

# Generalististen alojen kansainvälisten tutkinto-opiskelijoiden integraatiokokemukset ja identiteettiorientaatio

Tampereen yliopisto  
Kasvatustieteiden yksikkö  
Elinikäisen oppimisen ja  
kasvatuksen koulutus  
Pro gradu -tutkielma  
Tiina Lautala  
2012  
Ohjaaja: Vesa Korhonen

Tampereen Yliopisto, Kasvatustieteiden yksikkö, Elinikäisen oppimisen ja kasvatuksen koulutus  
LAUTALA, TIINA: Generalististen alojen kansainvälisten tutkinto-opiskelijoiden  
integraatiokokemukset ja identiteettiorientaatio.

Pro gradu -tutkielma, 97 sivua, 2 liitesivua

Aikuiskasvatus

Kesäkuu 2012

---

## TIIVISTELMÄ

Tutkimuksen tarkoituksena on selvittää generalististen alojen kansainvälisten tutkinto-opiskelijoiden integraatiokokemuksia akateemisella, sosiaalisella ja professionaalilla tasolla. Tavoitteena on saada tietoa millä tavoin tutkittavat kokevat kiinnittyvänsä akateemiseen yhteisöön. Sosiaalisen integraation kokemukset pyrkivät kuvaamaan tutkittavien sosiaalisia suhteita opiskelun puitteissa. Professionaalinen integraatio kartoittaa tutkittavien odotuksia ja kokemuksia työurien hahmottumisesta tai työuriin kiinnittymisestä. Tutkimuksessa paneudutaan myös kansainvälisten tutkinto-opiskelijoiden kulttuuriin sopeutumisen kokemuksiin. Tutkittavien identiteettiorientaatiota tarkastellaan korkeakoulutuksen ja työuran, sekä kulttuurin sopeutumisen näkökulmista. Tutkimuksen teoreettisessa viitekehyksessä tarkastellaan korkeakoulutuksen kansainvälistymistä sekä generalistialojen korkeakoulutuksen luonnetta. Identiteettiä tarkastellaan muun muassa akateemisen sekä etnisen identiteetin kautta. Akkulturaatiokäsitettä avataan kolmen kulttuurista sopeutumista kuvaavan teoreettisen mallin avulla.

Tutkimus on laadullinen tutkimus. Aineisto hankittiin toteuttamalla teemahaastattelut, joiden yhteydessä kerättiin tutkittavien integraatiokokemuksia kuvaavia janapiirroksia. Tutkimukseen haastateltiin seitsemää ulkomaalaista opiskelijaa, jotka olivat generalistisen korkeakoulututkinnon loppuvaiheessa olevia tutkinto-opiskelijoita, jatko-opiskelijoita tai maisteriohjelmaa suorittavia opiskelijoita. Aineisto analysoitiin fenomenografisella lähestymistavalla jäsentämällä opiskelijoiden kokemukset kuvauskategorioiksi, joiden pohjalta laadittiin identiteettiorientaatiota kuvaava neliulotteinen metakategoria.

Korkeakouluopiskeluun integroitumisessa korostuivat opiskelun ja sosiaalisen toiminnan keskeisyys, opiskelijan väliinpuotoajan asema akateemisissa yhteisöissä sekä opiskelun merkitys henkisenä kasvuna. Kokemuksissa ja odotuksissa työuran hahmottumisesta tai työuraan kiinnittymisestä korostuivat akateemisen koulutuksen merkitys työuralle pätevöittäjänä. Työura näyttäytyi monipuolisena mahdollisuuksien areenana osajalle ja myös haasteellisena kielimuurin ja verkostojen puutteen vuoksi. Kulttuuriin sopeutumisessa opiskelijat osasivat hyödyntää monikulttuurisuutta voimavarana, vaikka kulttuuriin sopeutumisessa oli myös ristiriitaisia kokemuksia. Identiteettiorientaatio korkeakouluopiskelun ja työuran hahmottumisen kontekstissa näyttäytyy sekä tavoitteellisesti ja osallistuvasti suuntautuneena, että haasteellisesti ja kiinnittymättömästi suuntautuneena. Opiskelijoiden kulttuuriin sopeutumisen kokemuksissa identiteettiorientaatioon liittyi toisaalta kehittyviä ja myönteisiä, ja toisaalta ristiriitaisia ja kielteisiä ulottuvuuksia.

Tutkimustuloksista löytyy samankaltaisuutta, kun niitä verrataan aiempiin kansainvälisistä opiskelijoista tehtyihin tutkimuksiin sekä esitettyyn teoriataustaan. Tutkimustulosten avulla voidaan paremmin ymmärtää ulkomaalaisten opiskelijoiden sopeutumiskokemuksia akateemisessa toimintaympäristössä. Kansainvälisten tutkinto-opiskelijoiden kokemuksia tulisi kuunnella, kun pohditaan keinoja aidon kansainvälistyvän korkeakoulun kehittämiseen monikulttuuristuvassa yhteiskunnassa.

Asiasanat: tutkinto-opiskelu, kansainvälistyminen, identiteetti, akkulturaatio, fenomenografia

## SISÄLLYSLUETTELO

<b>1 JOHDANTO</b> .....	<b>1</b>
<b>2 TUTKIMUKSEN KONTEKSTINA KORKEAKOULUTUS</b> .....	<b>3</b>
2.1 Korkeakoulutuksen kansainvälistyminen .....	3
2.2 Kansainväliset tutkinto-opiskelijat Suomessa.....	4
2.3 Generalistialojen korkeakoulutus.....	6
2.4 Akateemisten maahanmuuttajien työelämänäkymät.....	8
<b>3 IDENTITEETIN SUUNTAUTUMISEN TULKINTAA</b> .....	<b>9</b>
3.1 Identiteetti käsitteenä, ilmiönä ja tehtävänä.....	9
3.2 Yksilöllisen ja yhteisöllisen identiteetin tarkastelua.....	11
3.3 Etninen identiteetti projekti.....	14
3.4 Akateemisen identiteetin rakentuminen.....	15
3.5 Korkeakouluopiskelijan asiantuntijaidentiteetin muotoutuminen .....	18
<b>4 AKKULTURAATIO KULTTUURISENA SOPEUTUMISENA</b> .....	<b>21</b>
4.1 Akkulturaation käsitteestä ja taustasta .....	21
4.2 Kulttuuriin sopeutumisen malleja .....	23
<i>Berryn malli</i> .....	24
<i>Bennetin malli</i> .....	26
<i>Andersonin malli</i> .....	27
4.3 Kansainvälisen korkeakouluopiskelijan kulttuuriin sopeutuminen .....	30
<b>5 TUTKIMUKSEN TOTEUTUS</b> .....	<b>31</b>
5.1 Tutkimuksen tavoite ja tutkimuskysymykset.....	31
5.2 Tieteenfilosofiset lähtökohdat.....	33
5.3 Tutkimuksen metodologiset valinnat .....	35
5.4 Tutkimusmenetelmän kuvaus .....	37
5.5 Tutkimusaineiston hankinta ja tutkittavien valinta .....	39
5.6 Tutkimusaineiston analyysi.....	42
<b>6 TUTKIMUKSEN TULOKSET</b> .....	<b>49</b>
6.1 Korkeakoulutukseen integroituminen .....	49
6.1.1 Aktiivinen sosiaalinen toiminta opiskelijayhteisöissä .....	50

6.1.2 Väliinpuotoajan asema.....	54
6.1.3 Opiskelu henkisenä kasvuna .....	57
6.2 Työuran hahmottuminen tai työuraan kiinnittyminen .....	58
6.2.1 Akateeminen koulutus pätevöittäjänä työuralle.....	59
6.2.2 Osaajan monien mahdollisuuksien työura .....	61
6.2.3 Työuraan kiinnittyminen haasteellista .....	63
6.3 Kulttuuriin sopeutuminen .....	65
6.3.1 Sopeutuminen ristiriitaisena prosessina .....	66
6.3.2 Monikulttuurisuus voimavarana .....	69
6.4 Identiteetin suuntautuminen .....	71
6.4.1 Identiteetti korkeakouluopiskelun ja työuralle suuntautumisen kontekstissa.....	73
6.4.2 Identiteetti sopeutumiskokemuksissa.....	75
<b>7 POHDINTAA TUTKIMUKSESTA .....</b>	<b>77</b>
7.1 Johtopäätökset.....	77
7.2 Luotettavuuden arviointi .....	84
<b>LÄHDELUETTELO.....</b>	<b>90</b>
<b>LIITTEET</b>	
Liite 1. Haastatteluiden teemarunko .....	98
Liite 2. Janakuvaajat .....	99
<b>KUVIOT</b>	
Kuva 1. Berryn malli akkulturaatiostrategioista .....	25
Kuva 2. Bennetin kulttuurisen herkkyyden malli .....	27
Kuva 3. Andersonin vaiheittainen kulttuuriin sopeutumisen malli.....	29
Kuva 4. Tutkimusasetelman jäsentyminen .....	33
Kuva 5. Fenomenografinen analyysimalli .....	43
Kuva 6. Fenomenografinen analyysimalli .....	44
Kuva 7. Esimerkkejä ilmausten pelkistämisestä yksiköiksi.....	46

Kuva 8. Esimerkki merkitysyksiköiden ryhmittelystä.....	47
Kuva 9. Korkeakouluopiskeluun integroituminen.....	50
Kuva 10. Työuran hahmottuminen tai työuraan kiinnittyminen.....	59
Kuva 11. Kulttuuriin sopeutuminen.....	65
Kuva 12. Identiteetin suuntautuminen .....	73

# 1 JOHDANTO

Viimeisen sadan vuoden aikana suomalainen yhteiskunta on käynyt läpi muutoksen, jossa maatalousyhteiskunnasta siirryttiin teollistuneen palveluyhteiskunnan kautta jälkiteolliseen informaatioyhteiskuntaan. Teknologian kehitys ja globalisaatio ovat muuttaneet talouden ja työelämän rakenteita merkittävästi. Kansainvälistyminen tarkoittaa valtioiden talouksien riippuvuutta toisistaan monilla ulottuvuuksilla, jossa kilpailukyvyn säilyttäminen nousee keskeiseksi olemassaolon edellytykseksi. (Haapakorpi 2000, 11; Vanttaja & Järvinen 2006, 27.) Korkeakoulupolitiikkaan sisällytettiin kansainvälistyminen 1980-luvun lopulla, mutta vasta 1990-luvulla organisoitui vastavuoroinen liikkuvuus, englanninkielinen opetus ja erilaiset kansainväliset vaihto-opetusohjelmat. Kokonaista tutkintoa suorittavat ovat vaihto-ohjelmien lisäksi merkittävässä asemassa korkeakoulutuksen kansainvälistymisessä. (Kinnunen 2003, 7.)

Opetusministeriö tarttui kansainvälistymiskeskusteluun ja laati korkeakoulujen kansainvälistymisstrategian, jolla pyritään vahvistamaan Suomen kilpailukykyä ja aktiivista toimijuutta kansainvälisessä tutkimus- ja tiedeyhteistyössä. Keskeisenä osana strategiaa on tehostaa opiskelijoiden kansainvälistä liikkuvuutta erityisesti pyrkimällä lisäämään kansainvälisten tutkinto-opiskelijoiden määrää Suomessa. Kansainväliset tutkinto-opiskelijat nähdään suomalaisen kilpailukyvyn edistäjinä, ja heidän toivotaan jäävän tutkintonsa suoritettuaan Suomeen. (Opetusministeriö 2009.) Ulkomaalaiset tutkinto-opiskelijat nähdään aivoreservinä sekä tulevaisuuden työvoimavoimavaran ratkaisijoina, ja useimmilla heistä onkin tavoitteena työura Suomessa (Forsander, Raunio, Salmenhaara & Helander 2004, 36–39).

Vaihto-opiskelijat viipyvät kohdemaassa yleensä kuukausia, kun taas tutkinto-opiskelijat tähtäävät usean vuoden opinnoissaan kokonaisen tutkinnon suorittamiseen (Lairio, Puukari & Taajamo 2012). Kansainvälisten opiskelijoiden tutkimuksessa painopiste on ollut enemmänkin vaihto-opiskelijoiden tutkimuksessa. Myös kansainvälisten tutkinto-opiskelijoiden opiskelua suomalaisessa korkeakoulussa on tutkittu lisääntyvästi viimeisten vuosien aikana (ks. esim. Taajamo 2005; Kinnunen 2003; Niemelä 2008). Tutkinto-opiskelu vieraassa yhteiskunnassa, kulttuurissa ja yhteisössä on monivuotinen ja sangen vaativa prosessi, joka asettaa yksilön monenlaisten haasteiden eteen (Niemelä 2008, 10). Tutkinnon aikana opiskelijalle tulisi hahmottua ajatus työurasta ja asiantuntijuudesta työelämään kiinnittymisen helpottumiseksi. Työurapolun hahmottaminen voi olla erityisen haastavaa sellaisia akateemisia aloja opiskeleville, jotka eivät päteviä suoraan johonkin professioon tai ammattiin (Rouhelo 2006, 122).

Tutkimuskohteena ovat generalistialoja opiskelevat kansainväliset tutkinto-opiskelijat, jotka ovat suorittamassa perus- tai jatkotutkintoa Suomessa. Generalistialoilla tarkoitetaan sellaisia akateemisia aloja, joiden opinnot eivät anna spesifiä ammattipätevyyttä. Perinteisesti generalistit valmistuvat soveltavan korkeakoulututkinnon aloilta, joita edustavat humanistiset tutkinnot sekä yhteiskuntatieteen ja yleisen kasvatustieteen tutkinnot (Rouhelo 2006, 121–122). Tutkimuksessani korkeakoulutus rajautuu yliopistokoulutukseen. Ammattikorkeakoulut jäävät tarkastelun ulkopuolelle.

Tutkimuksen tarkoituksena on selvittää generalististen alojen kansainvälisten tutkinto-opiskelijoiden integraatiokokemuksia akateemisella, sosiaalisella ja professionaalilla tasolla. Tavoitteena on saada tietoa millä tavoin tutkittavat kokevat akateemisen oppimisyhteisön sekä tiede- ja tutkimusyhteisön. Sosiaalisen integraation kokemukset pyrkivät avaamaan tutkittavien osallisuuden kokemuksia korkeakoulun opiskelijayhteisöistä sekä millaisia sosiaalisia suhteita heillä on muodostunut opiskelun puitteissa. Professionaalinen integraatio kartoittaa, millaisia odotuksia tutkittavilla on tulevaisuudesta ja työurien muotoutumisesta Suomessa, ja toisaalta millaisia näkemyksiä heillä on akateemisille työmarkkinoille integroitumisesta. Tinton (1997, 618–620) mukaan akateeminen ja sosiaalinen integraatio ovat oleellisesti yhteydessä opintojen suorittamisen ja tutkinnon läpäisyn kanssa. Kansainvälisten tutkinto-opiskelijoiden akateemisten, sosiaalisten ja professionaalisten integraatiokokemusten tarkastelussa oleellista on myös pohtia kulttuuriin sopeutumista, joka on tutkimuksen teoreettisessa ja analyttisessä pohdinnassa mukana. Eri olosuhteissa syntyneet kokemukset ja tulevaisuuden odotukset vaikuttavat tutkittavien identiteetin suuntautumiseen, jota tutkimuksessa tarkastellaan korkeakoulutuksen ja työuran, sekä kulttuuriin sopeutumisen näkökulmista.

Tutkimus kiinnittyy sosiokulttuuriseen viitekehykseen, joka toimii kontekstina teoreettisten käsitteiden valinnalle ja tarkastelulle. Sosiokulttuurisen suuntauksen keskeisenä ajatuksena on tarkastella ihmisen toimintaa kulttuurisissa konteksteissa, joissa kieli ja symbolijärjestelmät ovat toiminnan välittäjiä, ja joissa tutkimuskohteena on sosiaalinen toiminta sekä vuorovaikutus. Tiedonmuodostus ja oppiminen ovat sosiokulttuurisen suuntauksen mukaan nähtävä osina sosiaalista, historiallista ja kulttuurista kontekstia. (Tynjälä 2004, 44.)

