavastaisiin asenteisiin ja monikulttuurisuuden vastustamiseen. Virrankoski (2001) on tutkinut 9-luokkalaisten suhtautumista maahanmuuttajiin. Hänen tutkimuksensa mukaan voimakas patriotismi on yhteydessä rasistisiin asenteisiin. Rasistisen asenteet olivat tavallisempia pojilla kuin tytöillä ja pienemmällä paikkakunnilla kuin kaupungeissa. (Emt.) Pirkko Pitkänen ja Satu Kouki (2002) ovat tutkineet viranomaisten kuten opettajien, sosiaalityöntekijöiden, työviranomaisten, rajavartijoiden ja poliisien asenteita maahanmuuttajia kohtaan. Asenteet eri ammattiryhmissä erosivat sen mukaan, millainen heidän työnsä luonne oli sekä millaisia kokemuksia heillä oli maahanmuuttajien kohtaamisesta. Positiivisimmin maahanmuuttajiin

suhtautuivat opettajat ja sosiaalityöntekijät ja negatiivisimmin poliisit ja rajavartijat. Tutkimuksessa sukupuoli ja koulutuserot selittävät kuitenkin osan tuloksesta.

Asennetutkimusten ongelmana on asenteen abstrakti merkitys. Asenne ei myöskään kerro mitään henkilön toiminnasta. (Forsander 2004, 64.) Kuinka suuri osa asennemittauksen tuloksista onkaan vain Bourdieun termin osa habitusta? Kansainvälisyys ja monikulttuurisuuden kannatus on liitetty osaksi urbaania ja modernia asennerypystä. Sen kautta koulutettu väki voi ilmaista kulttuurista ja taloudellista kompetenssia sekä hyvää makua. (Paananen 1999, 17, 31.) Ne, jotka eivät ymmärrä ilmaista hyvän maun mukaisia mielipiteitä, saavat helposti julkisessa keskustelussa rasistin leiman. (Forsander 2004, 63). Suvaitsevaisuuspuheessa väärät ennakkokäsitysten oletetaan korjaantuvan ajan myötä, kun ihmiset tutustuvat muiden kulttuurien edustajiin. Tätä optimistista oletusta kutsutaan kontaktihypoteesiksi. Kontaktihypoteesissa ennakkoluulot johtuvat tiedon ja kontaktien puutteesta, mutta ne voidaan korjata tiedolla ja koulutuksella. Lisääntyneen tiedon kautta uskotaan ihmisten suhtautuvan avoimemmin maahanmuuttajiin ja saavan positiivisempia kokemuksia kohdatessaan heitä. Ennakkoluulot ovat näin vain virhekäsityksiä, jotka korjaantuvat tiedon ja kokemuksen kautta. (Paananen 1999, 17.)

Nykyaikana muutosten nopeus ja hallitsemattomuus on aiheuttanut ihmisille turvallisuuden ja varmuuden kokemuksen menetyksen. Puhutaan jopa riskiyhteiskunnasta. Turvallisuuden ja pysyvyyden kaipuu on johtanut juurien korostamiseen ja yhteisöjen sulkemista sekä paikallisella että kansallisella tasolla. Maahanmuuttajat ovat saaneet aikaan voimakkaita torjuntareaktioita valtaväestön piirissä, sillä heidän on koettu uhkaavan kuviteltua asioiden ennakoitavuutta. Toiseutta on pyritty poissulkemaan, mutta myös ”kesyttämään”, mikä ilmenee esimerkiksi eksoottisten tavaroiden kulutuksen muodossa. Jos yksilön identiteetin osasena kansalaisuus on keskeinen ja kansa kuvitellaan yhtenäiseksi, voi kuvitelman rikkoutuminen uhata omaa identiteettiäkin. Myös maahanmuuttajien kohtaama voimakas torjunta valtaväestön taholta saattaa voimistaa oman taustan ja juurien korostamista. Kehitys johtaa vastakkainasetteluun ja erilaisuuden korostamiseen kielteisessä mielessä. (Morley 2003, 164–165.)

Seppo Paananen on väitöskirjatutkimuksessaan *Suomalaisuuden armoilla* (1999) tarkastellut

ulkomaalaisten työnhakijoiden vastaanottoa 1990-luvun Suomessa. Hän haastatteli työelämän portinvartijoita kuten työnjohtajia, työnvälittäjiä sekä sosiaalityöntekijöitä siitä, miten ulkomaalaiset selviävät suomalaisessa työelämässä. Näitä haastatteluita hän on analysoinut ulkomaalaisten luokittelukriteerien mukaan. Luokitteluiden pohjalta hän on koonnut ns. työntekijöiden paremmuusjärjestyksen, jossa suomalaisten ja inkerinsuomalaisten jälkeen tulevat saksalaiset ja itävaltalaiset, kun perää pitävät arabit, turkkilaiset ja venäläiset. (emt. 104.) Hyvin samanlaisiin etnisiin hierarkioihin ovat tulleet monet muut tutkijat (Jaakkola 1999, Pitkänen & Kouki 2002). Asenteiden mielivaltaisuutta kuvaa se, että listan kärjessä olevan inkerinsuomalaisen ja pohjalla olevan venäläisen erottaa käytännössä vain oleskelulupaluokitus maahanmuuttajan passissa (Forsander 2004, 65).

Niinkutsutun valtiorasismien ilmentymänä on alettu pitää niiden länsimaalaisten siirtolaisten suosintaa, joista on eniten taloudellista hyötyä. Tällöin kolmannen maailman maista tulevien erityisesti pakolaisten ammattitaito leimautuu huonoksi tai sopimattomaksi, mikä näkyy nuivana suhtautumisena työelämän portinvartijoiden taholta. Ammattitaitoakin tärkeämpänä Suomessa pidetään suomen kielen taitoa. Se kertoo työnhakijan sitoutumisesta sekä suomalaiseen kulttuuriin että työhön. Virkamieheksi pyrkivän maahanmuuttajan pitää suomen kielen lisäksi osata myös ruotsia. Paanasen mukaan kielitaidon vaatimus on peiteilmaus, joka on nykypäivänä korvannut suomalaisuuden korostamisen liian kansallismielisenä. (Paananen 1999, 123–124.) Kielen merkityksen korostamisessa keskeisintä on, että siitä voi päätellä maahanmuuttajan sitoutumisen suomalaisuuteen. Maahanmuuttaja osoittaa silloin olevansa valmis luopumaan vieraista tavoistaan ja opettelemaan suomalaisen työelämän pelisäännöt. Ja tätä kautta hän voi ansaita luottamuksen ja päästä sisään suomalaisten yhteisöön. (Emt. 99–100, Forsander 2004, 224.)

### **2.2.3. Maahanmuuttajien integroituminen ja kotouttaminen**

Virallisten tavoitteiden kotoutumiskäsite on suomennos integraatio-termistä. Termiä voidaan käyttää sekä yhteiskunnan toimenpiteiden tavoitteena että yksilön asenteena kahden kulttuurin välissä. Kun kaksi kulttuuria toimii vuorovaikutuksessa samalla alueella, tapahtuu niiden välillä sopeutumista toisiinsa. Tätä prosessia kutsutaan akkulturaatioksi. John W. Berryn

akkulturaatiomallissa kuvataan neljää eri ilmiötä, jotka seuraavat kulttuurien kohtaamista. Yksilö tai ryhmä joko valitsee tai joutuu noudattamaan jotain näistä strategioista maahanmuuton yhteydessä. Maahanmuuttaja voi pitää oman kulttuurin säilyttämistä tärkeänä tai sitten ei halua tai pysty näin tekemään. Toisaalta hän voi aktiivisesti pyrkiä vuorovaikutukseen valtakulttuurin kanssa tai sitten ei halua tai voi näin tehdä. Näistä vaihtoehtojen yhdistelmistä muodostuvat neljä akkulturaatioasennetta (Soilamo 2008, 31–32):

Kulttuuri-identiteetin ja kulttuurin säilyttäminen tärkeää

		Kyllä	Ei
Suhteiden ylläpitäminen muihin ryhmiin tärkeää	Kyllä	Integraatio	assimilaatio
	Ei	Separaatio	marginalisaatio

**Kuvio 1.** Akkulturaation vaihtoehdot (Berryä mukailleen Soilamo 2008, 32.)

Integraatio kuvaa ihannetilannetta, jossa vuorovaikutus maahanmuuttajien ja valtaväestön välillä toimii molempiin suuntiin tasa-arvoisesti. Tämän toteutuminen on mahdollista, jos molemmat osapuolet osallistuvat aktiivisesti prosessin ylläpitämiseen. Integraatioasenteen omaksuneet maahanmuuttajat sopeutuvat tutkimusten mukaan yhteiskuntaan ja koululuokkaan yleensä hyvin. Kielen oppiminen tukee integroitumista. Valtaväestön kielen oppiminen mahdollistaa oppimisen ja sosiaalisen verkoston luomisen. Oman äidinkielen opiskelu taas syventää ja nopeuttaa valtakielen oppimista sekä lujittaa yksilön monikulttuurista identiteettiä. (Talib 1999, 74–76, Rätty 2002, 124-129, Domander 1994, 28.)

Assimilaatio -asenteen omaksunut maahanmuuttaja tai ryhmä kiinnittyy Berryn mukaan valtakulttuuriin, mutta hylkää oman kulttuurinsa (Soilamo 2008, 33). Tätä on Suomen virallinen ulkomaalaispolitiikka aikaisemmin tukenut ja myös koulukasvatuksen tavoitteet ovat noudatelleet tätä ajatusta pitkään. Nykypäivänäkin suomalaista kotoutumispolitiikkaa moititaan toteutukseltaan käytännössä toimivan assimilaatioperiaatteen mukaiseksi, eikä sen puolustajia ole vaikea löytää mediakeskustelusta. Koska assimilaatiossa yksilö ei saa arvostusta kulttuuriselle taustalleen, on Talibin (1999) mukaan myönteisen minäkuvan

luominen vaikeaa. Myös ne taidot ja osaaminen, joita yksilöllä oman kulttuurinsa ympäristössä on, jäävät hyödyntämättä. (Emt. 74–76.)

Separatiolla Berry tarkoittaa valtakulttuurin torjumista tai kyvyttömyyttä päästä osalliseksi siihen. Sopeutuminen uuteen ympäristöön tulee näin vaikeaksi, ellei mahdolliseksi, mikä saattaa johtaa jopa syrjäytymiseen. (Soilamo 2008, 33.) Jos yhden kulttuurin edustajia asuu maassa vähän, voisi syrjäytymisvaaran olettaa olevan erittäin suuri separaatioasenteen omaavilla maahanmuuttajilla. Soilamon mukaan koulussa separaatioasenteen omaksuneen oppilaan on vaikea ottaa vastaan tukitoimenpiteitä tai luoda kontakteja toisiin oppilaisiin. Marginalisaatiossa maahanmuuttaja torjuu Berryn mukaan sekä oman että vieraan kulttuurin. (Emt..)

Anne Alitolppa-Niitamon (2004, 124) mukaan nuorempien lasten integroituminen on helpompaa kuin teini-ikäisten tai aikuisten maahanmuuttajien. Tämä selittyy muun muassa sillä, että kielenoppiminen on nuorempina helpompaa, samoin ystävyysuhteiden muodostuminen spontaanisti. Hänen mukaansa oppilaita ei tulisi erotella etnisen taustan perusteella, sillä sosiaalinen pääoma selittää koulumenestystä parhaiten. Yksi sopeutumista selvimmin selittävä tekijä on Talibin (2002, 52–55) mukaan maahanmuuton syy. Vapaaehtoisesti maahan tulleiden opiskelumotivaatio on suurempi kuin pakolaisstatuksella saapuneiden oppilaiden. (Emt..) Sopeutumisongelmat näkyvät luokassa mm. häiriökäyttäytymisenä ja poissaoloina (Soilamo 2008, 35).

Suomen vähemmistöpolitiikan tavoitteet olivat 1990-luvun alkupuoliskolle asti assimiloivia. Tämä tarkoitti etnisten vähemmistöjen sulauttamista mahdollisimman tehokkaasti suomalaiseen yhteiskuntaan. Sana integraatio tuli Suomen ulkomaalaispolitiikan sanastoon vuonna 1990. Silloin sen määriteltiin tarkoittavan mosaiikkipolitiikkaa, jossa eri kulttuurit muodostivat rinnakkain elävän kokonaisuuden. 1997 laadituissa tavoitteissa termi määriteltiin uudestaan assimilaation ja mosaiikin välimuodoksi, jossa vuorovaikutusta tapahtui molempiin suuntiin. Monikulttuurisen yhteiskunnan nähtiin syntyvän maahanmuuttajien myötä ja valtaväestön tehtäväksi jäi sopeutua muutokseen asennekasvatuksen avulla. (Lepola 2000, 205–207.) Myös 1997 laadittu maahanmuutto- ja pakolaispoliittinen ohjelma nimesi integraation eli kotoutumisen aktiiviseksi tavoitteekseen. Ero aikaisempaan oli, että

yhteiskunnan ei nähty enää yksipuolisesti sopeuttavana osapuolena kotouttamisprosessissa vaan myös sen tuli tarkastella kriittisesti ja muuttaa toimintojaan. Tavoitteet muuttuivat pluralistisiksi eli moniarvoisiksi kyseisessä ohjelmassa, jolloin kirjattiin näkyväksi tunnustus ihmisten erilaisuudesta ja samanarvoisuudesta. (Emt. 23.)

Suomalaiselle integraatiopolitiikalle on sanottu kuitenkin edelleen olevan tyypillistä hyväksyä maahanmuuttajien kulttuuritaustan esiintuominen vain yksityiselämän piirissä. Sen sijaan työelämässä ja koulussa on vallalla edelleen ajatus, jonka mukaan maahanmuuttajien tulee sopeutua valtakulttuurin normeihin ja käyttäytyä valtakulttuurin tapojen mukaisesti. (Soilamo 2008, 25.) Tämä on ristiriidassa sen kanssa, että vuonna 1999 voimaantullut laki maahanmuuttajien kotouttamisesta ja turvapaikan hakijoiden vastaanotosta (493/1999) määritteli virallisen politiikan tukevan maahanmuuttajien kulttuurisen identiteetin säilyttämistä. Myös vuonna 2004 voimaantullut yhdenvertaisuuslaki (21/2004) velvoittaa viranomaisia edistämään aktiivisesti etnistä yhdenvertaisuutta. (Valtion säädöstietopankki.)

Vuoden 1999 laissa maahanmuuttajien kotouttamisesta määritellään kotoutuminen yksilöllisenä kehityksenä sekä mahdollisuutena osallistua työelämään ja yhteiskunnan toimintaan omaa kieltään ja kulttuuriaan säilyttäen. Kotouttamisella taas tarkoitetaan viranomaisten järjestämiä kotoutumista edistäviä toimenpiteitä ja voimavaroja. Jokaisella maahanmuuttajalla, joka ilmoittautuu työttömäksi työnhakijaksi, on oikeus kotoutumissuunnitelmaan, joka tehdään maahanmuuttajan kotikunnassa yhdessä työvoimaviranomaisten kanssa. Suunnitelma korvaa työnhakusuunnitelman ja sen on tehtävä viiden kuukauden sisällä työttömyyden alkamisesta ja on voimassa kolme vuotta. Saadakseen kotouttamistukea maahanmuuttajan on noudatettava suunnitelmaa ja tehtävä yhteistyötä viranomaisten kanssa. (Finlex 493/1999.)

Kotouttamislakiin tuli muutos vuoden 2006 alusta lähtien. Muutoksella pyrittiin selkeyttämään viranomaisten vastuita ja huomioimaan maahanmuuttajat myös peruspalveluiden kehittämisessä. Kotoutumissuunnitelmaan voisi muutoksen jälkeen sisältyä erityispalveluiden lisäksi mm. perus- ja ammatillista koulutusta. (Kotouttamislakiselonteko 2.10.2008, 5.) Lainmuutoksen myötä myös työn tai avioliiton takia maahan tulleet voivat saada kotouttamispalveluita. Tällä hetkellä valtio maksaa kunnille pakolaisten ja turvapaikanhakijoiden vastaanotosta ja siitä aiheutuneista kuluista korvauksia kolmen vuoden

ajan (Kelan lakipalvelu). Tätä aikaa ei pidetä riittävänä aikana kotoutua. Myöskään kunnat eivät koe korvausten olevan riittäviä ja siksi pakolaisille ja turvapaikanhakijoille on vaikeaa löytää vastaanottavia kuntia. Valtion myöntämää korvausta kunnille ei myöskään ole korvamerkitty. Tämän on nähty johtavan siihen, että kaikki kunnat eivät huolehdi maahanmuuttajien palveluista tavoitteiden määrittämällä tavalla vaan kotoutumiseen saadut rahat voidaan käyttää muuhun tarkoitukseen. (Työelämä- ja tasa-arvovaliokunnanlausunto 24/2008)

Maahanmuuttajien työllistyminen auttaa kotoutumisessa, mutta usein työllistymistä pidetään myös ainoana kotoutumisen sisältönä. Paanasen tutkimuksessa ulkomaalaisten työllistämisen paineet kasautuivat ulkomaalaistyöntekijöille. Hallinto asettaa työnvälitykselle suuria odotuksia, koska maahanmuuttajien työttömyys aiheuttaa ulkomaalaisvastaisuutta, mikä on uhka Suomen maineelle ja yhteiskuntarauhalle. Työnantajat ja suuri yleisö olivat kuitenkin vastentahtoisia maahanmuuttajien palkkaamiselle, vaikka tutkittavat ulkomaalaistyöntekijät olivatkin ammatillisesti kunnianhimoisia asiakkaiden etujen ajamisessa. Työntekijät kokivat voimattomuuden tunteita siitä, etteivät kyenneet paneutumaan asiakkaiden asioihin niin hyvin kuin olisivat halunneet. (Paananen 1999, 94–96.) Ulkomaalaistyöntekijät portinvartijoina luokittelivat maahanmuuttajien työtaitoja kahdella kriteerillä: suomenkielen taidon ja lähtömaan perusteella. Heidän valtansa portinvartijoina perustui siihen, että heidän on mahdollista luoda epävirallisia normeja ja määritellä asiakkaan tarpeita. Epävirallisetkaan normit eivät kuitenkaan ole mielivaltaisia, vaan ovat hyvin yhtenäisiä muun yhteiskunnan arvomaailman kanssa. (Emt. 98.)

Työllistymisen ehtona voidaan pitää maahanmuuttajan sosiaalista kompetenssia. Sosiaalisella kompetenssilla tarkoitetaan kaikkea sitä, mikä ylittää perinteisen inhimillisen pääoman kuten työtaitoja, valmiuksia, kokemuksia, soveltuvuutta ja arvostuksia (Forsander 2002, 227). Maahanmuuttajan kulttuuri siis suomalaisuuden näkökulmasta näkyy oikean kulttuurisen koodiston puutteena ja erilaisina, väärinä tapoina. Forsanderin tutkimuksessa ulkomailla hankitulla tutkinnolla ja työkokemuksella ei ollut juurikaan painoarvoa työllistymisen kannalta. Useimpien työmarkkinoiden portinvartijoiden mukaan sen sijaan ainoa luotettava ammattitaidon osoitus oli Suomessa hankittu koulutus ja työkokemus. Suomalaisille kansainvälinen kokemus on meriitti, mutta maahanmuuttajan kokemusta ei osata hyödyntää ja



se voi jopa haitata työllistymistä. Eräs tutkimuksessa haastateltu yhdysvaltalainen konsultti ilmoitti ulkomaalaisten palkkaamisen ongelmaksi sen, että suomalaiset konsultit eivät tule toimeen ulkomaalaisten kanssa. Suomessa muodollisella pätevyydellä ja suoritetuilla tutkinnoilla on suuri painoarvo työllistymisessä. (Forsander 2004, 217–219.) Sosiaalisten verkostojen merkitys työllistymisessä on suuri ja niiden puuttuminen selittää osittain maahanmuuttajien työllistymisen ongelmia. Ne, joilla on niin kutsuttu asianajaja työllistyvät selkeästi paremmin. (Emt. 68.)

#### **2.2.4. Kansalaisuus ja monikulttuurisuuspolitiikka**

Maahanmuuttajilla saattaa olla Suomen kansalaisuus, lähtömaan kansalaisuus tai vuodesta 2003 mahdollistunut kaksoiskansalaisuus. Suomen kansalaisuus voi perustua vanhemman tai ottovanhemman kansalaisuuteen (periyymisperiaate), Suomessa syntymiseen (syntymisperiaate) tai vanhempien keskinäiseen avioliittoon (legitimaatio). Hakemuksesta Suomen kansalaisuus myönnetään 18 vuotta täyttäneelle ulkomaan kansalaiselle, joka on nuhteeton ja pystyy todistamaan, miten saa toimeentulonsa. Vuoden 2003 lakiin on lisätty kielitaitovaatimus ja maassaoloaikavelvoite on pidennetty viidestä vuodesta kuuteen. Lisäyksenä on tullut myös henkilöllisyyden selvittäminen. Pelkällä ilmoituksella Suomen kansalaisuuden saavat entiset Suomen kansalaiset ja pohjoismaalaiset. Hakemuksen ja ilmoituksen kautta kansalaisuuden saaminen on maksullista. Oikeus sosiaaliturvaan Suomessa määräytyy asumisperusteisesti, ei kansalaisuuden perusteella. (Ulkoasiainministeriön internetsivut, Kuosma 2007.)

Se, ketä lasketaan kansalaisiksi, voidaan määritellä kahden periaatteen mukaan. Ensinnäkin Ius Sanguiniuksen mukaan kansalaisuus määrittyy verenperinnön ja siten geneettisen taustan mukaan huolimatta asuinpaikasta. Toiseksi Ius Solin mukaan kansalaisuus määräytyy syntymäpaikan tai vanhempien syntymäpaikan mukaan. (Paananen 1999, 22.) Käsitys kansallisesta identiteetistä perustuu Karin Borevin (2002) mukaan toisessa ääripäässä joko etnisyydelle, jolloin etnisyys ja kansalaisuus samastuvat. Poolin toisessa ääripäässä kansallinen yhtenäisyys rakentuu poliittiselle ja kansalaisyhteiskunnan yhtenäisyydelle. Etniselle identiteetille rakentuvilla kansallisvaltioilla kuten Saksalla ja Ruotsilla on tapana

tarkistella maahanmuuttajia etnisenä erilaisuutena, joiden sopeuttamiseksi tarvitaan joko aktiivista assimilaatiota tai integraatiota. Integraatiota tapahtuu luontaisemmin Borevin mukaan niissä valtioissa, joissa kansalaisuuden rakentaminen tapahtuu maan rajojen sisällä asuvien kesken kuten Yhdysvalloissa ja Ranskassa ilman vaatimusta yhteisestä etnisestä taustasta. (Emt. 23–26.)

Valtioiden monikulttuurisuuspolitiikkaa voidaan tarkastella myös toisella janalla. Vähemmistökulttuureita voidaan yhteiskunnassa joko tukea aktiivisesti tai ei. Näistä kahdesta janasta syntyy nelikenttä, jossa etniseen erilaisuuteen suhtaudutaan neljällä eri tavalla. Valtiot, joissa kansalaisuus perustuu etnisyydelle ja jotka eivät edistä vähemmistökulttuureja pyrkivät assimiloimaan vähemmistöt etniseen yhteyteensä. Tällainen ajattelu oli tyypillistä kolonialismin aikana. Jos kansalaisuus perustuu etnisyydelle, mutta vähemmistökulttuureita edistetään, on tuloksena etnisen poissulun politiikka. Vähemmistöryhmät saavat tuoda esiin omaa kulttuuriaan kuten Saksaan muuttaneet siirtotyöläiset, mutta joiden maassaoloa tarkastellaan väliaikaisena tilana eivätkä he pääse osaksi saksalaisuutta. Ryhmiä on tuettu koulujen perustamisessa sekä kielen ja uskonnon säilyttämisessä, muttei integroitumisessa. (Borevi 2002, 26–27.)

Jos kansalaisuuden saaminen perustuu asuinpaikkaan, mutta vähemmistöjä ei tueta, oletetaan maahanmuuttajien assimiloituvan yhteiseen kansalaisyhteiskuntaan. Tästä esimerkkinä on Ranska, joka noudattaa liberaalia tasa-arvon periaatetta. Kaikilla maassa asuvilla on siis periaatteessa samat oikeudet, mutta periaatetta kritisoidaan tavoitteiden toteutumattomuudesta käytännössä, sillä assimiloitumaan joutuvat ovat käytännössä huonommassa asemassa valtaväestöön nähden. (Borevi 2002, 28.) Liberaalia suhtautumista monikulttuurisuuteen on kahdenlaista, Hall (2003) muistuttaa. Toisessa vahva individualismi turvaa yksilöiden oikeuden erilaisiin elämäntapoihin, mutta jokainen on myös vastuussa omista elämisen edellytyksistään. Toista muotoa hän kutsuu sosiaalidemokraattiseksi liberalismiksi, jossa valtio ottaa huomioon vaihtoehtoisia näkemyksiä hyvästä elämästä ja tukee niiden toimintamahdollisuuksia. (Emt. 266–268.)

Varsinaisen monikulttuurisuuspolitiikan toteutumiseksi vaaditaan Borevin (2002) mukaan siis sekä asuinpaikkaan perustuva kansalaisuuden määritelmä, mutta myös vähemmistöjen

aktiivista tukemista. Tässä on piirteitä Hallin sosiaalidemokraattisesta liberalismista. Tukemisella Borevi ei tarkoita vain sosio-ekonomisten erojen tasoittamista vaan myös kulttuurisen epätasa-arvon aktiivista ehkäisyä. Tätäkin ideaalitulannetta on kuitenkin kritisoitu. Yhtenäisyyden rakentaminen kansakunnan sisällä vaatii mm. yhteistä kieltä, joka mahdollistaa kommunikaation eri kulttuurien edustajien välillä. Vaikka vähemmistökielten säilyttämistä tuettaisiinkin, ovat valtakieltä äidinkielenään puhuvat etuoikeutetussa asemassa suhteessa vähemmistöihin. Valtion tukea vähemmistökulttuureille taas kritisoidaan, sillä sen nähdään johtavan korkeiden kustannusten lisäksi kulttuureiden erotteluun ja essentialisoimiseen. (Emt. 29–39.) Kansalaisuuden saannin perusteet ovat siis yhteydessä valtioiden monikulttuurisuuspolitiikkaan, maahanmuuttajien asemaan ja kohteluun. Kansalaisuudesta on tullut entistä keskeisempi käsite nykypäivänä oikeudellisessa mielessä, mutta myös koska kansalaisuudet ovat identiteettien rakennuspalikoita. On yhä enemmän yksilön päätettävissä, mihin hän haluaa identifioitua: maahan, tai useampaan sellaiseen, ihmiskuntaan, itseän tai esimerkiksi ”luottokorttiin”. (Hannerz 2003, 227.)

## **2.3. Opettajan monikulttuurinen työ**

### **2.3.1. Suomalainen ammattiopettajuus muutoksessa**

Suomalaisen ammattikasvatuksen katsotaan alkaneen viimeistään vuonna 1870. Ammatillista koulutusta Suomessa antavat tällä hetkellä ammattikorkeakoulut, ammatilliset oppilaitokset ja aikuiskoulutuskeskukset. Ammattiopettajien lisäksi ammattikasvatusta toteuttavat työpaikkakouluttajat, henkilöstökouluttajat sekä erilaiset asiantuntijat ja virkamiehet. Vaikka ammattiin kasvamisessa painottuvat voimakkaasti perinteet, ovat viimeaikaista ammattikoulutusta leimanneet pikemminkin muutokset. Tällä hetkellä ammatilliset tutkinnot ovat erittäin suosittuja ja ne sisältävät piirteitä sekä yleissivistävästä että ammattiin valmistavasta koulutuksesta. Lukiota ei jatketa enää ensisijaisesti yliopistoon vaan jatkaa voidaan ammatillisiin oppilaitoksiin tai tehdä yhdistelmäutkintoja. (Tuominen & Wihersaari 2006, 11–15.)

Vuonna 1997 tehdyn arvioinnin mukaan ammattikasvatuksen nähtiin kehittyvän kasvavasti

aikuiskoulutuksen suuntaan, sillä jatkuvan ja elinikäisen oppimisen tarve muuttuvassa yhteiskunnassa on keskeistä. Suunnittelun ennustettiin tulevaisuudessa vähentyvän ja päätöksenteon desentralisoituvan. Lisäksi koulutuksen on nähty laaja-alaistuvan. (Tuominen & Wihersaari 2006, 14.) Yhteiskunnan muuttuminen tieto- ja oppimisyhteiskunnaksi on muuttanut myös opettajien työkuva. Vanhojen haasteiden rinnalle ovat tulleet mm. koulutuksen ja työelämän yhteistyön lisääminen, uusien oppimisympäristöjen kehittäminen sekä kansainvälistyminen ja monikulttuurisuus. (Järvinen 1999, 257.)

Aikuiskoulutuksen määrä on kasvanut siirryttäessä teollisesta yhteiskunnasta palveluyhteiskuntaan, sillä palveluyhteiskunta vaatii työntekijältä mukautumista muuttuviin työympäristöihin ja uusiin työtapoihin. Aikuiskasvatuksella on nähty myös tasa-arvoistava vaikutus ennen kaikkea koulutusmahdollisuuksien laajenemisen kautta. Ammattikasvatus on rahalla mitattuna kasvanut enemmän, kuin yleissivistävä. Ammatilliselle aikuiskoulutukselle tyypillistä on aikaisemman työkokemuksen huomioonottaminen opetuksessa ja yksilöllisissä opetussuunnitelmissa. (Clarke 1999, 69–70.)