Tutkimuksen teoreettinen viitekehys jäsentyy kolmeen osaan. Aluksi tarkastelen korkeakoulutuksen kansainvälistymistä ja kansainvälisiä tutkinto-opiskelijoita Suomessa. Lisäksi pohdin generalistialojen korkeakoulutuksen luonnetta ja jäsentymistä opiskelijan sekä työmarkkinoiden näkökulmasta. Toisessa luvussa tarkastelen identiteetti-käsitettä sekä yksilöllisestä että

yhteisöllisestä näkökulmasta. Tutkimukseni lähestymistavan mukaan pohdin identiteetin etnistä ulottuvuutta sekä tarkastelen akateemisen identiteetin rakentumista. Kolmas luku syvennyy akkulturaatiokäsitteen ymmärtämiseen. Lisäksi tuon esille kolme kulttuurisen sopeutumisen teoreettista mallia avaamaan kulttuurisen sopeutumisen monimuotoisuutta ja vaiheisuutta. Esittelen Berryn (1997), Bennetin (2004) sekä Andersonin (1997) sopeutumisen mallit. Tutkimus on laadullinen tutkimus ja aineisto analysoidaan aineistolähtöisellä fenomenografisella lähestymistavalla.

## **2 TUTKIMUKSEN KONTEKSTINA KORKEAKOULUTUS**

### **2.1. Korkeakoulutuksen kansainvälistyminen**

Korkeakoulutuksen kansainvälistyminen on osa Suomen julkisen tutkimus-, innovaatio- ja korkeakoulujärjestelmän uudistusta, jonka strategiset kehittämissuunnitelmat on kirjattu hallitusohjelmaan. Korkeakoulujen toiminnan tulee olla korkealla kansainvälisellä tasolla, jotta ne voivat toimia kansainvälisessä yhteistyössä ja houkuttaa parhaita osaajia Suomesta ja ulkomailta. Meneillään olevien panostusten ja uudistusten avulla tähdätään entistä korkeatasoisempaan korkeakoululaitokseen ja laadukkaisiin tutkimusympäristöihin. (Opetusministeriö 2009.) Suomalaisessa yhteiskunnassa korkeakoulu- ja yliopistolaitosten toiminta on ollut luonteeltaan kansainvälisempää kuin yritysten toiminta, joka näkyy erityisesti henkilöstörakenteessa (Forsander ym. 2004, 30–31).

Yliopistoissa, korkeakouluissa ja tutkimuslaitoksissa kansainvälistyminen tarkoittaa ulkomaalaisten ura-uraorientoituneiden tulevaisuuden huippuosaa hankittua Suomeen. Pienenä maana suomalaisen tutkimuksen on verkostoiduttava kansainvälisesti ja koulutuspoliittisten ohjelmien on oltava pitkäjänteisiä. Akateeminen tietointensiivinen tuotanto ja infrastruktuuri edellyttävät opiskelijoiden ja tutkijoiden kansainvälisyyttä. Maahanmuuttopoliittisessa strategiassa ei ole ollut keskeisenä ulkomaalaisten opiskelijoiden houkuttelu Suomeen. Tämä on näkynyt vaatimattomana ulkomaalaisten tutkinto-opiskelijoiden määränä sekä heikkona kannustuksena jäädä suomalaisille työmarkkinoille. (Forsander ym. 2004, 36–39.) Vuonna 2006 laaditussa maahanmuuttopoliittisessa ohjelmassa linjattiin useita korkeakouluja koskevia tavoitteita ja suuntia, joilla mm. edistetään opiskelijoiden ja tutkijoiden maahanmuuttoa sekä kiinnitetään enemmän huomiota ulkomaisille opiskelijoille tarkoitettujen opinto-ohjelmien kehittämiseen (Opetusministeriö 2009).



Korkeakoulutuksen kansainvälistymisen tavoitteet sitovat korkeakoulutuksen tiiviimmin yhteiskuntasuhteeseen. Tämä suhde on ns. yliopistojen kolmas tehtävä eli velvollisuus toimia vuorovaikutuksessa ympäröivän yhteiskunnan kanssa. Korkeakoulutukselle on ladattu vahvoja yhteiskunnallisia odotuksia, sillä koulutusta ja tutkimusta pidetään merkittävinä kansallisina kilpailutekijöinä globalisoituvassa maailmassa. (Tynjälä, Välimaa & Murtonen 2004, 5–7.) Koska korkeakoulujen kansainvälinen toimintaympäristö muuttuu nopeasti, on suomalaisten korkeakoulujen kilpailtava yhä kovemmin säilyttääkseen asemansa osaamisen sekä uuden tiedon tuottajina, siirtäjinä ja hyödyntäjinä. Korkeakoulujen sekä koulutus- ja tieteenalojen välillä on kuitenkin merkittäviä eroja kansainvälistymisessä. Lisäksi kansainvälistymisen esteet ja mahdollisuudet vaihtelevat. Korkeakouluyhteisön ja työelämän keskuudessa vallitsee kuitenkin yksimielisyys siitä, että korkeakoulut eivät tarjoa opiskelijoille, tutkijoille, opettajille ja muulle henkilökunnalle aidosti kansainvälisiä ja monikulttuurisia toimintaympäristöjä. (Opetusministeriö 2009.) Kansainvälisyydestä ja monikulttuurisesta yhteiskunnasta puhutaan paljon Suomessa, mutta koulutusjärjestelmässämme se ei ole itsestäänselvyys. Korkeakoulutuksessa kansainvälistyminen tarkoittaa uudenlaisen toimintakulttuurin luomista, jossa kansainväliset opiskelijat nähdään tasavertaisina tiedeyhteisön jäseninä. (Taajamo 2005, 11–16.)

## **2.2. Kansainväliset tutkinto-opiskelijat Suomessa**

Opetusministeriön strateginen tavoite on nostaa kansainvälisten korkeakouluopiskelijoiden määrä 20 000 opiskelijaan vuoteen 2015 mennessä. Korkeakoulut ovat hiljalleen etenemässä kohti strategisia tavoitteita ja kansainvälisten opiskelijoiden määrät ovat kasvussa: vuosituhaten alussa tutkinto-opiskelijoita oli runsaat 6000, kun vuonna 2010 kansainvälisiä tutkinto-opiskelijoita oli jo runsaat 15 000. Vuosittain heistä noin 2000 suorittaa tutkinnon, joista suurin osa suorittaa ammattikorkeakoulututkintoa sekä yliopistolla maisterin tutkintoa tekniseltä ja kaupalliselta alalta. Korkeakouluihin tulee uusia kansainvälisiä tutkinto-opiskelijoita vuoden 2009 tilaston mukaan noin 9000 vuosittain. Eniten opiskelijoita tulee Kiinasta, Venäjältä, Ruotsista ja Virosta. Aasiasta ja Afrikasta tulleiden opiskelijoiden määrä on kasvussa ja muutamassa vuodessa Nepal, Kamerun, Vietnam, Etiopia, Intia ja Nigeria ovat nousseet yleisimpien ulkomaan kansalaisuuksien joukkoon. (CIMO 2012.)

Korkeakouluja ja niiden kansainvälistymistä arvioidessa tulisi opiskelijoiden lukumäärän lisäksi arvioida myös laatua. Tässä arvioinnissa olisi kuultava kansainvälisten opiskelijoiden kokemuksia. Tieteenalasta riippuen kansainvälisyys ymmärretään eri tavoin: toisille laitoksille se voi tarkoittaa

yhtä vaihto-opiskelijaa, kun taas toiset korkeakoulut ymmärtävät sen vuorovaikutuksellisenä toimintana opiskelun, opetuksen ja tutkimuksen alueilla. (Taajamo 2004, 22.)

Yliopistojen strategioihin on luonnollisesti vaikuttanut kansainvälistymisen tavoitteet. Esimerkiksi Tampereen yliopiston vuosille 2010–2015 laatima strategia jäsentää kansainvälisyyden tavoitteita seuraavasti:

*Kansainvälistä opettaja- ja opiskelijavaihtoa lisätään taloudellisilla kannustimilla ja kielikoulutuksella. Kansainvälisten tutkinto-ohjelmien korkeatasoisuus varmistetaan ja ulkomaisten opiskelijoiden suorittamien tutkintojen määrää lisätään. Kansainvälisiä tutkinto-ohjelmia järjestetään erityisesti vahvoilla aloilla ja tieteenalojen yhteisinä. Kansainvälistä koulutusta koordinoimaan perustetaan yliopiston kansainvälisen koulutuksen keskus. (Tampereen yliopisto 2012.)*

Vastaavasti Turun yliopiston strategia vuosille 2010–2012 linjaa kansainvälisyyden tavoitteen seuraavasti:

*Yliopisto on toimintakulttuuriltaan avoin, motivoiva, vuorovaikutteinen ja kansainvälinen tutkimus-, oppimis- ja työympäristö, joka houkuttelee sekä työntekijöitä että opiskelijoita. Yliopiston yhteistyön kehittäminen ja vahvistaminen erityisesti Itämeren alueella on kansainvälisen strategian erityinen painopistealue. (Turun yliopisto 2012.)*

Kansainvälisyydellä voidaan myös pyrkiä muokkaamaan yliopistojen ja korkeakoulujen imagoa ja kohottamaan statusta, sillä kansainvälisyys nähdään keskeisenä laatukriteerinä (Taajamo 2005, 102–103). Turun yliopistossa ulkomaalaisten opiskelijoiden määrä oli vuonna 2011 reilut 1800, ja opiskelijoita tuli 90 eri maasta. Vaihto-opiskelijoiden osuus tästä luvusta on noin 500 opiskelijaa. (Turun yliopisto 2012.) Tampereen yliopistossa yllä olevan strategisen tavoitteen lisäksi on laadittu kansainvälistymisohjelma, jonka tavoitteen on tehdä neljännes maisteriohjelmista kansainvälisiksi ja nostaa kansainvälisten tutkinto-opiskelijoiden määrä 7 prosenttiin vuoteen 2015 mennessä. Tampereen yliopistossa on 2011 tilaston mukaan reilut 1700 kansainvälistä opiskelijaa, joista tutkintoa opiskelevia oli noin 600 henkilöä. Tutkinto-opiskelijoiden osuus on siten vajaat 4 prosenttia kaikista tutkintoa suorittavista opiskelijoista. (Tampereen yliopisto 2012.)

Jotta korkeakoulut saavuttaisivat tavoitteensa kansainvälisten tutkinto-opiskelijoiden houuttelemisessa, olisi huomio kiinnitettävä koulutustarjontaan, kykyyn tavoittaa ja valita oikeat

opiskelijat sekä tapaan kehittää opiskelun etenemistä ja integroitumista tukevia palveluita. Keskeistä integroitumisen kehittämisessä on huomioida korkeakoulukontekstin toiminnallisen puolen lisäksi myös yliopistoyhteisön sosiaalisen ympäristön toiminta ja kulttuuri. (Niemelä 2008, 11.) Taajamon (2005, 16) mukaan riittävän hyvään ulkomaisten ja suomalaisten opiskelijoiden, opettajien, opetuksen ja kampuksen ulkopuolisen yhteiskunnan väliseen vuorovaikutukseen on vielä matkaa, jotta kulttuurisesta kohtaamisesta saataisiin se hyöty, joka edesauttaisi myönteistä kansainvälistymistä.

Tässä tutkimuksessa huomio kiinnittyy juuri niihin subjektiivisiin kokemuksiin, joita tutkimukseen osallistuvat kansainväliset tutkinto-opiskelijat kokevat korkeakoulutukseen integroitumisesta sekä sosiaalisen ympäristön vuorovaikutuksesta. Tarkastelussa ei pohdita yliopistojen tarjoamia kansainvälisiä palveluita, koulutusta tai niiden laatua. Vaikka kulttuuriin sopeutumiseen liittyy myös ulkopuolisen maailman vaikutus, on tässä tutkimuksessa näkökulmana kansainvälisen tutkinto-opiskelijan yksilöllisen kokemuksen perspektiivi.

### **2.3. Generalistialojen korkeakoulutus**

Aiemmin korkeakoulutus takasi työpaikan ja taloudellisesti turvatus tulevaisuuden. Työelämä on kuitenkin muuttunut epävakammaksi ja muutokset tapahtuvat nopeammalla syklillä. Tämä näkyy urakulkujen epävarmuutena ja akateemisen työttömyyden yleistymisenä, joka vaikuttaa erityisesti generalistisilta aloilta valmistuneiden työurissa. Generalistisia aloja edustavat ne tutkinnon alat, jotka eivät johda suoraan tiettyyn ammattiin, kuten humanistiset ja yhteiskuntatieteelliset alat. (Rouhelo 2006, 121–122.) Ylijoki (1998) soveltaa tieteenalojen tarkastelussa Squiresin mukaan jäsenneiltyjä yliopistotutkinnon tyyppejä, joita ovat akateeminen tutkinto, professionaalinen tutkinto sekä yleinen tutkinto. Akateeminen tutkinto kiinnittyy tieteenalaan ja valmistaa tutkimukseen, kun taas professionaalisen tutkinnon kiintopisteenä on tietty ammatti, professio. Yleinen tutkinto puolestaan koostuu moniaineisisista kursseista suuntautumatta tieteeseen tai ammattiin. Tämän jaottelun mukaan humanistiset ja yhteiskuntatieteen alat jakautuisivat sekä akateemisen tutkinnon aloihin – esimerkiksi sosiaalitiede – sekä yleisiin aloihin – esimerkiksi julkishallinnon yhteiskuntatieteellinen tutkinto. (Ylijoki 1998, 107–109.)

Generalistialoilla työelämän muutokset näkyvät nopeammin kuin hitaammin muuttuvissa professioammateissa (Haapakorpi 2000, 20; Rouhelo 2006, 122), joita ovat esimerkiksi lääkärin, juristin tai insinöörin ammatit. Työllistymisvaikeuksia generalisteilla on erityisesti urapolun alkuvaiheessa. Tämä voi osittain johtua siitä, että generalistialoilta valmistuneet eivät osaa

markkinoida omaa osaamistaan työnantajalle riittävän joustavasti, tai työnantajilla vastaavasti ei ole selvää kuvaa generalistialojen koulutuksesta ja osaamispääomasta. (Rouhelo 2006, 122.) Toisaalta generalistinen tutkinto voi avata mahdollisuuden hakea laajemmalla kentällä töitä eikä siten ohjaa vain määrättyjen tehtävien hakuun (Rouhelo 2006, 122; Ahola 2004, 25). Opintojen aikana opiskelijat alkavat suuntautumaan työelämään, josta käytetään nimitystä työelämäorientaatio. Työelämäorientaatio pitää sisällään kokemuksellista, asenteellista ja tiedollista suuntautumista, joka kehittyy opintojen aikana mm. tieteenalan sisältöjen, ohjaus- ja opetuskäytänteiden sekä perinteiden kautta. Työelämäorientaatio vaikuttaa opintoalan valitsemiseen, opintojen suunnitteluun ja etenemiseen sekä opintomenestykseen. Humanistien työelämäorientaatiota tutkittaessa osa valitsi tieteenalan itsensä kehittämisen ja yleissivistyksen periaatteella, kun taas toisilla oli jo opintoihin hakeutuessa vahvempi ammatillisesti orientoitunut suhtautuminen. (Manninen & Luukannel 2002, 4–6, 104.)

Ylikouluttamisesta puhutaan usein yhteyksissä, jossa koulutus ja työn vaatimat taidot eivät vastaa, tai ovat epäsuhtaiset yksilön koulutustason ja tyypillisesti kyseisessä työssä työskentelevän ihmisen koulutustason välillä. On siis hankittu enemmän koulutusta, kuin mitä työ edellyttäisi tai vastaavasti työntekijän kaikkea osaamista ei osata hyödyntää. Generalistisilta aloilta – esimerkiksi taiteesta, humanistisista tieteistä ja yhteiskuntatieteistä – valmistuneissa on usein ylikoulutettuja yksilöitä. Lisäksi ylikoulututtuneita on myös etnisten vähemmistöjen parissa. (Rouhelo 2001, 18.)

Generalistisia aloja voi tarkastella myös Ylijoen (1998) määrittelemien akateemisten heimojen näkökulmasta. Tässä asettelussa opiskelijat kuuluvat noviiseihin, jotka alkavat jäsentämään suhdettaan edustamaansa tiedekulttuuriin. Esimerkiksi ns. pehmeät tieteenalat eroavat ns. kovista tieteenaloista muu muassa kulttuurinsa, arvojensa ja toimintatapojensa suhteen. Tieteenalat suosivat ja vaativat siten myös erilaista oppimistyyliä, johon opiskelijat opintojensa kuluessa sosiaalistuvat. Pehmeillä tieteenaloilla – humanistisilla ja yhteiskuntatieteellisillä – on tyypillistä individualistinen opiskelu, jossa opiskelijoiden odotetaan itse muovaavan opetusohjelmansa sisällön ja ottavan vastuuta opiskelun tavoitteista. (Ylijoki 1998, 35–63.)

Tutkimukseni kannalta kiinnostavaksi asetelmaksi muodostuu tarkastella generalististen alojen kansainvälisten tutkinto-opiskelijoiden työuraodotuksia ja ajatuksia tulevaisuudesta. Heidän voi ajatella olevan monimuotoisten haasteiden edessä: kulttuuriin sopeutumisessaan heidän on selvittävä tutkinnosta vieraassa maassa ja luotava käsitys omasta akateemisesta ammatillisesta profiilista, sekä samalla pyrittävä löytämään sosiaalinen verkosto arkielämästä ja opiskeluista selviytyäkseen.

## 2.4. Akateemisten maahanmuuttajien työelämänäkymät

Ulkomaalaisilla opiskelijoilla on yleensä kaksi päämotiivia tulla Suomeen: opiskelu ja kokemuksen hankkiminen uralle sekä suomalainen puoliso. Työ ja opiskelu määräävät hyvin pitkälle tulevaisuudensuunnitelmien muokkaantumista, ja hyvien uramahdollisuuksien avautuessa opiskelijat ovat halukkaita jäämään Suomeen. Toisaalta Suomeen tulleet opiskelijat ovat liikkuvaisia, ja he herkästi myös lähtevät meiltä muualle työn perään. (Forsander ym. 2004, 38–39.) Myös Kinnusen (2003) tutkimuksessa suurin osa Suomeen tutkintoa suorittamaan tulleista ulkomaalaisista opiskelijoista tulivat opiskelun sekä uralle hyödyllisen kokemuksen perusteella. Valtaosa oli halukas jäämään Suomeen sopivien työ- ja jatko-opiskelumahdollisuuksien avautuessa. Tämä koski erityisesti EU:n ulkopuolelta tulleita opiskelijoita. EU-kansalaisten kohdalla lähtöaiheet Suomesta olivat yhtä todennäköisiä kuin jäämisaikheet. (Kinnunen 2003, 107–108.)

Suomessa hankittu tutkinto on Forsanderin (2002) tutkimuksen mukaan edistänyt maahanmuuttajien työllistymistä. Vastaavasti taas muualla hankittu koulutus ja työkokemus eivät välttämättä nosta maahanmuuttajan työmarkkina-asemaa. (Forsander 2002, 231.) Myös Kinnusen (2003) tutkimus osoitti, että opiskelu Suomessa helpottaa työmahdollisuuksia, ja tutkinnon suorittaneiden Suomeen jääneiden työllistyminen näytti suhteellisen hyvältä. Toisaalta työllistymistä edistivät korkean koulutusasteen lisäksi hyvä suomen kielen taito, aiempi työkokemus Suomesta ja opiskelijan länsimainen alkuperä. (Kinnunen 2003, 67.)

Suomeen jäävien ulkomaalaisten tutkinto-opiskelijoiden välillä on koulutustasokohtaisia eroja. Ammattikorkeakoulututkinnon ja yliopiston kandidaatin tutkinnon suorittaneet jäävät maahan muita yleisimmin. Maisterin ja tohtorin tutkinnon suorittaneet sitä vastoin lähtevät ulkomaille muita herkemmin. Tämä korreloi osin työllistymiseen, sillä ammattikorkeakoulututkinnon suorittaneet työllistyvät parhaiten, yliopistossa maisterin tai tohtorin tutkinnon suorittaneet hieman heikommin. Heikoiten ovat työllistyneet yliopiston kandidaatin tutkinnon suorittaneet. Enemmistö Suomeen jääneistä opiskelijoista vuoden 2007 tilaston mukaan on työllistynyt (79 prosenttia). Tietoa ei ole sen sijaan siitä, millaisiin töihin opiskelijat ovat työllistyneet. Yli puolet Suomessa korkeakoulututkinnon hankkineista päätyy käyttämään hankkimansa osaamisen muualla kuin suomalaisessa työelämässä. (CIMO 2012.) Tässä valossa suomalaiset työmarkkinat eivät näytä hyödyntävän ulkomaalaisten tutkinto-opiskelijoiden osaamista. Tilastoja tarkastellessa on kuitenkin huomioitava, että ne eivät erottele Suomeen varta vasten opiskelemaan tulleita niistä ulkomaalaisista, jotka ovat muista syistä asuneet Suomessa jo pitkään.

Yliopistossa tutkintoa opiskelevien vastaavat työpaikat ovat tavallisimmin yliopistossa, jolloin he valmistuttuaan jäävät tutkijoiksi laitoksiin, joista ovat valmistuneet. Ammatillista liikkuvuutta tulisi saada myös yliopiston ulkopuolisille työmarkkinoille. Osasyynä huonoon liikkuvuuteen pidetään suomalaisten yliopisto-opintojen heikkoutta valmentaa opiskelijoita avoimille suomalaisille työmarkkinoille ja kannustaa suomen kielen opiskeluun. Opiskelijoiden valmentaminen kuitenkin kannattaisi, sillä valmiiden tutkijoiden houkuttelevuus Suomeen on vaikeampi haaste. Akateemisesta aivotaseesta puhuttaessa tarkoitetaan sitä kilpailua, jota suomalainen yliopisto- ja tutkimusmaailma käy muualla maailmassa sijaitsevien tutkimusyksiköiden ja uramahdollisuuksien kanssa. Tapa nostaa tietotyön tuottavuutta ja tieteen tasoa on tukea opiskelijaliikkuvuutta sekä luoda houkuttelevia uramahdollisuuksia ulkomaalaisille korkeasti koulutetuille Suomessa. (Forsander 2004, 39–41.)

Akateemisten työllistymisessä keskeisiä tekijöitä ovat kielitaito, kyky markkinoida itseään töihin, yleinen työkokemus, hakijan henkilösuhteet ja verkostot, kansainvälinen työkokemus sekä korkeakoulututkinto (Rouhelo 2001, 49). Kuitenkin kansainvälinen työkokemus on meriitti vain syntyperäisille suomalaisille, sillä maahanmuuttajalle se on vailla arvoa tai jopa dismeriitti (Forsander 2002, 218). Rouhelon tutkimuksessa (2001) persoonallisuuden ja työkokemuksen lisäksi eri kulttuurien tuntemus ovat rekrytointikriteereissä nousussa. Kansainvälistymisen trendi ilmenee halusta saada useita kieliä puhuvia ja kansainvälisillä työmarkkinoilla tottuneesti sukkuloivia henkilöitä. Yritysten ja instituutioiden rekrytointikriteereissä näyttäisivät merkitykset sukupuoleen ja rotuun liittyvissä tekijöissä olevan vähenemässä. (Rouhelo 2001, 44–53.)

Akateemisten maahanmuuttajien työllistymistä edistävinä ja ratkaisevina tekijöinä työnantajat ovat korostaneet maahanmuuttajien yksilöllisiä ominaisuuksia, kuten pätevyyttä, aktiivisuutta, joustavuutta ja sosiaalisuutta. Näistä yksilötarpeisista tulkinnoista seuraa, että integraatioajattelu saa enemmän yksilöllisiä painotuksia ja maahanmuuttajasta yksilönä tulee integraatiopolitiikan ratkaiseva tekijä. Kuitenkin haasteena ulkomaalaiselle on oman ammattipätevyuden todentaminen, joka alkaa jo rekrytointivaiheessa. Työyhteisöissä on hyvin vaihtelevia näkemyksiä ulkomaalaisten arvosta ja ammattitaidosta työelämässä. (Matinheikki-Kokko 2007, 64–80.)

### **3 IDENTITEETIN SUUNTAUTUMISEN TULKINTAA**

#### **3.1. Identiteetti käsitteenä, ilmiönä ja tehtävänä**

Identiteetti on moniulotteinen käsite ja sitä on tutkittu eri tieteen alueilla, esimerkiksi sosiologiassa, historiatieteissä ja antropologiassa. Identiteetin tutkimuksessa teoreettinen ero tulee usein siinä,

painotetaanko identiteetin yksilöllistä vai sosiaalista näkökulmaa. Psykologiset lähestymistavat pyrkivät yhdistämään yksilön biologian ja sisäisen psyykkisen kehityksen identiteetin rakentumisessa sekä huomioimaan yhteiskunnalliset ulkoiset roolivaatimukset tässä prosessissa. Erik Erikssonin psykososiaalinen kehitysteoria on yksi keskeisimmistä psykologisista identiteettiteorioista, joka korostaa ihmisen kehittymistä suhteessa ympäristön vaatimuksiin ja paineisiin. Teoria pitää ihmisen kehityksen päätavoitteena identiteetin etsimistä läpi elämän, myös aikuisuuden moninaisissa vaiheissa. (Kroger 2007, 27; Lehtinen & Kuusinen 2001, 63). Erikssonin tulkinta identiteetistä korostaa myönteistä suhtautumista sosiaalisiin instituutioihin ja ympäristön vaatimuksiin, joihin identiteetin on mukauduttava. Yksilö käy läpi mukautuessaan roolihämmennystä, joka tähtää stabiilin identiteetin saavuttamiseen. (Lehtinen ym. 2001, 65.)

Sosiokulttuurisessa näkemyksessä korostetaan ihmisten rakentamaa sosiaalista todellisuutta, jossa identiteetti itseen ja toisiin kohdistuvana määrittelynä on sosiaalisesti rakennettu ja ylläpidetty. Identiteetin rakenne ja sisältö heijastavat kulttuurin rakennetta ja sisältöä. Kulttuurin symbolinen järjestys sisältää kuitenkin eroja, vastakkaisuuksia ja hierarkioita, joita ihmiset käyttävät arvioidessaan itseään ja identiteettiään. (Antikainen, Rinne & Koski 2006, 25.) Haastavaksi identiteettien rakentumisen tekee nopea sosiaalinen muutos ja globalisaatio, jotka pakottavat yksilöt jatkuvaan identiteetin määrittelyprosessiin muuttuvien kulttuuristen arvojen ja käyttäytymisen viitekehityksessä. Stabiilin ja koherenssin identiteetin sijaan identiteetti näyttää sirpaloituneempina käsitteenä erilaisissa sosiokulttuurisissa konteksteissa. (Kroger 2007, 22.)

Identiteetin sosiaalis-kulttuurista tarkastelua voidaan myös pohtia muuttuvaa maailmaa ja muuttuvia arvoja kuvaavana ilmiönä. Postmodernissa epävarmassa ajassa identiteetistä ei pyritä löytämään vakaata muuttumatonta ydintä, vaan muuttuvia aineksia, joista identiteetit muodostuvat sekä prosesseja, joissa identiteetit tuotetaan. Identiteetit nousevat yleensä ilmiönä keskusteluun silloin, kun ne muodostuvat ongelmallisiksi tai niihin kohdistuu muospaineita. Identiteettien avulla pyritään ymmärtämään, mitä yhteiskunnallinen muutos merkitsee yksilötasolla, esimerkiksi elämäntapojen, koulutuksen, työn ja tuloksellisuuden uudelleenmäärittelynä. Yhteiskunnallisten ongelmien ratkaisujen sijaan on helpompi puhua identiteetin hallinnasta postmodernina yksilöllisenä projektina. (Eteläpelto 2007, 93–95; Antikainen ym. 2006, 26–27.)

Identiteettiä pohditaan käsitteen ja ilmiön lisäksi tehtävänä tai projektina. Eteläpellon (2007, 94) mukaan oman minuuden ja identiteetin rakentaminen on keskeinen arjen tehtävä sekä työelämässä että koulutuksen ja vapaa-ajan puitteissa, ja jota pyritään ohjaamaan erityisesti työelämän vaatimusten suuntaisesti. Antikainen ym. (2006, 23–24) kuvaavat postmodernin ajan identiteettiä

ulkoiseen kuvaan ja tyyliin keskittyväksi projektiksi, jolloin identiteetti suuntautuu kiinteisiin ja valmiiksi annettuihin turvallisiin identiteettimalleihin. Muuttuvassa maailmassa on tehtävä jatkuvasti identiteettityötä joustavan ja monipuolisen identiteetin saavuttamiseksi, jotta yksilön sopeutuminen uusiin sosiaalisiin ympäristöihin, ryhmiin ja diskursseihin helpottuisi (Houtsonen 1996, 212). Bauman (2009, 4–10) nostaa mielenkiintoisen näkökulman postmoderniin identiteettiin ja toteaa, että ajan hauraus ja levottomuus, muuttuvat sosiaaliset määrittelyt ja paikat, sekä alati vaihtelevat mahdollisuudet eivät tarjoa vakaita olosuhteita identifioitua kiinteisiin elämän projekteihin. Hänen mukaansa globalisoituneessa maailmassa ihmiset takertuvat yksinäisessä identiteetin etsinnässään yhteisiin turvarakennelmiin selviytyäkseen loppumattomasta, epävarmasta ja keskeneräisestä identiteetin etsinnästään. Identiteetti ei enää postmodernissa ajassa perustu velvollisuuteen, vaan jatkuviin valintoihin ja samalla identiteetin rakentuminen on tullut yksinäiseksi ja vaikeammaksi prosessiksi (Antikainen ym. 2006, 251).

Identiteetin ymmärtäminen sosiokulttuuristen käsitteiden avulla, ja toisaalta yhteiskunnalliseen aikaan ja kulttuuriin liittyvänä ilmiönä sekä tehtävänä tulee keskeiseksi tässä tutkimuksessa. Tutkittavat opiskelijat liikkuvat erilaisissa risteyskohdissa ja rajapinnoilla määrittäessään omaa etnistä identiteettiään uudessa kulttuuriympäristössä ja -yhteisöissä samalla, kun he työستävät akateemisen ja professionaalisen identiteetin suuntautumista kokemustensa ja odotustensa kautta.

### **3.2. Yksilöllisen ja yhteisöllisen identiteetin tarkastelua**

Sosiokulttuurisessa ajattelussa identiteetissä kohtaavat yksilöllinen ja yhteisöllinen sekä persoonallinen ja sosiaalinen: identiteetti on ihmisen kasvua ja kehitystä sekä sosiaalista vuorovaikutusta ja osallisuutta. Kasvatus- ja yhteiskuntatieteissä identiteetin sosiokulttuurista rakentumista on pidetty kiinnostavana juuri siksi, että se asettuu yksilöllisen ja yhteiskunnallisen leikkauspisteeseen ja kiinnittää huomion sekä yksilölliseen että sosiaaliseen todellisuuteen – keskustelussa puhutaan yksilön osallisuudesta ja osallistumisprosesseista. (Eteläpelto 2007, 96–98).

Breakwell (1986) haastaa yksilöllisen ja sosiaalisen identiteetin dikotomian ja toteaa, että persoonallinen identiteetti on määriteltävissä vain sosiohistoriallisessa kontekstissaan. Myöskään sosiaalinen identiteetti ei yksinään määritä identiteetti-käsitettä, sillä se on määriteltävissä vain yksilön erilaisten sosiaalisten roolien ja yhteisöön kuulumisten kautta erilaisissa historian vaiheissaan. Yksilöllisen tai persoonallisen sekä sosiaalisen identiteetin käsitteitä käytettäessä tulisi ymmärtää niiden keskinäinen riippuvuus- ja vuorovaikutussuhde toisiinsa. Identiteettiin kuuluvat siten sosiaaliset näkökulmat, kuten roolit, ryhmäjäsennydet, mutta myös yksilölliset sisällöt, kuten



arvot, tunteet ja asenteet. (Breakwell 1986, 17–18.) Myös Hall (1999) pohtii yksilöllisen identiteetin määrittelyä ja toteaa, että subjektiivinen identiteettikäsite edellyttäisi identiteetin olemuksellisen ytimen tai keskuksen säilymistä samana. Identiteetti kuitenkin elää interaktiivisessa suhteessa ulkopuolisen maailman kanssa, jolloin identiteetin sisäinen ydin muotoutuu ja muokkautuu jatkuvassa dialogissa yhteiskunnan kanssa. (Hall 1999, 21–23.)