Alun perin ammattikoulutus profession antajana liitettiin porvarilliseen asemaan ja siinä painottuivat kielenkäytön ja tapojen opettelu sosiaalisen aseman rakennusaineina. Mestari-kisälli – suhteessa kasvatettiin käytännön työtehtäviin, joita ammattikunta tarkasti valvoi ja sääтели. (Tuominen & Wihersaari 2006, 11–15.) Modernina aikana ammatillisen koulutuksen tehtävänä oli vastata niihin tarpeisiin ja ongelmiin, joita teknologian ja teollisuuden kehitys ovat tuoneet mukanaan. Työntekijöiltä alettiin vaatia laajempaa ja joustavampaa osaamista, kuin mitä oppipoika-kisälli – mallilla voitiin antaa. Samaan aikaan sidottiin taloudellisen tehokkuuden ajatus kansallisvaltioideologiaan. Yritysten kilpailukyky ja sosiaalinen kiinteys yhteiskunnassa edellyttivät ja tukivat toinen toisiaan. Ammatillisella koulutuksella palveltiin näin mahdollisimman tehokkaasti tätä ajatusta. (Kettunen 2001, 64–72.)

Työllisyyden ylläpitäminen ja sosiaalisen liikkuvuuden tavoitteet ovat myös keskeisiä ammatilliselle koulutukselle. Näiden kautta pyrittiin lisäämään tasa-arvoa, vaikka ennen 70-lukua tavoite koskikin lähinnä yleissivistävää koulutusta. Keskiaste - uudistuksessa pyrittiin tekemään samanarvoisiksi reitit ammatillisen ja yleissivistävän koulutuksen kautta korkeakoulutukseen. 80-luvun puolen välin jälkeen vahvistui kansallisen kilpailukykyyn

korostus maailmanmarkkinoilla, johon vastattiin kehittämällä alueellista kompetenssia mm. ammatillisen koulutuksen kautta. Tasa-arvon tavoitteesta tuli alisteinen kilpailukyvyyn tavoitteelle. Ammatillinen koulutus sai myös toisen tehtävän. Koulutuksen kautta pyrittiin osallistamaan työelämän ulkopuolista väestöä aktivoimalla keinoja. pärjäämättömyys työmarkkinoilla nähtiin Yhä enemmän yksilön vikana kuin yhteiskunnallisten prosessien seurauksena. (Kettunen 2001, 73–85.)

Ammatillisessa koulutuksessa keskitytään kehittämään yksilön taitoja, vaikka ammatin hallinta vaatii ennen kaikkea usean toimijan yhteisvaikutusta. Ammatillisen identiteetin kehittyminen vaatii henkilökohtaisia emotionaalisia kokemuksia ja mahdollisuutta niiden työstämiseen. (Hakkarainen & Jääskeläinen 2006.) Ammatillisen identiteetin kehittyminen on elinikäinen prosessi, mutta sen alkuun saattaminen on ammattiohittajien vastuulla.. Tässä prosessissa opiskelija luo kollektiivisen identiteetin ammattikuntaansa ja sen arvomaailmaan sekä muodostaa yhteiskunnallisen identiteetin eli hänestä tulee jotakin erityistä toisille. Identiteetti ei liity vain hänen hetkeen, vaan sillä on tarinansa, historiansa ja tulevaisuus. Näin ammatti-identiteetistä tulee jatkuvasti kehittyvä. Opiskelijan tulee pohtia miksi hänestä on tullut kyseinen ammattilainen. Ammatillinen identiteetti kehittyy sekä työn maailmassa, että kasvatuksen maailmassa ja ammattiohittajan tehtävänä on yhteen sovittaa nämä erilaisten yhteisöjen ja kokonaiskontekstien kautta. (Heikkinen 1999B, 10–14.)

Se, mitkä ovat kunkin ammattiryhmän tärkeät osaamisalueet, ovat kuitenkin Päivi Korvajärven (2001) mukaan määrittelykysymyksiä. Määrittely tapahtuu kulttuurisessa vuorovaikutuksessa ja niihin liittyy aina liiketaloudellisia ja kulttuurisia arvostuksia. Kussakin työssä tarvittava arvokoodisto sisäistetään koulutuksen aikana. Työllistymisen kannalta tällä koodistolla on oleellinen merkitys. Korvajärven mukaan nykypäivänä työnhakutilanteessa painottuvat entistä enemmän persoonalliset ominaisuudet. Varsinainen koulutus ja työkokemus saattavat jäädä valintaperusteissa toiseksi, kun etsitään niin kutsuttuja ”hyviä tyyppejä”. (Emt. 264–266.) Valintakriteerinä ”hyvät tyypit” ovat vaarallisia myös niiden auki kirjoittamattomien sisältöjen takia. Niiden taakse voidaan helposti piilottaa syrjiviä käytäntöjä.

Ammatillinen opettajuus on muotoutunut Suomessa hyvin erilaiseksi verrattuna muihin

Euroopan maihin. Suomessa ammattikasvatukselle on ollut leimallista koulumaisuus, opettajakeskeisyys ja valtion kontrollointi. Ammattiopettaja on tätä taustaa vasten kehittynyt valtion virkamieheksi työelämän ja yrittäjyyden painottuessa vähemmän. Tyypillistä suomalaiselle ammattikasvatukselle on ollut myös voimakas alakohtainen jaottelu opettajan opinnoissa sekä eri alojen vahva sukupuolittuminen. Myös opettajuus sinänsä on ollut vahvasti naisvaltainen ammatti. Opettajuuden tutkimus keskittyy yleensä ns. yleisopettajuuteen ammattiopettajuuden jäädessä erilliseksi opettajuuden muodoksi. Ammattiopettajuudelle ominaista on työelämäpainotuksen lisäksi ollut toisaalta väljä suhde hallintoon eli valtion vähäisempi ohjaus verrattuna perusopetukseen, mutta toisaalta opettajien voimakas vaikutusvalta hallinnossa. (Tiilikkala 2004, 19–21.)

Ammattiopettajien koulutusta on pyritty yhtenäistämään 1990-luvulta lähtien ja se siirtyi alakohtaisesta koulutuksesta Opetushallituksen alaisuuteen. Sen järjestämisestä vastaavat ensisijaisesti ammattikorkeakoulut, kun yliopistollinen opettajankoulutus keskittyy lähinnä aineenopettajien koulutukseen. Muutokset opettajien työssä ovat liittyneet sekä organisaation ja työelämän vaatimusten muutoksiin että uusiin pedagogisiin vaatimuksiin. Opettajilta on vaadittu nopeaa uudistumista, mutta toisaalta heitä on leimattu urautuneiksi muutoksen vastustajiksi. (Tiilikkala 2004, 14–15.) Keskushallinnon ohjauksen lisääntymisen myötä opettajien tehtäväkuva on tyypistynyt koulutuksen toteuttajaksi, koska opettajat eivät ole enää mukana sen suunnittelussa. Opetussuunnitelmat ovat etääntyneet samalla opettajien työstä, eivätkä opettajat välttämättä noudata niitä. (Emt. 235–236.)

Liisa Tiilikkala (2004) on tutkinut muutoksia ammattiopettajuudessa kulttuuris-historiallisessa kontekstissa. Hän on käsitellyt terveysalaa sekä teknistä ja kaupallista alaa. Ammattiopettajille kasvatuksellisuus tarkoitti ensisijaisesti tapakasvatusta ja kasvatusta täsmällisyyteen, luotettavuuteen ja kurinalaisuuteen. Erityisesti metallialalla opettajat näkivät tehtäväkseen tutustuttaa opiskelijat protestanttiseen työetiikkaan eli askeettiseen työntekoon, joka ei enää entisaikojen tapaan tullut opiskelijoille tutuksi kotitöiden tai kesätöiden kautta. Kaupan alan opettajat kertoivat ”vanhempana” toimimisen vaatimusten lisääntyneen viime vuosina, kun aikaisemmin heidän opiskelijansa olivat olleet itsenäisempiä ja motivoituneempia. Terveysalalle kurin ja järjestyksen vaatimukset tulivat vasta 1990-luvulla, kun opiskelijat alkoivat tulla koulutukseen suoraan peruskoulusta. Opettajien puheissa

painottuu edelleen tavoite kunnan kansalaisten kasvattamisesta, mutta kytköksiä maailmantalouden kilpailupolitiikkaan ei opettajien puheesta löytynyt. Terveysalalla opettajat näkivät roolinsa opiskelijoiden ja työelämän välillä organisaattorina, tukena ja pr-henkilönä. Myös muista aloista poiketen terveyden alan opettajat näkivät ammattikoulutuksen alansa kehittäjänä ja muutosagenttina. (Emt 223–225.)

Heikkinen (1999) liittää ammattikoulutuksen vallalla olevat viitekehykset eli paradigmat eri historian vaiheissa näkyviin Suomi-projekteihin. Paradigmoissa yhdistyvät toimijoiden antamat merkitykset ammattikasvatukseen yhteiskunnallisille tavoitteille, opettajan työn merkityksille sekä koulutuksen ja opettajan asemalle ja tehtäville. Heikkinen erottelee kolme keskenään kilpailevaa, mutta osittain toisiinsa sulautuvaa paradigmaa: teknokraattisen, nationalistisen ja kollektiivisen hoivan paradigmat. Teknokraattisessa paradigmassa työvoima nähdään inhimillisenä koneistona ja opettajuus teknologisena eksperttiytenä, jonka tehtävänä on koulia ja motivoida työvoimaa. Nationalistisessa paradigmassa työ on toimeentulon ja kansalaisoikeuksien perusta ja opettaja virkamies, joka on alansa mestari ja kansallinen asiantuntija. Kollektiivisen hoivan paradigma taas perustuu ajatukselle, jossa työ on inhimillisen olemassaolon perusta tai kutsumus. Tässä paradigmassa opettajan toimintaa kuvaa vanhemmuus ja tarve huolehtia ja suojella opiskelijoita ja työvoimaa. (Emt. 211–219; Tiilikkala 2004.)

Heikkisen tekemissä opettajien haastatteluissa Paradigmat eivät eriydy selkeästi alojen tai sukupuolen mukaan, mutta kollektiivisen hoivan paradigma on vahvemmin esillä hoiva-alalla ja naisopettajilla, kun nationalistista paradigmaa hän löysi enemmän maa- ja metsäteollisuusosalta sekä kaupan alalta. 1990-luvulla erityisesti nuoremman polven opettajat olivat kuitenkin korvanneet edellä mainitut paradigmat uudella didaktis-manageriaalisella ekspertiisillä, jossa painottuvat työelämälähtöiset edellytykset kasvatukselle, asiantuntijuus ja työpsykologia. 1960-luvulta 1980-luvulle keskeistä oli ammattikoulutuksen tasa-arvoistaminen, konsensus ja muuttaminen yleiskoulun suuntaan. 1980-luvulta lähtien alkoi painottua voimakkaammin teknokraattinen työelämärelevanssi, koulutuksen suhde tutkimukseen ja koulutustarpeiden ennakointi. Viimeaikaisinta vaihetta Heikkinen kuvailee uusliberalistisena EU-Suomena, jossa ammatillisuuden ja kasvatuksen ovat korvanneet työllistävyys ja asiantuntijuus. Ammattikasvatuksesta on tullut ylikansallista

elinkeinopolitiikkaa, joka on sen mukaisesti jaettu alakohtaisiksi klustereiksi. Klusterit määräytyvät vientiteollisuuden näkökulmasta. Tavoitteena on työvoiman joustava käyttö, liikkuvuus ja yrityskohtainen sopiminen. Ammattikasvatuksen tavoitteena on toimialaklusterin tavoin tuottaa koulutuspalveluita kyseisen elinkeinoklusterin tarpeisiin. Nämä tarpeet vaihtelevat yhä vahvemmin maailmantalouden tilanteen mukaan. Koulutuksen on onnistuttava reagoimaan nopeasti muutospaineisiin. Hallinnon desentralointi tekee ammattikasvatuksen suunnittelusta ja päätöksenteosta päinvastaisista tavoitteista huolimatta yhä näkymättömämpää ja yksittäisen opettajan on näin vaikeampaa vaikuttaa omaan työhönsä. (Heikkinen 1999, 211–219, 233–237.)

Tiilikkala (2004) näkee Heikkisen tavoin opettajuuden koulutusaloittain eriytyneenä ja vahvasti sukupuoleen sidottuna, mikä tuottaa toisistaan voimakkaastikin eroavia oppilaitoskulttuureita. Työyhteisöön kuulumisen vahvistaa opettajien työn mielekkyyden ja jatkuvuuden kokemuksia ja on ammatti-identiteetin perusta. Nykypäivän projektimainen opetustyö tekee sitoutumisen työyhteisöön kuitenkin mahdottomaksi. Hän kutsuukin ammattiopettajien työyhteisöä mieluummin ”virtuaaliseksi kuin todelliseksi”. Työyhteisön puuttumisesta johtuen opettajan työtä leimaakin ammatillisen kasvun mahdottomuus, johon syyllisiä ovat lisäksi työn kokoaikaisen kehittämisen vaatimus, työmäärän kasvu ja opettajan moninaisten roolien yhdistämisen vaikeus. Oppilaitosten suurimpina muutoksina viime vuosina Tiilikkala näkee kansainvälisyyden lisääntymisen ja yhteydenpidon opiskelijoiden kotiin. Kansainvälisyydellä Tiilikkala tarkoittaa mm. kontakteja muiden maiden oppilaitoksiin ja opettajien vaihto-ohjelmia. (Emt. 240–255.) Monikulttuurisuutta tai maahanmuuttajaopiskelijoita ei vuonna 2004 ilmestyneessä tutkimuksessa mainita.

### **2.3.2. Maahanmuuttajat ammatillisessa koulutuksessa**

Outi Soilamo (2008) käyttää tutkimuksessaan sanaa maahanmuuttajaoppilas niistä oppilaista, joilla on joko ensimmäisessä tai toisessa polvessa maahanmuuttajatausta. Maahanmuuttajuus ei siis helposti muutu suomalaisuudeksi vaan Suomessa syntynyt lapsi kulkee edelleen termillä muuttaja. Termillä viitataan tällöin muuhun etniseen taustaan kuin suomalaisen. Soilamon tavoin maahanmuuttajataustainen opiskelija tuntui käytännössä pitkältä ja



hankalalta termiltä, joten päädyin puhumaan myös tässä tutkimuksessa maahanmuuttajaopiskelijoista. Maahanmuuttaja on viranomaisten ja valistuneen julkisuuden suosima sana, jota käytettäessä pyritään korostamaan maahan tulon tavanomaisuutta (Paananen 1999, 11). Ulkomaalainen-sana taas ei kerro mitään henkilön maassa oleskelun pituudesta, mutta korostaa sen sijaan toiseutta. Outi Lepola (2001) on ehdottanut maahanmuuttajia kutsuttavan suomenmaalaisiksi. Myös termiä uussuomalainen on ehdotettu. Näissä termeissä korostetaan maahanmuuttajien pysyvyyttä Suomessa. Monet maahanmuuttajataustaiset eivät kuitenkaan identifioitu suomalaisuuteen eikä yksilön etnistä identiteettiä tulisi määritellä ulkoapäin. Identiteetit eivät useinkaan rakennu yhdelle kansallisuudelle tai etniselle taustalle vaan ovat moninaisia (Hall 2003). Myös se, millainen merkitys kansalaisuudella tai etnisyydellä on yksilön identiteetille, on hyvin yksilöllistä.

Joulukuussa 2008 valmistui Opetushallituksen raportti maahanmuuttajien koulutuksesta Suomessa. Ammatillisessa peruskoulutuksessa opiskeli vuonna 2006 noin 4500 maahanmuuttajaa, mikä on noin 2,9 prosenttia ammatillisen koulutuksen opiskelijamäärästä. Maahanmuuttajien määrä ammatillisessa koulutuksessa on noussut 2000-luvun aikana ja määrä tulee todennäköisesti kasvamaan jatkossakin. Tarvetta olisi näin suomi tai ruotsi toisena kielenä -opetuksen järjestämiselle, jolloin suomen ja ruotsin kielen opiskelu painottuisi ammattiaineiden keskeisen sanaston opiskeluun. (Kuusela yms. 2008, 28.) Ennen ammatillista peruskoulutusta maahanmuuttaja voi osallistua valmentavaan koulutukseen, jonka laajuus on 20–40 opintoviikkoa ja kesto puolesta vuodesta vuoteen. Valmentavaa koulutusta on järjestetty vuodesta 1999 lähtien ja kysyntää tämän tyyppiselle koulutukselle on yhä enemmän. Vuoden 2005 syyskuussa ammatilliseen peruskoulutukseen valmistavassa koulutuksessa oli 966 opiskelijaa. (Kuusela yms. 2008, 27.)

Karoliina Kuisma teki keväällä 2001 Opetushallitukselle selvityksen maahanmuuttajista ammatillisessa peruskoulutuksessa. Suurin osa vieraskielisistä opiskelijoista oli käynyt suomalaisen peruskoulun ja tullut yhteishaun kautta ammatilliseen koulutukseen. Koulutuksessa oli kuitenkin myös sellaisia maahanmuuttajia, joiden maassaoloaika on lyhyt ja opiskeluvalmiudet koulukokemusten erilaisuudesta johtuen melko heikot. Osa heistä saattoi hakeutua ammatillisiin opintoihin joustavan valinnan kautta. Usein maahanmuuttajaopiskelijat ovat keskiverto-opiskelijaa vanhempia ja heidän suomen kielen taitonsa on vaihtelevaa. (Kuisma 2001, 7.)

Kuisman selvityksessä painotettiin maahanmuuttajan mahdollisuuksia selvitä opinnoistaan. Kriteereinä tässä olivat kielitaidon taso ja yleiset opiskeluvalmiudet. Suomalaisen peruskoulun suorittaneiden kielitaitoa ei arvioida oppilaitosten valinnan yhteydessä, mutta muiden maahanmuuttajahakijoiden kohdalla kielitaito arvioidaan joko haastattelulla ja suomen kielen tasotestillä tai hakijan tulee esittää kielitaitotodistus. (Kuisma 2001, 52.) Kuisma haastatteli selvitykseensä maahanmuuttajataustaisia opiskelijoita. Haastatellut opiskelijat suhtautuivat pääasiassa myönteisesti opintoihinsa. Opiskelijat, joiden kielitaito oli heikko tai jotka eivät olleet kovin ulospäin suuntautuneita, kokivat eniten ongelmia opinnoissaan. (Kuisma 2001, 53.)

Ammatillisen peruskoulutuksen keskeyttämisprosentti oli 10,1 % vuonna 2003. Maahanmuuttajista ammatilliset opinnot keskeytti 16,5 % vuonna 2004, eli se on kuusi prosenttiyksikköä korkeampi kuin koko maan ammatillisen koulutuksen keskeyttämisprosentti. Opetushallituksen mukaan opintojen keskeytymistä voitaisiin ehkäistä muun muassa järjestämällä erillistä suomi tai ruotsi toisena kielenä -opetusta sekä järjestämällä opiskelijoille mahdollisuuksia opiskella omalla äidinkielellään myös muita oppiaineita. Lisäksi tukiovetusta tulisi järjestää riittävästi. (Kuusela yms. 2008, 55.) On myös ehdotettu, että maahanmuuttajille järjestettäisiin ”joustovuosi” ammatillisten opintojen aluksi. Tämä ei olisi lisävuosi eikä koulutukseen valmistava vuosi, vaan osa tutkinnon suorittamista, jossa voitaisiin kuitenkin huomioida paremmin maahanmuuttajien erityistarpeita. Koulutukseen pääsyn kynnys madaltuisi ja motivaatio suorittaa koulutus olisi suurempi, sillä paikka ammattiin valmistavissa opinnoissa olisi taattu. (VaSkooli-projektin workshop 4.3.2009.)

Vuonna 2008 valmistuneessa opetushallituksen raportissa todettiin, että maahanmuuttajat menestyivät koulussa keskimäärin huonommin kuin valtaväestöön kuuluvat oppilaat. Erot maahanmuuttajien kesken olivat kuitenkin suuria. Toisen polven maahanmuuttajat menestyivät keskimääräisesti jopa valtaväestöä paremmin. Maahanmuuttajilla oli tutkimuksen mukaan myös myönteisempi asenne opiskelua kohtaan. Maahanmuuttajat valitsivat useammin jatko-opiskelupaikakseen lukion kuin ammatillisen koulutuksen muun muassa kielitaito- ja soveltuvuuskokeiden takia. Huolestuttavaa oli se, että 15,4 % EU:n ulkopuolisista maista tulleista jäi peruskoulun jälkeen jatkokoulutuksen ulkopuolelle tai keskeytti aloittamansa

opinnot niiden alkuvaiheessa, kun vastaava luku valtaväestöön kuuluvilla opiskelijoilla oli 5,5 %. (Kuusela ym. 2008, 7-12.) Heikko suomen kielen taito ei pelkästään riitä antamaan opiskelijalle erityisopiskelijan statusta, jolla voitaisiin perustella esimerkiksi pienempien ryhmäkokojen tarvetta. Oppilaitokset saavat suuren osan valtionavusta vain valmistuneista opiskelijoista. Maahanmuuttajien korkeammat keskeyttämisprosentit saatetaan nähdä oppilaitoksissa riskinä valita heitä opiskelijoiksi.

### **2.3.3. Opettajan monikulttuurinen kompetenssi**

Opetustyössä monikulttuurisuudella tarkoitetaan tänä päivänä erilaisten kulttuuritaustojen huomioimista opetustyössä. Maahanmuuttajataustaisten opiskelijoiden huomiointi vaatii konkreettisia toimenpiteitä, pelkkä suvaitsevainen asenne ei riitä. Opettajien tulee osata tarjota vaihtoehtoisia tapoja opettaa ja oppia ja kouluuyhteisössä tulee luoda selkeitä käytänteitä kaikkien opiskelijoiden tasavertaiseen huomiointiin. (Talib 2002, 121–122.) Vuonna 2004 voimaantullut yhdenvertaisuuslaki (21/2004) velvoittaa viranomaisia kuten opettajia edistämään aktiivisesti etnistä yhdenvertaisuutta ja maahanmuuttajien integroitumista (Valtion säädöstötietopankki).

Integraatiopolitiikan arvojen tulisi korostua myös kasvatuksessa opetussuunnitelmien kautta. Näitä arvoja ovat mm. ihmisoikeuksien edistäminen, yhdenvertaisuuden edistäminen, lapsen edun periaate sekä rasismien ja syrjinnän estämisen periaate. (Hallituksen maahanmuuttopoliittinen ohjelma 2006, 2.) Opetussuunnitelmiin integraation tavoite tuli samaan aikaan kuin ulkomaalaispolitiikkaankin eli vuonna 1990. Suosituksena oli monikulttuurisuustiedon lisääminen opettajankoulutuksessa ja työpaikoilla, muttei velvoitteita näiden toteuttamiseen. Konkreettisia välineitä integraation toteuttamiseksi olivat maahanmuuttajien äidinkielen opetuksen turvaaminen ja viranomaisinformaatio. Opetussuunnitelmia kritisoitiin siitä, että velvoite integraation toteuttamisesta jätettiin käytännössä yksin maahanmuuttajien harteille. (Lepola 2000, 208.)

Outi Soilamo (2008) on tutkinut turkulaisten peruskoulunopettajien kokemuksia ja käsityksiä työstään monikulttuuristen oppilaiden opettajana. Soilamo käyttää tutkimuksessaan käsitettä

monikulttuurinen kompetenssi kuvaamaan opettajan kykyä toimia eri kulttuuritaustaisten oppilaiden kanssa. (Emt. 13.) Termin rinnalla käytetään termejä kulttuurinen kompetenssi tai kulttuurien välinen kompetenssi (emt. 22). Soilamon mukaan opettajan monikulttuurinen kompetenssi koostuu neljästä tekijästä: kulttuurisesta tietoisuudesta, pedagogisista taidoista sekä monikulttuurisuuteen liittyvistä kokemuksista ja asenteista. Tutkimukseen osallistuneista opettajista 80 % ilmoitti, ettei ollut saanut monikulttuurisuuskoulutusta. Monikulttuurisuuden lisääntyessä opettajat kokivat työnsä muuttuneen haastavammaksi ja maahanmuuttajaoppilaiden tarvitsevan enemmän yksilöllistä tukea, kuin he pystyivät tarjoamaan. Näiden asioiden takia muutoksesta puhuttiin lähinnä ongelmakeskeisesti. (Emt 13.)

Suomalaiset etniset hierarkiat ohjaavat tiedostamattomasti myös opettajien ja koko yhteiskunnan odotuksia opiskelijoita kohtaan. (Talib 2002, 53.) Opettaja siten valikoi menestyjät ja epäonnistujat, sillä leimautuminen tiettyyn rooliin luokassa vaikuttaa opiskelijan käyttäytymiseen ja suhtautumiseen opiskelua kohtaan. Ne opiskelijat, joilta opettaja odottaa hyvää menestystä, myös menestyvät opinnoissaan paremmin. (Emt. 68.) Koulumenestys ja syrjäytymiskokemukset vaikuttavat opiskelijan itsetuntoon, mikä vaikeuttaa sosiaalisten suhteiden syntymistä ja voi aiheuttaa jopa syrjäytymistä. Erityisessä vaarassa ovat ne, jotka eivät kykene samaistumaan suomalaiseen eivätkä lähtömaansa kulttuuriin. Kulttuurisesti Suomea etäisimmistä kulttuureista tulleet kohtaavat eniten syrjintää. Näitä ryhmiä ovat arabit, somalit ja turkkilaiset. Venäjältä tulleiden on todettu yrittävän piilottaa identiteettiään syrjinnän pelossa. (Talib 2002, 75.)

James A. Banks on yksi tunnetuimmista monikulttuurisen opetuksen teoreetikoista. Hän on määritellyt monikulttuurisen opetuksen koostuvan viidestä dimensiosta. Ensimmäinen on kulttuurisen ja etnisen aineksen yhdistäminen opetettavaan aineeseen. Tämä tarkoittaa, että opettaja voi hyödyntää opiskelijoiden monikulttuurista taustaa ja koulun ympäristöä opetuksessaan, jolloin kulttuureista tulee luonnollinen osa elämänpiiriä. Toisena dimensiona on tiedon konstruointi, joka tarkoittaa opettajan aktiivista ohjausta, jota kautta opiskelija tulee tietoiseksi sosiaalisen maailman kulttuurisidonnaisuudesta ja valtarakenteista. Kolmas ulottuvuus monikulttuurisessa opetuksessa on Banksin mukaan ennakkoluulojen vähentäminen. Tähän opettajien tulisi pyrkiä luomalla kulttuurisensitiivisiä yhteistyötilanteita,

kehittämällä oppimateriaalia ja opetussuunnitelmaa sekä kannustaa opiskelijoita demokraattiseen toimintaan. Oikeudenmukaisuuden pedagogiikka neljäntenä dimensiona kuvaa tavoitetta, jossa jokaisella opiskelijalla olisi yhtäläinen mahdollisuus menestyä ja viihtyä koulussa. Tämä vaatii opettajalta opetuksen eriyttämistä ja oman työnsä reflektointia. Viides ulottuvuus koskee koko kouluyhteisöä. Tasa-arvon dimensio tarkoittaa koko työyhteisön sitoutumista monikulttuurisuuden tavoitteisiin ja niiden toteuttamiseen arjen työssä. (Fossi 1999, 179–180.)

Talibin (2002) mukaan opettajat voivat toteuttaa oikeudenmukaisuusperiaatetta kolmella tavalla. He voivat käsitellä kaikkia opiskelijoita samalla tavalla, heidän ansioittensa mukaan tai vaihtoehtoisesti tarpeidensa mukaan, jolloin sitoudutaan tukemaan heikommassa asemassa olevaa. Monikulttuurinen opettajuus vaatii totuuden suhteellisuuden ymmärtämistä ja empatiaa. Empatia tarkoittaa erilaisten oppijoiden ymmärtämisen lisäksi tietoisuutta ihmisistä sosiaalisen järjestelmän osana. Talib korostaa myös omien tunteiden tunnistamisen ja hallinnan tärkeyttä sekä näiden taitojen painottamista myös opetuksessa. (Emt. 89–94.) Opettajien ammatti-identiteettiin vaikuttaa se, millaisena he opettajan työn ja roolin kuvittelevat. Näiden uskomusten on todettu olevan hyvin pysyviä ja muodostuvat jo ennen opettajan koulutusta. Jos opettaja työskentelee paljon yksin, tapa työskennellä rutinoituu helposti ja sitä on vaikea muuttaa. (Emt. 98–99.)

Maarit Miettinen (2001) on jakanut opettajat monikulttuurisuuskäsitysten mukaan neljään ryhmään. Sulauttava opettaja pyrkii sulauttamaan maahanmuuttajaoppilaan suomalaiseen kulttuuriin ja hänen näkemyksissään erilaisuus on rikkaus vain teoriassa. Käytännössä hänen ihmiskäsityksensä on kulttuurisidonnainen ja maailmankatsomuksensa nationalistinen, mikä aiheuttaa ylemmydentuntoa ja ennakkoluuloja. Rutinoituneessa opettajassa on samoja piirteitä kuin sulauttavassa. Hän korostaa kuria ja järjestystä, rehellisyyttä ja kovaa työtä. Myös opettajan työ on hänelle tätä, ja rutiineja rikkovat erilaiset oppijat aiheuttavat hänelle lisätyötä ja stressiä. Eriyttämisen hän kokee työläänä ja hänen ihmiskäsityksensä koostuu stereotyyppioista. Suvaitsevaisuuskasvattaja opettaa myös suomalaisille lapsille suvaitsevaista suhtautumista ja tiedostaa vastuunsa mm. kiusaamisen ehkäisemisessä. Hän ei välttämättä osaa kuitenkaan muuttaa omaa opetustaan niin, että jokaisella opiskelijalla olisi parhaat edellytykset oppia. Hän suhtautuu kouluun ihanteellisesti ja ajattelee, että erilaisuuden

puutteet korjaantuvat erityisopetuksella. Monikulttuurisuuskasvattajalla on individualistinen ihmiskäsitys, mutta hän näkee lapset perusolemuksiltaan samankaltaisina. Hän tiedostaa kulttuurien merkityksen oppilaiden elämäkatsomuksessa ja korostaa vuorovaikutteista oppimista kokemusten kautta. (Talib 2002, 102–105.)

Opiskelijan tasapainoinen kehitys toimii puskurina elämän vastoinkäymisissä. Opettajan merkitys koululaiselle on selvä, mutta myös aikuiselle tai nuorelle maahanmuuttajaopiskelijalle opettaja voi olla hyvin tärkeä ihminen ja linkki kulttuurien välillä. Jos opettajan ja opiskelijan välille muodostuu luottamussuhde, on opettajalla mahdollisuus tukea opiskelijan kehitystä. Ongelmat vuorovaikutuksessa luovat helposti epäluuloa valtakulttuuria kohtaan, eikä monikulttuurinen identiteetti pääse kehittymään. Kulttuurisen identiteetin kehittymisen tukemisen koulussa on todettu helpottavan kotoutumista ja sillä on koulumenestystä tukeva vaikutus. (Rönholm 1999.)

Rönholmin (1999) tutkimuksessa ruotsinsuomalaisista koululaisista tulee esiin, että opiskelu on ennen kaikkea identiteettikysymys. Ilman oman kulttuurin viiteryhmää oli yksilöllä suuri riski alisuoriutua, kun vastaavasti oman kulttuurin huomiointi vähensi konkreettisesti mm. poissaoloja. Opettajan mahdollisuudet kehittää opiskelijan omaa etnistä identiteettiään ovat kuitenkin arjen työssä rajalliset. Tämä vaatii aikaa ja osaamista, mutta selkeitä toimintaohjeita on vaikea löytää. (Emt.) Jotta opettaja voisi tukea opiskelijan monikulttuurista identiteettiä, hänen olisi oltava tietoinen omasta kansallisesta ja kulttuurisesta identiteetistään pitämättä sitä muita parempana. Yhteiskunnan tasolla monikulttuurisen identiteetin kehityksen edellytyksenä on, että yhteisö arvostaa erilaisuutta eikä valtakulttuuri tee hierarkkista eroa vähemmistökulttuureihin. (Soilamo 2008, 30, Talib 2002.) Myös oppilaitosten käytännöt saattavat olla monokulttuurisia, vaikka tavoitteiden tasolla monikulttuurisuuteen pyrittäisiinkin.

Kaikissa 1900-luvun perusopetuksen opetussuunnitelmissa on painotettu suomalaisen kulttuuriperinnön vaalimista. Monikulttuurisuuskoulutus lähtee usein ajatuksesta, että vain tuntemalla oman taustansa, voi ymmärtää muita. Kulttuureihin tutustuminen aloitetaan lähipiiristä, myöhemmin siirrytään tutustumaan naapurimaihin, sitten muihin Euroopan kulttuureihin ja vasta useiden kouluvuosien jälkeen Euroopan ulkopuolisiin kulttuureihin.

Ongelmana tässä lähestymistavassa on se, että lapsille ehtii muodostua sitä ennen median välityksellä vääriä mielikuvia ja käsityksiä kulttuureista, joiden sisäistämisen jälkeen niiden muuttaminen saattaa olla hankalaa. Pahimmillaan tämä lähestymistapa voi johtaa etnosentrisyyden lisääntymiseen, jolloin oppilas pitää oman kulttuurin arvoja ja toimintatapoja luonnollisina ja muita parempina. Sen sijaan lasten pitäisi oppia peilaamaan omaa kulttuuriaan muihin samanarvoisina ja harjoitella toisen asemaan asettumista. (Räsänen 2005, 94.)

Mirja-Tytti Talib (1999) on tutkinut väitöskirjassaan peruskoulunopettajien uskomuksia maahanmuuttajaoppilaista. He kokivat työnsä maahanmuuttajaoppilaiden kanssa haasteellisena, rikastuttavana, mutta myös kuormittavana. Opettajan käsitykset oppilaista vaihtelivat heidän kulttuuritaustansa mukaan. Pidempään maahanmuuttajien kanssa toimineilla opettajilla empatian tunteet olivat vähentyneet. Osa opettajista tunsu jopa turhautumista ja aggressiota oppilaitaan kohtaan, mikä johtui koulutuksen ja kokemuksen puutteesta, riittämättömistä resursseista ja ajan puutteesta. Opettajat eivät nähneet omaa rooliaan tärkeänä, kun puhutaan heidän mahdollisuuksistaan vaikuttaa oppilaan koulumenestykseen. Opettajat näkivät koulut demokraattisina ja suhteellisen neutraaleina yhteisöinä. Heidän oli vaikea mieltää koulua osana sosiokulttuurista järjestelmää ja omaa rooliaan siinä toiminnan kehittäjänä.

Suomalainen koulu korostaa itsenäisyyttä, itseohjautuvuutta ja vastuullisuutta opiskelussa, jotka kuuluvat yksilökulttuuriin piirteisiin. Sen vastakohtana ovat kollektiivikulttuurit, joissa painotetaan perhesiteitä, kulttuurista yhteenkuuluvuutta ja vanhempien kunnioitusta. Yksilökulttuureissa lasten ja vanhempien välinen suhde on hyvin tasavertainen eli valtaetäisyys on pieni. Kollektiivikulttuureille on tyypillistä suuri valtaetäisyys, mikä näkyy auktoriteettien kunnioittamisena ja riippuvuutena niistä. Koulussa tämä ero näkyy opiskelijan ja opettajan välisessä suhteessa. Maahanmuuttajaopiskelijoiden odotukset opettajaa kohtaan ovat erilaiset verrattuna siihen mihin suomalaisessa koulussa oppilaat ja opettajat ovat tottuneet. Kollektiivikulttuureissa yksilön mielipiteillä ei ole samanlaista arvoa, kuin yksilökulttuureissa, sillä yksilön arvostuksen määräytymiseen vaikuttaa ennen kaikkea syntyperä ja sukutausta. Maahanmuuttajaopiskelijat ovat saattaneet lähtömaassaan tottua autoritäärisen opetustyyliin ja asioiden ulkoa opetteluun, jolloin suomalaiset

opetusmenetelmät tuntuvat vierailta. Myös negatiivisten tunteiden ilmaisua pidetään sopimattomana, mikä voi johtaa suomalaisten mielestä epärehellisiin tapoihin viestiä. Kollektiivisiin kulttuureihin kuuluu lisäksi selkeä roolijako perheen sisällä. Esimerkiksi vanhin poika on usein vastuussa nuorempien sisarusten kunniallisesta käyttäytymisestä. (Talib 2002, 56–62.)

Suomalaista kulttuuria ei pidä silti nähdä vastakohtana maahanmuuttajien kulttuurille. Esimerkiksi monessa Aasian kulttuurissa on samoja piirteitä kuin suomalaisessa. Eroja valtaetäisyydessä ja yksilö/kollektiivikulttuurien välillä kutsutaan primääreiksi eroiksi. Sekundäärejä eroja syntyy, jos erojen julkituomista ei hyväksytä. Tällöin muodostuu vastakulttuureita. (Talib 2002, 73.) Opiskelijoiden reagoitavat koulukulttuuriin ja sen ilmapiiriin voidaan jakaa kolmeen. Opiskelijat voivat reagoida koulukulttuuriin joko hyväksymällä sen sellaisenaan, neuvottelemalla jonkinlaista kompromisseista tai vastustamalla sitä. (Emt. 69.)

Myös osaamattomuuden näyttäminen on monessa kulttuurissa säädeltyä häpeän vuoksi. Tällöin opettajan on vaikea saada selville opiskelijan taitoja tai tukea häntä oikeissa asioissa. (Talib 2002, 74.) Samalla tavalla kuin maahanmuuttajaopiskelijoille, opettajille saattaa olla kulttuurishokki saada opetusryhmiinsä muiden kulttuurien edustajia ensimmäistä kertaa. On tärkeää, että opettajat eivät tulkitse maahanmuuttajaopiskelijoiden vaikeuksia kulttuurista johtuviksi, vaan pystyvät tunnistamaan myös kulttuurishokin, syrjinnän ja mahdollisten traumaattisten kokemusten seurauksia. Tämä vaatii toisen asemaan eläytymistä ja väärinymmärtämisen mahdollisuuden tiedostamista. Non-verbaalinen viestintä nousee keskeiseksi varsinkin, kun yhteinen kieli on heikko. Opiskelijat aistivat opettajien asenteen helposti, mutta epäsuorassa viestinnässä myös väärinymmärryksen vaara kasvaa. On todettu, että opettajalle on hyödyllistä, jos hänellä itsellään on toiseuden kokemuksia. Tämä ei tarkoita välttämättä kokemusta ulkomaalaisena elämisestä, vaan kotimaassa voi myös joutua tilanteisiin, jossa tuntee itsensä ulkopuoliseksi. (Talib 2002, 82–86.)

Marianne Teräksen (2007) tutkimuksessa haastateltiin maahanmuuttajien kanssa työskentelevää opetushenkilöstöä. Tuloksena oli, että suurimmat ongelmat työntekijöille ja heidän asiakkailleen olivat kieli ja kommunikaatio-ongelmat. Kaikissa maissa oikeanlainen



kielenopetus osoittautui riittämättömäksi. Toiseksi suurimpana ongelmana henkilöstö näki ennakkoluulot ja kulttuurien väliset väärinkäsitykset työelämässä, varsinkin työnantajien taholta. Kolmantena haasteena nähtiin koulutusjärjestelmien väliset erot eri maissa. Tästä johtuen ohjaavalla henkilöstöllä ei ollut osaamista tunnistaa ja hyödyntää opiskelijoiden lähtömaassaan suorittamia tutkintoja.

Kulttuurilaboratorio on väline kehittää ja löytää uusia menetelmiä yhteisön toimintakulttuuriin. Sosiaalialan oppilaitoksissa oli huomattu, että opetusmenetelmät ja opettajien osaaminen eivät olleet riittäviä maahanmuuttajaopiskelijoiden huomioonottamisessa. Vain suomalaisen koulukulttuurin tuntemus mahdollisti opiskelijoiden menestymisen koulutuksessa. Myös opintomateriaali oli osoittautunut liian vaikeaksi jopa äidinkielenään suomea puhuvalle. Opettajien ja opiskelijoiden välisissä keskusteluissa tuli esiin suomalaisen koulukulttuurin ”paperikeskeisyys”, jota oli toisenlaiseen oppimiseen tottuneen opiskelijan vaikea ymmärtää. Paperi toimi myös välittäjänä oppimisprosessin vaiheissa sekä vallankäytön välineenä. Muutoslaboratorion keskusteluissa sekä opiskelijat että opettajat toivat esiin ideoita opetuksen kehittämiseen ja prosessoivat niitä yhdessä. Tutkimuksessa kulttuurilaboratorio osoittautui hyväksi menetelmäksi opettajien osaamisen ja monikulttuurisen koulutuksen kehittämiseksi. (Teräs 2007.)

Teräksen tutkimuksessa, jossa käytettiin kulttuurilaboratoriota, keskustelijat antoivat kulttuurille kolmenlaisia merkityksiä: sillä viitattiin maahan, kieleen ja kulttuuriin käytänteisiin. Teräs selittää sanan moninaista käyttöä toisaalta sen kompleksisella luonteella, mutta samalla jokapäiväisenä käsitteenä. Keskusteluiden kautta osallistujat pyrkivät ymmärtämään tätä moniulotteista ja arkista ilmiötä, joka sanassa kiteytyi. Yleisimmin kulttuuri liitettiin lähtömaahan, kansaan tai kansalliseen kulttuuriin, joiden kautta osallistujat reflektoivat kansallista identiteettiään. Opettajat käyttävät suomalaisesta kulttuurista muotoa ja maahanmuuttajaopiskelijoiden puheesta voi päätellä, että he asemoivat itsensä maahanmuuttajiksi tai heidät on asemoitu tällä tavoin. Polarisointia meidän ja muiden välille ei kuitenkaan syntynyt, sillä opiskelijoiden taustat olivat moninaisia. Taustaansa opiskelijat kuvailivat olemisena, tulemisena ja asumisena, joiden kautta he kuvailivat maahanmuuton ja akkulturaation prosessia. Toiseutta ei keskusteluissa eksotisoitu, mikä on monikulttuurisuutta ihailevalle kulttuuripuheelle tyypillistä. Opettajat toivat sen sijaan esille kriittisiä näkökulmia

kulttuurisiin käytäntöihin. Toiset opettajat saattoivat paheksua maahanmuuttajaopiskelijoiden esiin tuomaa kritiikkiä suomalaista opetusta kohtaan. (Teräs 2007, 166–172.)

Opettajat eivät kulttuurilaboratorion keskusteluissa sortuneet pinnalliseen monikulttuurisuuspuheeseen, joka on mm. medialle tyypillistä. He pysyivät konkreettisissa aiheissa ja kehitysideoissa. Opettajien kulttuuripuheen Teräs (2007) jakoi kolmeen tyyppiin, joita olivat havainnoiva, vertaileva ja luova, havainnoivan ollessa tavallisin puhetapa ja luovan toiseksi tavallisin. (Emt. 183–184.) Teräs oli kuitenkin huolissaan maahanmuuttajien säilymisestä maahanmuuttajina silloinkin, kun Suomessa oloaika olisi pitkä. Toisaalta heillä on erityistarpeita useita vuosia, jotka tulee ottaa huomioon, mutta ongelmaksi saattaa tulla työelämän diskriminaatio. (Emt. 172.)

Keskusteluun osallistuneiden maahanmuuttajaopiskelijoiden ”me” oli dynaaminen. Se saattoi viitata omaan kansallisuuteen, kaikkiin maahanmuuttajaopiskelijoihin oppilaitoksessa tai kaikkiin keskusteluun osallistuneisiin. Opiskelijat nostivat esiin tärkeän näkökulman: maahanmuuttajaopiskelijoita pitäisi saada mukaan opetussuunnitelmien laadintaan. Myös kielenopetuksen lisäys ja laatu sai paljon kommentteja sekä opiskelijoilta että opettajilta. (Teräs 171–179.) Teräs määritteli interkulttuurisen tilan liikkuvaksi ja joustavaksi tilaksi kulttuurien välillä. Keskusteluun osallistuneet näkivät sen toisaalta dynaamisena ja kehittävänä tilana, mutta myös epävarmana, arveluttavana ja jopa vaarallisena. Koska interkulttuurinen tila sisältää väistämättä jännitteitä, on tärkeää tarkastella, miten sitä kehitetään, mihin tarkoituksiin sitä käytetään ja miten valta siellä jaetaan. Nämä ratkaisevat, tuleeko interkulttuurisesta tilasta uhka vai mahdollisuus. (Emt. 183.)

#### **2.3.4. Koulutuksen ja opettajien osaamisen kehittäminen**

Monikulttuurisuusosaamisen tarpeellisuus on tiedostettu ja siihen on pyritty vastaamaan lisäämällä opettajankoulutukseen monikulttuurisuusopintoja ja jo työssä olevia opettajia on täydennyskoulutettu. Jotta koulutus olisi tuloksellista, on todettu, että opintokokonaisuuksien on oltava tarpeeksi pitkiä. Niiden tulisi myös perustua opettajien omiin kokemuksiin ja reflektioon. Erilaiset lyhytkurssit voivat olla jopa haitallisia. Niissä kulttuurit helposti

essentialisoidaan erilliseksi saarekkeiksi ja opiskelijoita aletaan pitää liikaa kulttuurinsa tuotteina. (Talib 2002, 130–134.) On myös tärkeää, että monikulttuurisuuden opetus kouluissa ei olisi vain erillisiä teemapäiviä tai -viikkoja, vaan monikulttuurisuus tulisi olla osa koulujen arkipäivää. Myös opettajakunnan monikulttuurinen tausta vähentää kahtiajakoisuutta ja valtakulttuuriasettelmaa. Monikulttuurisuuden ajatellaan helposti syntyvän itsestään, kun Suomessa maahanmuuttajamäärät lisääntyvät. Koivukoski (1998) on kuitenkin todennut, että maahanmuuttajien määrän lisääntyminen on pikemminkin aiheuttanut asenteiden kiristymistä, kuin niiden pehmentymistä Suomessa. (Talib 2002, 129.)

Jos monikulttuurisuuden tuomat haasteet aiheuttavat opettajille suurta turhautuneisuutta, on todettu, että opettajien täydennyskoulutuksella ei siihen voida puuttua, varsinkaan lyhyillä kursseilla. Yksin tekemisen kulttuurin korostuminen yleensä pahentaa turhautuneisuutta ja estää opettajien kehittymisen työssään. Jos opettajalla on tapana selittää oppilaiden onnistumisia ja epäonnistumisia vahvasti omasta toiminnastaan johtuviksi, on hänellä vaarana palaa loppuun tai kyynistyä. Olisi sekä oppilaiden että opettajan oman hyvinvoinnin kannalta tärkeää, että opettajilla olisi aikaa oppilaiden aitoon kohtaamiseen ja spontaaniuteen. (Talib 105–110.) Lapsesta ei saisi tehdä tulkintoja etnisen eikä kulttuurisen taustan perusteella, toisaalta taustaa ei saa jättää myöskään huomioimatta. Muuten lapsesta tehdään näkymätön ja huomiotta jättäminen ehkäisee myös keskustelun syntymistä. (Emt. 119.)

Pasi Sahlbergin (1996) tutkimuksessa on seurattu viisi vuotta koulujen kehittämisprojektia. Koulutuksen kehittämisessä on usein lähdetty oletuksesta, jossa uskotaan täydennyskoulutuksella voitavan vaikuttaa opetukseen ja koulujen ilmapiiriin. Tämän ajatuksen taustalla hän näkee lineaarisen ja positivistisen muutoksen mallin, vaikka todellisuudessa muutoksia on vaikea saada aikaan varsinakaan opettajan ja oppilaan välisiin valta- ja vuorovaikutussuhteisiin. Opettajat selittävät muutoksen ongelmallisuutta kiireellä. Sahlberg on kuitenkin sitä mieltä, että opettaminen voi olla aikatauluihin sidottua, mutta oppiminen ei. Hänen mukaansa koulua ei ole tarpeeksi tarkasteltu omana kulttuurinaan vaan tarkasteltu opettajia joukkona omaa työtään tekeviä yksilöitä.

Todelliseen muutokseen on mahdollista Sahlbergin mukaan lähteä vain johtamisen, valtasuhteiden, roolien ja arvojen analysoinnista ja niiden reflektomisesta yhdessä. Dialogin

kautta hän kehittäisi opettajien yhteistä kieltä ja kollegiaalisuutta. Opettajat toivat esiin läheisten kollegojen merkityksen apuna työssä jaksamisessa. Kouluissa kuitenkin harvoin on luotu puitteita yhteistyöhön opettajien kesken, eivätkä opettajat juurikaan seuraa toistensa opetusta. Ongelmana on myös käsitys opettajan työstä pelkkänä tuntien pitona ja tästä näkökulmasta kaikki muu toiminta näyttäytyy ylimääräisenä työnä. Sahlbergin seuraamassa kehitysprojektissa opettajat kyllä oppivat uusia menetelmiä teorian tasolla, mutteivät muuttaneet toimintatapojaan. Hänen ehdotuksensa onkin, että kehittämisprojektien pitäisi olla tarpeeksi pitkäkestoisia ja uusia toimintatapoja soveltavia. Opettajien pitäisi pystyä täydennyskoulutuksen aikana tarkastelemaan omia toimintatapojaan ja harjoitella uusien mallien soveltamista käytäntöön. Lisäksi hän korostaa aktiivista kollegiaalisuuden lisäämistä, jonka suhteen aloitteen tulisi tulla koulujen johdon taholta. (Emt 211- 215.)

Heikkisen (1997) tutkimuksessa suomalaisille opettajille tyypillinen puhe oli voittopuolisesti yhdenmukaista ja käsitteet standardoituneita. Innovatiivinen tai omaperäinen puhe ei pystynyt läpäisemään hegemonista retoriikkaa. Retoriikassa yhdistyivät välillä ristiriitaisesti pedagogiset tavoitteet ja uusliberalistinen puhe esim. ”huipuista”, ”luusereista” ja ”periferioista”. Harvat opettajat nostivat esiin ammattikoulutuksen vastuuta tai mahdollisuuksia puuttua eriarvoistumiskehitykseen. Huolimatta business-henkisestä puheesta, opettajat näkivät koulutuksen julkisen sektorin, koulujen ja opettajien tehtävänä sen sijaan että yritykset olisi nähty aktiivisina toimijoina tai kehittäjinä koulutuksen kentällä. Työelämäyhteyksien ylläpidon ja kehittämisen he näkivät myös lähinnä oppilaitosten tehtävänä. Opettajat korostivat kansallista vastuuta koulutuksen kokonaisuuden suunnittelussa ja yhteistyötä eri toimijoiden välillä. Suomalaista ammattikasvatusta kuvasi heidän mielestään opiskelijakeskeisyys, jota useat pitivät kuitenkin uhkana opettajan työlleen. Opettajat pitivät tärkeänä opettajien omia taitoja ja -kokemusta, mitä Heikkinen pitää ristiriitaisena sen kanssa, että nykyisen pedagogisten ihanteiden mukaan opettamisen pitäisi korvautua tiedon lähteille johdattamisella. (Heikkinen 1997, 62–63.) Ammattiopettajalla on toisaalta suhteellisen suuri vapaus päättää opetuksen sisällöistä. Hänen pitää osata valita, millaisen tiedon äärelle opiskelijoita tulisi johdattaa.

Ongelmana henkilöstön kouluttamisessa ja kehittämisessä on sen pitkän aikavälin arviointi, jota on tutkittu hyvin vähän. Koulutukseen osallistujat arvioivat lähinnä koulutusta, mutteivät

sen vaikuttavuutta arjen työhön pitkällä aikavälillä. Nykyisin koulutussuunnittelussa pyritään ottamaan enemmän huomioon arjen työ ja koko työyhteisö. Puhutaan enemmän henkilöstön kehittämisestä kuin koulutuksesta. Aikaisempi näkemys lähti koulutuskeskeisesti täydentämään yksilöiden tieto/taitovajeita. Nykyisin täydennyskoulutuksen tulisi lähteä käsityksestä, että työssä tapahtuu oppimista, mutta pohditaan yhdessä työntekijöiden kanssa, miten sitä voitaisiin tukea paremmin. Myös koulutusratkaisut pyritään sijoittamaan autenttisiin tilanteisiin, jossa koko työyhteisö toimii yhteisesti sovittujen kehitystavoitteiden mukaisesti. Tavoitteiden tulisi olla linjassa koko organisaation strategian kanssa. (Järvensivu 2006.) Monikulttuurisuuden huomioiminen jää usein organisaatioissa tavoitteiden tasolle, joita ei tuoda arjen työhön. Työntekijät eivät osallistu tavoitteiden laatimiseen eikä osa heistä tunne tai ainakaan allekirjoita niiden sisältöjä.

Työpaikalla tapahtuvaan oppimiseen vaikuttavat suuresti mm. ongelmatilanteiden käsittelykäytännöt eli suhtaudutaanko ongelmiin oppimisen kannalta vai vältelläänkö niitä. Myös jokaisella työntekijällä on yksilölliset koulutusedellytyksensä, jotka määräytyvät mm. koulutustaustan ja iän mukaan. (Järvensivu 2006.) Koulutusmotivaatio on kuitenkin kaikkein keskeisintä oppimisen ja muutoksen kannalta. Motivaation lähtökohtana tulisi aina olla yksilön henkilökohtainen kiinnostus oppia kyseinen asia. Oppimistutkimusten mukaan muuten oppimista ei juuri tapahdu. Haasteena koulutussuunnittelussa on se, miten henkilöstö saataisiin innostumaan aiheista, joita he eivät koe tarpeelliseksi, vaikka ne johdon taholta sellaisina nähtäisiin. Varsinkin ne muutokset, jotka lisäävät työmäärää, kohtaavat eittämättä vastarintaa. Keväällä 2009 kunnille määrättiin opettajien täydennyskoulutusvelvollisuus, mikä saattaa muuttaa nykyistä tilannetta. (Helsingin Sanomat 2.4.2009). Kuinka tarkasti sen puitteissa koulutetaan kaikkia opettajia ja kuinka paljon koulutuksen sisältöjä opettajat saavat mieltymystensä mukaan valita, jää nähtäväksi. Opettajien ammattijärjestö OAJ ja Kuntatyönantajat ovat kuitenkin vastustaneet Opetusministeriön säädöstä.

Työelämälähtöisyyttä ja projekteja on opetussuunnitelmissa painotettu viime aikoina paljon. Niiden hyvänä puolena on työelämäkytkösten syntyminen opiskelijoille jo opintojen aikana, mutta opiskelijat itse ovat väsyneet kokoaikaisiin projekteihin ja haluaisivat enemmän perinteistä opetusta. Vahvassa työelämälähtöisyyden korostamisessa on ongelmana koulutustarpeiden unohtuminen ja sitoutuminen työelämän nykyhetken tarpeisiin.

Koulutuksen tavoitteena on kuitenkin kouluttaa tulevaisuuden osaajia. Vaikka oppimisympäristöissä pyritään nykyisin autenttisuuteen, aitoja työympäristöjä idealisoidaan liikaa. Usein ajatellaan, että akateemisilta taidoiltaan heikommat opiskelijat pärjäisivät paremmin työssä oppimisen jaksoilla. Todellisuudessa hyvin menestyvät opiskelijat ovat molemmissa ympäristöissä samoja. Koulun antamaa tukea pidetään työssä oppimisen jaksoilla liian heikkona, samoin työpaikkojen mahdollisuuksia perehdyttää ja ohjata opiskelijaa ovat rajalliset. (Aro 2006.)

### **3. AINEISTO JA MENETELMÄT**

#### **3.1. Aineiston keruu ja aineiston kuvaus**

Oppilaitos, jossa haastatellut opettajat työskentelivät, on järjestänyt täydennyskoulutusta henkilöstölleen monikulttuurisuusosaamisen parantamiseksi vuosien ajan. Koska kaikki opettajat eivät olleet tarjottuun koulutukseen osallistuneet, velvoitti oppilaitos ensimmäistä kertaa kaikki opettajat osallistumaan 15 tunnin palkalliseen koulutukseen, joka toteutettiin syksyllä 2008. Näillä tunneilla kouluttaja kävi luennoiden, keskustellen ja ryhmätöiden avulla läpi kulttuurien kohtaamisen perusteita yhdessä opettajien kanssa. Osallistuin opettajien mukana oppilaitoksen järjestämään monikulttuurisuuskoulutukseen, jossa esittelin itseni ja tutkimusaiheeni. En pyytänyt lupaa havainnointiin, joten koulutuksen aikana käytyjä keskusteluja en analyysissäni käytä.

Sain opintopäälliköltä tutkimusluvan ja kurssisihteeriltä kehittämispäiville osallistuneiden opettajien sähköpostiosoitteet. Pyysin sähköpostikutsussa opettajia valitsemaan sopivan ryhmäkeskustelutilaisuuden kolmesta vaihtoehdosta. Pyysin heitä myös ilmoittamaan, jos ajankohdat eivät sopineet, mutta muuten olisivat valmiit tulemaan keskusteluun. 40 kurssille osallistuneesta kutsuun vastasi ensimmäisellä kerralla kuusi opettajaa. Uusi pyyntö lähetettiin kaikille yksikön opettajille, joita oli yhteensä lähes 90. Heihin kuuluivat sekä aikaisemmin vapaaehtoisesti monikulttuurisuuskoulutukseen osallistuneita opettajia että niitä, jotka eivät olleet vuonna 2008 järjestetyille kurseille päässeet. Kutsussa kehoitettiin opettajia

houkuttelemaan myös kollegojaan mukaan. Uudelleenpostitukseen sain 2 vastausta. Haastatteluihin lupautuneet opettajat jakautuivat kahteen neljän hengen ryhmään, mutta jälkimmäiseen haastatteluun tuli kahdelle opettajalle este. (Toinen sairastui ja toiselle tuli työeste.) Toiseen keskusteluun osallistui siis neljä ja toiseen kaksi opettajaa. Haastattelun päätteeksi osallistujilta kerättiin taustatietoja lomakkeella, joka on liitteenä. Neljä kuudesta haastatellusta oli kanssani samassa koulutusryhmässä. Haastattelun osallistumisen halukkuutta saattoi lisätä se, että haastattelija oli haastateltaville entuudestaan tuttu.

Teemarungon laadin teoriatuntemuksen pohjalta, mutta pyrin pitämään sen mahdollisimman käytännönläheisenä ja kattamaan siinä opettajan työn eri aspekteja. Ilmoittautuneille opettajille lähetettiin sähköpostitse teemarunko ja muutamia esimerkkikysymyksiä, joihin tutustua ennen haastattelua. Kutsuin haastattelua kutsussa ryhmäkeskusteluksi ja painotin, että tietämystä aiheesta ei tarvinnut etukäteen olla. Näillä kahdella asialla yritin hälventää opettajien mahdollisia pelkoja ja ennakkoluuloja haastattelutilanteesta. Opettajilla oli myös teemarungon kautta mahdollisuus pohtia keskustelun aiheita halutessaan etukäteen. Useimmat olivatkin näin tehneet.

Lisäksi taustatutkimuksena tein yksilöhaastattelun monikulttuurisuuskoulutusta vetäneelle opettajalle. Haastattelun tarkoituksena oli selvittää koulutuspäätöksen taustoja, pakollisuuden perusteita sekä vetäjän kokemuksia opettajien suhtautumisesta koulutukseen. Maahanmuuttajaopiskelijoiden määrän kasvu on saanut aikaan paljon ”kihinää”, kuten koulutuksesta vastaava opettaja asian ilmaisi. Opettajat ovat joutuneet työssään kohtaamaan uusia ja odottamattomia tilanteita. Tarve opettajien koulutuksen lisäämiselle on nähty, vaikka siihen ei vapaaehtoisesti ole hakeuduttu. Suurin osa opettajista on suhtautunut koulutusjaksoon positiivisesti, mutta osa koki, etteivät monikulttuurisuusasiat kosketa heitä.

Ensimmäiseen haastatteluun osallistuivat:

N1 = n. 30-vuotias nainen tekniikan alalta

M1 = n. 50-vuotias mies liiketalouden alalta

N2 = n. 50-vuotias nainen palvelualalta

N3 = n. 50-vuotias nainen palvelualalta

Toiseen haastatteluun osallistuivat:

M2 = n. 60-vuotias mies tekniikan alalta ja

N4 = n. 60-vuotias nainen elintarvikealalta.