Identiteetin ymmärtämisessä keskeistä on menneisyyden ja tulevaisuuden ymmärtäminen. Identiteetti ei ole jotain, joka on valmiiksi olemassa, vaan identiteetissä on kyse joksikin tulemisesta. Aika, paikka, historia ja kulttuuri käyvät läpi jatkuvia muutoksia, jolloin ”kuka minä olen” -kysymys asemoituu ”kuka minusta on tullut” -kysymykseksi. (Hall 1999, 227.) Näin tulkittuna identiteetti muodostuu yksilön kehitysprosessiksi suhteessa sosiaaliseen maailmaan ja muuttuvaan ympäristöön (Korhonen & Törmä 2011, 157). Identiteetti joksikin tulemisena liittyy Keganin (2009) mukaan transformatiiviseen oppimiseen, jossa uuden oppimisen myötä tapahtuu muutos yksilön käsityksessä itsessään. Yksilö käy vuoropuhelua omien identiteettiin kietoutuneiden uskomusten ja ulkoisen ympäristön arvojen ja odotusten kanssa. Sosiaalistumisprosessissa arvotetaan sisäisiä arvoja ja odotuksia vasten sitä, millaisiin ihmisten välisiin suhteisiin ja sosiaalisiin ryhmiin halutaan orientoitua ja identifioitua. (Kegan 2009, 46–48.)

Identiteetin tarkastelu joksikin tulemisena täydentyy identiteetin tarkasteluna johonkin kuulumisena yhteisön toimintaan osallistumisen kautta, jossa sosiaalinen identiteetti näyttäytyy yhteisön kulttuuriperinnön omaksumisena ja jakamisena (Korhonen ym. 2011, 157). Käytäntöyhteisöt (Communities of Practice) pohjautuvat ajatukseen oppimisesta sosiaalisena osallistumisena, joka ei muokkaa ainoastaan toimintaa, vaan myös sitä mitä ihmiset kokevat olevan, ja miten omaa toimintaa suunnataan. Näin osallistuminen ja sen kautta oppiminen yhdistyvät identiteetin rakentamiseen. Osallistuminen on identiteettiä muokkaava persoonallinen ja sosiaalinen prosessi, joka yhdistää tekemisen, puhumisen, ajattelemisen, tuntemisen ja johonkin kuulumisen. (Wenger 1998, 3–35.)

Identiteetin rakentuminen kiinnittyy sosialisatioprosesseihin erilaisissa sosiaalisen elämän tiloissa ja paikoissa. Identiteetti ja yhteisöllisyys kietoutuvat yhteen ja identiteetti saa rakenteensa sen suhteen, miten olemme osallisina erilaisissa yhteisöissä ja mihin yhteisöihin kuulumme. Arjen kulttuurin moninaisuus ja kulttuurien rinnakkaiselo synnyttävät erilaisia yhteisön identiteettejä. Identiteetti ei saa pelkästään muotoaan esimerkiksi etnisestä yhteisöstä vaan myös suhdeverkostojen, arvojen ja sitoumusten kautta. (Saastamoinen 2002, 166–179.)

Wengerin (1998) mukaan osallistumalla yhteisöjen prosesseihin yksilöt ovat mukana kehittämässä identiteettiään suhteessa itseen ja yhteisöön. Vastavuoroisessa toiminnassa ihminen oppii, miten suhteutamme itseämme yhteisöön sekä miten vastuuta ja kompetensseja jaetaan. Sitoutumalla yhteisön toimintaan yksilö oppii hyödyntämään yhteistä välineistöä ja on mukana tuottamassa yhteisön historiaa, muistoja ja yksilöllistä suhdetta välineistöön. Erilaiset yhteisöjen roolit ja tehtävät vaikuttavat identiteettiin samalla, kun erilaisten jäsenyyksien kautta luodaan konteksteja identiteetin rakentumiseen. Identiteettien kehityskaaret kuvaavat erilaisia osallisuuksien ja jäsenyyksien muotoja yhteisöissä. Henkilö voi toimia jossain yhteisössä välittäjän roolissa ja omaksua siihen liittyvän identiteetin, tai olla ydinjäsenenä toisen yhteisön muutostilanteessa, jolloin identiteetti muotoutuu toisenlaiseksi. Uusien ja vanhojen yhteisön jäsenten kesken käydään mukautusprosessia, jossa uuden jäsenen identiteettiä pyritään sopeuttamaan yhteisön historiaan, kun taas yhteisön vanhat jäsenet pyrkivät yhdistämään uudet osaksi yhteisön olemassaoloa. Tässä moniulotteisessa oppimisprosessissa käydään identiteettien vuoropuhelua menneestä ja tulevaisuudesta sekä yksilöllisestä että yhteisöllisestä. (Wenger 1998, 145–172.)

Akateemisen yhteisöön osallistumisessa ja sosiaalistumisessa identiteetin muovautuminen muodostuu olemassa olevan kulttuurin omaksumiseen kiinnittyvästä sosiaalisesta identiteettiprojektista, ja yhteisöllisen kulttuurin muuntamiseen perustuvasta persoonallisesta identiteettiprojektista. Omien näkökulmien ja toimintatapojen esille tuominen on kriittinen tiedeyhteisöön kiinnittymisen kannalta, sillä identiteettineuvotteluissa opiskelija joutuu testaamaan sekä sosiaalista että persoonallista identiteettiään, asettamaan toimintansa sekä yksilölliset ajatuksensa ja valintansa muun yhteisön arvioitavaksi. (Ylijoki 1998, 136–138.) Tämä ajatus on aiemmin esille tulleen Keganin (2009) esittämän ajatuksen kaltainen. Opiskelijan on tiedeyhteisöön kiinnittyäkseen tunnettava kuuluvansa yhteisöön ja löydettävä sieltä paikka myös omille ajatuksilleen. Yhteisö on koettava ”minulle”, ”sinulle” ja ”meille” – ei ”heille”. Epäonnistuminen tässä prosessissa voi ohjata opiskelijaa etsimään kiinnittymisen kohteita jostain muualta, vaikka se voikin olla inhimillisesti raskasta. (Ylijoki 1998, 142–143.)

Koulutuksen yhteisöihin osallistumisen kautta muodostuu yhteisön sosiaalinen todellisuus, oppimisympäristö. Siihen osallistuvilla yksilöillä voi olla erilaisia jäsenyyksiä monissa yhteisöissä, jolloin opitaan samanaikaisesti monien eri käytäntöjen ja kulttuurien vaikutuspiirissä, sekä omaksutaan virallisia ja epävirallisia toimintatapoja. Pääallekkäisjäsenyyksien avulla voidaan toimia rajojen ylittäjänä ja välittäjänä yhteisöjen ideoiden, välineiden ja toimintatapojen jakamisessa. Rajoja ylittämällä syvennetään omia ja yhteisön taitoja, esimerkiksi kulttuuritietoa, erilaisten

käsitteiden ja termien ymmärrystä sekä sosiaalisten taitojen omaksumista. Koulutuksen haaste on luoda mahdollisuuksia erilaisille osallistumisille ja yhteistyörakenteille yhteisöjen ja ryhmien välillä koulutusinstituutioiden sisällä ja ulkopuolella. (Wenger 1998, 103–121.)

### **3.3. Etninen identiteetti-projekti**

Houtsonen (1996) mukaan identiteetti viittaa erilaisiin merkityksiin ja minä-luonnehdintoihin, joita ihmiset antavat itselleen ja toisilleen ryhmäjäsennyden rakenteellisten piirteiden ja luonteenpiirteiden perusteella. Näin identiteetti määrittyy kulttuurin merkitys- ja luokitusrakenteen mukaisesti tyyppeihin, kategorioihin, joiden avulla ihmiset järjestävät sosiaalista maailmaa koskevaa tietoa. Tyypittelyä ja kategoriointia ohjaavat kulttuuriyhteisöön sosiaalistuminen sekä henkilökohtainen kokemus. Kategoriointien avulla identiteetti saa sosiaalisesti rakennetun määrittymisen yksilöstä, jolloin identiteetti heijastaa yhteiskunnan ja kulttuurin sisältöä ja rakenteita. (Houtsonen 1996, 199–202.) Myös Antikainen ym. (2006) jatkavat identiteetin määrittymistä kuvaamalla identiteettejä luonnehdinnoiksi, jotka koskevat minua, meitä, sinua ja heitä. Luonnehdinnat luokittelevat, erottelevat, hierarkisoivat tai asettavat vastakkain esimerkiksi sukupuolta, etnisyyttä tai koulutusta koskevia identiteettejä. Luonnehdinnat voivat perustua kulttuurin virallisiin tai epävirallisiin kategorioihin, ja niillä voidaan pyrkiä saavuttamaan itselle parempaa asemaa yhteiskunnassa. (Antikainen ym. 2006, 25.)

Etnisen identiteetin rakentumiseen liittyy sosiaalisen identiteetin ulottuvuus, sillä sosiaalisen identiteettiin liittyvät erilaiset roolit, jäsenyydet sekä suhteet yhteisöissä liittyvät etnisyyden määrittymiseen. Verkuyten (2009) määrittelee sosiaalisen identiteetin yksilön suhteena ympäristöön, ja kuinka ihmiseen suhtaudutaan sosiaalisella tasolla. Tähän liittyy mm. määrittely siitä, kuka ihminen on, kuinka hän asemoituu sosiaalisesti iän, sukupuolen ja etnisen taustan mukaan, sekä kuinka hänet määritellään muiden ja oman itsen kautta. Lisäksi sosiaaliset identiteetit muuttuvat, kehittyvät ja rakentuvat erilaisissa kulttuurisissa konteksteissa, jolloin ne voivat joutua ristiriitoihin tai aiheuttaa positiivisia ja negatiivisia seurauksia identiteetille. Esimerkiksi negatiivisesti koettu oma etninen identiteetti voi vaikuttaa voimakkaan kielteisesti yksilön itsetuntoon tai henkiseen hyvinvointiin. (Verkuyten 2009, 44–50.)

Phinneyn (2002) mukaan etninen identiteetti konstruoituu ja muotoutuu tilanteissa, joissa yksilö tulee tietoiseksi etnisten ryhmien erilaisuudesta ympäristössään, ja jossa yksilö pyrkii ymmärtämään omaa etnisyyttään suhteessaan laajempaan etniseen ryhmään tai ryhmiin. Etninen identiteetti on dynaaminen, muuttuva, tilannekohtainen sekä riippuvainen iästä ja yksilön kehitysvaiheista.

(Phinney 2002, 63.) Erityisesti aikuisena etnisen identiteetin tietoisuus korostuu, sillä ihmisellä on kyky heijastaa mennyttä ja tulevaisuutta sekä jäsentää niitä kokemuksia, joita monikulttuurisuuden ja etnisyyden kautta on syntynyt (Kroger 2007, 126–127).

Vaikka sosiaalinen ja etninen identiteetti liittyvät toisiinsa, on niiden välillä nähtävä myös merkitys- ja vivahde-eroja. Liebkindin (2009, 33) mukaan etninen identiteetti tulee nähdä erillisenä sosiaalisesta identiteetistä johtuen sosiaalisen identiteetin voimakkaasta ryhmäjäsenyysnäkökulmasta: etniseen minoriteettiin kuuluvat yksilöt voivat haluta muuttaa sosiaalista identiteettiään paremmaksi esimerkiksi kuulumalla johonkin uuteen ryhmään, mutta eivät välttämättä halua menettää etnistä identiteettiään. Myös Verkuyten (2009) erottaa sosiaalisen identiteetin etnisestä siten, että etnisen identiteettiin liittyvien näkökulmien ymmärtämiseksi tulisi huomioida ympäröivät sosiaaliset olosuhteet, sekä jokapäiväinen vuorovaikutus ja kohtaamiset ihmisten kesken. Etninen identiteetti tulee neuvottelun kohteeksi sosiaalisissa vuorovaikutustilanteissa, ja voi näiden kautta tarjota myönteisiä tai kielteisiä tuntemuksia. (Verkuyten 2009, 50.)

Etnisen identiteetin ryhmä-näkökulmaa jäsentää myös etnisyyden eriyttävä luonne. Ryhmärajoilla toisaalta erottaudutaan, jolloin etnisyyteen liittyvä elämäntapa voi erottaa yksilön toisista yksilöistä ja ryhmistä. Toisaalta ryhmäraajat voivat tarjota mahdollisuuden tuottaa uutta tietoa ja hyödyntää sosiaalista ja kulttuurista taustaa – sekä vähemmistön että enemmistön näkökulmasta. Etniseen identiteettiin sitoutuu vahvasti subjektiivinen kokemus kuuluvuudesta, jota yksilö tuntee ryhmässä tai ryhmärajoilla. Jostain ryhmästä poissulkeutuminen haastaa yksilöä kuuluvuuden säilyttämiseksi hakeutumaan uuteen ryhmään. Etninen identiteetti eli minäkuva on yksi ihmisen lukuisista identiteeteistä. Erilaisissa tilanteissa yksilö ilmaisee limittäin ja päällekkäin eri identiteettejä. (Hautaniemi 2001, 15–24.)

### **3.4. Akateemisen identiteetin rakentuminen**

Akateeminen maailma omina tiede- ja koulutusyhteisöineen tarjoaa siihen osallistuville rakenteita sekä kulttuurisia merkityksiä, joiden viitekehyyksessä opiskelijat alkavat muovata omaa akateemista identiteettiään. Toisaalta identiteetti voi lähteä jo rakentumaan tutkintoon hakeuduttaessa. Antikainen (2006) toteaa, että identiteetti voi sisältää aineksia tulevaisuuden ihannekuvasta, jolloin erilaisissa kulttuurisissa, sosiaalisissa ja taloudellisissa olosuhteissa muodostunut identiteetti voi ohjata joko tietoisesti tai harkitsematta koulutusvalintojen tekemistä. Valinnat liittyvät myös siihen, millaisen sosiaalisen statuksen tai tulevan ammatin koulutuksen lupaama identiteetti mahdollistaa ihmiselle. Symbolisesti akateeminen asettuu usein käytännöllisen vastakkaiseksi ja samalla

statuksena akateeminen koulutus asemoituu korkeammalle sosiaalisen maailman järjestyksessä. Identiteetin näkökulmasta syntyy vuorovaikutus, jossa sosiaalinen maailma akateemisine symboleineen houkuttelee yksilöä, joka on sisäistänyt sosiaalisen maailman omaan identiteettiinsä. (Antikainen 2006, 265–273.)

Materialististen ja symbolisten mahdollisuuksien lisäksi myös arvot ja elämäntapa ohjaavat akateemisia koulutusvalintoja. Monet nuoremmat sukupolvet hakeutuvat koulutukseen, joka vahvistaa heidän arvojaan ja siten tukee heidän identiteettiään. Arvot voivat kietoutua henkilökohtaiseen käsitykseen itsestä esimerkiksi akateemisena opiskelijana, joka voi myös liittyä vahvasti oppilaan käytössä oleviin kulttuurisiin resursseihin. Akateeminen koulutus voi tarjota yhteisön itsensä arvostamaa identiteettiä, jota toiset opiskelijat pyrkivät tavoittelemaan. (Antikainen 2006, 274–275.)

Ylijoki (1998) on tutkinut akateemisen maailman kulttuurista hierarkisoitumista heimoihin. Hänen mukaan akateemisessa maailmassa arvot voivat myös jakaa tieteenaloja. Perinteisin jako tapahtuu humanististen ja luonnontieteilijöiden välillä. Tieteenalan sisällön perusteella jako voidaan myös nähdä kova-pehmeä -ulottuvuudella, jossa pehmeää edustavat humanistiset alat ja kovaa luonnontieteelliset alat. Erilaiset akateemiset heimot korostavat eri asioita ja kehittävät erilaisia akateemisia identiteettejä heimoon kuuluvien kesken. Nämä heimo-identiteetit ovat heimoon kuuluvien tiedossa, jolloin he hahmottavat sijoittumisensa akateemiseen maastoon ja siihen kiinnittyviin arvoihin. (Ylijoki 1998, 55–81.)