Haastatelluista viidellä opettajalla oli ylempi korkeakoulututkinto. Kokemus ammattiopettajana työskentelystä vaihteli muutamasta vuodesta 35 vuoteen. Kahdella opettajalla oli vain vähän kokemusta maahanmuuttajaopiskelijoiden kanssa työskentelystä, mutta muilla oli useampien vuosien kokemus. Neljä kuudesta opettajasta ilmoitti asuneensa ulkomailla. Taustatietolomakkeessa pyydettiin arvioimaan työtyytyväisyyttään asteikolla 4-10. Osallistujien arviot vaihtelivat viidestä täyteen kymmeneen. Kaksi opettajaa mainitsi saaneensa oppilaitoksen järjestämän pakollisen kurssin lisäksi muuta monikulttuurisuuskoulutusta. Kolme opettajaa toivoi saavansa lisää koulutusta aiheesta. Yksi opettajista halusi mainita, että hänen ulkomaalaiset perhetuttavansa ovat lisänneet hänen tietämystään ja vaikuttaneet hänen suhtautumiseensa maahanmuuttajiin.

Haastattelut tehtiin kahdessa eri oppilaitoksen yksikössä. Ensimmäinen haastattelu toteutettiin neuvottelutilassa, joka oli omassa kerroksessaan – erillään muista koulun tiloista. Toinen haastattelu järjestettiin neuvotteluhuoneessa, joka oli opettajanhuoneen vieressä. Tällä saattoi olla vaikutusta tutkittavien tapaan puhua. Molemmat haastattelut kestivät reilu kaksi tuntia. Ensimmäinen ryhmähaastattelu sekä nauhoitettiin että videoitiin, jotta eri keskustelijoiden äänten erottelu tuli varmistettua. Videoita ei kuitenkaan tarvinnut käyttää, sillä äänten toisistaan erottamisessa ei ollut ongelmia. Apunani oli toinen opiskelija, joka teki haastattelun aikana täydentäviä kysymyksiä ja muistiinpanoja. Muistiinpanoihin kirjattiin myös opettajien muutamia eleitä, jotka vaikuttivat puheen ymmärtämiseen.

### **3.2. Ryhmähaastattelu menetelmänä**

Tutkimuksen aineistonkeruumenetelmänä käytin ryhmähaastattelua. Ryhmähaastattelu on hyvä menetelmä, kun halutaan päästä kiinni pienoiskulttuureihin. Se on perusteltu valinta erityisesti, kun ollaan kiinnostuneita haastateltavien mielipiteistä. Ryhmähaastattelussa



tutkijan vaikutus haastateltaviin on myös pienempi kuin yksilöhaastattelussa, sillä teemat ovat yleensä laajempia ja keskustelun kulku voi määräytyä vapaammin. Samoin haastateltavat kohdistavat haastattelijaan vähemmän ennakko-oletuksia, jotka voisivat vaikuttaa heidän tapansa puhua. (Sulkunen 1993, 264–266.) Tutkimuksessani käytän ryhmähaastattelu-termiä, vaikka samansisältöisestä aineistonkeruumenetelmästä käytetään menetelmäkirjallisuudessa myös termiä ryhmäkeskustelu (ks. esim. Valtonen A. 2005). Valitsin käyttää tässä käsitettä Pekka Sulkusen mukaan, koska termi tavanomaisempi sosiologisessa tutkimuksessa. Opettajille lähettämässäni haastattelupyynnössä käytin kuitenkin sanaa ryhmäkeskustelu, jotta tilanteen vapaamuotoisuus korostuisi.

Ryhmähaastattelu ei rajoita analyysimenetelmän valintaa ja usein se on käytännössä yhdistelmä useammasta menetelmästä (Sulkunen 1993, 265). Tavoitteena tutkimuksessani on tuottaa kahden tasoista tietoa. Ensinnäkin tavoitteena on kuvata opettajan arkea ja saada siitä mahdollisimman paljon tietoa, joten analyysissä kuvaillaan opettajien kokemuksia puheen sisällöllisen tulkinnan lisäksi. Näin saadaan tietoa mm. ammattiopettajan arjen ongelmista, joita ei ole aikaisemmin tutkittu. Lähtökohtana ei ole kuitenkaan se, että opettajien puhe kertoisi arjen todellisuudesta sellaisenaan. Opettajat kertovat valitsemallaan tavalla tietyistä asioista, tietyllä tavalla. Ryhmähaastattelun kautta voidaan saada kuitenkin tieto siitä sosiaalisesta ympäristöstä, jossa haastateltavat toimivat, sillä ryhmä vähentää salailua ja asioiden kaunistelua (emt.). Toisaalta tutkimuksessa selvitetään sitä, kuinka puheen kautta kerrotaan opettajien normeista ja ihanteista. Ryhmä määrittää silloin sopivia tapoja tuoda julki näkemyksiään ja kulttuurisia jäsennyksiään. Keskusteluaineistosta voidaan löytää monenlaisia merkityksiä, asenteita ja ristiriitoja, mutta tämä on tutkijoiden tekemä tulkinta. Tarkoituksena ei ole kuitenkaan tulkita ryhmän sisäistä vuorovaikutusta eikä kommunikaatiota.

Ryhmäkeskustelun aloittamisessa on omat jännitteensä, sillä osallistujilla voi olla epämääräisiä oletuksia ja odotuksia tilanteesta. Haastattelija käy läpi aloituspuheenvuorossaan ryhmän säännöt eli mistä aiotaan keskustella ja miksi sekä miten ryhmässä puhutaan. Haastattelijan tuleekin motivoida osallistujia keskustelemaan ja palkita osoittamalla kiitollisuutensa heidän paikalle tulostaan. Tarjoilulla on kulttuurisesti yhdistävä rooli, joka on hyvä tapa poistaa epävarmuutta ja edesauttaa ryhmäytymistä (Valtonen A. 2005, 231–234.) Haastateltavien ei tarvinnut pyytää puheenvuoroa, mutta pyysin heitä aluksi puhumaan

vuorotellen äänten erottelemiseksi. Sovimme myös, että luottamuksellisuus koskisi myös opettajia eikä keskustelun sisällöstä puhuta tilaisuuden ulkopuolella. Sopimusta ei voitu varmistaa millään tavalla, mutta sen ääneen sanomisen toivottiin luovan luottamusta. Ilmapiiri pyrittiin luomaan mahdollisimman avoimeksi juttelulla kahvituksen lomassa ennen varsinaisen haastattelun alkua. Toisen tilaisuuden kahvituksen kustansi oppilaitos.

Vaikka Sulkunen (1993) näkee ryhmähaastattelun vapaana haastattelutyypinä, niin aineistonkeruumenetelmänä käytävä ryhmäkeskustelu sisältää harvoin varsinaista dialogia, vaan se koostuu pääosin yksittäisistä puheenvuoroista. Tässä työssä teemat olivat valmiiksi annettu haastateltaville, joten keskustelu ei siinä määrin edennyt vapaasti. Opettajat olivat myös valmistautuneet tilaisuuteen etukäteen, joten keskustelun lisäksi aineisto sisälsi myös yksittäisiä puheenvuoroja näkökulmista, joita opettajat halusivat tuoda esiin. Dialogiakin toisaalta syntyi: toisten kommentteihin otettiin kantaa niin puolesta kuin vastaan ja opettajat esittivät toisilleen kysymyksiä. Opettajat halusivat myös tuoda keskusteluun uusia aiheita.

Opettajien haastattelussa puheenvuorot jakaantuivat yllättävän tasaisesti kaikkien kesken. Haastattelijan roolina oli turvata puheenvuorot kaikille osallistujille sekä tehdä lisäkysymyksiä ja tarkentavia kysymyksiä ja siirtää keskustelu uuteen aiheeseen. Teemarunkoa päädyin noudattamaan erittäin väljästi. Opettajien puheen annoin mennä enemmän omia uriaan ja se kattoi lähes kaikki teemat ilman suurempaa ohjaamista aiheeseen. Tarkentavat kysymykset liittyivät mm. opettajien tuntemuksiin ja opettajuuden ja sen muutoksen reflektointiin. Kaikkia suunniteltuja teemoja ei kuitenkaan ehditty käydä läpi varatun ajan puitteissa.

Ryhmähaastattelun teemarunko (ks. liite 2) oli jaettu viiteen teemaan, joita avattiin pääkysymyksillä. Teemarungossa pääkysymykset oli purettu lisäksi alakysymyksiksi. Teemojen tarkoituksena oli olla mahdollisimman avoimia, jotta opettajat voisivat määritellä itse, mistä tarkalleen ottaen halusivat puhua. Alakysymykset taas ovat hyvin yksityiskohtaisia, sillä niillä halusin kirjata etukäteen ylös asioita, joista voisin tehdä jatkokysymyksiä. Ensimmäisen teeman tarkoituksena oli päästä luontevasti aiheeseen keskustelemalla monikulttuurisuuskoulutuksesta, johon olin opettajien kanssa osallistunut. Opettajat saivat myös määritellä toisessa teemassa, mitkä asiat nousivat heidän arjessaan esiin, ennen kuin

niistä kysyttiin tarkempia kysymyksiä. Viides teema oli yhteenvedon omainen, jossa tavoitteena oli reflektoida jo käytyjä aiheita ja tuoda niitä laajempaan kontekstiin: oppilaitoksen tasolle ja Suomen tasolle. Oppilaitoksen tason poisjättämiseen olin varautunut siinä tapauksessa, että aika ei riittäisi. Aihetta ehdittiin vain sivuta haastatteluissa.

### **3.3. Sisällön analyysi**

Haastattelut litteroitiin sanatarkasti. Luin litteroidut haastattelut useampaan kertaan tiivistämällä puheesta keskeiset sisällöt alleviivaamalla ja antamalla puheenvuoroille otsikoita sivun reunaan. Aluksi kommentit jakaantuivat myönteisiin kokemuksiin ja haasteisiin. Haasteet jakaantuivat myöhemmin aiheensa mukaan alateemoiksi. Erilliseksi teemaksi muotoutuivat ratkaisut ongelmiin, jotka käsittelivät tavallisesti opettajan pedagogisia keinoja. Lisäksi erottelin omiksi teemakseen puheen, joka käsitteli maahanmuuttajaopiskelijoita ja puheen, jossa opettajat puhuivat itsestään ja määrittelivät omaa työnkuvaansa. Opettajuutta määrittelivät myös muut, josta muodostui opettajuuden toinen alateema. Tähän liitin opettajien sidosryhmiä koskevat puheenvuorot. Työyhteisöä koskeva puhe muodosti oman teemansa. Opetuksen ja koulumaailman ohella opettajat puhuivat suomalaisesta maahanmuuttopolitiikasta ja ottivat kantaa erilaisiin yhteiskunnallisiin aiheisiin. Näistä puheenvuoroista muodostui oma teemansa.

Kuuntelin nauhoja uudelleen, sillä silloin esiin tulivat puheen painotukset: painokkaat kommentit ja äänensävyt. Merkitsin näkemyksiä myös +/- -merkeillä, mitkä ilmaisivat puolesta ja vastaan näkökulmia. Nämä otsikot ryhmittelin samankaltaisuuden perusteella, josta syntyivät alla olevat kuusi teemakokonaisuutta. Ensimmäisen vaiheen jaottelu vastasi kysymykseen: Mitä erilaisia sisältöjä keskustelussa on. Usein kvalitatiivisesta aineistosta poimitaan tutkimuskysymyksen pohjalta keskeisiä sisältöjä. Tutkielmassa teemojen ulkopuolelle rajautuivat vain aiheen ulkopuolelle jäävät osuudet, kuten haastateltavien kertomukset ulkomaanmatkoistaan.

Ryhmähaastatteluaineistot ovat yleensä hyvin jäsentymättömiä, koska niissä on pyritty keskustelun etenemisen vapaamuotoisuuteen. Tällöin aiheet esiintyvät pitkin matkaa ja eri

yhteyksissä, eivätkä ole tutkijan kontrolloitavissa. Ryhmähaastattelut eivät myöskään jakaannu selkeisiin yksiköihin, minkä takia yksittäisiä puheenvuoroja on ajoittain vaikea irrottaa pitkistäkin kokonaisuuksista. Ryhmäkeskustelu etenee myös samanaikaisesti moneen suuntaan. (Sulkunen 1993, 275–276.) Tämän vuoksi laajan ja monipolvisen aineiston tiivistäminen ja ryhmittely oli vaikeaa. Yhdessä kommentissa puhuttiin usein useammasta aiheesta samanaikaisesti. Kommentteja ei myöskään voinut irrottaa keskustelun asiayhteydestä ja koota aihekokonaisuuksia yhteen.

Ensimmäinen tutkimuskysymys: ”Millaista on ammattiopettajien monikulttuurinen arki?” pyrkii mahdollisimman laajasti kuvailemaan niitä kokemuksia ja opettajien mieltä painavia asioita, joita heidän arjen työnsä maahanmuuttajaopiskelijoiden kanssa sisältää. Tässä on purettu auki teemakokonaisuuksien sisältöjä aineistolähtöisesti. Toinen tutkimuskysymys ”Mitä merkityksiä monikulttuurisuus ammattiopettajien puheessa saa?” pureutuu monikulttuurisuuden saamiin merkityksiin opettajan työssä.

Teemakokonaisuudet on esitetty suurin piirtein yleisyysjärjestyksessä, eli eniten keskustelua herättivät arjen kokemukset ja opetuskäytännöt. Analyysi oli aineistolähtöistä, mutta teemat muistuttivat jonkin verran haastatteluteemoja. Tämä ei tarkoittanut, että tietyn kysymysteeman alla olisi puhuttu vain kyseisestä teemasta vaan päinvastoin. Tietyistä aiheista puhuttiin pitkin haastattelua. Määrällistä koodausta en tehnyt, sillä kommenttien useus ei sinänsä kerro niiden suuremmasta merkityksestä.

Ensimmäisessä vaiheessa jaoin aineiston kuuteen teemaan, joista osa jakaantui alateemoihin. Olen kuvaillut luettelonomaisesti aiheet, jotka olen yhdistänyt kuhunkin teemaan, jotta keskusteluiden laajuudesta saisi kokonaiskäsityksen. Tällä luettelolla olen pyrkinyt kuvaamaan, mitä kaikkea monikulttuurisuusaihe voi pitää sisällään.

## KESKUSTELUIDEN TEEMAT SISÄLLÖN MUKAAN RYHMITELTYNÄ:

### *1. Kokemukset arjen työstä*

#### *a. Ongelmat, ristiriidat, haasteet*

- Kieli ja kommunikaatio

- Yleisin yksittäinen puheenaihe oli kielitaidon puute ja sen vaikutus opetukseen ja työllistymiseen. Lisäksi opettajat puhuivat ammattikielen, tulkkauksen ja kielenopetuksen haasteista.
  - Kulttuurierot jaottelin luokkiin
    - Aikakäsitys
    - Tapakulttuuri, joka sisälsi mm. vaatetuksen ja uskonnon
    - Opettajat puhuivat myös paljon valtaetäisyyteen liittyvistä teemoista kuten opettajien auktoriteetista ja kulttuurisidonnaisesta tavasta osoittaa tietämättömyyttä
    - Yksilö- ja yhteisöllisten kulttuurien väliset erot näkyivät puheessa yksin tekemisestä, ylimääräisistä opiskelijoista ja opiskelijoiden valvojista luokassa. Myös suomalaisten perhesiteiden katkeamisesta puhuttiin.
  - Ryhmä *muut ongelmat* sisälsi puhetta käytöshäiriöistä, vilpistä, keskeyttämisestä, tappeluista ja rasismista.
    - a. *Myönteiset kokemukset* koskivat opettajien ammatillista ja henkilökohtaista kasvua, onnistumisen kokemuksia, ystävyyssuhteiden muodostumista ja motivoituneita opiskelijoita.
2. *Opetuskäytännöistä maahanmuuttajaopiskelijoiden kanssa* opettajat puhuivat paljon aineistossa. Puhe sisälsi puhetta eri menetelmistä, materiaalista, pedagogisista ratkaisuista ja opiskelijoiden valintamenettelystä. Lisäksi puhuttiin opetuksen eriyttämisestä, erilaisten oppilaiden huomioimisesta ja erityisopiskelijan statuksesta. Kirjalliset tehtävät, etenemisvauhti, tavoitteet ja integrointi nousivat esiin aineistossa. Myös oppilaitoksen käytännöt ja tukipalvelut yhdistin tähän teemaan.
3. *Opettajuus*
- a. *oma opettajuus* tarkoittaa tässä työssä puhetta työmäärästä, omasta jaksamisesta, resursseista sekä turhautumisesta, kunnianhimosta, saadusta koulutuksesta ja asenteiden muutoksesta.
  - b. *opettajaan kohdistuvat odotukset* on eroteltu omaksi kategoriakseen, jossa opettajat kuvailevat ristipainetta ei toimijatahoilta. Näitä ovat oppilaitoksen hallinto, työvoimaviranomaiset ja työnantajat. Koska työelämästä kysyttiin

keskustelussa erikseen, on siitä puhetta työllistymisen esteistä, työmarkkinoiden muutoksesta ja talouden laskusuhdanteen vaikutuksista eri aloille.

4. *Näkemyksiä maahanmuuttajaopiskelijoista* teema sisälsi puhetta opiskelijoista, heidän opiskelumotivaatiostaan, opiskelunvalmiuksistaan, opintomenestyksestään sekä pohdintaan suomalaisuuden ja maahanmuuttajataustan rajapinnasta ja toisen polven maahanmuuttajista. Myös opiskelijoiden kokemukset työelämästä ja luokan ilmapiiristä liitin tähän kategoriaan.
5. *Työyhteisöä* koskeva puhe kuvaili kollegoilta saatavaa tukea ja keskusteluilmapiiriä opettajien kesken.
6. *Yhteiskunnalliset kannanotot* koskivat suomalaisen kulttuurin rikastumista, ruotsin kokemuksia maahanmuuttopolitiikasta, laman yhteyttä asenteisiin, sukupolvieroja kasvatuskäytännöissä, kotouttamispolitiikkaa ja erilaisia yhteiskunnallisia jakolinjoja, segregaatiota ja asumispolitiikkaa sekä mediaa.

Kokemukset arjen työstä jakaantuivat positiivisiin kokemuksiin ja toisaalta ongelmiin, ristiriitoihin ja haasteisiin. Ongelmapuhe oli selvästi yleisempää kuin myönteiset kokemukset. Ongelmista esiin nousivat yleisimpinä teemoina kieleen ja kommunikaatioon liittyvät asiat sekä kulttuurieroja kuvaavat kertomukset. Kielen ja kulttuurin lähtökohtaisesti pitäisi olla neutraaleja tai myönteisiä asioita, mutta maahanmuuttajista puhuttaessa ne tässä aineistossa esiintyivät pääsääntöisesti ongelmina. Muita ongelmia, joita opettajat nostivat esiin, olivat opiskelurauhan häirintä luokassa, vilppi koetilanteessa, opiskeluiden keskeyttäminen sekä tappelu ja rasismi opiskelijoiden välillä. Myös yhteistyö eri viranomaisten välillä, erityisesti työvoimaviranomaisten, sai kritiikkiä osakseen.

Kulttuurierot sisälsivät puhetta aikakäsitykseen ja tapakulttuurien eroihin liittyvistä ongelmista. Näiden lisäksi käytin opettajien monikulttuurisuuskoulutuksessakin käytettyjä Hofsteden tekemiä jakoja kulttuurien valtaetäisyyteen ja yksilö/yhteisöllisyyteen liittyvistä eroista. Tämä jaottelu auttaa käsitteellistämään ja ymmärtämään eroja. Se on kuitenkin valinta ja tulkinta, joka opettajan puheesta on tutkija tehnyt.

Opetuskäytännöistä puhuessaan opettajat käsittelivät ratkaisuja, joita opettajat ovat tehneet

maahanmuuttajien tullessa opiskelijoiksi. Tämä puhe on pääasiassa myönteistä ja yhdistin sen myönteisten kokemusten kanssa samaan teemaan, ongelmapuheen muodostaessa erillisen teeman. Opettajuus-teeman alla opettajapuhe oli toisaalta opettajuuden itsemääritystä ja toisaalta muilta tahoilta tulleita odotuksia, joita opettajat peilaavat omaan työhönsä. Työyhteisön merkitykseksi nousi opettajien puheessa ensisijaisesti tuki, jota opettajat antoivat toistensa opettajuudelle, vaikka se muodostaakin tässä jaottelussa oman teemansa. Edellä mainittujen teemojen alla kuvailen opettajien erilaisia näkemyksiä aiheista eli millaisia variaatioita puhe saa, mutta myös mistä ollaan yksimielisiä. Lopuksi tarkastelen tarkemmin, miten eri teemoista puhutaan. Tulkintoja todennetaan suorilla lainoilla käydystä keskustelusta. Mahdollisimman tarkalla tutkijan valintojen raportoimisella pyrin mahdollisimman hyvään tutkimuksen seurattavuuteen ja uskottavuuteen, mikä on tärkeä tutkimuksen luotettavuutta arvioitaessa.

Teemojen otsikot muuttuivat hieman tarkemmassa analyysivaiheessa. Opettajan arkea käsittelen kuitenkin kuudessa eri alaluvussa. Monikulttuurisuuden merkitykset nousivat luettuani tekstiä useaan kertaan analyysin aikana. Kirjasin huomioni ylös erillisiksi merkityksiksi ja etsin niitä kuvaavia keskustelunäytteitä kategorioiden tueksi. Yritin kyseenalaistaa kunkin kategorian miettimällä, eroavatko ne todella toisistaan. Pohdin myös aikaisemman tutkimuksen pohjalta, olisiko uusia kategorioita ollut löydettävissä. Vertaan löytämiäni viittä merkitystä aikaisempiin tutkimuksiin pohdinta-osiossa.

Eräs keskusteluita leimaava piirre oli opettajien tapa tukea toisten puhetta, vaikka olisivat olleet aiheesta ainakin osittain erimielisiä. Heikkisen (1997) haastatteluissa tuli esiin suomalaisen ammattiopettajapuheen konformistisuus, joka kuvaa juuri tätä ilmiötä. Ensimmäisessä haastattelussa, jossa oli neljä osallistujaa, opettajat nostivat esiin erilaisia näkökulmia keskusteluaiheisiin. Toisen haastattelun kaksi opettajaa taas olivat pääosin yhtä mieltä aiheesta kuin aiheesta. Yksimielisyyttä saattoi lisätä myös jälkimmäiseen haastatteluun osallistuneiden samanikäisyys.

*”...nämä ulkomaalaiset on opetettu sillain vielä kunnioittamaan vanhempia ihmisiä ja opettajia ja auktoriteetteja. joskus liikaakin, mutta että se ei ole suuri ongelma. Vai mitä? Oletko samaa mieltä?(N4)*

*Olen kauhean paljon samaa mieltä. Toisista tietämättä ollaan samaa mieltä asioista. Ei me olla sovittu näitä asioita... (naurua) (M2)”*

Konformistisuutta kuvasti myös neljän opettajan keskustelussa se, että yksittäinen opettaja saattoi nostaa esiin hyvin vastakkaisia näkemyksiä keskustelun eri vaiheissa. Yhden opettajan esiintuomaa näkemystä saatettiin toisaalta tukea, vaikka keskusteluun tuotiin uusia näkökulmia. Vaikka erilaisia näkökulmia tuotiin esiin hyvinkin painokkaasti, keskustelu oli sovinnollista ja kaikkia näkökulmia haluttiin ymmärtää. Yhteistä opettajien puheessa oli halu olla hyvä opettaja. Motivoituneiden opiskelijoiden kanssa oli mukava työskennellä, kun motivoitumattomien kanssa taas oli työlästä. Opettajia yhdisti myös jonkinasteinen tietämys monikulttuurisuusasioista ja ymmärrys, miten niistä kuului puhua. Koska monikulttuurisuuteen suhtautumisen normina voidaan pitää suvaitsevaisuutta, toisten opettajien esiin tuomia positiivisia näkökulmia tuettiin. Toisaalta myös negatiivisia kommentteja ja stereotypioita tuettiin. Yhteisön painetta oli aineistossa havaittavissa kahteen suuntaan. Sekä suvaitsevaista että suvaitsematonta puhetta oli luvallista käyttää ja sitä saattoivat toiset opettajat tukea ja kannustaa.

## **4. AMMATTIOPETTAJAN MONIKULTTUURINEN ARKI JA MONIKULTTUURISUUDELLE ANNETUT MERKITYKSET**

### **4.1. Monikulttuurinen arki**

#### **4.1.1. Kieliongelmat**

Maahanmuuttajien kielitaito näkyi opettajien puheessa puutteena ja puhe oli ongelmakeskeistä. Kielitaidon puutteella opettajat selittivät ongelmia opetuksessa ja maahanmuuttajien huonoa työllistymistä. Lisäksi opettajat puhuivat ammattikielen, tulkkauksen ja kielenopetuksen järjestämisen haasteista. Kieliasiat tuotiin esille useasti keskusteluiden aikana, vaikka mikään tema tai haastattelijan yksittäinen kysymys ei siihen ohjannut. Tarkentavissa kysymyksissä tutkimuksen tekijä saattoi kuitenkin kysyä esimerkiksi: ”Onko tässä esimerkissä kysymys kielitaidon puutteesta vai mistä?” Suomen kielen opetus oli myös selkein yksittäinen asia, jota pidettiin monikulttuurisen opetustyön sisältönä, haasteena



ja kehittämistä vaativana asiana. Maahanmuuttajien kielitaitoa ei kukaan keskusteluun osallistuneista opettajista maininnut voimavarana.

Kieliongelmia opettajat ratkaisivat yksinkertaistamalla oppimateriaalia, käyttämällä kuvia, selkokieltä ja tulkkia. Vaikka muutamat opettajat (N4, M2) kertoivat käyttävänsä suomen kielen ohella tarvittaessa ruotsia, englantia tai venäjää, kaikki haastatellut olivat sitä mieltä, että opiskelijat tuli valita koulutukseen vain, jos suomen kielen taito oli riittävää. Maahanmuuttajien saamaa suomen kielen opetusta opettajat pitivät riittämättömänä ja myös laadultaan huonona. Heidän mukaansa se keskittyi liikaa yksityiskohtiin ja epäoleellisiin.

*”Varovasti yrittää selittää, että voisitteks väliin kiinnittää vähän enemmän siihen huomioon, että ihminen vaan rohkaistuu kirjoittamaan ja puhumaan kuin siihen, että onko se kieliopillisesti täysin oikein” (N3)*

Oppilaitoksessa oli saatavilla myös maahanmuuttajille tarkoitettua erityisopetusta koulupäivän jälkeen. Yksi opettaja kannusti opiskelijoitaan käyttämään tätä palvelua, vaikka se vaati erityisopettajan ohjeistamista ja siten lisätyötä opettajalle.

*”Me asutaan sattumalta lähekkäin vielä tämän (työntekijän) kanssa, niin minä vien nämä tehtävät hänelle etukäteen ja me käydään läpi ne tehtävät, että minä haluan, että tässä näin tehdään tätä ja tätä ja tätä, että me käydään nää kyllä läpi” (N3)*

Muut opettajat eivät olleet joko ehtineet vielä käyttää uutta palvelua tai eivät tienneet palvelusta tai kokivat sen käyttämisen työläänä. Opettajat pitivät palvelua sinänsä hyvänä, mutta ongelmaksi oli noussut yksikön erilaiset tavat opettaa esimerkiksi laskemista, mikä sekoitti maahanmuuttajaopiskelijoita. Siksi opiskelijat eivät olleet innokkaita käyttämään palvelua. Ongelmana oli myös yksikön sijainti, oli erillään muusta opetuksesta.

Kieli näkyi opettajien puheessa puutteen lisäksi eroina, jonka aiheutti sanojen kulttuurisidonnaisuus. Suomen kielelle ominaiset piirteet ovat opettajan työssä päivittäin esiin tulevia asioita, jotka näyttäytyvät vasta kun niitä katsotaan toisen kulttuurin näkökulmasta. Tavallinen ero oli esimerkiksi tarkoittaako puoli kellonajassa vaille vai yli. Ammattiopettajan arkea on myös saada opiskelijat ymmärtämään ammattikielen ja arkikielen erot. Ammattiopettajien lähtökohdat tiedostaa kielen ja sen merkitysten irrallisuus on siten harjaantunut. Ammattikielen ja arkikielen erojen selittäminen maahanmuuttajille saattoi olla vaikeaa, jos opettaja oli tottunut lähestymään aihetta suomalaisen arkikielen kautta.

Maahanmuuttajaopiskelijoiden mukaantulo saattoi monimutkaistaa vakiintunutta tapaa lähestyä aihetta. Maahanmuuttajien oli opittava kahdentasoista suomea.

*”Jotkut ei ymmärrä, mut kato, ei suomalainenkaan. Se kaatuu sementtilattialle ja todellisuudessa se on betonilattia, kun se ei tiedä, että betoni sisältää sementtiä, hiekkaa ja vettä.” (M2)*

Kielellä voidaan määritellä ryhmän rajoja ja sulkea toisia ulos ryhmästä. Useampi opettaja koki hankalana, jos samaa kieltä puhuvia oli luokassa useampia, eikä opettaja ymmärtänyt, mitä he keskenään puhuivat. Opettajien mukaan maahanmuuttajaopiskelijoita ei juuri ollut syrjitty valtaväestöön kuuluvien opiskelijoiden taholta. Opettajat kertoivat kuitenkin, että samaan kieliryhmään kuuluvat maahanmuuttajat saattoivat jäädä ulkopuolisiksi, jos puhuivat omaa kieltään.

#### **4.1.2. Kulttuurierot**

Kulttuurierot näkyivät opettajien arjessa mm. erilaisina käsityksinä ajasta ja tavoista. Myös pukeutumissäädöksistä ja juhlapyhistä keskusteltiin. Vaikka muutamassa kommentissa opettajat toivat esiin eroja maahanmuuttajaryhmien välillä, erilaisuus määrittyi pääasiassa suomalaisuuden vastakohtaksi. Kulttuurierot näyttäytyivät ensisijaisesti ongelmina, jotka tuli ratkaista joko kompromisseilla tai oppilaitoksen taholta tulevilla linjauksilla. Opettajat vertailivat harvoin maahanmuuttajaopiskelijoiden mukanaan tuomaa moninaisuutta neutraalisti tai asettuivat maahanmuuttajaopiskelijan asemaan eroista puhuttaessa. Erilaiset kulttuuriset näkökulmat eivät siten olleet tasa-arvoisia, vaan opettajat tulkitsivat ristiriitatilanteita ensisijaisesti omista kulttuurisista lähtökohdistaan.

Opettajat puhuivat paljon valtaetäisyyteen liittyvistä teemoista kuten opettajien auktoriteetista ja kulttuurisidonnaisesta tavasta osoittaa tietämättömyyttä. Suomi on tyypillinen pienen valtaetäisyyden maa, jossa vallan odotetaan jakaantuvan tasaisesti. Suuren valtaetäisyyden kulttuureissa opettaja on auktoriteetti, jonka kanssa ei sovi olla eri mieltä ja opiskelijoiden oppiminen on riippuvaista opettajasta. Pienen valtaetäisyyden kulttuureissa taas opettajat odottavat opiskelijoiden kertovan, jos eivät ymmärtäneet ja ottamaan vastuun oppimisestaan. He haluavat myös rehellisiä vastauksia kysymykseen, miksi opiskelija ei ole esimerkiksi

tehnyt tehtäviään, jotta opetusta voidaan tarvittaessa muuttaa. (Kts. Hofstede 1993)

*”Sitten kaikkein hulluinta on se, että jossain kulttuureissa ei voi myöntää sitä, että ne ei ymmärrä. Ne nyökkää ja sanoo, että ymmärsivät, mutta todellisuudessa ne eivät ymmärtäneet. Ne ei pysty myöntämään sitä.”(M2)*

*”Me ei saada selville, että mikä se todellinen syy on. Suomalaiselle sanotaan, että ”sanot mikä se todellinen syy on. Nyt sinä et lähde täältä ennen kuin sinä olet sen sanonut.” (N3)*

Opettajat kävivät läpi Hofsteden ulottuvuuksia monikulttuurisuuskoulutuksessa. He tulkitsivatkin näitä tilanteita muun muassa Aasian kulttuuriin kuuluvalla kasvojen säilyttämisellä. Valtaetäisyys-termiä he eivät käyttäneet. Opettajien arjessa kyseinen ero tarkoitti, etteivät opettajat pystyneet puhumalla selvittämään, mistä ristiriidoissa oli kulloinkin kysymys. Tämä aiheutti opettajissa ymmärrettävästi suurta turhautumista.

Suuremman valtaetäisyyden maista tulleet opiskelijat myös kyseenalaistivat sitä opettajan roolia, mihin opettajat nykypäivän suomalaisessa koulukulttuurissa olivat tottuneet. Opettajan opinnoissa heille oli painotettu opettajan ja opiskelijan välistä tasa-arvoista suhdetta ja he kokivat, että maahanmuuttajaopiskelijoiden vaatimukset olivat vanhanaikaisia. Pelkistä maahanmuuttajista koostuvissa luokissa opettajat saattoivat muuttaa käyttäytymistään, mutta muutoin erilaisuus näyttäytyi työläänä, ratkaisemattomana ristiriitana opettaja-identiteetin ja erilaisten odotusten välillä.

*”Kun ne on tottunut siihen, et kaikki komennot tulee ylhäältä ja mä olen tottunut puhumaan niin kuin tasavertaisena, niin nehän kattoo mua hitaasti, ne sanoo ihan suoraan, että ei me opittu yhtään mitään.”(N4)*

*”Ne vaatii auktoriteetin... ja sitten ryhmätöitä, niitä ei voi laittaa tekemään, koska ”sinä olet se joka opetat, emme me opeta toisiamme” ”(M2)*

Kuitenkin positiivisena asiana työskentelyssä maahanmuuttajaopiskelijoiden kanssa opettajat toivat usein esiin maahanmuuttajien tavan kunnioittaa vanhempia ihmisiä ja auktoriteetteja, mitä valtaväestön nuoriso ei tehnyt. Aikuisopiskelijoiden kanssa tilanne saattoi olla toisin päin. (N3) kertoi kärsineensä varsinkin arabimiesten taholta tulevasta vähättelystä tai täydellisestä välinpitämättömyydestä. Tätä ongelmaa hän oli päätenyt hallitsemaan säätelemällä ryhmien kokoonpanoa.

*”Me ei enää oteta kolmea arabimiestä samaan ryhmään. Ihan oikeasti ei oteta. Ihan oman henkisen hyvinvointimme takia, että jos ne on meitä vanhempia (...)*

*kun heitä on monta, niin he sai niin kuin tukea toisistaan, että nuorta naista ei kuunnella, että sitä ei auktoriteettina pidetä.”(N3)*

Tällöin monet opettajista saattoivat kaivata vahvempaa auktoriteettiasemaa suhteessa opiskelijoihin. Auktoriteettiaseman kaipuu saattoi kertoa myös toiveesta saada takaisin opettajan työn menettämää arvostusta. Opettajat siis toisaalta halusivat suurempaa auktoriteettia toisiin opiskelijoihin, mutta pienempää toisiin. Opettajat eivät halunneet ottaa vastuuta opiskelijoiden oppimisesta, mutta olisivat tarvittaessa halunneet auktoriteettiaseman pystyä ottamaan. Feminiinisen kulttuurin tasa-arvoinen suhde miesten ja naisten välillä sekä eri ikäryhmien välillä selittää myös tätä ristiriitaa.(vrt Hofstede 1993.)

Opettajien mukaan maahanmuuttajaopiskelijoiden oli mm. vaikea sopeutua suomalaiseen tapaan tehdä yksin opintoja. Maahanmuuttajaopiskelijoille oli tyypillistä hakea sukulaisen tai ystävän kanssa yhdessä kurssille. Varsinkin vaatimus suorittaa yksin työssä oppimisen jaksot saattoivat muodostua ylitsepääsemättömäksi ongelmaksi. Opettajat kuvailivat myös tilanteita, joissa luokkiin oli saapunut ylimääräisiä opiskelijoita tai sukulaisia, jotka valvoivat maahanmuuttajataustaisten opiskelijoiden koulunkäyntiä. Toiset opettajat olivat erittäin tuohtuneita ylimääräisistä henkilöistä koulussa, kun taas erään opettajan mielestä ”olisi vain hienoa, jos tulisi joku väärä (odottamaton) ihminen luokkaan” (N2). Tämä kuvaa varmasti osittain Hofsteden nimeämiä eroja epävarmuuden siedossa ja sen välttämässä.

Useat näkivät sukulaisten ja ystävien tukevan opiskelua ainakin joissain tapauksissa ja valitsivat koulutukseen kaveruksia. Ongelmatapausten selvittelyä kulttuurien väliset erot kommunikaatiossa kuitenkin haittasivat suuresti, jos asioita ei voinut selvittää ”kahdenvälisesti”. Opettajien oli vaikea ymmärtää, että muut perheenjäsenet tulisi ottaa huomioon, jotta yksilö voi tehdä päätöksiä.

*”Että oletko sä tuota mieltä? Vai onko sun isäs tuota mieltä vai kuka tuota mieltä on? Tai puolisosi? Se on niin kuin, että he ei sano sitä omaa mielipidettään.” (N2)*

Nämä tilanteet voi tulkita liittyvän yksilö- ja yhteisökeskeisten kulttuurien eroihin. Suomalaisessa yksilökeskeisessä kulttuurissa opiskelu on yksilön vastuulla ja yksin puurtamista ja oman mielipiteen ilmaisua tuetaan. Kollektiivikulttuureihin taas kuuluu, että perheenjäsenillä on velvollisuus puuttua perheenjäsenten koulunkäyntiin. Myös

feminiinisyyden/maskuliinisuus

-ulottuvuus sekä valtaetäisyys määrittävät perheenjäsenten erilaisia rooleja ja riippuvuussuhteita. Opettajat kuvailivat tilanteita arjen ongelmina, mutta eivät itse nimenneet tapauksia mainitulla tavalla. Toisaalta opettajat mainitsivat maahanmuuttajien tiiviit perhesiteet voimavarana ja olivat huolissaan suomalaisten perhesiteiden katkeamisesta ja etäännyttämisestä nykypäivänä.

Puutteistaan kulttuurien tuntemuksessa opettajat olivat tietoisia, mutta tietämyksen lisäämiseen suhtauduttiin kahtiajakoisesti. Toiset olivat kiinnostuneet oppimaan lisää ja kertoivat myös oppivansa arjessa kaiken aikaa. Toiset opettajat kokivat vaikeana erojen monitulkintaisuuden. Selkeiden toimintakäytäntöjen puuttuminen aiheutti ahdistusta ja mahdottomuutta ylläpitää opettajan auktoriteettiasemaa. Yllättävät tilanteet saatettiin kokea jopa loukkaavina:

*”Sanotaan, että tällaisissa tapauksissa minulla ainakin on minun ennakkosensuun loukannut, että miks minä. Voi ei, taas täällä (nimelistassa lukukauden alussa) on kuusi näitä, kun sitten sen tietää, että tulee sellaisia ihmejuttuja, mihin ei ole kyll yhtään valmistautunut ja mitkä mun mielestä sais jäädä poiskin mun työstä, että minä en ainakaan kaipaa yhtään sitä, että jos joku tulee avautumaan siitä, että miks sisko on lintsannut koulusta.”(N1)*

Arjen ongelmat saattavat näyttäytyä joskus jopa ylitsepääsemättömiltä. Yksi haastatelluista opettajista (N2) kertoi, että matkailualan luokan tuli vieraillla kirkossa, koska se oli tärkeä paikallinen nähtävyys. Tämä jälkeen kaksi muslimiopiskelijaa oli jättänyt koulutuksen kesken. Opettaja ei voinut olla varma liittyykö lopettaminen tämän vierailuun, koska asiasta ei päästy keskustelemaan, sillä tyttöjä ei sen jälkeen koulussa näkynyt. Toinen kulttuurien ristiriita, joka tuotiin esiin oli musliminaisten huivien käyttö. Tämä aihe aiheutti väittelyä, sillä eri aloilla oli erilaisia suhtautumistapoja huivin käyttöön. Toisilla aloilla suoja-päähineen voi laittaa huivin päälle, mutta toisilla ei. Väittelyn päätteeksi tultiin kuitenkin yksimielisyyteen. Huivin käyttö rinnastettiin fyysiseen ominaisuuteen, jolloin oli luonnollista, että musliminaiset eivät voineet työllistyä tietyille aloille.

*” Mikä teidän alalla on sitten se hatun tai suojan (käyttövaatimuksen syy)?(N2)*

*Siis se ei ole pelkät hiukset, vaan ylipäätään se pöly, mikä päästä voi irrota ja sitten myös toinen ongelma on se, että jos huivista roikkuu jotakin osia tai koruja. (N1)*

*Ei meilläkään. Mutta on sellaiset huivit päässä, mitkä sidotaan sitt sillä tavalla. (N2)*

*Ja ongelma myös huivissa, että kaikissa vaatteissa se, että kun vaatteesta irtoaa pölyä, niin omat vaatteet yritetään peittää suojavaatetuksen alle. (N1)*

*Haastattelija: Oisko näille sitten ketkä pitää sellaista huivia, niin he eivät ole valmiit sitten laittamaan sellaista vaatetusta?*

*No, monesti ongelma voi olla esimerkiksi se, että meidän alalla pukeutumistilat on sellaisia, että kun on julkinen käytävä, missä ihmiset kulkee tavallisissa vaatteissa ja sitten on pieni tällainen sulku-tila, missä vaihdetaan normaalien vaatteiden päälle – ei tarvitse riisua vaatteita – lisätään joku työasu ja tämä pieni sulku-tila on yhteinen miehille ja naisille. (N1)*

*Sehän on hirveän tarkkaa lääketeollisuudessa, kun pitää olla monet vaatteet, vaihtaa vielä välillä kaikki vaatteet. (N2)*

*Ei saa olla esimerkiksi hametta tai vähintäänkin hameen alla pitää olla pitkät housut, jotta ei ole paljaita ruumiin osia, että jos kaataa päällensä jotakin, niin siinä on vähintäänkin vaate välissä. Tämä esimerkiksi sitten kun on pitkät hameen helmat, niin on ollut ongelma, että ei suostu luopumaan hameen käytöstä. (N1)*

*Niin. Siinä vaan sitten kerta kaikkiaan. Se on ihan sama kuin minä en olis koskaan päässyt lentoemännäksi. Se on vain luontainen systeemi. (N2)*

*Tuli tuosta mieleen, että onhan esimerkiksi jos haluaa päästä kaupungin liikennelaitokselle linja-autonkuljettajaksi, niin naisten pitää olla muistaakseni 160 cm pitkiä.”(M1)*

Maahanmuuttajien mahdollisuuksia työllistyä pidettiin huonoina, jolloin opetustyö tuntui turhauttavalta. Syyllisinä työllistymisen ongelmiin olivat esimerkiksi työnantajien asenteet, jotka näyttäytyivät aineistossa varsin rasisisina.

*”Joskus saa aneltua jonkun paikan tai ylipuhuttua, että ”ottakaa nyt, kokeilkaa nyt”. Sitten harmittaa niin paljon jos se opiskelija sössi sen homman, koska sitt tietää, että se paikka taatusti ei ota enää yhtään maahanmuuttajaa, vaikka se ei olisi ollut kyse siitä, että tämä opiskelija oli maahanmuuttaja. Yhtä hyvin suomalainen olis voinut sössiä sen jutun, ja ne tekeekin sitä, mutta sille työnantajalle jää sellainen käsitys siitä, että minä en ota enää yhtään maahanmuuttajaa, koska meillä oli tuo yksi ja se teki noin.”(N1)*

Vain yksi opettaja (N4) kertoi tekevänsä yhteistyötä ja saavansa apua työhönsä työelämän edustajilta. Muut kuvailivat maahanmuuttajien työllistymismahdollisuuksia valtaväestöä huonommiksi. Työllistymismahdollisuudet riippuivat selvästi alan yleisestä

työllisyystilanteesta. Jos alalla oli työvoimapulaa, maahanmuuttajia jopa houkuteltiin töihin ja työnantajat olivat valmiit osallistumaan opetuksen kehittämiseen. Aloilla, joille työllistyminen oli hankalaa, suhtautuivat työnantajat erityisen ennakkoluuloisesti maahanmuuttajiin. Opettajat olivat tietoisia työllisyystilanteen vaikutuksesta ennakkoluuloihin. Vaikka työnantajien ennakkoluuloja toisaalta paheksuttiin, maahanmuuttajien työllistyminen nähtiin mahdollisena, jos kielitaito, koulutus ja motivaatio olivat kunnossa ja maahanmuuttajat olivat muuten ”hyviä tyyppejä”. Maahanmuuttajien ymmärrettiin kuitenkin joutuvan todistelemaan osaamistaan valtaväestöä enemmän. Opettajien mahdollisuuksia vaikuttaa maahanmuuttajien työllistymiseen, pidettiin vähäisinä. Yksi opettaja (N3) kertoi kuitenkin hieman huijaamalla saaneensa työpaikan maahanmuuttajalle:

*”Yksi tyttö tai rouva...Jugoslavian vanhalta alueelta oli...hän oli siellä koulutettu ihan alalle. Hänellä oli pitkä työkokemus, todella ammattitaitoinen...Hän oli sitten yrittänyt työpaikkoihin, niin ei, aina tyrmättiin heti kun hän oli esitellyt itsensä. Minä hommasin hänelle työssäoppimisaikan. Muutin sen nimen. Se oli onneksi sellainen nimi, että sen pystyis vähän niin kuin suomalaisittain ääntämään...Hän meni sinne sitten ja aloitti työssä oppimisen. He yleensä hakee itse, mutta sillä kertaa minä sitten hain hänelle työssäoppimisaikan ja hän aloitti sen työssä oppimisen. Ensimmäisenä päivänä työnantaja soitti, ”tämä on maahanmuuttaja”. Minä sanoin, että ”katso, niin onkin, enks mä sanonut sitä”. Hän on vakituksena työntekijänä siinä paikassa nykyään. Hirveät ennakkoluulot.” (N3)*

*Minä en voisi kuvitellakaan tekeväni noin, koska sitten minä en saisi enää yhtä ainoata työssä oppijaa sinne samaan paikkaan sen jälkeen... (N1)*

*Mutta minä menin takuuseen hänen ammattitaidostaan...(N3)*

*Helppohan se on tällaiselle maahanmuuttajaopiskelijalle hakea työssäoppimisaikka, josta sinä voit mennä takuuseen, että tämä on hyvä tyyppi.(N1)*

*Minulla taas on sen verran hyvät kontaktit, että minä voin sanoa, että en tiedä, että en lähde takuuseen tästä ihmisestä, mutta annatko mahdollisuuden. Minä en missään tapauksessa anna liian ruusuista (kuvaa) ja vannotan (työnantajaa), että jos mitään tulee, niin soita heti. Tämä koskee myös ihan kantaväestöä. Voi olla, että niitten kanssa kohta enemmän tekemistä kuin maahanmuuttajien kanssa. Tämän nyt on osoittanut tämä yks ryhmä taas sellaisen, kun ne hukkuu tuonne (kaupungin nimi).” (N2)*

Kulttuurien välillä on eroja myös aikakäsityksessä. Arjessa tämä tarkoitti vaikeutta saada oppilaita paikalle samanaikaisesti ja pysyä suunnitelmissa. Opettajat eivät nimenneet ongelmaa aikakäsityksen eroksi, vaan se tunnuttiiin liitettävän pikemminkin erilaiseen

työmoraaliin tai opettajan kunnioituksen puutteeseen. Myös tästä syystä opettajien tuoltumus saattoi olla voimakastakin ja yleistyä koskemaan muita maahanmuuttajaopiskelijoita.

### 4.1.3. Myönteiset kokemukset

Yleisimmin myönteisinä kokemuksina näyttäytyivät motivoituneet opiskelijat ja ne, joilla oli hyvät oppimisvalmiudet. Näitä opiskelijoita oli sekä maahanmuuttajissa että valtaväestössä. Opettajat saivat onnistumisen kokemuksia, kun opiskelija pärjäsikin opinnoissa tai sai töitä. Maahanmuuttajan pärjääminen tuntui olevan opettajille kuitenkin erityisen tärkeää.

*”Niin voi vitsit kuin ihania värikkäitä sellaisia melkein tulee kuin Etelä-Amerikka mieleen, kun kattelee niitä ihania kakkuja, mitä se on tehnyt. Siellä on niitä kyl niitä on tosi positiivisia. Hän on semmoinen niin sympaattinen ja suloinen, että ei ainakaan mitään, vaikea keksiä mitään negatiivista. Tosi taitava. Hän on niin kuin syntynyt kondiittoriksi. Sellaisiakin on.”(N4)*

*”työntekijöinä niin nämä kaikki maahanmuuttajat niin ne on ihan yes, että ne on tosi ahkeria ja hyviä...” (M2)*

Toiset luokat olivat ilmapiiriltään vastaanottavaisempia, jolloin opettaminen oli mukavampaa. Sitä, mikä ilmapiirin teki hyväksi, eivät opettajat oma-aloitteisesti analysoineet tarkemmin. Tarkentavaan kysymykseen toiset opettajat kertoivat tapanaan ryhmäyttää luokkia ja vaihdella työmuotoja. Toiset opettajat eivät kokeneet voivansa vaikuttaa luokkien ilmapiiriin tai opiskelijoiden motivoituneisuuteen, mikä teki työstä raskaan. Kun luokka oli motivoitunut ja rauhallinen, opettajat saattoivat tuoda substanssiosaamistaan paremmin esiin.

Monikulttuurisuuden rikastava vaikutus mainittiin keskusteluissa useasti. Sen toivottiin tuovan suomalaiseen yhteiskuntaan väriä. Opettajat eivät nimenneet, miten monikulttuurisuus voisi vaikuttaa Suomessa myönteisellä tavalla, paitsi että he toisivat Suomeen lisää yhteisöllisyyttä ja perhesiteiden vahvistumista. Opettajat kertoivat, että he olivat maahanmuuttajien kanssa työskennellessään oppineet uusia asioita ja kehittyneet sekä ammatillisesti että henkilökohtaisesti. Maahanmuuttajien välittömyys ja avoin tunneilmaisuus sai opettajat hyvälle tuulelle.



*”Ne levitti asfaltille pyyhkeen ja filtin ja sitten ne pyysi minuakin syömään siihen, istumaan jalat ristissä heidän kanssaan. Mulla on se valokuva kotona seinässä. Tummia poikia... Ne oli motivoituneita. (M2)*

*Mä muistan tuon, kun sä kerroit jossain. Jännittävää.” (N4)*

*”Se on sata varma, että kaikki jotka pääsee läpi tulee halaamaan ja kiittämään. Paras oli se kun oli ne afrikkalaisia kolme naista, yksi toimi tulkkina ja mä en muista edes mikä kieli oli, kaksi oli testattavana ja tulkki istu keskellä. Molemmat naiset pääs läpi. Se päivä ne alkoi sen tanssin, kun ne hyppi ja lauloi ja halas moneen kertaan ja sit tuli, kuraattori, tuli siihen ovelle ihan, se luuli, että me oltiin lopetettu jo, se tuli siihen ovelle ja ne hyppäs sen kaulaan kaikki vuorotellen ja se katto ihan järkyttyneenä. Se oli niin jotenkin ihanaa.” (N4)*

*”Mutta kyllä minä olen sitä mieltä, että maahanmuuttaja heittäytyy helpommin, että siellä on se. Monessa kulttuurissa, ei kaikissa kulttuureissa, mutta monessa kulttuurissa on se, että paljon avoimempia ovat.”*

Yksi opettajista (N3) kuvaili myönteisenä kokemuksena myös ystävyys-suhteiden muodostumista maahanmuuttajaopiskelijoiden kanssa. He halusivat painottaa kokemuksiaan ahkerista maahanmuuttajaopiskelijoista. Kuten aikaisemmassa luvussa tulkitsin, tällä puheella haluttiin kumota oletus maahanmuuttajien laiskuudesta tai osoittaa hyvää makua ja kulttuurista kompetenssia haastattelijalle. Toisilta opettajilta arjen myönteiset kokemukset puuttuivat lähes kokonaan, vaikka monikulttuurisuuteen saatettiin periaatteen tasolla suhtautua myönteisesti. Nämä opettajat ihmettelivät toisten halua ystäväystyä opiskelijoiden kanssa.

*”Kahdeksan vuotta aikaa, yks tyttö aina muistaa, tulee jouluna viesti, tulee uutena vuotena viesti. Se oli se kaiken huippu, kun toinen lapsi syntyi. Yksi lapsi hänellä oli kouluaikana ja kun toinen lapsi syntyi, niin tuli viesti kaksikymmentä minuuttia vauvan syntymän jälkeen ”tuli tyttö, syntyi kaksikymmentä minuuttia sitten” (N3)*

*Tuntuiko se sinusta mukavalle?(N1)*

*Se tuntu muuten tosi hyvältä. (N3)*

*Minä ajattelen juuri päinvastoin, minä en haluaisi millään opiskelijan puhelimeen.*

*Jos opiskelija lähettää ensimmäisenä opettajalle viestin, että tyttö tuli, niin apua.”(N1)*

Pienen valtaetäisyyden maissa opettajan ja oppilaan välinen suhde on persoonattomampi. Viestintä on silloin etäisempää eikä henkilökohtaisista asioista puhuta. Opettajista saattavat

tulla maahanmuuttajaopiskelijoille kuitenkin erittäin tärkeitä ja läheisiä ihmisiä.

Kokeneemmat opettajat neuvoivat kokemattomampia opettajia heittäytymään työhön voimakkaammin, jolloin onnistumisen kokemukset lisääntyisivät. Myönteiset kokemukset liittyivät aineistossa maahanmuuttajien huomioimisen kehittymiseen. Se ei tarkoittanut, että kaikki kokemukset olisivat muuttuneet myönteisiksi, mutta se vaikutti mahdollistavan niiden esiintulon. Myös yllättäviin tilanteisiin oli silloin mahdollisuus suhtautua myönteisesti. Myönteiset kokemukset maahanmuuttajien opetuksesta liittyivät näkemykseen, että monikulttuurisuuskasvatus pitäisi olla osa valtaväestön opetusta. Heillä oli myös hyviä kokemuksia maahanmuuttajien taustan huomioimisessa. Erilaisista kulttuureista keskustelu oli osoittautunut hyväksi keinoksi purkaa ennakkoluuloja.

*”Mutta se on juuri hyvä olen huomannut sen, että kun järjestää niitä tilanteita, joissa se maahanmuuttaja tuo sen oman kulttuurinsa esiin, niin sitten se vähän rauhoittaa sitä tilannetta... Silloin toiset oppii ymmärtämään sitä maahanmuuttajaa paremmin ja siltä taas maahanmuuttajan ei tarvitse päteä niin sanotusti muille.” (N3)*

Kokemukset maahanmuuttajien kanssa työskentelystä leimautuvat tämän aineiston perusteella pääosin kuitenkin ongelmallisiksi. Opettajat olivat tyytyväisiä päästessään puhumaan mieltään painavista asioista ja arjen ristiriidoista kollegoiden kanssa, mikä saattoi kannustaa ongelmakeskeiseen puheeseen. Asiat, jotka toimivat hyvin, jäivät usein vähemmälle huomiolle, eivätkä tunnu tarvitsevan sen syvällisempää analyysiä. Ryhmäkeskustelu oli myös tilaisuus saada neuvoja toisilta opettajilta, jolloin ongelmia haluttiin nostaa esiin. On toisaalta myös luottamuksen ja yhteisöllisyyden osoitus, jos opettajat uskaltavat tuoda esiin ongelmia muille. Sitä kautta on myös mahdollisuus kasvaa ammattilaisena sen sijaan, että pyrkisi peittelemään ongelmia ja selviämään yksin.

#### **4.1.4. Pedagogiset ratkaisut**

Opetuskäytännöistä maahanmuuttajaopiskelijoiden kanssa opettajat keskustelivat paljon aineistossa. Opettajat kertoivat yleisinä keksimistään ratkaisuista ja olivat kiinnostuneita muiden tavoista toimia ja ratkaista ongelmia.

*”Lähes tulkoon joka kerta opin jotain. Sitten siinä niin kuin rupeaa*

*kyseenalaistamaan omaa toimintaansa ja se on sillain itselle oppimista ja sitt ne oivallukset, ne on, niistä tulee hyviä kiksejä. Keksii jonkun huikean keksinnön vaikka. Sitten siivuttaa papereita ja pelaa peliä.” (N2)*

Kokeneemmat opettajat (N3, N2) antoivat neuvoja ja ohjeita eri menetelmistä, materiaalista ja pedagogisista ratkaisuista toisille opettajille (N1, M1). Uudet ideat toivat onnistumisen kokemuksia samoin kuin uuden menetelmän käytön tuoma apu opetuksen sujuvuuteen. Opettajat kertoivat maahanmuuttajille tehtyjen materiaalien ja opetusjärjestelyiden sopineen usein paremmin myös muiden opiskelijoiden kanssa käytettäväksi. Näin maahanmuuttajaopiskelijoiden aikaansaama muutos uudisti opetusta kokonaisuudessaan.

Opetuksen eriyttämisen mahdollisuuksista ja tavoitteista syntyi jopa väittelyä. Osa opettajista oli sitä mieltä, että heidän alansa asiasisältöjä ei voinut helpottaa tai eriyttää. Opettajat erosivat suuresti myös sen suhteen, kuka määritteli luokan etenemisvauhdin.

*”Sen hitaamman mukaanhan siinä on mentävä. Siellähän tapahtuu just sil tavalla, että ne turhautuu ne nopeasti oppivat. Se on pakko mennä sen hitaimman, sen lähes hitaimman mukaan. Se on se hankaluus siellä. Siellä tulee turhautuneisuutta, täydellinen frustraatio.” (M2)*

*” Mutta ett en minä lähde sieltä karsimaan, että tämä on liian vaikeata, mutta toisaalta eipä ne aina kaikille suomalaisillekaan kaikki asiat uppoa. Mutta niille ketkä sitten ymmärtää ja osaa, niin heille pitää antaa taas mahdollisuus kehittyä. (N1)*

*Ne pääsis siihen työn syrjään kiinni ehkä vähän pienemmällä tietopaketilla ja sitt sen työn myötä tulis ne sivujuonneasiat sieltä, niin kuin se rikastuttaisi sitä osaamista, kuin että sinä yrität kuiviltaan opetella hirveän ison määrän asioita, että jos sieltä ehkä riittäiskin se runko ja sitten työstä sitt tulisi. (N2)*

*Kaikkien ei tarvitse tulla à la carte tarjoilijaksi. Minä olen yhä edelleen sitä mieltä. Meillä tarvitaan myös kahvilatarjoilijaa, meillä tarvitaan myös pubitarjoilijaa ja niin edelleen.” (N3)*

Myös se, miten paljon opettajat näkivät mahdolliseksi tehdä muutoksia tai henkilökohtaisia joustoja oppilaskohtaisesti, oli vaihtelevaa. Toiset pitivät tärkeänä rajaamisen taitoa, ettei työ tule liikaa vapaa-ajalle. Yksi opettaja oli valmis kuitenkin muuttamaan jopa loma-aikojaan:

*”Minä olin niiden kavereitten kans, koska he sanoi, että he ei voi Ramadana tulla. Minä sanoin, että kyl minä voin jouluaattona tulla... Minä pidin jouluaattona.*

*”(M1)*

Maahanmuuttajaopiskelijat kokivat kirjalliset tehtävät haastavina. Osa opettajista oli korvannut kirjallisia töitä muilla tehtävillä. Maahanmuuttajaopiskelijoiden integrointia riittävän pitkän valmistavan vaiheen jälkeen opettajat kannattivat yksimielisesti sen sijaan, että maahanmuuttajista tehtäisiin omia luokkia. Erillisiä maahanmuuttajaluokkia oli oppilaitoksessa käytetty aikaisemmin, mutta monikulttuurisuustiedon lisääntyessä opettajat kertoivat tämän muuttuneen. Ongelmana maahanmuuttajaluokissa olivat oppilaiden suuret tasoerot ja erot kulttuurien välillä. Opiskelijoiden integroituminen oli vaikeampaa ilman suomalaisia luokkakavereita, vaikka suomen kielen opetusta voitiinkin lisätä. Haastattelun kipakimmat kannanotot syntyivät erityisopiskelijan statuksesta, jota maahanmuuttajuus ei ammatillisissa oppilaitoksissa peruskoulun ja lukion tavoin anna.