Akateeminen identiteetti kietoutuu käsitteenä korkeakoulutukseen, joka itse säätelevänä instituutioon kehittää ja konseptoi tietoa vahvalla sisäisellä kontrollilla. Tähän yhteisöön on pääsy ainoastaan intellektuaalilla eliitillä, joka mukautuu korkeakoulutuksen tiedeyhteisöön ja rakenteisiin. Akateemisen identiteetin muodostumisessa ensimmäinen lähtökohta on tieteenala ja sen sosiaaliset tavat ja tiedeperinteet. Tieteenala muodostaa fyysiset rakenteet ja kollektiiviset toiminnot, joihin yksilö sopeuttaa ja liittää identiteettinsä ja asemoi omaa paikkaansa tieteenalan akateemiselta kartalta. Yksilöiden arvojen ja vuorovaikutuksen kautta syntyy jokaisen pienemmän akateemisen yksilön, osaston, oma identiteetti. Akateemisen identiteetin muodostumisessa toinen keskeinen näkökulma on juuri henkilökunnan ja opiskelijoiden sekä akateemisen instituution välinen suhde. Hierarkkisuus, kilpailu, resurssipula sekä postmodernismin ja globalisaation mukanaan tuomat yritysmaailman johtamisen rakenteet rapaattavat akateemisen korkeakoulutuksen arvopohjaa, ja samalla yhteistä akateemista identiteettipohjaa. Kolmas akateemisen identiteetin lähde on professionaalisuus, ammatillisuus. Akateeminen identiteetti on usein sirpaloitunutta ja

yleisenä akateemisena identiteettinä ei saa selkeää professio-identiteetin voimaa, kuten esimerkiksi lääkärin tai juristin koulutuksen ja näiden ammattien tieteenalojen kohdalla. (Henkel 2000, 16–21.)

Henkelin näkemyksen pohjalta eheän akateemisen identiteetin muotoutuminen edellyttäisi siis opiskelijan kiinnittymistä tiedeyhteisöön ja sen perinteisiin, sekä myönteisten vuorovaikutustilanteiden syntymistä akateemisessa sosiaalisessa ympäristössä. Niemelä (2008) on tutkinut kansainvälisten tutkinto-opiskelijoiden kokemuksia opiskelusta ja integroitumisesta akateemiseen yhteisöön. Akateemiseen oppimisympäristöön integroituminen näytti tutkimuksen valossa onnistuneelta, vaikka tutkimus ei sinänsä ottanut kantaa akateemisen identiteetin kokemukseen. Akateemisessa yhteisössä opiskelijat toimivat luontevasti ja vuorovaikutteisesti. Näin korkeakoulumaailma näyttäytyi toiminnallisesti tasokkaana ympäristönä. Monilla opiskelijoilla oli kuitenkin jo kokemusta akateemisesta ympäristöstä, joka saattoi edesauttaa akateemisen integraation kokemuksia. (Niemelä 2008, 108–113.)

Epävakaat ajat ja ennustamattomat elämäkulut varjostavat akateemisia opiskelijoita ja erityisesti generalistisilla aloilla ympäristön muutokset ja epävarmuus ovat näkyneet selkeimmin (Rouhelo 2006, 121). Siksi generalististen alojen tiedeyhteisönkin kannalta on keskeistä pohtia identiteettikysymyksiä sekä tukea yhteisen akateemisen identiteetin rakentumista, jotta opiskelijoiden identiteettien suuntautuminen hahmottuisi opiskelijoille jo opintojen alkuvaiheessa. Akateeminen identiteetti toimii opiskelijalle liimana, jolla hän liittyy akateemiseen yhteisöön. Ylijoki (1998) toteaa, että yksilön on koettava saavansa olla osa yhteisön määrittely- ja tulkintatapoja ja tunnettava, että akateemiseen yhteisöön kuulutaan, mutta sitä myös itse muutetaan ja muokataan. Opiskelijan on saatava persoonallinen äänensä kuuluviin ja pystyttävä vaikuttamaan yhteisönsä tiedon ja toiminnan kehittymiseen. Tämä on edellytys opiskelijan identiteettiprojektin onnistumiselle ja akateemiseen tiedeyhteisöön kiinnittymiselle. (Ylijoki 1998, 138–143.)

Käytän tutkimuksessa identiteetin suuntautumisesta käsitettä identiteettiorientaatio. Tällä en viittaa tieteelliseen käsitteeseen tai malliin identiteettiorientaatiosta, vaan pyrin kuvaamaan tutkittavien identiteetin suuntautumista ja muotoutumista vaihtelevissa olosuhteissa ja tilanteissa akateemisena sekä sosiaalisena ja etnisenä identiteettinä. Ajatukseni identiteettiorientaatiosta mukailee Ylijoen (1998) kuvausta identiteettiprojekteista: identiteetit eivät ole lineaarisesti ja mekanistisesti eteneviä prosesseja, vaan joustavia ja väljiä orientaatioperustan etsintäretkiä. Identiteetit eivät juonnu tietoisista tavoitteen asetteluista, vaan niitä eletään. (Ylijoki 1998, 144.)

### **3.5. Korkeakouluopiskelijan asiantuntijaidentiteetin muotoutuminen**

Akateemiseen identiteettiin liittyy asiantuntijuuden näkökulma. Korkeakouluopinnot eri tiedekunnissa valmistavat opiskelijoitaan erityyppisiin asiantuntijatehtäviin laajasti eri alueille. Asiantuntijoiden katsotaan tekevän korkeatasoiseen tietämykseen perustuvaa työtä, jossa tiedonmuodostuksella on keskeinen osuus. Asiantuntijuutta rakennetaan korkeakoulutuksessa eri tavoin perehtymällä tieteenalan tietoon ja menetelmiin. Humanistiset, luonnontieteelliset ja yhteiskuntatieteelliset koulutukset valmistavat asiantuntijoita, joiden käsitys asiantuntijuudesta ja ammattikuvasta ei ole kovin selkeä opintojen aikana. (Mäkinen 2004, 57–73.) Asiantuntijuus määritellään tasaisesti vaihe vaiheelta eteneväksi taitavuudeksi, jonka ajatellaan kerran hankittuna säilyvän pysyvänä osaamisena. Lisäksi asiantuntijuus kiinnittyy usein yksilön ominaisuuksiin ja valmiuksiin. (Murtonen 2004, 77–79.)

Korkeakouluopiskelujen aikana syntyvä pohja asiantuntijuudelle edellyttää enemmän osaamista kuin aikaisemmin, sillä tämän päivän maailmassa on pystyttävä työskentelemään monenlaisissa muuttuvissa ympäristöissä. Lisäksi sosiaalisten ja kommunikatiivisten taitojen merkitys korostuu. Korkeakoulusta valmistuvilta asiantuntijoilta odotetaan kriittistä tiedon arviointikykyä ja tiedon tarkastelua eri näkökulmista. Asiantuntijan tulisi myös pyrkiä jatkuvasti laajentamaan tietopohjaansa, sillä uuden tiedon tuottamisessa ja kehityksessä mukana pysymisessä tarvitaan tietoa laaja-alaisesti. Toisaalta olisi myös pakko erikoistua johonkin osa-alueeseen, sillä kukaan ei voi tietää kaikesta kaikkea. (Mäkinen 2004, 59–58.) Korkeakoulutetun asiantuntijan tärkeä osaamisalue on tietoyhteiskunnassa tieteellisesti tuotetun tiedon käyttö, sen ymmärtäminen ja tuottaminen (Murtonen 2004, 87). Akateemiseen sivistykseen katsotaan kuuluvan sellaiset taidot, joita työelämän akateeminen asiantuntijuus edellyttää eli tiedon hankinnan ja kriittisen tarkastelun taidot (Tynjälä, Slotte, Nieminen, Lonka & Olkinuora 2004, 101).

Kuitenkaan hyvin harvoilla opiskelunsa aloittavilla on vielä käsitystä ammattikuvasta tai asiantuntijuuden aloista. Mäkinen (2004) tutki korkeakouluopiskelijoiden ammattikuvan kehittymistä opintojen aikana. Yleisiä tieteenaloja opiskelevat tunsivat huonommin niitä asiantuntijatehtäviä, joihin koulutus antaa valmiuksia. Erityisesti opintojen alussa käsitys ammattikuvasta oli hatara, mutta opintojen keskivaiheella humanistit, yhteiskuntatieteilijät ja luonnontieteen opiskelijat alkoivat saada käsitystä alasta tai ammattikuvasta, joihin suuntautua. Ammattiin ja alaan suuntautuminen alkoi hahmottua opintojen loppuvaiheessa erityisesti silloin, jos opiskelijat olivat päässeet työharjoittelun tai tutkimusryhmiin kiinnittymisen kautta perehtymään tiedealaan syvemmin. (Mäkinen 2004, 58–65.)

Asiantuntijuuteen kehittymisessä keskeisinä tekijöinä korkeakouluopiskelussa nähdään opiskeluaikaisilla kokemuksilla ja valinnoilla. Kielteiset käsitykset ja kokemukset sekä huono motivaatio voivat säädellä koulutuksessa tehtyjä valintoja, opintojen etenemistä ja oppimiseen käytettyjen resurssien määrää. Tulevaa työuraa ja työelämää koskevat käsitykset ovat suhteessa siihen, millaisia käsityksiä on omasta ammattitaidosta ja asiantuntijuudesta. Näitä käsityksiä opiskelija saa oppimistilanteissa ja erilaisissa oppimisen sisällöissä. (Murtonen 2004, 83–87.) Tynjälän ym. (2004) tutkimuksessa tarkasteltiin tiedekorkeakoulusta valmistuneita, jotka toimivat työelämässä asiantuntijatehtävissä. Kohteena olevat korkeakoulutuksen alat olivat opettajakoulutus, yleinen kasvatustiede, farmasia ja informaatioteknologia. Asiantuntijat nostivat esiin tiettyjä yliopistokoulutuksen puutteita, jotka heijastuvat opiskelijoiden akateemisissa ammateissa. Yliopistokoulutuksen keskeisimpiä puutteita nähtiin sosiaalisten taitojen ja yleisten taitojen kehittämisen alueella, sekä sellaisten opetusmenetelmien kehittämisessä, jotka tukisivat yleisiä työelämätaitoja alakohtaisen tiedon opiskelun lomassa. Kiinnostavaa tutkimuksessa oli se, että erityisesti työelämässä toimivat kasvatustieteilijät tarkastelivat yliopistokoulutusta kriittisellä silmällä sen suhteen, miten koulutus tukee asiantuntijuuden kvalifikaatioita työelämässä. (Tynjälä ym. 2004, 93–105.)

Le Maistre & Paré (2004) ovat tutkineet viimeistä yliopistovuottaan opiskelevia sekä ensimmäistä työelämävuottaan yliopisto-opintojen jälkeen käyviä aikuisia. Tutkimuksessa pyrittiin kartoittamaan millaisia asiantuntijaidentiteettiä liittyviä tiedon ulottuvuuksia heille rakentuu. Yliopisto-opintojen loppuvaiheessa opiskelijat voivat alkaa suuntautumaan kohti asiantuntijaidentiteetin muotoutumista, mutta varsinaisesti asiantuntijaidentiteetin rakennus lähtee työpaikkaan tai -uraan kiinnittymisestä. Tieto nähdään tutkimuksessa keskeisenä osana asiantuntijaidentiteetin muodostumisessa. Henkilökohtaisen tiedon elementit, esimerkiksi metakognitiiviset taidot ja itsetuntemus, kehittyvät opintojen aikana. Asiantuntijaidentiteetin elementit – ammatin sisällöllinen tieto, proseduraalinen tieto sekä tieto ammatista – kehittyvät kuitenkin eri tavoin. Ammatin sisällöllinen tieto ja proseduraalinen tieto alkavat jäsentyä vasta ammattiin kiinnittymisen jälkeen, vaikka proseduraalista tiedon jäsentymistä opitaankin jo opintojen aikana, esimerkiksi yhteisissä ryhmä- ja tiimitehtävissä. Tieto ammatista sen sijaan lähtee muotoutumaan jo varhain opintojen aikana ja voi osin olla perusteena tai kimmokkeena opiskelijalle opintoihin hakeutumisessa. Tutkimuksen mukaan keskeistä on huolehtia, että kaikki eri tiedon elementit ovat mukana sekä yliopiston teoreettisessa tiedonhankinnassa, mutta myös työpaikkojen tuessa asiantuntijuutta ja työuraa aloittavalle yksilölle. (Le Maistre ym. 2004, 103–112.)



Asiantuntijaidentiteetin syntymiselle keskeistä on kuuluminen ja kiinnittyminen yhteisöön (Le Maistre ym. 2004, 111). Opiskelijalle asiantuntijuuden muotoutuminen edellyttää siten erilaisiin opiskelun yhteisöihin kiinnittymistä. Antikainen (2001) kuvaa Heikkisen näkemystä opiskelijan opettaja-identiteetin rakentumisesta. Asiantuntijuus ja identiteetti muovautuvat erilaisissa vapaa-ajan sekä koulutuksen akateemisen yhteisöjen verkostoissa. Akateemisten sosiaalisten yhteisöjen ja identiteetin välillä on tiivis vuorovaikutus, jossa opiskelija löytää vähitellen asiantuntijuusroolinsa sisäisten ja ulkoisten mielikuvien integroitumisen myötä. (Antikainen 2001, 84–92.) Myös Murtonen (2004) näkee asiantuntijuuden yksilöä laajempaan, jossa asiantuntijuus on myös yhteisöllinen ominaisuus. Uudenlainen asiantuntijuus ei ole yhden ihmisen toimintaan liittyvää, vaan siihen vaikuttaa koko yhteisön yhdessä tekemät ratkaisut, toiminta ja tuki. (Murtonen 2004, 77–78.)

Tutkimuksessani kiinnostavaa on tarkastella miten opiskelijat kokevat integroituvansa akateemiseen tiedeyhteisöön sekä millaisia erilaisia sosiaalisia yhteisöjä heille on opintojensa aikana muodostunut. Käytän tutkimuksessa termejä kiinnittyminen ja integroituminen korkeakouluopiskelun yhteydessä. Rautapuron & Korhosen (2011, 46) mukaan integroituminen ja kiinnittyminen ymmärretään usein samansuuntaisina käsitteinä, joiden välille ei ole tarkoituksenmukaista tehdä suurta eroa. Kiinnittymisessä on kyse opiskelijan yksilöllisistä ominaisuuksista ja aktiivisesta toiminnasta, mutta myös opiskeluyhteisön luomista kiinnittymisen edellytyksistä (Mäkinen & Annala 2011, 59). Kiinnittyminen ei siten ole vain opiskelijasta itsestään riippuvaa, vaan siihen vaikuttavat ympäröivän yhteisön toimijat ja rakenteet. Tästäkin näkökulmasta kiinnittymiseen sisältyy integroitumisajatuksen kaksisuuntaisuus, jossa sekä yksilö että ympäröivä yhteisö vaikuttavat integroitumisen onnistumiseen.

Kiinnittymisen ja osallistumisen kautta opiskelijoille muodostuu käsitys omasta asiantuntijuudesta ja työuran hahmottumisesta. Koska tutkimuksen kohteena ovat muualta Suomeen tulevat opiskelijat, voi identiteetti näyttäytyä hyvin erilaisin tavoin, esimerkiksi opiskelija voi kokea itsensä ”ulkomaalaiseksi”, jolla voi ajatella olevan valtavirran kulttuurin ulkopuolelle asemoiva ajatus. Opiskelija voi olla myös ”akateeminen”, joka saattaisi arvottaa opiskelijan korkeampaan sosiaaliseen statukseen. Kulttuurimme korostaa vahvasti työtä ja työllistymistä sekä identiteetin kiinnittymistä työhön liittyvään toimintaympäristöön ja identiteettiin. Matinheikki-Kokko (2007, 76) kuvaa työelämään osallistumisen arvostusta sekä sosiokulttuurista verkostoa keskeiseksi maahanmuuttajan identiteetin rakentumiselle.

## 4 AKKULTURAATIO KULTTUURISENA SOPEUTUMISENA

### 4.1. Akkulturaation käsitteestä ja taustasta

Akkulturaatiokäsitteen historia ulottuu sosiaali- ja käyttäytymistieteisiin, erityisesti antropologisten ja sosiologisten tutkimusten yhteyteen. Akkulturaation avulla pyrittiin ymmärtämään erilaisten kulttuurien ja yhteisöjen läpikäymää modernisaatioprosessia 1800- ja 1900-lukujen aikana. Myöhemmin akkulturaatiosta tuli konsepti, jolla pyrittiin selittämään monikulttuuristuvien yhteiskuntien etnisten ja kulttuuristen vähemmistöjen sopeutumista. Akkulturaation ulottuvuuksissa huomioidaan ympäristön muutokset ja niiden vaikutukset yksilön sosiaalisella ja psykologisella tasolla. (Trimble 2002, 5). Berry (2005, 18–19) määrittelee aiempien tulkintojen pohjalta akkulturaation osana laajempaa kulttuurista muutosta, jossa ihmiset kohtaavat ja muuttuvat kulttuurienvälisessä vuorovaikutuksessa. Akkulturaation synnyttämä muutos voi olla epäsuora, pitkäkestoinen tai reaktiivinen, jolloin voidaan pyrkiä estämään kulttuurista muutosta. Kulttuurien välisen kohtaamisen myötä käynnistyvä akkulturaatioprosessi on sama, vaikka kulttuuristen ryhmien välinen kohtaaminen perustuisi esimerkiksi vapaaehtoisuuteen, pysyvään muutokseen tai väliaikaisuuteen (Berry 1997, 6–7).