*”Pitäis olla opettajalle jotain rahoitusta kanssa siihen, että hän voi ohjata sitä. Muuten ei tule ohjausta. Se on niinku näin. (N3)*

*Se saattaa ruokkiakin sitä, että helpommalla pääsen, kun en otakaan. Se ruokkiikin sitä. Tottakai. Ihminenhän luonnostaan käyttäytyy näin. Ei me olla mitään äiti ammoja. (N2)*

*Onhan se maahanmuuttajuus kaikkein selvin erityisoppilaisuuden laji, että se on käsittämätöntä, että sitä ei hyväksytä siihen.” (N3)*

Ammattiopettajan työmäärä on usein suuri. Työssä jaksamisen edellytyksenä on, että opettajat oppivat erottelemaan tehtävät, jotka kuuluvat heille ja joista heidän on mahdollisuus suoriutua. Tällä rajaamisella heillä on mahdollisuus säilyttää myös itsenäisyys ja päätäntävalta omaa työtään kohtaan. Rajaaminen näkyy aineistossa hyvin ponnekkaina kannanottoina. Tällä puheella he myös viestivät kollegoilleen, että työ oli heidän hallinnassaan. Kuten haastattelutilanteissa yleensäkin, osallistujat haluavat puheellaan ottaa kantaa ja vaikuttaa. Edellisissä lainauksissa opettajat ottavat kantaa oppilaitoksensa käytäntöihin ja vaatimuksiin. Rajaamista opiskelijoihin päin tehtiin myös. Silloin opettajat irtisanoutuivat hoivaavasta roolista ja korostivat yksilön vastuuta opiskelustaan.

#### **4.1.5. Ammattiopettajien kokemukset maahanmuuttajien opettamisesta**

Maahanmuuttajaopiskelijoista puhuessaan opettajat kuvailivat opiskelijoiden opiskelumotivaatiota, opiskeluvälmiuksia, opintomenestystä sekä pohtivat suomalaisuuden ja

maahanmuuttajataustan rajapintaa ja toisen polven maahanmuuttajuutta. Opettajat kertoivat myös opiskelijoiden kokemuksia työelämästä ja luokan ilmapiiristä. Opettajat kuvailivat molemminpuolista epäluuloisuutta työelämän ja maahanmuuttajien välillä. Työnantajan huono kokemus maahanmuuttajasta työntekijänä tai opiskelijana yleistyi helposti koskemaan joko koko etnistä ryhmää tai kaikkia maahanmuuttajia. Tai ainakin opettajat olettivat tai pelkäsivät näin käyvän. Toisaalta opettajat kertoivat maahanmuuttajien suhtautuvan epäilevästi työnantajien lupauksista saada työpaikka koulutuksen jälkeen.

Maahanmuuttajaopiskelijoista opettajat halusivat tuoda esiin ongelmien lisäksi positiivisia ominaisuuksia. Usein nämä ominaisuudet päädyttiin kuitenkin esittämään poikkeuksina:

*”(Maahanmuuttajaopiskelija) kysyi, että kun hän näki tuolla kirjastossa sellaisen oppikirjan, niin voisiko siitä tehdä joitakin tehtäviä hänelle... sitten kun hän palautti (tehtävän) ja sanoi, että ”no, oli se hieman kyllä vaikea mutta joku kohta siellä on vielä, minä haluaisin tietää mitä ne tarkoittaa”. Se on kyllä sillain merkillinen ja erittäin kunnianhimoinen tapaus. Se on neljä vuotta ollut. Sen suullinen ja kirjallinen kielitaito on todella hyvä.(N2)*

*Hän on poikkeus sitten.(M1)*

*On”.(N2)*

Opettajat puhuivat maahanmuuttajaopiskelijoista yleensä kansallisuuden mukaan. Arabeista ja muslimeista he puhuivat ryhmänä ilman kansallisuuksien erottelua, samoin aasialaisista puhuttiin muutamassa kommentissa ryhmänä. Muita haastatteluissa esiin nousseita kansallisuuksia olivat Virosta sekä Afrikan, Itä-Euroopan, Etelä-Amerikan, Lähi-idän, Aasian maista tulleet maahanmuuttajat sekä entisen Jugoslavian alueelta lähteneet. Kaikkia maahanmuuttajia ei niputettu yhdeksi kategoriaksi, mutta kansallisuuden mukaan yleistyksiä tehtiin. Toisaalta jokaisen opiskelijan erilaisuus tuotiin esiin keskusteluissa. Erilaisuuden ja yksilöllisyyden huomiointi tuntui olevan ainakin periaatteessa opettajien työn ohjenuorana. Kuitenkin juuri opiskelijoiden erilaisuuden huomiointi teki opettajan työn haastavaksi ja työlääksi.

Venäläiset mainitaan aineistossa kaikkein useimmin. Heistä puhuttiin paljon, vaikka arabien ja afrikkalaisten opettamista pidettiin haastavampana. Venäläistä aksenttia opettajat jäljittelivät kuvaillessaan heidän näkemyksiään. Venäläisaksettia saatettiin käyttää myös, kun haluttiin kuvata maahanmuuttajan tapaa puhua suomea, vaikka kyseessä ei ollutkaan

venäläistaustainen maahanmuuttaja. Kuvaukset saattoivat olla yleistäviä kuten ”venäläiset haluavat kaikki sihteereiksi” (N2) tai ”venäläiset haluavat rikastua nopeasti”(M1) Venäläistaustaisten hyvä työllistyminen tuotiin myös esiin.

Haastatteluissa tuli esiin se, että monikulttuurisuus-aiheista puhuminen oli vaikeaa oikeiden termien valitsemisen takia. Ulkomaalais-termistä on siirrytty maahanmuuttaja-termiin, mutta se saattaa saada erilaisia sisältöjä eri ihmisten suussa.

*”Se on niin kuin vain fakta, että sitä tulee yhä enemmän ja enemmän tätä maahanmuuttajia tai miksi heitä nyt sitten kutsutaan.”(N2)*

*”Mutta meillä on kohtuullisen vähän näitä. Yleensä ne on sitten jostain muualta tulleita ryhmiä.”(M1)*

Median maahanmuuttokeskustelua ovat leimanneet vahvasti toisaalta uhkakuvat, mutta toisaalta rasismisyytökset. Sopivien ilmaisuiden vakiintumattomuus ja niiden muuttuminen suomen kielessä saa aikaiseksi varovaisuutta. Opettajien puheessa varovaisuus näkyi myös mm. lauseiden loppujen jättämisenä auki ja sanojen puuttumisena. Puuttuvat kohdat haastattelussa tarvitsivat usein tarkentavia kysymyksiä, koska puheenvuorojen merkitys saattoi jäädä epäselväksi. Koko ajan tarkentavia kysymyksiä ei kuitenkaan voinut tehdä. Koska tarkoituksena oli tarkastella myös opettajien sanavalintoja, piti haastattelijan varoa antamasta niitä valmiina. Siksi myös kysymykset jäivät epämääräisiksi, mikä saattoi vaikuttaa myös opettajien puheeseen.

*”Siis on helpompaa, että jos tunnet kyseisen työnantajan, niin voit selittää, että ”kokeilkaa nyt, kyllä kannattais” kuin sitten jos sinä tiedät jo etukäteen, että tässä on tällainen pieni riski ja oi, ei.”(N1)*

Keskeinen teema keskusteluissa oli maahanmuuttajien työmoraali. Yhdessä kommentissa käytettiin sanaa laiskuus, mutta tämä oletus oli luettavissa rivien välistä myös useassa muussa kommentissa. Tämä tapahtui joko niin, että vihjailtiin erilaisen työmoraalin olevan kieli/kulttuuri/työllistymisongelman todellinen syy tai sitten se oli oletus, joka oletettiin muilla olevan ja sitä pyrittiin kumoamaan kertomalla kokemuksia maahanmuuttajaopiskelijoiden ahkeruudesta.

*”...oli kaksinkertainen sairaanhoitajakoulutus ja jätti sitten menemättä töihin, niin kyllä se yhdellä sanalla sanottuna se on laiskuus. Tämä menee ehkä hiukan aiheen ulkopuolelle, mutta minua pikkasen huolestuttaa tämä tavallaan tällainen, että jos nämä maahanmuuttajat pysyy omana rotuna täällä, että asuvat tietyllä alueella, niin siitä ei hyvä seuraa lähivuosikymmeninä. Heitä on*

*niin paljon jo täällä Suomessakin jo, että me nähdään nyt tässä lähimaistakin ja Euroopasta esimerkkejä, että siitä ei hyvää seuraa. Ei minulla mitään taikatempua, mitä pitäisi tehdä, mutta ehkä asia pitäisi saada paremmin hanksaan ja tavallaan tämä porukka saada töihin, koska se huonompi työpaikka, jos nyt alentuu siivoamaan, se on kuitenkin työtä, olet yhteiskunnan jäsen, ei sinun tarvitse olla à la carte tarjoilija. Sinä voit olla pubitarjoilija. Se on parempi kuin olet kotona ja mietit turhia.(M1)*

*Täällä saa olla, kunhan itse itsestään huolen pitää ja elantonsa ansaitsee.(N2)*

*Eli pikkasen vaatimusta lisää sinne.”(M1)*

*”...yhtäläisesti suomalaisetkin voi syrjäytyä, jos ei ole työtä.”(N1)*

Maahanmuuttokriittiset kommentit painottivat yleensä yksilön vastuuta omasta elannostaan ja jopa asuinalueiden segmentoitumisesta. Yhteiskunnallisia prosesseja tai mahdollisuuksia vaikuttaa segmentoitumiskehitykseen ei tuotu esiin.

#### **4.1.6. Ammattiopettajan työ monikulttuurisessa kontekstissa**

Oman opettajuuden reflektointi tarkoittaa tässä työssä puhetta työmäärästä, omasta jaksamisesta, resursseista sekä turhautumisesta, kunnianhimoista, saadusta koulutuksesta ja asenteiden muutoksesta. Tätä voi kutsua opettajuuspuheen itsemäärittelyksi. Useammassa kohdassa yritin tutkijana ja haastattelijana saada siirrettyä keskustelua sellaiselle tasolle, jossa ammattiopettajuuden tavoitteita ja ydintehtävää olisi pohdittu erikseen. Tästä huolimatta keskustelijat pysyivät puheessaan kuitenkin suhteellisen konkreettisella tasolla eivätkä omaloitteisesti refleктоineet esimerkiksi työnsä ristiriitaisia odotuksia eri tahoilta. Työn muutoksesta opettajat kuitenkin puhuivat. Erityisesti kritisoitiin paperityön lisääntymistä ja työn vaatimusten kasvamista yleensäkin.

*”Työmäärä on lisääntynyt, mutta palkka ei ole noussut” (M1)*

*”Ei me enää periaatteessa ihan hirveästi ehditä kouluttaa, vaan me niinkun järjestetään heille oppia erilaisissa paikoissa.(N2)*

*Oppimismahdollisuuksien järjestäjä.(N3)*

*Saatamme tiedon juureen, herätämme uteliaisuuden. Se on tulevaisuuden opettajuutta...(N2)”*

Opettajat eivät haastatteluiden aikana juuri viitanneet aikaisempaan työkokemuksensa tai opetustyötä edeltävään ammattiinsa eivätkä kutsuneet itseään esim. insinööriksi tai restonomiksi. He puhuivat haastattelussa opettajana tai yksityishenkilönä, mikä voi kertoa opettaja-identiteetin vahvuudesta ja työhön sitoutumisesta. Se oli myös ennalta annettu näkökulma, joka oli kerrottu heille jo haastattelupyynnössä, jossa painotettiin opettajien kokemuksia. Tiilikkala (2004) kuvaa ammattiopettajan identiteetin sidosta kahtaalle ”mestarista tuutoriksi”. Tässä aineistossa mestarius ei painottunut.

Sitoutumista eri viiteryhmiin voi tarkastella sen perusteella, keistä opettajat puhuvat me-muodossa. Tästä voi myös päätellä puhuvatko opettajat viranomaisina, jotka edustavat kyseistä oppilaitosta vai yksilöinä. Kaikki opettajat puhuivat työstään suurimman osan ajasta minä-muodossa, vaikka olivat ryhmähaastattelussa kollegoidensa kanssa. He puhuivat yksilöinä, kun he kertoivat, miten he työssään toimivat, mitä ajattelevat ja mitä mieltä ovat asioista. Tämä kertoi, että opettajat tiedostivat muiden osallistujien erilaisten näkökulmien olemassaolon, ja halusivat puhua vain omasta puolestaan. Voimakas oman näkökulman korostaminen voi kertoa myös opettajan työn itsenäisyydestä, yksinäisyydestä ja sitä kautta valta-asemasta.

*”Minulla alkoi 2007 tammikuussa (-)alan perustutkinto, niin minä otin kaksi somalityttöä.”(N2)*

*”Minä olisin kaivannut (monikulttuurisuuskoulutuksesta) niihin minun omiin ongelmiin yksiselitteisempiä vastauksia eikä sellaista, että sinun täytyy nyt miettiä oma näkökulmasi tähän.” (N1)*

Sen sijaan me-muotoa käytettiin aihepiireissä, joissa kysytään työyhteisön toiminnasta. Silloin opettajat olivat puheessaan tiiminsä tai oman alansa koulutusyksikkönsä jäseniä, mutta eivät viittaa puheessaan koko oppilaitokseen. Poikkeuksena on muutama lyhyt kommentti, jossa opettaja esimerkiksi vertaa oppilaitostaan paikkakunnan muihin kilpaileviin koulutuksenjärjestäjiin tai kun puhutaan oppilaitoksen tarjoamista palveluista. Opettajien vähäinen sitoutuminen koko oppilaitokseen yhteisönä kertoo ehkä eniten koulutusorganisaation koosta ja pirstaleisuudesta. Useiden alojen opetusyksiköt, joita viime vuosina on yhdistetty suuriksi oppilaitoksiksi, saattavat sijaita hyvin erillään toisistaan. Vaikka haastateltavat opettajat olivat samasta oppilaitoksesta, muiden yksiköiden toiminnasta ei ole tietoa eikä yhteistä kanssakäymistä tai käytäntöjä välttämättä ole.



*”Kun teille hakeutuu näitä opiskelijoita koulutukseen, niin ei teillä ole sitten mitään karsintaa, kun meillä esimerkiksi vaaditaan jonkun näköinen todistus kielitaidosta?... (N1)*

*Ei, me keskustellaan kyllä kaikkien hakijoiden kanssa, josta selviää se kielitaito.”(N3)*

Ainoastaan monikulttuurisuuskoulutusta pitänyt opettaja, jolle teimme yksilöhaastattelun, käytti paljon me-muotoa myös koko oppilaitoksesta puhuessaan. Hänen puhettaan voisi pitää näin lähinnä viranomaispuheena. Viranomaispuhetta säätelevät eri säännöt kuin yksityishenkilön puhetta. Viranomaisina opettajien tulee sitoutua oppilaitoksen määrittelemiін virallisiin normeihin, vaikka työyhteisön kulttuurissa vallitsisivat erilaiset puhetavat tai vaikka heidän omat arvonsa olisivat ristiriidassa virallisten tavoitteiden kanssa. Haastatteluiden tavoitteena oli päästä tämän virallisen puheen taakse, mikä ryhmähaastattelussa onnistui. Myös omasta ammattialastaan ja esimerkiksi sen työtilanteesta ja käytännöistä opettajat puhuvat me-muodossa. Opettaja-puheen lisäksi he edustivat ammattialaansa ja samalla erottautuivat muista haastattelussa olevista opettajista.

*”Meillä on sitten taas työllisyystilanne aika heikko meidän alalla ihan kaikille ja etenkin maahanmuuttajille varsinkin jos he ovat islaminuskoisista maista...”(N1)*

*”Meillä ... suurin piirtein samalla tavalla, mut jos on huonoja esimerkkejä, niin sit on vaikea saada semmoiseen yritykseen.(M2)*

*Niin meilläkin on ihan samoin. Sanotaan muutamia taloja, joissa on melkein puolet maahanmuuttajia tai suurin osakin saattaa työntekijöistä olla. Toiset on taas sellaisia, joissa katsotaan kiertoon, jos meinaa ehdottaakin semmosta”.*  
(N4)

Kansallisuuden suhteen jako ”meihin suomalaisiin” ja muihin oli puheessa selkeä, eikä siihen ollut poikkeuksia. Maahanmuuttajataustaiset opiskelijat olivat puheessa toisia, jotka erottuivat meistä ”tavallisista” tai ”normaaleista”. Haastattelun aiheeksi nimetty monikulttuurisuus- ja maahanmuuttaja-aihe saattoi vahvistaa jaottelun tekemistä. Maahanmuuttajista puhuttiin pääsääntöisesti ryhmänä tai kansalaisuutensa mukaisena ryhmänä. Tämä lisäksi opettajat kertoivat tarinoita yksittäisistä opiskelijoista, jotka esiteltiin kansallisuuden ja sukupuolen mukaan. Myös nimeltä mainituista esimerkkitapauksista mainittiin aina kansallisuus. Opettajat korostivatkin useissa kommentteissa, ettei maahanmuuttajia saisi kohdella yhtenäisenä ryhmänä. Erot kansallisuuksien välillä olivat usein suurempia, mitä erot

suomalaisten ja muiden kansallisuuksien välillä. Vaikka opettajat puhuivat suomalaisista ryhmänä ja me-muodossa, muistivat he mainita erot myös suomalaisten välillä. Myös negatiiviset kokemukset maahanmuuttajaopiskelijoiden kanssa jatkuivat usein kommentilla, että sama pätee myös suomalaisiin tai valtaväestöön kuuluvien kanssa.

*” Meidän lähikaupan kassalla on sellainen kaunis, aika nuori tyttö, jolla on Valintatalon vaatteet mutta hän käyttää huivia. Sanoin juuri miehelleni yhtenä päivänä, että kaipa se niin on, että tuohonkin meidän pitää tottua. Hän on ihan normaalissa vaatetuksessa, mutta hänellä on huivi. Oikein kaunis nuori nainen. (N3)*

*Edelleen sanon, että täytyy muistaa se, että en ole koskaan nähnyt isoäitini hiuksia. Isoäiti kuoli vuonna 1979. Minä en koskaan nähnyt. Hänellä oli aina huivi päässä, että ei se ole niin kaukana meilläkään.” (N4)*

Itsemäärittelyn lisäksi opettajuutta määritellään muiden taholta. Opettajat kohtaavat työssään monenlaisia odotuksia, jotka saattavat olla hyvin ristiriitaisia. Näitä ovat oppilaitoksen hallinto, työvoimaviranomaiset ja työnantajat. Koska työelämästä kysyttiin keskustelussa erikseen, puhuivat opettajat siitä paljon. Keskustelua syntyi työllistymisen esteistä, työmarkkinoiden muutoksesta ja talouden laskusuhdanteen vaikutuksista eri aloille. Ristiriidan oppilaitoksen odotusten ja työelämän välillä opettajat ratkaisevat ensisijaisesti työelämän eduksi.

*”Sitä niin kuin johtolankaa ainoastaan seurataan eikä mitään muuta, mitä työelämä sanoo. (N2)*

*Maahanmuuttajien asioissa minun mielestä meidän, instituutin asettamat tavoitteet ja työnantajien toiveet on ristiriidassa paikoitellen. (N1)*

*Miten ristiriidassa? (N2)*

*No, jos työnantajat eivät halua ottaa maahanmuuttajia töihin ja instituutista sanotaan koko ajan.” (N1)*

*”niin mun mielestä se on ihan järkevää, että heillä on se työpaikka tai ainakin tavoitteena on se, jos ei sitä nyt vielä ole, mut että kuitenkin että se on semmosta järkevämpää, että siinä tavoitteena on sen ihmisen etu, eikä oppilaitoksen. Money, money.” (M1)*

Työelämälähtöisyyttä perusteltiin myös opiskelijan parhaalla, kuten edellisessä esimerkissä tulee ilmi. Muutamassa puheenvuorossa tuotiin esiin ammattiopettajan työn syrjäytymistä ehkäisevä vaikutus ja tavoite. Tätä näkökulmaa toivat esille kaksi opettajaa (N2, N3).

Opettajia pyydettiin refleктоimaan omaa suhtautumistaan monikulttuurisuuteen opettajauransa aikana. Yksi haastatelluista (N3) kuvaili odotuksiaan idealistisen positiiviseksi. Hänellä suhtautumiseen oli tullut kokemuksen mukana osaamista, realismia ja kriittisyyttä. Hän ei panostanut enää maahanmuuttajaopiskelijoihin uransa alkuaikojen tavalla ”kohtuuttomasti”, vaikka näki edelleen paljon vaivaa eriyttämisen, erityisopetuksen ja työelämäkontaktien suhteen. Toinen opettaja (N1), joka kuvaili suhtautumistaan aluksi myönteiseksi, kertoi suhtautumisensa muuttuneen kielteiseksi. Kuten edellisellä, hänellä monikulttuurisuus ei ollut samalla tavalla työn tavoite, vaan enemmän jännittävää erilaisuutta. Hän ei ollut saanut aiheeseen koulutusta eikä ollut opetusjärjestelyissä ottanut maahanmuuttajia erityisesti huomioon. Yksi opettajista (N2) kertoi olleensa epäluuloinen ja vastustaneensa monikulttuurisuutta aluksi, mutta oli koulutuksen, kokemuksen ja työyhteisön tuen kautta oppinut paljon ja hänen ajattelunsa oli saanut uusia näkökulmia. Yksi keskusteluun osallistuneista (M1) kertoi, ettei hänellä ollut voimakasta mielipidettä maahanmuuttajia kohtaan, mutta kokemukset olivat olleet negatiivisia ja hän suhtautui epäilevästi monikulttuurisuusasioihin. Kaksi opettajaa (M2, N4) ei analysoinut tarkemmin asenteensa muutosta. Molemmat kertoivat saaneensa koulutuksesta paljon hyviä eväitä työhön ja heidän puheensa sisälsi kertomuksia sekä ongelmista että onnistumisista.

Työyhteisöstään puhuessaan opettajat kuvailivat työyhteisön ilmapiiriä, sen avoimuutta ja saamaansa tukea toisilta opettajilta. Työyhteisöksi opettajat mielsivät tiimensä tai koulutusalan muut opettajat. Puhe oli kahdenlaista. Neljä opettajaa (N2, N3, N4, M2) puhui työyhteisöstään positiivisesti ja kertoivat voivansa puhua ongelmista avoimesti toisten opettajien kanssa ja saavansa apua. He myös pohtivat yhdessä kollegoiden kanssa hyviä toimintatapoja ja hyvien ja huonojen kokemusten herättämiä tunteita. Työyhteisö auttoi heitä jaksamaan paremmin työssään, he kertoivat. Kahden opettajan (N1, M1) kokemukset olivat päinvastaisia. He kertoivat, että monikulttuurisuusasioista puhutaan heidän työyhteisössään joko vähän tai ei ollenkaan. Toinen heistä (N1) koki myös vaikeana nostaa esiin ongelmia tai yrittää herätellä keskustelua. Hän arveli ikäerojen vaikeuttavan keskustelun syntymistä. Ne opettajat, jotka kokivat puhumisen helpoksi työyhteisössään, kertoivat kuitenkin valikoivansa keiden kanssa halusivat keskustella. Valikoimisen he tekivät ”oman kulttuurisensitiivisen kokemuksensa” pohjalta, kuten yksi opettajista (N3) asian ilmaisi. Tämä tarkoitti sitä, että pystyi tunnistamaan keneltä oli mahdollisuus saada ymmärrystä ja tukea.

Integraation tavoitteen keskeinen ajatus on prosessin kaksisuuntaisuus eli sekä yksilön, että valtakulttuurin tulee sopeutua toisiinsa. Suomen integraatiopolitiikan on sanottu olevan sisällöltään todellisuudessa assimiloivaa. Kotoutuminen tarkoittaa maahanmuuttajan sopeutumista suomalaiseen yhteiskuntaan mahdollisimman tehokkaasti luopumalla omasta kulttuuristaan ainakin yksityisen elämäpiirin ulkopuolella. Opettajien puheesta on löydettävissä sekä integraatioon että assimilaatioon viittaavaa puhetta. Assimiloiva puhe näyttöäytyi kulttuurierojen häivyttämiseen pyrkimisenä, sillä erilaisuus toi ongelmia.

*”Kokemuksen mukaan esimerkiksi venäläiset on suurin piirtein samalla tavalla, jos heillä kielitaito vaan piisaa, niin samalla tavalla työllistyneet kuin suomalaisetkin valmistuneet opiskelijat, mutta näillä etenkin naisilla, jotka on islaminuskaisia, niillä on hyvin paljon vaikeuksia oppimis-, vaatekysymyksissä ja sitten tällaisissa työnantajan ennakkoluuloissa.” (N1)*

Edellisessä esimerkissä maahanmuuttajat ovat vastuussa myös kulttuurien erilaisuudesta johtuvista ristiriidoista, mutta myös työnantajien ennakkoluuloista. Opettajat eivät ota holhoavaa roolia maahanmuuttajia kohtaan. He voivat säilyttää toimijuutensa, mutta vastuu kotoutumisprosessista samalla säilyy heillä. Tämän voi tulkita kuvaavan oletusta maahanmuuttajien assimiloitumisesta. Toisaalta esiin nostettiin näkökulma, jossa sopeutuminen on valtaväestön kannaltakin haastavaa, sillä ulossulkua voivat tehdä myös maahanmuuttajat.

*”Niin tai sitten jos on tällaista, että ollaan vaan me kahdestaan ja puhutaan tätä jotakin omaa kieltä, niin ei siinä sitten kauheasti sopeuduta, kun toiset ei ymmärrä mitään.” (N1)*

*”miksi tietyssä kohdassa tulee seinä vastaan, että ei mitenkään, ei pääse, ei pääse. Niin kuin armeijassa sanottiin, että jollet tiedä kummalle puolelle koukkaat, niin koukkaa vasemmalle. Minä yritin vasemmalle, oikealta, ylhäältä, alhaalta, ei.” (M1)*

Assimiloiva suhtautuminen liittyi opettajien puheessa positiivisten kokemusten puuttumiseen. Negatiiviset kokemukset korostuivat ja koko monikulttuurisen opettajantyön yleissävyä voisi kuvailla närkästyneeksi, mikä ei liittynyt pelkästään maahanmuuttajaopiskelijoihin. Opettajat, joilla assimiloiva puhetapa on vahvasti painottunut (N1, M1), eivät erotu iän tai sukupuolensa perusteella muista haastatelluista, mutta työtyytyväisyydekseen he ilmoittivat suuremmat luvut kuin muut tutkitut eli 9 ja 10. He olivat suhtautuneet epäilevästi järjestettyä monikulttuurisuuskoulutusta kohtaan, eivätkä olleet kiinnostuneet saamaan sitä lisää. Heidän kertomuksensa työyhteisöstään erosi myös muista haastatelluista. He kuvailivat vaikeana

ottaa esiin ongelmia työtovereiden kanssa. Heidän työyhteisöissään monikulttuurisuusasiat eivät kuuluneet puheenaiheisiin, kun muut kertoivat saaneensa kollegoilta paljon tukea ja neuvoja. Assimiloivan puheen hallitsevuus liittyi tässä tutkimuksessa aloihin, joilla oli eniten hakijoita, joista he pystyivät valitsemaan motivoituneimmat. Sen sijaan heidän kokemuksensa maahanmuuttajien kanssa toimimisesta oli haastatelluista vähäisin.

Muiden neljän opettajan puheesta on löydettävissä sekä assimiloivaa että integroivaa puhetta, integroivan ollessa vallalla. He kertoivat sekä positiivisista että negatiivisista kokemuksista. Tässä ryhmässä kaikki kuvailivat käyttämiään opetusmenetelmiä, jotka auttoivat heitä erilaisten ryhmien kanssa. Yksi heistä (N4) ei ollut kiinnostunut lisäkoulutuksesta ikään vedoten, mutta muut kolme olivat (N2, N3, M2). Toiseuden kokemuksia oli löydettävissä kolmelta opettajalta jossakin muodossa ja samoin jonkinlaista ”heittäytymistä” työhönsä, kuten he itse asiaa kuvailivat. He myös opettivat aloilla, jonne oli vähemmän hakijoita. Tästä seurasi, että suomalaiset opiskelijat koettiin monesti hankalammiksi kuin maahanmuuttajataustaiset.

*”molemmilla meillä on alat sellaiset, että meille ei suomalaisistakaan välkyimmät tule, että ne on semmoisia vitosen, kutosen keskiarvolla, mitä mulle tulee nuoria, on tuossa 30 vuotta tullut, niitten kanssa on aikalailla se tappelua ollut, että se suuri, suuri muutos ei ole oikeastaan kun ajattelee, että tähän ulkomaalaiset tulee..., monta kertaa vaikeampiakin nämä suomalaiset.” (M2)*

*”Minä otan erittäinkin mielelläni, he ovat tervetulleita opiskelemaan, mutta olemme kuitenkin Suomen maassa ja elämme tämän maan aikakäsityksen ja tietynlaisen työmoraalin piirissä, että mä kyllä sitten myös heille, ehkä heitä sitten hieman kyllä myös kasvatan.” (N2)*

Koska ammattiopettajan työssä korostui työelämälähtöisyys, opettajien suhtautumista maahanmuuttajaopiskelijoihin määrittikin suurelta osin koulutusala ja sen työllisyystilanne. Lisäksi alan kiinnostavuus opiskelijoiden piirissä lisäsi hakijamääriä, mikä vaikutti opettajien suhtautumiseen työelämpiin opiskelijoihin. Jos kotoutuminen tarkoittaa työllistymistä ja oletus työelämästä on monokulttuurinen, voi siihen toisaalta kouluttaa vain assimiloimalla maahanmuuttajia. Assimiloimalla ajatellaan palveltavan myös maahanmuuttajien parasta ja välttellen kulttuurien kohtaamisesta johtuvia kielteisiä seurauksia. Kulttuurierojen häivyttämisellä nähtiin siten autettavan maahanmuuttajia.

## 4.2. Monikulttuurisuuden merkitykset ammattiopettajien keskusteluissa

Opettajien keskusteluista löysin viisi erilaista merkitystä monikulttuurisuudelle. Ensimmäinen niistä oli maahanmuutto Suomeen ja suomalainen maahanmuuttopolitiikka. Opettajat halusivat tässä merkityksessä puhuessaan tuoda esiin niitä vaikutuksia ja muutoksia, joita ajattelivat maahanmuutolla olevan suomalaiseen yhteiskuntaan. Näitä olivat esimerkiksi suomalaisen kulttuurin rikastumista maahanmuuttajien myötä, vertailua Suomen ja Ruotsin maahanmuuttopolitiikasta, eroja kasvatuskäytännöissä, kotouttamispolitiikkaa ja erilaisia yhteiskunnallisia jakolinjoja, segregatiota ja asumispolitiikkaa sekä mediaa. Huoli maahanmuuton lisääntymisen vaikutuksista olivat keskeistä näissä puheenvuoroissa, vaikka positiivisia muutoksiakin tuotiin esiin.

Maahanmuuttajat esiintyivät tässä monikulttuurisuuspuheessa suomalaisten vastakohtana, jolloin he toivat muutosta suomalaiseen elämäntapaan. Huolen lisäksi monikulttuurisuus maahanmuuttona herätti uhkakuvia. Keskustelijat olivat huolissaan tulevaisuuden epävarmuudesta ja Suomen mahdollisuuksista vastata monikulttuurisuuden haasteisiin. Erityisesti laman pelättiin kärjistävän ongelmia. Myös suomalaisien kykyä sopeutua muutokseen epäiltiin ja rasismien nousua pelättiin. Tämä merkitys liittyi lähinnä yhteiskunnallisiin kannanottoihin.

Toinen merkitys oli edellä kuvatun uhan positiivinen ratkaisu eli monikulttuurisuus suvaitsevaisuutena. Koska pääosin maahanmuuttoa pidettiin väistämättömänä asiana nykypäivänä, siihen sopeutuminen vaati suvaitsevaisen asenteen omaksumista suomalaisilta. Tältä monikulttuurisuuden merkitykseltä odotettiin paljon. Sen odotettiin auttavan myös arjen ongelmien ratkaisussa. Tämä puhe korosti monikulttuurisuuden positiivisia puolia. Tämä merkitys tuli lähelle myös Bourdieun (1984) ajatusta suvaitsevaisuudesta hyvän maun osoittajana ja siksi sitä ei periaatteena kritisoitu. Suvaitsevaisuutta korostava puhe saattoi toimia myös hyvän tahdon osoituksena ja altruistisen arvomaailman ilmauksena. Tällaista puhetta saatettiin kritisoida liian idealistisena ja sinisilmäisenä suhtautumisena. Kritiikissä keskustelu palautettiin ristiriitoihin ja arjen konkreettisiin ongelmiin, joihin pelkällä suvaitsevaisella asenteella ei voitu vaikuttaa. Vaikka ajatusta monikulttuurisuudesta kaikki haastatellut opettajat kannattivat, oli kritiikissä aistittavissa pettymystä monikulttuurisuuden

vaikutuksiin ongelmien ratkaisijana.

Monikulttuurisuus suvaitsevaisuutena ja oikeanlaisena suhtautumisena saattoi opettajien puheessa olla kahden tasoista. Se saattoi koskea koko yhteiskunnan tasoa, jolloin monikulttuurisen ideologian odotettiin ratkaisevan maahanmuuttajien mukanaan tuomien muutosten aiheuttamia ongelmia. Tämä tulee lähelle englanniksi käytettyä termiä ”multiculturalism”, joka viittaa monikulttuurisuuteen aatteena ja yhteiskunnallisena toimintaohjelmana. Suvaitsevainen suhtautuminen monikulttuurisuutena oli siis tavallaan ideologia, johon tuli ottaa puolesta tai vastaan kanta.

Toinen taso oli monikulttuurisen ajattelutavan soveltaminen koulumaailmaan. Opettajat määrittelivät monikulttuurisen työn sekä suvaitsevaiseksi asenteeksi, mutta myös pedagogiseksi osaamiseksi. Suvaitsevainen asenne tarkoitti, ettei opettajalla saanut olla ennakkoluuloja ja että hän uskalsi heittäytyä yllättäviin tilanteisiin. Hänen tuli työssään pyrkiä löytämään työstään myönteisiä näkökulmia ja tehtävä työtään sydämellä. Opettajien tuli opettaa tätä ajattelutapaa myös kaikille opiskelijoille, sekä suomalaisille että maahanmuuttajille. Yksi opettajista (N4) kiteytti opettajan monikulttuurisen työn seuraavasti:

*”Se tarkoittaa sitä, että opettajalla ei sais olla sellaisia asenteita liikaa, ainakaan mitään negatiivisia asenteita. Ja sit se pitää olla tosi joustava ja pitäis saada lisää resursseja siihen, koska se sitten mitä monikulttuurisempi porukka on, sitä vaikeampi se on ja enemmän vaatii opettajalta. Ja tarvii sitä sanotaan että kielitukea ja jopa varmaan sit jos on iso ryhmä niin ihan tämmöistä just tätä klinikka-tyyppistä apua, mikä meillä nyt on alkanutkin ja mun mielestä se on niin kun kaikkien kannalta myös rikastuttava, jos sen ottaa oikein” (N4)*

Opettajan monikulttuurinen osaaminen käsitti myös käytännöllisemmän puolen, jossa monikulttuurisuus sai merkityksen pedagogisena välineenä tai keinona arjen tilanteiden ratkaisuiksi. Nämä pedagogiset ratkaisut ja opetusmenetelmät painottuivat opettajien keskusteluissa vahvasti. Sekä Soilamon (2008), että Pitkäsen (2002) tutkimuksissa monikulttuurisuus näkyi joko pluralismina tai syntyi maahanmuuttajien mukana ja tarkoitti lähinnä erityisiä toimenpiteitä ja tukitoimia. Tässä tutkimuksessa opettajat eivät määritelleet monikulttuurisuutta vain maahanmuuttajia koskeviksi tavoitteiksi, vaan he toivat esiin kaikkien opiskelijoiden tarvitsevan monikulttuurisuustietoa. Yksi opettajista (N3) toi esiin myös maahanmuuttajataustaiset opettajat, joita oppilaitoksiin tulisi saada lisää. Monikulttuurisuus ei näissä haastatteluissa tarkoittanut pelkästään erityispalveluita, vaan

jokaisen opettajan osaamista, jota tarvittiin maahanmuuttajaopiskelijoiden huomiointiin. Opettajan monikulttuurisen osaamisen kehittämistä pidettiin tärkeänä. Kehittyminen oli mahdollista sekä koulutuksen kautta, että kokemuksen mukana. Jotta kehittyminen olisi mahdollista, piti opettajilla olla tarvittavat resurssit ja oikea asenne. Monikulttuurisuusajattelua saattoi oppilaitoksessa lisätä myös kollegat, jotka ovat perehtyneet asiaan:

*”...sanotaan näin, että jos (oppilaitoksen monikulttuurisuuskouluttaja) ei olisi aloittanut (kyseisessä oppilaitoksessa), niin me emme varmaan olisi tällaista aihetta koskaan vielä kuulleet. Minä väitän.”(N2)*

Kyseisen opettajan lisäksi haastateltavat mainitsivat muitakin opettajia nimeltä, jotka olivat olleet ”pioneereja” monikulttuurisuusasioissa. He olivat työskennelleet ensimmäisten maahanmuuttajaryhmien kanssa tai vetäneet erityisiä projekteja maahanmuuttajille. Heidän aikaansaannoksiaan nostettiin esiin, jos toinen opettaja kertoi työn maahanmuuttajien kanssa olevan jollain tavalla toivotonta. Nämä monikulttuurisuuspioneerit toimivat esimerkkinä siitä, kuinka kovalla työllä voitiin saada aikaan ”uskomattomia tuloksia”. Pioneereista puhuttaessa tiedostettiin kuitenkin se valtava työmäärä, joka tuloksiin vaadittiin. Opettajat olivatkin yhtä mieltä siitä, että näin ei voinut toimia pidempiaikaisesti. Yksi opettajista (N3) kertoi työuransa alkuaikoina panostaneensa valtavasti omaan osaamiseensa ja maahanmuuttajien työllistymiseen. Työuran aikana hän oli kuitenkin huomannut, ettei niin jaksanut pitkää aikaa ja kertoi muuttuneensa myös ”hiukkasen rasistiksi”. Toiset korjasivat sen olevan ”tervettä rasismia” tai ”realismia.”

Maahanmuuttajat ja monikulttuurisuus toimi myös suomalaisen yhteiskunnan peilinä. Yhteisöllisistä kulttuureista tulleet nostivat esiin ongelmia suomalaisten perhesiteiden katkeamisesta ja yhteisöllisyyden murenemisestä. Opettajien työssä tämä näkyi irrallisina ja kiinnittymättöminä opiskelijoina. Esitettiin myös, että maahanmuuttajien erilaisista elämäntavoista ja arvoista tulisi ottaa mallia tai ainakin, että suomalaisten tulisi muuttaa tiettyjä käytäntöjään ottaakseen ne huomioon. Eräs opettaja (M2) toi esiin nyky-yhteiskunnan liian liberaalin arvomaailman, mikä näkyi esimerkiksi opiskelijoiden ja opettajien rajan hämärtymisestä tai sukupuolten välisten erojen häipymisestä. Tästä saattoivat viestiä miesten korvakorut tai tyttöjen pienet vaatteet, jotka haluttiin pois vetoamalla muualta tulleiden kyvyttömyyteen ymmärtää tätä.



*”Ainoa, mikä meillä ymmärretään on, niin hakaristiä ei saa pitää. Mut esimerkiksi miehen korvarenkaat niin, ne on niin monisäikeinen juttu. Toinen sanoo, että se on hänen oma asia, mut ku se on eri kulttuurissa niin se. Mut opettaja ei sais pitää korvarenkaita, mies mun mielestä.” (M2)*

Näiden neljän merkityksen lisäksi monikulttuurisuuden nimissä saatettiin tuoda esiin yhteiskunnallisia näkökantoja. Maahanmuuttajista puhuttaessa keskustellaankin usein huono-osaisuuteen suhtautumisesta. Suomalaista yhteiskuntaa kritisoitiin esimerkiksi liiallisesta vastuun ottamisesta perheiltä, mikä johti vanhemmuuden katoamiseen. Yksilön vastuuta omasta toimeentulostaan korostettiin. Tästä johtuen opettajat kokivat olevansa vaikeuksissa nuorten kanssa, jotka vain laiskoina odottivat, että yhteiskunta maksaa heidän elämisensä tai maksavan palkkaa opiskelusta. Tämän puheen tulkitsen kritisoivan suomalaista sosiaalipolitiikkaa. Kaupunkien vuokra-asuntojen keskittyminen tietyille asuinalueille kasaa huono-osaisuutta. Se, että maahanmuuttajat kuuluvat usein tähän ryhmään herättää ihmisten huolen maahanmuuton mukanaan tuomista ongelmista, vaikka kyseessä onkin usein huono-osaisuus eivätkä kulttuuriset syyt. Maahanmuuttajat tekevät yhteiskunnallisista ongelmista erottuvampia ja antavat niille helpommin ymmärrettävän nimen.

## **5. POHDINTA**

Tutkimukseni tarkoituksena oli selvittää millaista on ammattiopettajien monikulttuurinen arki sekä millaisia merkityksiä monikulttuurisuus ammattiopettajien keskusteluissa saa. Monikulttuurinen työ näyttäytyi tämän aineiston perusteella useammin ongelmoina ja haasteina kuin positiivisina kokemuksina. Kieliongelmat ja kulttuurierot nousivat keskusteluissa voimakkaimmin esiin ja aiheuttivat opettajille lisätyötä ja edellytti kohtaamaan uusia, yllättäviäkin tilanteita. Positiivisia kokemuksia opettajat saivat motivoituneista opiskelijoista ja maahanmuuttajataustaisen opiskelijan menestymisestä opinnoissa ja työelämässä. Opettajat kokivat positiivisena ammatillisen kasvun, joka mahdollistui erilaisten opiskelijoiden kanssa työskennellessä. Kokemuksen karttuessa opettajat oppivat huomioimaan maahanmuuttajataustaisia opiskelijoita paremmin eivätkä uudet tilanteet aiheuttaneet enää ahdistusta tai turhautuneisuutta. Monikulttuurisuuteen suhtauduttiin myönteisesti erityisesti

niissä työyhteisöissä, joissa ongelmista pystyttiin puhumaan avoimesti.

Tutkimusaineisto koostui vain kuuden opettajan ryhmähaastatteluista. Ryhmäkeskusteluissa opettajat toivat kuitenkin esiin monia näkökulmia hyvin avoimesti ja pohtivat aihetta syvällisesti. Ryhmähaastatteluilla kerättyä aineistoa voisi siten pitää rikkaana ja aineistonkeruumenetelmää sopivana tämän tutkimuksen tutkimuskysymysten selvittämiseksi. Haastateltavat edustivat eri ammattialoja ja ikäryhmiä. Lisäksi heidän työkokemuksensa pituudessa oli eroja, mikä toi monipuolisuutta ja perspektiiviä aiheen käsittelyyn. Tämän aineiston perusteella oli mahdollista saada vastauksia asetettuihin tutkimuskysymyksiin ja aineisto täytti laadullisen tutkimuksen vaatimukset mielestäni hyvin.

Tarkastellessa tutkimuksen luotettavuutta tulee huomioida, että haastateltavien määrä oli pieni ja saattaa olla, että tutkimukseen osallistuivat lähinnä sellaiset opettajat, jotka suhtautuivat keskimääräistä myönteisemmin monikulttuurisuuteen. Ryhmähaastattelussa on se vaara, että ryhmäpaineen takia osallistujat eivät uskalla esittää eriäviä mielipiteitä. Tässä työssä ei kuitenkaan näyttänyt olevan sellaista ongelmaa ainakaan kaikkien opettajien osalta, sillä keskustelussa tuli ilmi opettajien erilaisia näkemyksiä aiheeseen. Lisäksi haastattelututkimuksessa voi näkyä haastattelijoiden vaikutus, mikä voi osaltaan olla tiedostamatonta. Vaarana on myös, että tutkijan esiin nostamat teemat ja suorat lainaukset eivät täysin vastaa haastatteluiden keskeisintä antia. Toisaalta kaikki tutkimus on sisältää valintoja ja subjektiivisuutta on yritetty vähentää valintojen mahdollisimman suurella avoimuudella.

Ammattiopettajien puheessa painottuivat ongelmat, joita monikulttuurisuus toi heidän työhönsä tai ainakin ne olivat asioita, joista opettajat halusivat haastatteluiden aikana keskustella. Maahanmuuttajien puutteellinen kielitaito oli tavallisin arkea hankaloittava tekijä. Suomen kielen opetusta on kritisoitu paljon myös julkisessa keskustelussa. Laadukas kielen opetus olisi tärkeää, sillä kielitaidon heikkous estää maahanmuuttajia tuomasta osaamistaan esiin ja pääsyä mukaan luokan vuorovaikutukseen. Ammatilliseen koulutukseen hakevien kielitestausta on ehdotettu muutettavaksi ohjaavaksi tasokokeeksi karsivan pääsykokeen sijaan. On tärkeää, että koe mittaa arjen kielitaitoa eikä ammattisanastoa, sillä sitä hakijalta ei vielä voida odottaa. Kielitaitovaatimus on myös valtakysymys ja sillä voidaan sulkea ovia

kuten esimerkiksi Paanasen (1999) tutkimuksessa tuli esiin. Tässä tutkimuksessa opettajat eivät epäilleet näin tapahtuvan. Oppilaitoksen asettamalla kielitaitovaatimuksilla opettajat näkivät suojattavan sekä opiskelijoita että työnantajia negatiivisilta kokemuksilta, jotka saattaisivat synnyttää ennakkoluuloja maahanmuuttajia kohtaan. Suomen kielellä on Alasuutarin ja Ruuskan (1999) mukaan erityinen asema suomalaisuuden rakennuspalikkana. Tästä syystä muiden kielten käyttöä pidetään uhkana. Pelko suomen kielen säilymisestä esimerkiksi englannin kielen käytön yleistyessä saattaa kuvata pelkoa suomalaisuuden omaleimaisuuden katoamisesta kielen myötä.

Talibin (1999) tutkimuksessa opettajat eivät nähneet itseään vaikuttajina, joiden olisi mahdollisuus ja velvollisuus tarkastella koulukulttuuria kriittisesti. Yhdenvertaisuuslaki velvoittaa opettajia kuitenkin edistämään monikulttuurisuutta pelkän suvaitsemisen sijaan. Tässä tutkimuksessa ammattiopettajat huomasivat epäkohtia sekä työelämän käytännöissä, että myös oppilaitoksen toimintatavoissa. He kokivat kuitenkin, että olivat ”puun ja kuoren välissä” työn ihanteiden ja realiteettien välillä kuten yksi osallistuneista (N4) asian ilmaisi. Opettajien niskaan kaatuu kohtuuton paine, jos koulutuksen tavoitteet ja työllistymisen kriteerit ovat ristiriidassa monikulttuurisuusideologian kanssa. Sama ristiriita tulee ilmi Paanasen (1999) maahanmuuttoviranomaisia koskeneessa tutkimuksessa. Tiilikalan (2004) mukaan opettajien mahdollisuus vaikuttaa omaan työhönsä on heikentynyt viimeisten vuosikymmenten aikana. Opettajien työmäärä on kasvanut ja kirjallisten töiden osuus työajasta lisääntynyt. Myös tässä tutkimuksessa opettajat kritisoivat tätä kehitystä vahvasti ja ajattelivat sen heikentävän heidän mahdollisuuksiaan huomioida erilaisia opiskelijoita.

Opettajien keskusteluista oli löydettävissä sekä assimiloivaa että integroivaa puhetta. Integraation tavoitteen keskeinen ajatus on prosessin kaksisuuntaisuus eli sekä yksilön että valtakulttuurin tulee sopeutua muutokseen. Suomen integraatiopolitiikan on sanottu olevan sisällöltään todellisuudessa assimiloivaa. Kotoutuminen tarkoittaa tällöin maahanmuuttajan sopeutumista suomalaiseen yhteiskuntaan mahdollisimman tehokkaasti niin, että oma kulttuuri rajautuu vain yksityiselämän piiriin. Maahanmuuttajien integroitumista pidetään viranomaisten tehtävänä. (Lepola 2000). Integraatio on suomennettu kotoutumiseksi. Maahanmuuttajan tehtävänä on siten kotoutua ja valtaväestön kotouttaa. Valtaväestön tavoitteena se kuulostaa enemmän viranomaisten tavoitteelta kuin kahdensuuntaiselta

prosessilta, jossa molemmat sopeutuvat muutokseen. Jos maahanmuuttajat eivät identifioitu suomalaisiksi, nähdään se helposti kotouttamisen epäonnistumisena. Vaikka maahanmuuttaja haluaisi samastua suomalaisuuteen, sen määritelmä voi olla liian kapea tai käytännöt diskriminoivia sen toteutumiseen. Tämä on tietenkin yhteiskunnallinen ongelma. Toisaalta jos erilaisuus olisi samanarvoista, ei pitäisi olla ongelmaa, jos työntekijällä tai opiskelijalla on muu kuin suomalainen identiteetti.

Integroivaan puhetapaan sen sijaan liittyi työelämän ja työyhteisön kanssa tehtävä tiivis yhteistyö sekä uusien opetusmenetelmiä kehittäminen ja käyttäminen. Tällöin opettajan työ näyttäytyi moninaisina tehtävinä ja rooleina. Monikulttuurisuuteen suhtauduttiin positiivisesti, vaikka lisääntynyt työmäärä laskisikin työviihtyvyyttä. Myös Soilamon (2008) tutkimus tuli samaan tulokseen. Integroivaan puhetapaan liittyi opettajien myönteinen suhtautuminen monikulttuurisuuskoulutukseen. Lisäksi tieto ja taito kulkivat käsi kädessä. Mitä enemmän ja moninaisempia työmenetelmiä hallittiin, sen helpommin muutoksiin pystyttiin vastaamaan. Jos työyhteisön kanssa ei voinut keskustella ongelmista, kokemukset olivat haastatelluilla opettajilla kielteisempiä, eikä monikulttuurisuusosaaminen päässyt kehittymään. Nykypäivän opettajien työyhteisöt ovat Sahlbergin (1999) mukaan muuttuneet ”virtuaaliyhteisöiksi”, joissa todellinen vuorovaikutus on vähentynyt. Tämä on heikentänyt opettajien mahdollisuutta saada tukea kollegoiltaan.

Talibin (2002) mukaan monikulttuurisen opettajan työhön sisältyy pluralismin ajatus. Jos opetustyö lähtee ajatuksesta, että homogeeninen oppilasaines tuottaa parhaita oppimistuloksia, monikulttuurisuus näyttäytyy ongelmakeskeisesti. Toisaalta jokaista yksittäistä asiaa ei opettajan arjessa voi ratkaista yksittäistapauksena, vaan selkeät käytännöt tukevat opettajan työtä. Opettajan työ on kohdannut viimeisten vuosien aikana monia muutoksia, joista monikulttuurisuuden tuomat haasteet ovat vain yksi. Esimerkiksi asiakaslähtöisyyden tulo oppilaitokseen on muuttanut opettajan työn kuvaa (Alasuutari & Ruuska 1999, Heikkinen 1999) ja vähentänyt hallinnan tunnetta. Onkin hyvä miettiä, ovatko maahanmuuttajaopiskelijat todella syyllisiä työn kuormittavuuden lisäykseen ja opettajan työnkuvan muutokseen, vai ovatko syyt näihin muutoksiin jossain muualla.

Suomessa ei ole totuttu tarkastelemaan rajojen sisäistä monikulttuurisuutta luonnollisena ja

rikastuttavana tekijänä ja siksi monikulttuurisemman yhteiskunnan kehittäminen on nähty haastavana. Yhtenäisyyden korostaminen on tyypillistä maille, joiden kansallisella projektilla ja itsenäisyydellä on lyhyt historia. (Räsänen 2005, 87.) Suomalaisen koululaitoksen yksi keskeisimmistä tehtävistä on ollut yhtenäisen kansan rakentaminen (Alasuutari & Ruuska 1999). Sen tavoitteena on ollut kansalaisten kasvattaminen yhtenäiseen arvomaailmaan. (Wahlbeck 2003, 12.) Nämä tavoitteet näkyvät opettajan työssä tänäkin päivänä ja ovat tavallaan monikulttuurisen pluralismin kanssa ristiriidassa. Kettusen (2005) mukaan monikulttuurisuuskeskustelussa maahanmuuttajat nähdään usein kansallisen kilpailukyvyyn palvelijoina joko ikäjakauman suoristamassa tai työvoimatarpeen paikkaajana. Ammattiopettajien työ on sidottu vahvasti alueellisen kilpailukyvyyn palvelukseen, mikä tulee esiin myös tämä tutkimuksen haastatteluissa (emt.) Myös Heikkinen (1999) nimeää opettajantyön erääksi paradigmatyypiksi nationalistisen viitekehyksen. Nationalistisessa paradigmassa työ on toimeentulon ja kansalaisyhteisöjen perusta ja opettaja virkamies, joka on alansa mestari ja kansallinen asiantuntija. Tämänkaltainen puhetapa tuli esiin tässäkin työssä. Maahanmuuttajat hyväksyttiin Suomeen sillä ehdolla, että he tekivät työtä ja ansaitsivat elantonsa. Maahanmuuttajien tuli myös hyväksyä suomalaisen työelämän toimintatavat.

Työelämäpainotteisessa puheessa opettajien kommentit muistuttivat enemmän Heikkisen (1999) teknokraattista paradigmaa. Tässä viitekehyksessä työvoima nähdään inhimillisenä koneistona ja opettajuus teknologisenä eksperttitytenä, jonka tehtävänä on koulia ja motivoida työvoimaa. Ammatillinen koulutus työmarkkinoiden palvelijana asetti opettajat ja oppilaitoksen tavoitteet osittain ristiriitaiseen asemaan, jonka opettajat kuitenkin ratkaisivat työelämän hyväksi. Kolmas Heikkisen nimeämästä ammattiopettajan työn viitekehyksistä on kollektiivisen hoivan paradigma. Se perustuu ajatukselle, että työ on inhimillisen olemassaolon perusta tai kutsumus. Tässä paradigmassa opettajan toimintaa kuvaa vanhemmuus ja tarve huolehtia ja suojella opiskelijoita ja työvoimaa. (Emt. 211–219.) Tätä puhetta tässä tutkimuksessa oli vähiten, mikä selittyi ehkä hoiva-alan edustajien puuttumisella haastateltavista. Syrjäytymisen ehkäisy opettajan työn tavoitteena ja huoli työsuhteiden epävarmuudesta tulevaisuudessa sopivat kuitenkin tämän paradigman alle.

Ammattiopettajan työssä korostuu voimakkaasti työelämälähtöisyys. Opettajien suhtautumista

maahanmuuttajaopiskelijoihin määritti suurelta osin koulutusala ja sen työllisyystilanne. Jos alalla ei ollut työvoimapulaa, ei ollut painetta muutoksille. Tällöin koulutukseen voitiin valita motivoituneita ja koulussa hyvin menestyneitä suomalaisia. Tällaisilla koulutusaloilla opettajien ei tarvinnut kyseenalaistaa perinteisiä opetusmenetelmiä tai toimintatapoja. Heidän työssä viihtymisensä oli korkeaa ja he näkivät maahanmuuttajat lähinnä ongelmina. Opettajan työn tavoitteena oli vahvasti opiskelijoiden työllistyminen. Kun oppilaitoksen ja työelämän vaatimusten välillä oli ristiriitaa, niin se pyrittiin yleensä ratkaisemaan työelämän hyväksi. Tämä sopii hyvin Heikkisen (1999) löytämään didaktis-manageriaaliseen eksperttisiin, joka ammattiopettajien työssä on korostunut 1990-luvulta lähtien. Siinä työelämälähtöisyys leimaa ammattikasvatusta. Työelämälähtöisyyden korostamisessa on ongelmana opiskelijan tarpeiden ja voimavarojen unohtaminen. Tällöin sitoudutaan myös työelämän nykyhetken tarpeisiin, vaikka tavoitteena on kouluttaa tulevaisuuden osaajia.

Tilastojen valossa maahanmuuttajaopiskelijoiden määrä toisen asteen opinnoissa on lisääntymässä tulevina vuosina, sillä maahanmuuttajien suuret ikäluokat ovat pian päättämässä peruskouluansa. Jatkokoulutuspaikkojen saannin varmistamiseen ja syrjäytymisen ehkäisemiseen on panostettu viime vuosina. Koska useat tutkimukset (ks. esim. Talib 1999, Soilamo 2008) ovat tuoneet esille opettajien työmäärän selkeän kasvun maahanmuuttajaoppilaiden lisääntyttyä, on ehdotettu maahanmuuttajista maksettavaksi korkeampaa valtionosuutta myös ammatillisissa oppilaitoksissa. Tähän ei ole Opetusministeriössä suostuttu, sillä kaikki maahanmuuttajat eivät ole erityisen tuen tarvisijoita (VaSkooli-projektin workshop 4.3.2009). Olisi kuitenkin tärkeää, että maahanmuuttajataustaisia suomalaisia pääsisi nykyistä useammin korkeakoulutukseen. Siksi myös hyvin menestyvien tukeminen olisi perusteltua.

Opettajien monikulttuurisuusosaamista on pyritty kehittämään täydennyskoulutuksen avulla. Kaikki tähän tutkimukseen osallistuneet opettajat kokivat monikulttuurisuuskoulutuksen olleen ainakin kohtuullisen hyödyllinen. Yksi opettajista kertoi oppineensa paljon ja hänen suhtautumisensa oli muuttunut selvästi myönteisempään suuntaan. Koulutusjakso oli kuitenkin liian lyhyt, jotta syvällisempään oppimiseen olisi päästy. Monikulttuuristen opetusmenetelmien hallinta parantaa selvästi opettajien monikulttuurista osaamista. Myös opettajien asenteisiin pyritään koulutuksella vaikuttamaan. Ennakkoluulot eivät ole

kuitenkaan pelkästään virhekäsityksiä, jotka voidaan korjata tiedolla. Asenteiden muuttuminen on prosessi, joka vaatii aikaa. Myöskään työkokemus maahanmuuttajien opettamisesta ei sinänsä poista kielteisiä asenteita, vaan saattaa jopa kiristää niitä (Talib 1999). Suomessa vahvana elävän ”koulutususkon” mukaan monikulttuurisuuden aiheuttamat ristiriidat ratkaistaan koulutuksen avulla. Tässä tutkimuksessa kriittisimmin maahanmuuttoon suhtautuvat ilmoittivat kuitenkin viihtyvänensä työssään parhaiten. Maahanmuuttajien huomioinnin kasvattama työmäärä liittyyneen tähän tulokseen.