Yksilön akkulturaatiota voi tarkastella psykologisen akkulturaation tai sosiokulttuurisen sopeutumisen kautta. Psykologinen akkulturaatio viittaa yksilön kokemiin sisäisiin psyykkisiin muutoksiin ja niiden seurauksiin akkulturaatioprosessin myötä, esimerkiksi mielenterveyden vaikutuksiin tai käsityksiin omasta identiteetistä. Sosiokulttuurinen sopeutuminen viittaa ulkoisiin tekijöihin, kuten kykyyn selviytyä työstä, opiskelusta ja muista arkipäivän haasteista ja ongelmatilanteista. Psykologisia ja sosiokulttuurisia vaikutuksia voi tarkastella erikseen, vaikka ne kietoutuvatkin toisiinsa akkulturaation eri vaiheissa. Yksilön kohtaamat psykologiset ongelmat akkulturaatioprosessissa kasvavat heti prosessin alkuvaiheessa ja vaihtelevat tyyppillisesti prosessin aikana, mutta lopulta heikkenevät ajan myötä. Sosiokulttuuriset kompetenssit sitä vastoin yleensä parantuvat lineaarisesti ajan kuluessa. (Berry 1997, 6–20.) Talib, Löfström & Meri (2004, 43) täydentävät psykologisen akkulturaation määrittelyä tuomalla esiin psykologisten akkulturaatiovaikutusten pitkäaikaiset muutokset esimerkiksi arvoihin ja kontrollin tunteisiin omasta elämästä, joilla on vaikutusta stressin ja syrjinnän kokemuksiin. Muutosprosessin laajuus ja syvyys riippuu omien henkilökohtaisten ominaisuuksien lisäksi vastaanottavan kulttuurin ominaisuuksista (Perhoniemi & Jansinkaja-Lahti 2007, 23).

Akkulturaatiosta puhuttaessa viitataan usein myös käsitteisiin sopeutuminen, kotoutuminen ja integraatio. Integraatiolla on käsitteenä useita tulkintoja: sitä käytetään yhteenliittymän ja

kokonaissuhteen syntyminen kuvaamiseen tai maahanmuuttoprosessin yhteydessä sillä viitataan tapahtumaan, jossa maahanmuuttaja tulee osaksi yhteiskuntaa (Martikainen 2006, 20). Jälkimmäisessä tulkinnassa on yksisuuntainen näkemys integraatiosta ja sillä viitataan yksilön yhteiskuntaan mukautumiseen. Kuitenkin integraatiota voi siis tarkastella laajemmalla tulkinnalla, jolloin integraatioprosessissa maahanmuuttajat tulevat täysiksi ja tasa-arvoisiksi yhteiskunnan jäseniksi. (Pitkänen, Verma & Kalekin-Fishman 2002, 3.) Integraation määritelmässä puhutaan rakenteellisesta integraatiosta, jolla tarkoitetaan valtayhteisön suuntaan tapahtuvaa integraatiota. Lisäksi on etnisen yhteisön sisäinen integraatio, joka viittaa etnisen ryhmän sisäiseen yhtenäisyyteen. Integraatio etnisten ryhmien välillä taas tarkoittaa etnisten ryhmien keskinäistä kanssakäymistä, jossa tavoitteena on vähemmistötietoisuuden herättäminen ja toisaalta maahanmuuttajien intressien löytäminen suhteessa valtayhteiskuntaan. Integraatiolle on siis tyypillistä korostaa osallistumista ja osaksi tulemistä. (Forsander 2001, 39–40.)

Akkulturaatiotutkimuksen keskeinen teoreetikko John W. Berry määrittää integraation tilana, jossa säilytetään oman kulttuurin erityispiirteitä ja osallistutaan aktiivisesti jäsenenä valtakulttuurin ja yhteiskunnan toimintaan. Akkulturaatio on kaksisuuntainen prosessi, jossa valtaväestöllä ja valtaväestön edustamalla kulttuurilla on oma tehtävänsä ja vastuunsa. Integraation saavuttamiseksi monikulttuurisen yhteiskunnan tulee sopeuttaa palvelut, instituutiot ja yleinen ilmapiiri vastaanottavaksi ja hyväksyväksi. (Berry 1997, 9–12.) Maahanmuuttajalla ei ole aina vapautta valita integraatiota akkulturaatiotavoitteeseen, vaan valtaväestön asenteet vaikuttavat siihen, miten hän sopeutuu uuteen kulttuuriin ja yhteiskuntaan (Perhoniemi ym. 2007, 22). Akkulturaatiota kutsutaan usein myös uudelleensosiaalistumisen tai toisen sosiaalistumisen prosessiksi, sillä akkulturaatioprosessissa yksilö sosiaalistuu uuteen kulttuuriin syntymäkulttuuriin sopeutumisen jälkeen (Korhonen 2010, 28).

Kulttuuriin sopeutumisen kuvaamiseksi on olemassa erilaisia konsepteja ja lähestymistapoja, mutta olemassa ei ole yhtään kaikenkattavaa ja aukotonta sopeutumisen eri tasoja ja näkökulmia kuvaavaa mallia. Sovellan tässä tutkimuksessa mm. Berry'n akkulturaatiostrategiaa, joka edustaa kaksisuuntaista akkulturaatiomallia. Berry'n akkulturaatiomalli on Suomessa eniten siteerattu akkulturaation sopeutumismalli (Forsander 2001, 36). Berry'n malli sopii tutkimukseeni, sillä se huomioi sopeutumisen eri strategiaulottuvuudet sekä sopeutumisen eriateisuuden eri elämänalueilla: esimerkiksi opiskelija voi pyrkiä akateemiseen integraatioon opiskelun puitteissa, mutta vastaavasti poliittiseen tai kielelliseen separaatioon muissa elämäntilanteissaan.

Berryn akkulturaatiomallia on kuitenkin myös kritisoitu, sillä mallin ei nähdä olevan symmetrinen akkulturaatioasennetta kuvaavien kysymysten osalta, joista toinen koskee kulttuurista identiteettiä ja toinen sosiaalisia suhteita. Lisäksi mallia arvostellaan enemmän kontaktimalliksi, kuin syväksi kulttuurin ja identiteetin omaksumisen malliksi. (Perhoniemi ym. 2007, 22; Horenczyk 2009, 72–74.) Mallin on myös nähty tulkitsevan vähemmistöjä, enemmistöjä ja kulttuuria monoliittisesti ja staattisesti, jolloin unohtuu kulttuurinen dynaamisuus, muutos ja diversiteetti (Horenczyk 2009, 72). Tällä Horenczyk tarkoittanee myös osin sitä, että mallin näkökulmana on vähemmistön siirtyminen yhtenäiseen enemmistöön. Myös Forsander (2001, 37) pohtii Berryn mallin kulttuurikäsitteen staattisuutta, mutta toisaalta myös sen selkeää käsitteiden rajausta ja erottelua. Berry (2002, 28) kuitenkin huomauttaa, että akkulturaatiomallin tarkoitus ei ole kategorisoida tai stereotypisoida yksilöitä, vaan auttaa kuvaamaan kunkin yksilön monimuotoisen akkulturaatioprosessin suuntaa.

Näkemykseni mukaan Berryn malli näyttäisi myös yksinkertaistavan sopeutumistyyppettä, eikä ehkä huomioi riittävän monipuolisesti erilaisten elämäntapojen vaihteluita, tai pureudu sopeutumisen erilaisiin yksilöllisiin vaiheisiin. Päästäkseni syvemmälle sopeutumisen eri vaiheisiin ja yksilön subjektiivisiin näkökulmiin, tarkastelen Berryn akkulturaatiomallin lisäksi kulttuuriin sopeutumista Bennetin ja Andersonin vaiheittaisen yksilön sopeutumismallin avulla, joista erityisesti Andersonin malli korostaa kaksisuuntaisuutta. Nämä mallit tuovat myös lisäsyvyyttä tarkastella tutkimukseni kannalta oleellista identiteetin suuntautumista tutkittavien erilaisissa olosuhteissa ja tilanteissa tapahtuvien sopeutumiskokemusten kautta.

Tutkimuksessani käytän termiä sopeutuminen ja akkulturaatio, joilla viitataan osin samoihin asioihin. Integraation käsite sisältyy tutkimukseni otsikkoon ja tutkimusongelmien jäsentymiseen, jolloin käsite ikään kuin edustaa jo tutkittavien sopeutumiskokemusten tavoitetilaa. Aineistolähtöinen tutkimus jättää kuitenkin tilaa tutkittavien omakohtaisille kokemuksille ja tulkinnoille sopeutumisesta, eikä siten poissulje tutkittavien sopeutumiskokemusten erilaista tasoa tai tilaa. Tutkimuksessa akkulturaatiota tarkastellaan kansainvälisten tutkinto-opiskelijoiden subjektiivisten kokemusten kautta, jolloin tarkastelussa eivät ole suomalaisen kulttuurin edustajat ja ryhmät, tai heidän integroitumisen käsitykset ja akkulturaatioasenteet. Opiskelijoiden kokemusten kautta välittyy kuitenkin kulttuurien välisen vuorovaikutuksen toteutumisen taso ja onnistuminen, jotka heijastuvat opiskelijan identiteettiorientaatioissa ja sopeutumisen ulottuvuuksissa.

#### **4.2. Kulttuuriin sopeutumisen malleja**

Kulttuuriin sopeutumisesta käytetään erilaisia määrittelyitä ja siihen liitetään vaihtelevia käsitteitä kontekstista riippuen. Kulttuuriin sopeutuminen tapahtuu Berryn (1997, 6–10) akkulturaatiomallin

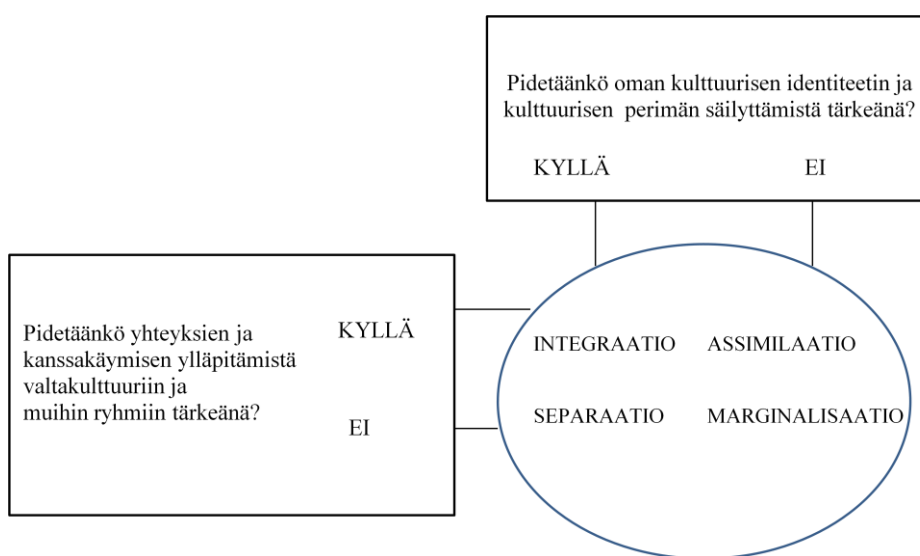
määrittelyn mukaan yksilön psykologisen tai sosiokulttuurisen muutosten kautta, jolloin akkulturaatio jäsentyy kattokäsitteeksi sisältäen sopeutumisen ulottuvuuden. Pietilä (2010a, 40–41) pohtii kulttuuriin sopeutumisen käsitettä, joka tarkastelun valossa näyttäytyy sosiaalisena ja psykologisena sopeutumisena osana laajempaa, akkulturaation muodostamaa viitekehystä. Ellingsworth (1988, 259) näkee kulttuuriin sopeutumisen sekä yksilöllisenä affektiivisena ja kognitiivisena identiteettiprosessina, mutta myös kulttuurienvälisenä vuorovaikutteisena käyttäytymisenä uudessa ympäristössä. Kulttuuriin sopeutumisesta käytetään siten myös nimitystä kulttuurienvälinen sopeutuminen, joka paremmin kuvaa kulttuuriin sopeutumisen kaksisuuntaisuutta (Ock Yum 1988, 247). Evanoff (2006, 423–424) kritisoi käsitystä, jonka mukaan sopeutuminen olisi vain uuteen kulttuuriin saapuneiden vastuulla ja korostaa, että valtakulttuurin on oltava osa sopeutumisprosessia, jolloin kaksisuuntainen kulttuurienvälinen vuorovaikutus sopeuttaa ja muuttaa kumpaakin kulttuuria.

Akkulturaatiotutkimuksessa on viime aikoina siirrytty yksisuuntaisten mallien sijaan kaksisuuntaiseen akkulturaatioprosessin lähestymistapaan. Aiemmin käytetyissä yksisuuntaisissa malleissa yksilön tai ryhmien nähtiin siirtyvän yhdessä suunnassa sopeutumisprosessissaan kohti assimiloitumista, jolloin ei ollut mahdollista arvioida akkulturaatioprosessin muita ulottuvuuksia ja tasoja. Kaksisuuntaisessa mallissa ajattelun tai käyttäytymisen nähdään tasapainoilevan uusien ja perinteisten tapojen välillä, joiden osapuolina ovat sekä vastaanottavan kulttuurin yksilöt ja ryhmät sekä uuteen kulttuuriin sopeutuva vähemmistö. (Perhoniemi ym. 2007, 22; Trimble 2002, 7; Berry 2002, 22.) Yksisuuntaisen akkulturaatioprosessin kritiikkiä on Berryn (2002, 22) mukaan ollut jo 1940-luvulla, vaikka kaksisuuntaisten mallien tutkiminen käynnistyi vasta 30 vuotta myöhemmin.

### *Berryn malli*

Berry (1997; 2002) havainnollistaa yksilön akkulturaatiostrategiaprosessin, joka avaa yksilön ja kulttuurin välistä suhdetta. Mallissa (Kuva 1) kysytään, onko oman identiteetin ja kulttuurisen perimän säilyttäminen arvokasta ja kuinka tärkeänä pidetään kontakteja, osallistumista ja suhteita valtaväestöön. Vastauksena kysymyksiin on neljä vaihtoehtoista asennetta: assimilaatio, separaatio, marginalisaatio tai integraatio. Yksilön valitsema akkulturaatiostrategia tai -asenne riippuu monista sosiaalisista, kulttuurisista sekä psykologisista tekijöistä, joiden keskeisinä ulottuvuuksina ovat asenteet ja käyttäytyminen. Assimilaatiossa oma kulttuurinen identiteetti häivytetään ja pyritään samaistumaan muuhun yhteiskuntaan eli enemmistöön. Separaatiossa takerrutaan omaan kulttuuriseen identiteettiin ja sen edustamiin ryhmiin välttämällä kontakteja valtakulttuuriin.

Marginalisaatiossa yksilöllä ei ole halua tai mahdollisuutta oman kulttuurisen identiteetin vaalimiseen. Yksilö ei osallistu ympäröivän yhteiskunnan toimintaan eli hän marginalisoituu kaiken ulkopuolelle. Integraatiolla sen sijaan viitataan tilaan, jossa säilytetään oman kulttuurin erityispiirteitä ja osallistutaan aktiivisesti jäsenenä valtakulttuurin ja yhteiskunnan toimintaan. Yksilö kokee integroitessaan kuuluvansa etniseen vähemmistöryhmään, ja arvostaa kuulumistaan siihen, mutta toimii myös muiden ryhmien ja valtaväestön kanssa. Akkulturaatioon kaksisuuntaisuus edellyttää kuitenkin valtaväestöltä ja sen edustamalta kulttuurilta oman vastuunsa ja tehtävänsä sopeutumisessa. Monikulttuurisen yhteiskunnan tulee sopeuttaa palvelut, instituutiot ja yleisen ilmapiirin vastaanottavaksi ja hyväksyväksi. (Berry 1997, 9–12; Berry 2002, 22–25.)



Kuva 1. Berryn (1997, 10) malli akkulturaatiostrategioista

Akkulturaatioprosessin seurauksena voi syntyä akkulturaatiivista stressiä, joka ilmenee psyykkisinä sopeutumisvaikeuksina ja identiteettiongelmoina. Monikulttuurisissa yhteiskunnissa akkulturaatiivista stressiä esiintyy vähemmän kuin monokulttuurisissa, sillä moniarvoinen ympäristö sietää erilaisuutta paremmin. Stressi saattaa johtua esimerkiksi syrjinnästä, tai siitä, että lähtömaassa muuttajalla oli korkeampi sosiaalinen status kuin tulomaassa. Marginalisaatio on yhteiskuntaan sopeutumisen kannalta kaikkein huonoin vaihtoehto, sillä silloin yksilö jää ikään kuin yksin kahden kulttuurin väliin, ilman kulttuurista kiinnittymistä mihinkään. (Berry 2002, 24–26.) Syrjintäkokemukset heikentävät yksilön sopeutumista ja luottamusta. Suomessa syrjintäkokemuksia on havaittu eniten niillä maahanmuuttajille, joiden kulttuurinen etäisyys syntyperäisiin suomalaisiin on suuri. (Perhoniemi ym. 2007, 23.)

## *Bennetin malli*

Bennetin kulttuuriin sopeutumisen malli tarjoaa viitekehyksen yksilön oman kulttuurisen kompetenssin tarkasteluun ja kehittymiseen. Bennetin sopeutumisen mallia kutsutaan myös interkulttuurisen herkkyyden malliksi (Development Model of Intercultural Sensitivity, DIMS). Mallia voidaan tarkastella valtakulttuurin tai vähemmistökulttuurin näkökulmista, sillä malli nojaa yksilöllisen kehittymisen tarkasteluun. Bennetin mukaan yksilön kulttuuristen kompetenssien kasvaessa heidän kokemuksensa kulttuurisesta kohtaamisesta muuttuvat merkittävästi. Mallissa kaksi tasoa ja kuusi erilaista vaihetta (Kuva 2). Ensimmäiset kolme vaihetta kuuluvat etnosentriseen tasoon. Etnosentrisen tason ensimmäisessä kieltämisvaiheessa yksilö torjuu kulttuurisen erilaisuuden ja kieltää tai jättää huomiotta kulttuurierot. Tämän vuoksi vieraita kulttuureita ja niiden edustajia käsitellään stereotyyppien kautta. Oman kulttuurin toimintatavat nähdään ainoina oikeina. Puolustautumisvaiheessa herätään ymmärtämään kulttuurien välisiä eroja, mutta niihin liitetään kielteisiä ajatuksia. Tässä vaiheessa ajattelussa korostuu dikotominen ”me ja muut” -lähestymistapa. Kolmas ja viimeinen etnosentrisen vaihe on väheksymisvaihe, jossa tunnistetaan yhteneväisyyksiä kulttuurien välillä ja väheksytään eroja. Tässä vaiheessa omat kulttuuriset näkemykset nähdään universaaleina ja eroja selitetään ja tulkitaan oman kulttuurin näkökulmasta. Väheksymisvaiheessa yksilö ei vielä hahmota, että omat arvot, uskomukset ja käyttäytyminen ovat vahvasti kulttuurisidonnaisia. Etnosentristä tasoa kuvaa yleisesti kulttuuristen erojen välttämisen orientaatio, jossa joko kielletään kulttuurierot, puolustetaan omaa kulttuuria tai väheksytään kulttuurierojen merkitystä. (Bennet 2004, 1–13.)

Kolme viimeistä mallin vaihetta kuuluvat etnorelativistiseen tasoon, jossa oma kulttuuri koetaan muiden kulttuurien kanssa samassa kontekstissa. Etnorelativistisen tason neljännessä hyväksymisvaiheessa yksilön kulttuurinen ymmärrys lisääntyy ja kulttuurisia eroja huomioidaan, hyväksytään ja kunnioitetaan. Kulttuurinen tietämys tai taidot eivät välttämättä ole korkeat, mutta yksilöltä löytyy kykyä suhteuttaa kokemuksia erilaisiin kulttuurisiin kategorioihin. Viidennen vaiheeseen siirryttyä yksilö on mukautumisvaiheessa, jossa tietoisesti huomioidaan toisten ihmisten näkökanta, ja viitekehystä vaihtamalla osallistutaan tehokkaasti kulttuurien väliseen vuorovaikutukseen. Kuudes ja viimeinen vaihe on integraatiovaihe, jossa yksilö on sisäistänyt erilaisia kulttuurisia näkökantoja, pystyy vaihtamaan kulttuurista arvokehystä sekä mukauttamaan oman identiteettinsä niiden mukaan. Keskeisin ero viidennen ja kuudennen vaiheen välillä kietoutuu kysymykseen identiteetistä. Kuudennessa vaiheessa oleva yksilö konstruoi ja neuvottelee

identiteettiään kahden tai useamman kulttuurin rajapinnoilla kulttuurista toiseen siirtyen. (Bennet 2004, 2–5.)

Kieltäminen → Puolustautuminen → Väheksyminen → Hyväksyminen → Mukautuminen → Integroituminen

ETNOSENTRINEN TASO

ETNORELATIIVINEN TASO

*Kuva 2. Bennetin (2004, 2) kulttuurisen herkkyyden malli*

Monokulttuurisessa yhteiskunnassa elävät yksilöt eivät kykene suoraan laajentamaan perspektiiviään monikulttuuriseksi. Kulttuuriseen herkkyyteen kehittymisen ydin on kokemusten kautta saavutettu kyky rakentaa monimuotoista kulttuurista näköalaa. (Hammer, Bennet & Wiseman, 2003, 423.) Kulttuurisen herkkyyden mallissa edetään asteittain sopeutumisessa pyrkimyksenä laajentaa perspektiiviä kulttuuristen erojen hyväksymiseen, jolloin yksilö ikään kuin lisää omaan “repertuariin” uusia ajattelun, käyttäytymisen ja tunteiden tasoja. Ideaalitulanteessa asteittain etenevässä kulttuurisen sopeutumisen ja herkkyyden saavuttamisessa kummatkin kulttuurin osapuolet ovat orientoituneita ja vastuullisia kulttuuristen erojen kohtaamiseen vuorovaikutustilanteissa. (Pietilä 2010a, 77.) Brewis (2008) ei näe Bennetin mallia lineaarisesti ja suoraviivaisesti etenevänä vaiheittaisena mallina, vaan ennemminkin prosessuaalisena mallina, jossa etenemisen jälkeen voidaan palata takaisin edelliselle asteelle, tai vastaavasti olla osittain kahdessa vaiheessa. Hänen mukaansa vaiheiden välillä on tiettyä veto-työntö -logiikkaa, jolloin esimerkiksi käyttäytymisen tasolla etnorelatiivinen taso voi työntää eteenpäin, mutta identiteetin tasolla yksilöä vetää etnosentrisyys. Merkittävää Brewiksen mukaan on etnosentrisyyden kieltämisvaiheen ja etnorelatiivisuuden integraatiovaiheen ääri vaiheiden erot: yksilö aloittaa totaalista tietämättömyydestä ja lopulta kasvaa kehittyneeseen kulttuurienvälisen herkkyyden ymmärrykseen, jossa identiteetti on mukautunut erilaisten sopeutumistilanteiden myötä. (Brewis 2008, 205–212.)

*Andersonin malli*

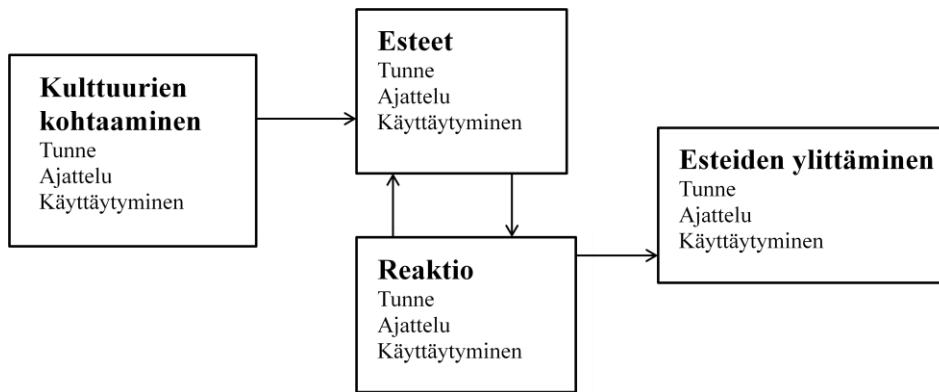
Andersonin (1994) vaiheittainen kulttuuriin sopeutumisen malli näkee sopeutumisen prosessina, jossa yksilö pyrkii ratkaisemaan ongelmia sekä ylittämään esteitä, joita syntyy kulttuurienvälisessä kohtaamisessa. Sopeutumisprosessissaan yksilö reagoi eri tavoin ja näin rakentaa sopeutumiselleen tietyn mallin tai kaavan vallitseviin olosuhteisiin. Esteet ovat keskeinen osa mallia, mutta niillä ei ole kulttuurishokkiin viittaavaa merkitystä. Tärkeä osa mallia on ymmärtää vuorovaikutuksen



merkitys ja sen määrittämä tapa, jolla yksilö toimii erilaisissa kulttuurisen kohtaamisen tilanteissa. Toinen keskeinen tekijä mallissa on motivaation merkitys voimana, joka vie ihmisiä kohti sopeutumista ja identifioitumista valtakulttuuria kohti. Sopeutumisprosessi on jatkuvaa, koska ongelmia ja esteitä voi esiintyä missä tahansa sopeutumisen vaiheessa. (Anderson 1994, 293–294.) Pietilä (2010a) tarkasteli korkeakoulussa opiskelevien ja työssäkäyvien maahanmuuttajien kulttuuriin sopeutumista muun muassa Andersonin sopeutumismallin mukaan. Pietilän mukaan malli ei ole riippuvainen uudessa kulttuurissa vietetystä ajasta tai vuorovaikutuksen intensiivisyydestä, jolloin se toimii hyvin sekä lyhyt- että pitkäaikaisten kulttuuristen kohtaamisten tarkasteluun. (Pietilä 2010a, 51.)

Andersonin kulttuurienvälinen sopeutumisprosessi rakentuu seuraavien periaatteiden mukaan (Pietilä 2010a; 51–51; Anderson, 1994, 303–304):

1. Kulttuurienvälinen sopeutuminen on tavoitteellinen prosessi, jossa maahanmuuttajat opettelevat mukautumaan uuteen kulttuuriin ratkaisemalla ongelmia ja ylittämällä esteitä.
2. Kulttuurienvälinen sopeutumisprosessi on vastavuoroinen, osapuolistaan riippuvainen oppimisprosessi. Esteet ja kulttuuriset haasteet edellyttävät yksilöitä ymmärtämään tilanteen merkitys ja kehittämään siihen ongelmanratkaisustrategioita.
3. Kulttuurienvälinen sopeutuminen viittaa vieras-isäntä -suhteen muutokseen, jossa ajattelun ja käyttäytymisen on mukauduttava suhteen kummankin osapuolen mukaan. Vieraaseen kulttuuriin tullut sopeutuja pyrkii mukauttamaan ajatuksia ja käyttäytymistä päästäkseen ulkopuolisen statuksesta sisäjäsenen statukseen. Valtakulttuurista riippuen sopeutujaa tuetaan tässä sosialisatioprosessissa eri tavoin.
4. Kulttuurinvälinen sopeutuminen on syklinen, jatkuva ja interaktiivinen prosessi, jossa kohtaamiset synnyttävät reaktioita tunteiden, ajattelun ja käyttäytymisen ulottuvuuksilla. Uusi kulttuuri muuttaa yksilöä, mutta samalla yksilö muuttaa ympäröivää uutta kulttuuria.
5. Sopeutuminen on suhteellista, epätäydellistä ja jatkuvaa, eikä sen tavoite ole yrittää joko selviytyä tai kasvaa. Useimmat vieraaseen kulttuuriin tulleet maahanmuuttajat ovat sopeutumisessaan selviytymisen ja kasvun välillä, jolloin sopeutuminen jää epätäydelliseksi ja jatkuvaksi prosessiksi.
6. Kulttuurienvälinen oppiminen haastaa yksilöitä elinikäiseen prosessiin kehittymään ja muuttamaan tunteiden, ajattelun ja käyttäytymisen ulottuvuudella, jotta he mukautuisivat uuden ympäristön elämäntyyliin.



Kuva 3. Andersonin (1997, 310–311) vaiheittainen kulttuuriin sopeutumisen malli

Mallissa tunne, ajattelu ja käyttäytyminen toimivat joko synkronisessa suhteessa toisiinsa tai ne voivat olla konfliktisessa suhteessa toisiinsa. Ne voivat myös olla osittain toisistaan riippumattomia. Synkronisessa suhteessa ollessaan tunteet, ajattelu ja käyttäytyminen tukevat toisinaan ja mahdollistavat sopeutumisessa yhdensuuntaisen reaktion. Konfliktitilanteessa tunne, ajattelu ja käyttäytyminen ovat ikään kuin sodassa keskenään ja tuottavat yksilön sopeutumiseen dissonanssia ja ristiriitaa. Toisistaan riippumattomana yksilö voi sopeutuessaan käyttäytyä tietyllä tavalla ilman, että ajattelun ja tunteen tasolla tapahtuisi muutosta käyttäytymisen suuntaisesti. (Anderson 1997, 308–309.)

Andersonin (1997) mallissa on yhtäläisyyksiä Bennetin (2004) malliin siinä suhteessa, että se tunnistaa myös vieraaseen kulttuuriin muuttamisen alkuketket. Tällöin yksilön identiteetti on vahvasti kiinnittynyt kotikulttuuriin ja sopeutumisprosessi käynnistyy vaiheilla, jossa aloitetaan kasvu kohti kulttuurista herkkyyttä. Aivan aluksi ei välttämättä kohdata esteitä, sillä kiinnittyminen on vielä niin vahvaa omaan etniseen kulttuuriin. Pikkuhiljaa kuitenkin ylitetään kulttuurisia kynnyksiä ja kohdataan esteitä. Esteiden ja ongelmien kohtaamisesta käynnistyy tunteiden, ajattelun ja käyttäytymisen tasolla toistuvia reaktioita, jotka johtavat sopeutumisen edistymiseen esteiden ylitettyä. Ensimmäisten esteiden ja ongelmien kohtaamisen käynnistyttyä syntyy jatkuvasti uusia esteitä ylitettäväksi, koska tietoisuuden tasolla on alettu tunnistaa ristiriitaa kulttuurien välillä. Jotkut esteet voivat olla pieniä ja mennä ohi ilman tietoista ymmärrystä ja ajattelua esteen ylittämisestä. Tyypillistä on, että tunnekomponentit ovat keskeisimmässä roolissa sopeutumisen alussa, kun taas myöhemmissä sopeutumisen vaiheissa ajattelu nousee keskeisempään rooliin. (Anderson 1997, 309–313.)

### **4.3. Kansainvälisen korkeakouluopiskelijan kulttuuriin sopeutuminen**

Korkeakoulussa opiskelevat ulkomaalaiset opiskelijat ovat erilaisissa tilanteissa kulttuuriin ja korkeakouluopiskeluun sopeutumisen vaiheissaan. Osalla haastateltavista on pidempi Suomessa asumisen tausta ennen opintojen alkamista, kun taas toiset ovat olleet Suomessa verrattain lyhyen aikaa – lähinnä opintojen aikaisen ajan. Edellä pohditut kulttuurin sopeutumisen mallit ottavat hyvin huomioon myös lyhyt- ja pitkäaikaisen sopeutumisen, sekä myös sopeutumisen eriasteisuuden elämän eri alueilla. Ulkomaalaiset opiskelijat ylipäätään ovat hyvin heterogeeninen ryhmä, eikä heitä voi siten tarkastella yhdenlaisesti sopeutumistaan kokevana kulttuurisena ryhmänä.