Haasteena monikulttuurisuusosaamisen kehittämisessä onkin se, miten saadaan motivoitua koulutukseen ne opettajat, jotka eivät koe koulutusta tarpeelliseksi. Varsinkin ne muutokset, jotka lisäävät työmäärää, kohtaavat eittämättä vastarintaa. Kunnille määrättiin opettajien täydennyskoulutusvelvollisuus, mutta jää nähtäväksi, miten tarkasti sen puitteissa koulutetaan kaikkia opettajia ja kuinka paljon koulutuksen sisältöjä opettajat saavat mieltymystensä mukaan valita. Koulutuspakko ei sinänsä ole uusi asia Suomessa, vaan esimerkiksi terveydenhuoltohenkilöstölle se on ollut voimassa jo pitkään. Monikulttuurisuuden huomioiminen ei saisi jäädä organisaatioissa tavoitteiden tasolle, vaan ne tulisi tuoda arjen työhön. Työntekijöiden tulisi osallistua tavoitteiden laatimiseen, sillä osa heistä ei tunne tai allekirjoita niiden sisältöjä. Työpaikalla tapahtuvaan oppimiseen vaikuttavat suuresti mm. ongelmatilanteiden käsittelykäytännöt eli suhtaudutaanko ongelmiin oppimisen kannalta vai vältelläänkö niitä (Sahlberg 1999). Ongelmien välttely johtaa yksinpuurtamiseen ja jopa loppuun palamiseen. Tässä tutkimuksessa haastatellut puhuivat avoimesti ongelmista, vaikka työskentelivät eri yksiköissä, eivätkä siten olleet läheisiä työtovereita.

Maahanmuuttajien työmarkkina-asema paranee Suomessa suoritetun tutkinnon ansiosta valtaväestöä enemmän. Maahanmuuttajien on siis ansaittava ensin suomalaisten luottamus. Suomalaisen ammatillisen tutkinnon suorittaminen kertoo työnantajalle maahanmuuttajan sitoutumisesta Suomeen ja suomalaiseen työkuulttuuriin, jotta heitä uskalletaan palkata. (Forsander 2002.) Tässä tutkimuksessa opettajat kuvailivat osaa työnantajista erittäin ennakkoluuloisiksi. Valintakriteerinä yleistynyt ”hyvä tyyppi” -kriteeri on vaarallinen, koska sen sisältöä on mahdoton saada selville. Sen taakse voidaan piilottaa myös helposti syrjiviä käytäntöjä.

Haastatellut opettajat toivat esiin pelon maahanmuuttaja-asenteiden kiristymisestä talouden laskukaudella. Myös monet tutkijat ovat nostaneet esiin tämän yhteyden (Jaakkola 2003, Hall 2003, Alasuutari & Ruuska 1999). Lama-aikana epävarmuus ja turvattomuus tulevaisuudesta lisääntyvät ja takerrutaan tuttuihin ja turvallisiin asioihin, jota kuviteltu kansallinen yhtenäisyys luo. Pelot työpaikan menettämisestä ovat toisaalta todellisia ja lietsovat toisten mustamaalaamista. Opettajan työssä lama näkyy resurssien vähenemisenä ja opiskelijoiden hyvinvoinnin laskuna.

Ammattiopettajien keskustelussa monikulttuurisuudelle löytyi viisi eri merkitystä. Ensimmäinen niistä oli monikulttuurisuus maahanmuuttajien tuomana muutoksena suomalaiseen yhteiskuntaan. Myös Mikko Lehtonen ja Olli Löytty (2003, 7) yhdistävät monikulttuurisuuskeskustelun Suomessa usein liittyvän juuri maahanmuuttoon ja Suomen yhtenäiskulttuurin kyseenalaistumiseen. He kritisoivat tätä ajattelua ja korostavat Suomen monikulttuurisuutta kautta aikojen. Opettajille muutos on saattanut kuitenkin olla ollut suuri, sillä velvollisuutta erilaisten opiskelijoiden huomiointiin ei välttämättä ole aikaisemmin ollut. Vaikka tässä tutkimuksessa haastatellut opettajat näkivät maahanmuutossa ongelmia, se nähtiin kuitenkin nykypäivän todellisuutena ja väistämättömän tapahtumana, joten siihen pitää sopeutua. Välineitä monikulttuurisuuteen olivat sekä opetusmenetelmät että oikeanlainen suhtautuminen. Suvaitsevainen suhtautuminen monikulttuurisuutena oli arvomaailma, jota haastatellut opettajat eivät kertaakaan kommentoineet kielteisesti.

Suvaitsevainen arvomaailma kuuluu Pierre Bourdieun (1984) mukaan sivistyneeseen arvomaailmaan, jolla keskiluokka pyrkii viestimään hyvää makua ja myötämielisyyttä eliitin arvoja kohtaan. Bourdieun teoria kuvaa ranskalaista yhteiskuntaa eikä sitä voi soveltaa suoraan suomalaiseen yhteiskuntaan. Koulutettu väestö suhtautuu maahanmuuttajiin kuitenkin Suomessakin keskimääräistä myönteisemmin (Jaakkola 2005). Ammattiopettajat ovat tästä näkökulmasta mielenkiintoinen tutkimuskohde, sillä vaikka he kuuluvat keskiluokkaan, heidän taustansa on usein ollut ruohonjuuritason työntekijä opetettavalla alallaan. He arvostavat usein käytännön taitoja akateemisuuden sijaan. Tässä työssä ammattiopettajien puheen pysyminen vahvasti käytännön tasolla kuvasi ehkä tätä lähestymistapaa. Periaatteena opettajat olivat kuitenkin sisäistäneet soveliaan tavan puhua suvaitsevaisuudesta myönteisesti.



Östen Wahlbeck (2003) jakaa monikulttuurisuuskirjallisuuden kolmeen tyyppiin. Niissä monikulttuurisuus tarkoittaa joko yhteiskuntaa, jossa on monta kulttuuria, ideologista tavoitteenasettelua tai ratkaisua käytännön ongelmiin. Tämän tutkimuksen keskusteluissa painottui opettajan työ, jossa monikulttuuriset työvälineet ratkaisivat arjen ongelmia. Myös monikulttuurisuus ideologisena tavoitteenasetteluna tuli esiin. Wahlbeckin aineistona ovat pääasiassa tutkijoiden kirjoitukset, kun tässä työssä merkityksiä ovat antamassa opettajat arjen kokemustensa pohjalta. Mediassa käytävässä monikulttuurisuuskeskustelussa tutkijat ja muut kannanottajat puhuvat usein ristiin, sillä käytetyillä termeillä on eri sisältöjä. Tarkoittaako monikulttuurisuus maahanmuuton lisääntymistä, lisääntymisen kannattamista ideologiana tai kenties käytännön toimenpiteitä, joita lisääntymisen johdosta tarvitaan? Tämän vuoksi merkitysten tutkiminen ja niiden avaaminen on tärkeää.

Tämän tutkimuksen tulokset tuskin toivat monikulttuurisuustutkimuksen kentälle mullistavia uusia näkökulmia. Ammattiopettajien arki on kuitenkin tutkimusaiheena varsin tuntematon ja monikulttuurisuustutkimuksessa ryhmähaastatteluja on käytetty hyvin vähän. Menetelmänä sillä oli mahdollista nostaa esiin työyhteisön näkökulmaa, mikä on tärkeä tekijä monen ammatin arjessa, varsinkin opettajien. Työ nosti esiin ammattiopettajien arjen moninaisuuden, monenlaisen työnkuvan ja sidosryhmät. Niiden vaikutusta opettajan työhön ei ole tutkittu ja se vaatisikin tulevaisuudessa lähempää tarkastelua. Maahanmuuttajien ja työelämän nivelvaiheissa toimivat viranomaiset ovat kaikki avainasemassa kotoutumisen onnistumisessa.

Monikulttuurisuuden aihepiirissä peräänkuulutetaan usein kriittistä keskustelua, jota opettajat tämän tutkimuksen haastatteluissa kävivät. Toisaalta myös monikulttuurisuuden vastustajat kutsuvat itseään maahanmuuttokriitikoiksi. Tässä työssä kriittisellä suhtautumisella tarkoitetaan toimintatapojen kritisointia ja keskustelua arvomaailmoista ja suvaitsevaisuuden rajoista. Kriittisiä kannanottoja pelätään helposti rasisti-leiman takia. Maahanmuuttovastaisille kommentteille on kuitenkin ominaista ristiriitojen ratkaisuna maahanmuuton torjunta ja sitä kannattavien tahojen leimaaminen. Tässä työssä on analysoitu tarkemmin monikulttuurisuuden saamia merkityksiä. Lehtien yleisönosastokirjoittelussa myös maahanmuuttaja-termillä tuntuu olevan monenlaisia merkityksiä. Maahanmuuttoa vastustavien puheenvuoroissa tämä periaatteessa neutraali termi liitetään helposti huono-osaisuuteen. Siirtolaisuus ja länsimaista muuttavat halutaan erotella arkipuheessa

maahanmuuttajista, joista on tullut yhteiskunnalle kuluna olevia ”mamuja.”

Tällä hetkellä julkisessa keskustelussa kulttuurierot essentialisoidaan ja nähdään toisiinsa sovittamattomina. Kulttuurien kohtaamisesta seuraa tämän ajattelutavan mukaan ongelmia tai jopa kehityksen taantumista. Myös haastatellut opettajat näkivät monikulttuuristuvassa Suomessa useita uhkakuvia. Nämä uhkakuvat leimasivat osittain opettajien puhetta, vaikka käytännön kokemukset eivät tätä ajattelua aina tukeneetkaan. Kun maahanmuuttajaopiskelijoita tarkastellaan erillisenä opiskelijaryhmänä, korostetaan samalla kahtiajakoa valta- ja vähemmistökuulttuurien välille. Monikulttuurisuuden voimakkaalla korostuksella päädytään essentialisoimaan kulttuureja, kuten myös monikulttuurisuuden torjumisella (Lehtonen & Löytty 2003). Kulttuurit eivät esiinny puhtaina ja pysähtyneinä, vaan ovat alati muutoksessa ja sekoittuvat toisiinsa. Tämän tutkimuksen perusteella monikulttuurisuus monipuolisti opettajan työtä sekä hyvässä että pahassa. Se lisäsi opettajien työtaakkaa, mutta mahdollisti myös työn uudistumisen. Monikulttuurisuusideologia helposti saa osakseen kritiikkiä, jos siitä moninaisuus tuo mukanaan muutoksia ja ongelmia. On kuitenkin muistettava Hallia (2003) lainataksemme, että monikulttuurisuus ei tavoitteena tarkoita sinänsä hyvää eikä pahaa, mutta se on väistämättä osa myöhäismoderneja yhteiskuntia. Se ei ole autuaaksi tekevä ideologia, mutta kuitenkin jotain, mitä kannattaa tavoitella. (Emt., 236.)

## LÄHTEET

### Kirjallisuus

- Alasuutari, P. (1999): Yhteiskunta, kansakunta ja sosiologia. *Sosiologia* 36, 32–40.
- Alasuutari, P. & Ruuska, P. (1999): *Post Patria? Globalisaation kulttuuri Suomessa*. Vastapaino. Tampere.
- Alitolppa-Niitamo A. (2004): *The Icebreakers. Somali-Speaking Youth in Metropolitan Helsinki with a Focus on the Context of Formal Education*. Väestöliitto. Helsinki.
- Alitolppa-Niitamo, A. & Söderling, I. (2005): Johdanto. Teoksessa Alitolppa-Niitamo, A., Söderling, I. & Fågel, S. (toim.) *Olemme muuttaneet. Näkökulmia maahanmuuttoon, perheiden kotoutumiseen ja ammatillisen työn käytäntöihin*. Väestöliitto. Helsinki. S. 7-12.
- Anttonen, M. (1999): *Etnopolitiikkaa Ruijassa. Suomalaislähtöisen väestön identiteettien politisoituminen 1990-luvulla*. SKS. Helsinki.
- Aro, M. (2006): Työsuhteiden epävakaistuminen ja työssäoppimisen edellytykset. Teoksessa J. Mäkinen, E. Olkinuora, R. Rinne & A. Suikkanen (toim.) *Elinkautisesta työstä elinikäiseen oppimiseen*. PS-kustannus. Jyväskylä.
- Bourdieu, P. (1984): *Distinction: a social critique of the judgement of taste*. Routledge. London.
- Borevi, K. (2002): *Välfärdstaten i det mångkulturella samhället*. Statsvetenskapliga föreningen i Uppsala, 151. Uppsala.
- Clarke, K. (1999): *Breaking the Bounds of Bifurcation: The Challenge of Multiculturalism in Finnish Vocational Social Care Education*. University of Tampere. Department of Social Policy and Social Work. Reseach Reports Series A, No. 7. Tampere.
- Domander, M. (1994): *Kulttuuritausta ja maahanmuuttajakoulutuksen tuloksellisuus*. Siirtolaistutkimuksia A 17. Siirtolaisuusinstituutti. Turku.
- Forsander, A. (2004): *Luottamuksen ehdot*. Maahanmuuttajat 1990-luvun suomalaisilla työmarkkinoilla. Väestöliiton väestöntutkimuslaitos. Helsinki.
- Fossi, R. (1999): Monikulttuurinen opetus osana opettajaksi opiskelevan opintoja. Teoksessa Matinheikki-Kokko, K. (toim.) *Monikulttuurinen koulutus – perusteita ja kokemuksia*. Opetushallitus. Helsinki. S. 177- 188.
- Hakkarainen, P. & Jääskeläinen, P. (2006): Osaamisesta ammatinhallintaan. Teoksessa Eteläpelto, A. & Onnismaa, J. (toim.) *Ammatillisuus ja ammatillinen kasvu*. Kansanvalistusseura. Helsinki. 77–105.
- Hall, S. (2003): Kulttuuri, paikka, identiteetti. Teoksessa Lehtonen, M., Löytty O. (toim.)

*Erilaisuus*. Vastapaino. Tampere. S. 85–126.

Hall, S. (2003): Monikulttuurisuus. Teoksessa Lehtonen, M., Löytty O. (toim.) *Erilaisuus*. Vastapaino. Tampere. S. 233-281.

Hannerz, U. (2003): Kulttuurin määritelmien yhteentörmäys. Teoksessa Lehtonen, M., Löytty O. (toim.) *Erilaisuus*. Vastapaino. Tampere. S. 213- 232.

Heikkinen, A. (1996): Gendered occupational ideals in Finnish vocational education. Teoksessa Heikkinen, A. (toim.) *Gendered history of (vocational) education: European comparison*. Tampereen yliopiston opettajankoulutuslaitos. Hämeenlinna. 47–72.

Heikkinen, A. (1999A): Johtopäätöksiä ja suuntaviivoja jatkotutkimukselle. Teoksessa Heikkinen, A. (toim.) *Elinkeinon edistämisestä koulutuspalvelujen laaduntarkkailuun?* Tampereen yliopiston opettajankoulutuslaitos. Hämeenlinna. 203–248.

Heikkinen, A. (1999B): Miksi aika, paikka ja tila? Teoksessa Heikkinen, A., Borgman, M., Henriksson, L., Korkiakangas, M., Kuusisto, L., Nuotio, P. ja Tiilikkala, L.: *Niin vähän on aikaa – ammatillisen kasvun katoava aika, paikka ja tila?* Tampereen yliopisto. Hämeenlinna.

Heikkinen, A. & Henriksson L. (2001): Ammatillisen kasvun ajat ja paikat. Teoksessa Anttila, A.-H. & Suoranta A. (toim.) *Ammattia oppimassa*. Työväen historian ja perinteen seura. Helsinki. S.206-263.

Hofstede, G. (1993): Kulttuurit ja organisaatiot: mielen ohjelmointi. WSOY. Helsinki.

Jaakkola, M. (1999): *Maahanmuutto ja etniset asenteet. Suomalaisten suhtautuminen maahanmuuttajiin 1987–1999*. Työministeriö. Helsinki.

Jaakkola, M. (2005): *Suomalaisten suhtautuminen maahanmuuttajiin 1987–2003*. Työministeriö. Helsinki.

Järvensivu, A. (2006): *Koulutus työpaikalla: legitimoitua vai luovaa toimintaa?* Työpoliittinen tutkimus 295. Työministeriö. Helsinki.

Järvinen, A. (1999): Opettajan ammatillinen kehitysprosessi ja sen tukeminen. Teoksessa Eteläpelto, A. & Tynjälä, P. (toim.) *Oppiminen ja asiantuntijuus. Työelämän ja koulutuksen näkökulmia*. WSOY. Helsinki. S. 257- 274.

Kettunen, P. (2001): Millaisiin kysymyksiin ammatillisella koulutuksella on vastattu? Teoksessa Anttila, A.-H. & Suoranta A. (toim.) *Ammattia oppimassa*. Työväen historian ja perinteen seura. Helsinki S. 52–91.

Kettunen, P. (2005): Globaalin talouskilpailun nationalismi. Teoksessa Pakkasvirta, J. & Saukkonen, P.(toim.) *Nationalismit*. WSOY. Helsinki.

Korkiasaari, J. & Söderling, I. (2007): Muuttoliike. Teoksessa Koskinen, S., Martelin, T., Notkola, I.-L., Notkola, V., Pitkänen, K., Jalovaara, M., Mäenpää, E., Ruokolainen, A.,

Ryynänen, M. & Söderling, I. (toim.,) *Suomen väestö*. Gaudeamus. Helsinki. S. 239-270.

Korvajärvi, P. (2001): Ammatin taitamisesta osaamisen esittämiseen. Teoksessa Anttila, A.-H. & Suoranta A. (toim.) *Ammattia oppimassa*. Työväen historian ja perinteen seura. Helsinki. S.264-286.

Kuisma K. (2001): *Maahanmuuttajat ammatillisessa peruskoulutuksessa – selvitys koulutuksen käytännöistä*. Opetushallitus. Moniste 18/2001

Lehtonen, M. & Löytty, O. (2003): ”Miksi Erilaisuus?” Teoksessa Lehtonen, M., Löytty O. (toim.) *Erilaisuus*. Vastapaino. Tampere. S. 7-19.

Lepola, O. (2000): *Ulkomaalaisesta suomenmaalaiseksi. Monikulttuurisuus, kansalaisuus ja suomalaisuus 1990-luvun maahanmuuttopoliittisessa keskustelussa*. Suomalaisen kirjallisuuden seura. Helsinki.

Leskelä, J. (2006): Mentorointi ja ammatillinen kasvu. Teoksessa Eteläpelto, A. & Onnismaa, J. (toim.) *Ammatillisuus ja ammatillinen kasvu*. Kansanvalistusseura. Helsinki. S. 164–190.

Liebkind, K. (1994): Maahanmuuttajat ja kulttuurien kohtaaminen. Teoksessa K. Liebkind (toim.) *Maahanmuuttajat. Kulttuurien kohtaaminen Suomessa*. Gaudeamus. Helsinki.

Martikainen, T. Sintonen, T., & Pitkänen, P. (2006): Ylirajainen liikkuvuus ja etniset vähemmistöt. Teoksessa Martikainen, T. (toim.) *Ylirajainen kulttuuri. Etnisyys Suomessa 2000-luvulla*. SKS. Helsinki. S. 9-41.

Morley, D. (2003): Kuulumisia – Aika, tila ja identiteetti medioituneessa maailmassa. Teoksessa Lehtonen, M., Löytty O. (toim.) *Erilaisuus*. Vastapaino. Tampere. S. 155- 188.

Paananen, S. (1999): *Suomalaisuuden armoilla. Ulkomaalaisten työnhakijoiden luokittelu*. Tilastokeskus. Helsinki

Paasi, A. (1998): Koulutus kansallisena projektina – ”Me” ja ”muut” suomalaisissa maantiedon oppikirjoissa. Teoksessa Alasuutari, P. & Ruuska, P. (toim.) *Elävänä Euroopassa. Muuttuva suomalainen identiteetti*. Vastapaino. Tampere. S. 215–249.

Pakkasvirta , J. (2005): Kuvittele kansakunta. Teoksessa Pakkasvirta, J. & Saukkonen, P.(toim.) *Nationalismit*. WSOY. Helsinki.

Pitkänen, P. (2006): *Etninen ja kulttuurinen monimuotoisuus viranomaistyössä*. Edita. Helsinki.

Räsänen, R (2005): Etninen moninaisuus koulujen haasteena. Teoksessa Kiilakorpi, T., Tomperi, T., Vuorikoski, M.(toim.): *Kenen kasvatus? Kriittinen pedagogiikka ja toisinkasvatuksen mahdollisuus*. Vastapaino Tampere. S. 87- 111.

Räty, M. (2002): *Maahanmuuttaja asiakkaana*. Tammi. Helsinki.

Rönholm, R. (1999): *Identiteetin lähteillä. Kulttuurijuuret minuuden ja opiskelun osana.* Turun yliopiston julkaisuja C:152. Turku.

Sahlberg, P. (1996): *Kuka auttaisi opettajaa: postmoderni näkökulma opetuksen muutokseen yhden kehittämisprojektin valossa.* Jyväskylän yliopisto. Jyväskylä.

Soilamo, O. (2008): *Opettajan monikulttuurinen työ.* Turun yliopisto. Turku.

Sulkunen, P. (1993): Ryhmähaastattelun analyysi. Teoksessa Mäkelä, K. (toim.): *Kvalitatiivisen aineiston analyysi ja tulkinta.* Gaudeamus. Helsinki.

Talib, M-T. (1999): *Toiseuden kohtaaminen koulussa. Opettajien uskomuksia maahanmuuttajaoppilaista.* Helsingin yliopiston opettajankoulutuslaitos. Tutkimuksia 207.

Talib, M-T. (2002): *Monikulttuurinen koulu – haaste ja mahdollisuus.* Kirjapaja. Helsinki.

Talib, M-T. & Lipponen P. (2008) Opettajat eivät osaa kohdata monikulttuurisia oppilaita. Helsingin Sanomat. Pääkirjoitus 21.11.2008. S.1.

Tuominen, M. & Wihersaari, J. (2006): *Ammattikasvatusfilosofia.* OKKA-säätiö. Tampere.

Vaherva, T. (1999): Henkilöstökoulutuksen rajat ja mahdollisuudet. . Teoksessa Eteläpelto, A. & Tynjälä, P. (toim.) *Oppiminen ja asiantuntijuus. Työelämän ja koulutuksen näkökulmia.* WSOY. Helsinki. S.83-100.

Valtonen, A. (2005): Ryhmäkeskustelut - millainen metodi? Teoksessa Tiittula, L. ja Ruusuvaori, J. (toim.) *Haastattelu. Tutkimus, tilanteet ja vuorovaikutus.* Vastapaino. Tampere.

Valtonen, P. (2005): Etnisyys ja kansakunta. Teoksessa Pakkasvirta, J. & Saukkonen, P.(toim.) *Nationalismit.* WSOY. Helsinki.

Virrankoski, O. (2001): *Maa kallis isien. Tutkimus peruskoulun päättävien oppilaiden isänmaallisuudesta, suvaitsevaisuudesta ja etnisistä ennakkoluuloista.* Kirja-Aurora. Turku

Wahlbeck, Ö. (2003): Mångkulturalism i Finland: en kritisk litteraturöversikt. Meddelanden från ekonomisk-statvetenskapliga fakulteten vid Åbo Akademi. Sociologi. Ser. A:532. Turku.

## **Elektroniset lähteet**

Finlex 49/19999. Laki maahanmuuttajien kotoutumisesta ja turvapaikanhakijoiden vastaanotosta. Osoitteessa: <http://www.finlex.fi/fi/laki/alkup/1999/19990493> (lainattu 17.7.2009.)

Hallituksen maahanmuuttopoliittinen ohjelma (lainattu 23.2.2009) osoitteessa: [http://www.intermin.fi/intermin/images.nsf/files/620a7bb47a3b1008c22573b60050a16c/\\$file/thj371\\_mamupol\\_ohjelma.pdf](http://www.intermin.fi/intermin/images.nsf/files/620a7bb47a3b1008c22573b60050a16c/$file/thj371_mamupol_ohjelma.pdf)

Hallituksen esitys 17.12.2008 Eduskunnalle eräiden tehtävien siirtämisestä Maahanmuuttovirastolle. (lainattu 10.3.2009) Osoitteessa:  
[http://www.intermin.fi/intermin/images.nsf/files/b482d9a103db3047c225753f00472d06/\\$file/he%2017.12.2008%20lausunnolle%201%C3%A4htenyt%20versio.pdf](http://www.intermin.fi/intermin/images.nsf/files/b482d9a103db3047c225753f00472d06/$file/he%2017.12.2008%20lausunnolle%201%C3%A4htenyt%20versio.pdf)

Jaakkola, M. (2009): *Maahanmuuttajat suomalaisten näkökulmasta. Asennemuutokset 1987-2007*. Helsingin kaupungin tietokeskus. Helsinki. Osoitteessa:  
[http://www.hel2.fi/Tietokeskus/julkaisut/pdf/09\\_02\\_19\\_Tutkimus\\_Jaakkola.pdf](http://www.hel2.fi/Tietokeskus/julkaisut/pdf/09_02_19_Tutkimus_Jaakkola.pdf). Lainattu 15.7.2009.

Jauhiainen, A. & Laiho, A. *Aikuiskoulutuksen suunnittelu*. Luento 31.3.2009. Powerpoint-esitys osoitteessa:  
<http://wm.utu.fi/Public/Edu/KTL/Aikuiskoulutuksen%20suunnittelu%202009/>. Lainattu 27.7.2009.

Kelan lakipalvelu. Osoitteessa: <http://www.edilex.fi/kela/fi/lainsaadanto/19990512> Lainattu 10.3.2009.

Kielitoimiston sanakirja. Osoitteessa <http://mot.kielikone.fi/mot/turkuyo/netmot.exe> Lainattu 12.6.2009.

Kotouttamislakiselonteko 2.10.2008. Osoitteessa:  
[http://www.intermin.fi/intermin/images.nsf/files/75b8e2d283fdb4acc22574d600432065/\\$file/kotouttamislakiselonteko\\_021008.pdf](http://www.intermin.fi/intermin/images.nsf/files/75b8e2d283fdb4acc22574d600432065/$file/kotouttamislakiselonteko_021008.pdf) Lainattu 10.3.2009.

Kuosma, T. (2007): Kansalaisuus määrittää yksilön aseman valtiossa. *Monitori* 4/2007. Julkaistu Työministeriön internetsivuilla osoitteessa:  
[http://www.mol.fi/mol/fi/06\\_tyoministerio/06\\_julkaisut/05\\_monitori/00\\_kansio/mon2007\\_4\\_7.jsp](http://www.mol.fi/mol/fi/06_tyoministerio/06_julkaisut/05_monitori/00_kansio/mon2007_4_7.jsp)

Kuusela, J., Etelälahti, A., Hagman, Å., Hievanen, R., Karppinen, K., Nissilä, L., Rönneberg, U. ja Siniharju, M. (2008): *Maahanmuuttajaoppilaat ja koulutus. Tutkimus oppimistuloksista, koulutusvalinnoista ja työllistymisestä*. Saatavissa osoitteesta:  
[http://www.oph.fi/julkaisut/2008/maahanmuuttajaoppilaat\\_ja\\_koulutus.pdf](http://www.oph.fi/julkaisut/2008/maahanmuuttajaoppilaat_ja_koulutus.pdf)

Tiilikkala, L. (2004): Mestarista tuutoriksi: suomalaisen ammatillisen opettajuuden muutos ja jatkuvuus. Osoitteessa: <http://selene.lib.jyu.fi:8080/vaitos/studies/studeduc/9513917215.pdf>

Tilastokeskus. Väestörakenne 2008. Osoitteessa:  
[http://www.stat.fi/til/vaerak/2008/vaerak\\_2008\\_2009-03-27\\_fi.pdf](http://www.stat.fi/til/vaerak/2008/vaerak_2008_2009-03-27_fi.pdf) (lainattu 15.7.2009).

Ulkoministeriön internetsivut. (lainattu 8.12.2008) Osoitteessa:  
<http://formin.finland.fi/Public/default.asp?nodeid=34620&contentlan=1&culture=fi-FI>

Valtion säädöstötietopankki. Finlex. (lainattu 10.3.2009) Osoitteesta: <http://www.finlex.fi/fi/>

VaSkooli-projektin workshop 4.3.2009. ”Toteutuuko maahanmuuttajien koulutustakuu?”

Työryhmien ja luennoitsijoiden power point -esitykset saatavissa osoitteessa:  
<http://opetus.turkuai.fi/course/view.php?id=344>

**Liite 1:**

TAUSTATIEDOT

Ikä:

Millä koulutuslalla työskentelet?

Työnkuva:

Koulutus:

Työssäolovuotesi opettajana:

Oletko asunut ulkomailla?

Työtyytyväisyytesi (1-10):

Kuinka paljon kokemusta sinulla on maahanmuuttajien opettamisesta?

Kuinka paljon koulutusta olet saanut monikulttuurisuusasioissa?

Toivoisitko saavasi lisää koulutusta monikulttuurisuusasioissa?

Millaista?

Kiitos osallistumisestasi!



## **Liite 2**

### **HAASTATTELURUNKO**

#### **1. Monikulttuurisuuskoulutus**

- Mitä koulutuksesta on jäänyt mieleen erityisesti?

#### **2. Maahanmuuttajaopiskelijoiden opettajana toimiminen**

- Millaista keskustelua monikulttuurisuusasiat ovat herättäneet opettajien kesken?
- Miten maahanmuuttajataustaisten opiskelijoiden ryhmiin tulo on muuttanut työtänne?

#### **3. Maahanmuuttajaopiskelijat oppijoina**

- Miten maahanmuuttajataustaiset opiskelijat ovat menestyneet opiskelussa?
- Miten he ovat sopeutuneet opiskelijaryhmiin?

#### **4. Maahanmuuttajaopiskelijat ja työelämä**

- Miten maahanmuuttajataustaiset opiskelijat ovat työllistyneet ja saaneet työharjoittelupaikkoja?

#### **5. Monikulttuurisuus**

- Miten monikulttuurisuus näkyy oppilaitoksessanne?
- Mitä monikulttuurinen opetus mielestänne tarkoittaa?
- Mitä mieltä olette monikulttuurisuudesta Suomessa?