Kinnusen (2003) tutkimuksessa ulkomaalaisten tutkinto-opiskelijoiden integroitumista korkeakoulutukseen edistivät opintojen hyvä eteneminen sekä koulutuksen sisällä tapahtunut vuorovaikutus ohjauksen ja opastuksen, sekä muiden ulkomaalaisten opiskelijoiden kesken. Korkeakoulutukseen integroitumista sitä vastoin osittain haittasivat sosiaaliseen ilmapiiriin ja vuorovaikutukseen sekä opetuksen tasoon liittyvät seikat. Integroitumista heikentävänä tekijänä pidettiin sosiaalisen vuorovaikutuksen puutetta suomalaisten opiskelijoiden kanssa. Myös opetuksen tasoon ja siihen liittyviin järjestelyihin osoitettiin tyytymättömyyttä. Kulttuuriin sopeutumiseen vaikuttivat korkeakoulutukseen integroitumisen lisäksi monet kulttuurisidonnaiset näkökulmat. Yleinen sosiaalinen tapa- ja kommunikaatiokulttuuri sekä suomalainen arvomaailma saivat osakseen kritiikkiä. Toisaalta sopeutumista edistäviä tekijöitä löytyi yhteiskunnan palveluiden toimivuudesta, järjestäytyneisyydestä sekä ympäristöstä. Tutkimuksessa nousi erilaisia kokemuksia myös sen mukaan, mistä maasta opiskelija oli lähtöisin tai tuliko hän yksin vai perheen kanssa. Esimerkiksi perheen kanssa Suomeen muuttaneet olivat halukkaampia jäämään Suomeen opintojen jälkeen. Toisaalta todennäköisimmin Suomeen olivat jäämässä eurooppalaiset tai pohjoisamerikkalaiset, kun taas muutoin EU:n ulkopuolelta tulevat olivat enemmän epävarmoja tulevaisuuden asuinmaan suhteen. (Kinnunen 2003, 108–111.)

Niemelän (2008) tutkimuksessa opiskelijoiden integraatiota estäviksi tekijöiksi nousivat kielimuuri ja pidättyväinen suomalainen sosiaalinen kulttuuri. Toisaalta erilaiset vuorovaikutusta tukevat rakenteet ja käytännöt voivat tukea luontevaa sosiaalista kanssakäymistä. Esimerkiksi yhteiset kurssit, aktiivinen opiskelijatoiminta sekä ulkomaalaiset tavoittava tiedotus voisivat lähentää ulkomaalaisia opiskelijoita suomalaisiin opiskelijoihin, ja siten vaikuttaa parempaan integroitumiseen. (Niemelä 2008, 108–113.)

Taajamon (2005) mukaan ulkomaalaisten opiskelijoiden sopeutumiseen vaikuttavat myös omat asenteet ja itseluottamus, sekä kyky emotionaalisesti ja kulttuurisesti kiinnittyä uuteen ympäristöön. Joillekin opiskelijoille sopeutuminen on vaikeaa ja ristiriitaista, jolloin uusi kulttuuri vain vahvistaa ennakkoon luotuja stereotyyppioita. Toisaalta useimmat opiskelijat kuitenkin kasvattavat kulttuurisia taitojaan avoimella mielellä ja itsereflektiivisyyden taidoilla. Opiskelussa menestyminen näytti myös osin liittyvän kulttuuriin kykyihin, jolloin aloitteenteko, sosiaalinen joustavuus ja ennakkoluulottomuus edesauttoivat opiskelukulttuuriin, akateemiseen ympäristöön ja yleisesti suomalaiseen kulttuuriin sopeutumista. (Taajamo 2005, 40–49.)

Tutkimuksessani sopeutumisen ulottuvuuksia tarkastellaan myös identiteettiorientaation näkökulmasta eli miten opiskelijoiden eri olosuhteissa syntyneet sopeutumiskokemukset ovat vaikuttaneet identiteetin suuntautumiseen. Taajamo (2005) kuvaa ulkomailla opiskelun merkittäväksi identiteettiä vahvistavaksi ja muuttavaksi tapahtumaksi, jossa opiskelija jatkuvasti reflektoi välittömiä kokemuksiaan ja oppimistaan sekä jäsentää omaa kulttuuriaan ja paikkaansa uudessa maassa. Korkeakouluopiskelu ulkomailla mahdollistaa opiskelijalle uusien identiteettikerrostumien syntyminen erilaisten kulttuuriin ja osallistumismuotojen kautta. (Taajamo, 2005, 50, 88.) Uuteen kulttuuriseen yhteisöön asettuminen aktivoi etnisen identiteetin, jolloin opiskelija voi tulla siitä aiempaa tietoisemmaksi. Opiskelun ja elämän sosiokulttuuriset ympäristöt luovat rakenteet, jotka joko helpottavat tai vaikeuttavat opiskelijan sopeutumista. Kulttuurin tiedostaminen alkaa siten muokata etnisen identiteetin, uskomusten ja asenteiden jäsentymistä. (Kinnunen 2003, 16–17.)

## **5 TUTKIMUKSEN TOTEUTUS**

### **5.1. Tutkimuksen tavoite ja tutkimuskysymykset**

Tämän tutkimuksen tarkoituksena on selvittää generalististen alojen kansainvälisten tutkinto-opiskelijoiden integraatiokokemuksia akateemisella, sosiaalisella ja professionaalisisella tasolla. Tavoitteena on saada tietoa millä tavoin tutkittavat kokevat kiinnittyvänsä akateemiseen oppimisyhteisöön sekä tiede- ja tutkimusyhteisöön. Sosiaalisen integraation kokemukset pyrkivät avaamaan tutkittavien osallisuuden kokemuksia korkeakoulun opiskelijayhteisöistä sekä opiskelun puitteissa muodostuneista sosiaalisista suhteista. Professionaalinen integraatio kartoittaa, millaisia odotuksia tutkittavilla on tulevaisuudesta ja työurien muotoutumisesta Suomessa, ja toisaalta millaisia näkemyksiä heillä on akateemisille työmarkkinoille integroitumisesta. Kansainvälisiä tutkinto-opiskelijoiden akateemisten, sosiaalisten ja professionaalisten integraatiokokemusten

tarkastelussa oleellista on myös pohtia kulttuuriin sopeutumista, joka on tutkimuksen teoreettisessa ja analyttisessä pohdinnassa mukana. Eri olosuhteissa syntyneet kokemukset sekä tulevaisuuden odotukset vaikuttavat tutkittavien identiteetin suuntautumiseen, jota tutkimuksessa tarkastellaan korkeakoulutuksen ja työuran sekä kulttuuriin sopeutumisen näkökulmasta.

Tutkimuskysymykset ovat jäsentyneet seuraavalla tavalla:

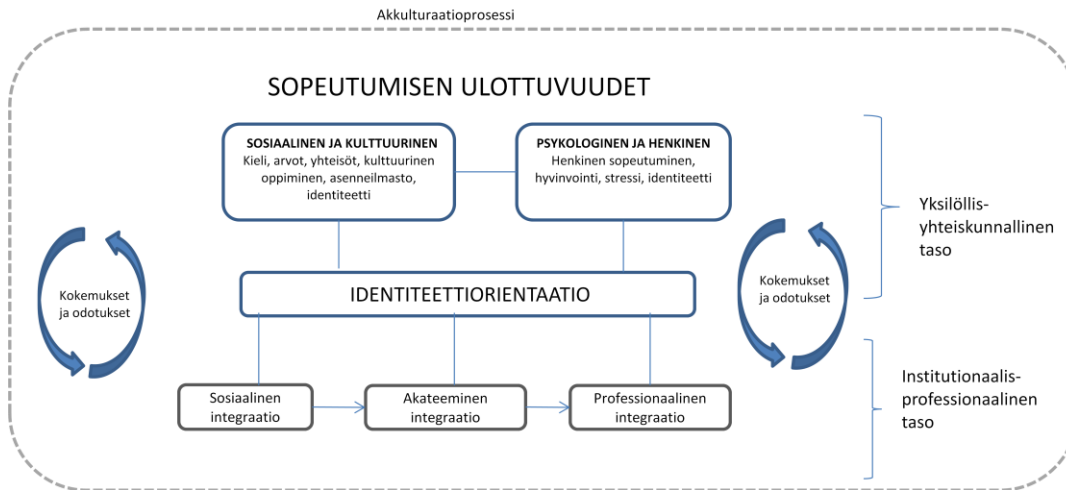
*Millaisia kokemuksia kansainvälisillä tutkinto-opiskelijoilla on integroitumisesta suomalaiseen korkeakouluopiskeluun?*

*Millaisia kokemuksia tai odotuksia tutkinto-opiskelijoilla on työurien muotoutumisesta Suomessa tai akateemisille työmarkkinoille integroitumisesta Suomessa?*

*Miten eri olosuhteissa ja konteksteissa syntyneet sopeutumiskokemukset ovat vaikuttaneet tutkittavien identiteettiorientaatioon?*

Ensimmäisen tutkimuskysymyksen kautta avataan akateemisen ja sosiaalisen integroitumisen kokemuksia. Toinen kysymys vastaavasti pyrkii avaamaan professionaalisen integraation odotuksia ja kokemuksia. Kolmas tutkimuskysymys liittyy vahvemmin siihen dynamiikkaan, jota sopeutumiskokemukset eri ulottuvuuksien ja kontekstien kautta synnyttävät yksilön identiteetin suuntautumisessa.

Tutkimusasetelma muodostuu yksilöllis-yhteiskunnallisesta sekä institutionaalis-professionaalista tasosta (kuva 4). Institutionaalis-professionaalista tasoa edustavat sosiaalisen, akateemisen ja professionaalisen integraation tasot. Yksilöllis-yhteiskunnallinen taso muodostuu sopeutumisen eri ulottuvuuksista psykologisella, sosiaalisella ja kulttuurisella tasolla. Identiteetin suuntautumiseen vaikuttavat eri olosuhteissa ja konteksteissa syntyneet kokemukset ja odotukset, joita tutkittavat käyvät läpi vaihtelevissa akateemisen asiantuntijuuden kehittymisen ja sosiaalisten kohtaamisten vaiheissa, ja joihin liittyy oman etnisen identiteetin tiedostaminen ja piirteet. Akkulturaatioprosessi sitoo yksilöllis-yhteiskunnallisen sekä institutionaalis-professionaaliset tasot, sillä akkulturaatiota tarkastellaan kaksisuuntaisena kulttuuriin mukautumisen ja sopeutumisen strategiana. Institutionaalis-professionaalisen tason sosiaalinen integraatio sekä yksilöllis-yhteiskunnallisen tason sosiaalinen ulottuvuus tarkentuvat tutkimuksessa eri tavoin: ensimmäinen pyrkii selvittämään yksilön sosiaalista osallisuutta akateemisessa ja arkielämän yhteisössä, kun taas yksilötasolla sosiaalinen ja kulttuurinen sopeutumisen ulottuvuus liittyvät arvoihin, kulttuurienväliseen oppimiseen ja kieleen. Berryn (2003, 21) mukaan sosiokulttuurinen sopeutumisen ulottuvuus liittyy päivittäisiin kulttuurienvälisen toimimisen aktiviteetteihin.



Kuva 4. Tutkimusasetelman jäsentyminen

Tutkimuksen kannalta kiinnostavaa on tarkastella, onko generalistisia aloja opiskelevilla tai valmistuneilla yksilöillä erityisiä haasteita odotuksissa ja kokemuksissa työurien muotoutumisesta Suomessa. Rouhelon (2001, 74) tutkimuksen mukaan generalistien työllistymiseen liittyy paljon epävarmuustekijöitä, sillä etenkin yksityisen sektorin työnantajat ovat suhtautuneet varauksellisesti yleissivistävään, soveltavaan, korkeakoulutustaustaan. Maahanmuuttajat ovat muutoinkin riskiryhmänä jäädä työmarkkinoiden marginaaliin, vaikka Suomessa hankittu tutkinto antaa paremman lähtökohdan työllistymiselle, kuin ulkomailla suoritettu tutkinto (Forsander 2002, 276). Tutkimukseen osallistuvien ulkomaalaisten ennakko-odotukset ja Suomessa syntyneet kokemukset eri olosuhteissa ja konteksteissa ovat myös voineet olla ristiriitaisia, joka synnyttää kiinnostavan näkökulman tarkastellessa sopeutumisen psykologisia ja sosiokulttuurisia ulottuvuuksia, sekä tulkintaa ja odotuksia identiteettien suuntautumisesta.

## 5.2. Tieteenfilosofiset lähtökohdat

Laadullisessa tutkimuksessa kohteena on ihminen ja ihmisen maailma, josta puhutaan käsitteellä elämismaailma. Sillä tarkoitetaan merkitysten kokonaisuutta, joita yksilöt, yhteisöt, vuorovaikutus tai arvotodellisuus muuttuvasti luovat ja kokevat. Elämismaailman merkitykset ilmenevät ihmisten toimina, rakenteina, suunnitelmina tai muina vastaavina ihmisestä lähtöisin olevina ja ihmisiin päätyvinä tapahtumina. Myös tutkija on osa tutkittavan elämismaailman merkityksiä, jonka vuoksi tutkijan ennakko-oletukset, tutkijan tapa ymmärtää tutkimuskohde ja tutkijan kyky saattaa nämä osaksi tutkimusta muodostuvat keskeisiksi laadullisen tutkimuksen lähtökohdissa. (Varto 2005, 27–35.)

Tutkimuksen ontologinen lähtökohta nojaa käsitykseen ihmisestä tietoisena olentona, joka tietoisesti rakentaa itselleen käsityksiä ilmiöistä ja osaa ilmaista kielellisesti tietoiset käsityksensä. Koska tutkimuksen tavoitteena on ihmisen toiminnan ja ajattelun ymmärtäminen, ei keskeistä ole löytää riippuvuuksia tai syytä ja seurausta erilaisten kokemusten kautta. Ontologisesti voidaan kuitenkin nähdä yhteyksiä asioiden välillä. Esimerkiksi tutkimuskohteen analyttisestä kuvauksesta voidaan nähdä yhteys kokemukseen, tai ihmisen ajattelun ymmärtäminen voi paljastaa eroja käsitysten vaihtelussa. (Ahonen 1994, 121–127.) Ontologinen ihmiskäsitys nojaa tutkimuksessani Varton (2005) kuvaamaan Rauhalan holistiseen ihmiskäsitykseen. Tässä ihmiskäsityksessä ihmisen olemassaolo jäsentyy todellistumisen tapojen – tajunnallisuuden, kehollisuuden ja situationaalisuuden – mukaan. Ihminen on erityisesti ihminen sen perusteella, että hän on tajunnallisesti olemassa ja että hän on olemassa kehollisesti, sillä ihmisen elävä keho on yksilöllinen ja määrää ihmistä eri tavoin. Ihmisen situationaalisuus tarkoittaa ihmisen asemaa, jossa hän on osana monentasoisia yhteyksiä, suhteita ja todellistumisen muotoja. Joitain yhteyksiä ja suhteita ihminen voi osittain itse määrätä, esimerkiksi ammatti tai perhe, mutta jotkut on kohtalonomaisesti määrätty, kuten rotu ja ulkonäkö. (Varto 2005, 68–70.)

Varton (2008) edellä kuvaaman Rauhalan holistisen ihmiskäsityksen mukaan tulkitsem, että tutkimukseni tutkimuskohteena olevilla yksilöillä on tajunnallisuuden jäsentämä oma maailmankäsitys, johon on vaikuttanut ihmisen historia, kulttuuri, uskonto, sosiaalisuus ja ihmissuhteet, sekä näiden myötä syntyneet kokemukset ja tietämys. Näin kehollinen ja situationaalinen liittyvät kokonaisuudeksi tajunnallisuudessa ihmisen elämän todellisuuden mukaan. Ihminen yksilönä tietyssä elämäntilanteessa jäsentää omia kokemuksiaan, jolloin tutkimuksessani on pyrittävä myös ymmärtämään ihmisen tapaa rakentaa erilaisia merkityssuhteita.

Fenomenografia tutkimukseni metodologisena lähestymistapana on kiinnittynyt ontologisesti ja epistemologisesti fenomenologiaan (Niikko 2003, 12; Huusko & Paloniemi 2006, 164). Fenomenologialle tyypillinen maailman ja ihmisen välinen non-dualistinen suhde, kokemuksellisuus, laadullisuus ja kontekstuaalisuus heijastuvat fenomenografiaan (Marton 1988, 192–195). Yhteydet fenomenologiaan näkyvät kiinnostuksessa ilmiöiden rakenteiden tutkimiseen ja paljastamiseen, mutta fenomenografia korostaa tässä yhteydessä erityisesti ilmiöiden sisältöjen kuvaamista. Fenomenologia ja fenomenografia näkevät ihmisen sisäisen maailman kokemusmaailmana, jossa on erilaisia laadun sekä tiedostamisen tasoja. Elämismaailma ihmisten konstruoimana on kaikille sama, mutta se koetaan ja ymmärretään eri tavoin. Siksi fenomenografia ei pysty kuvaamaan todellisuutta sellaisenaan, vaan ihmisten yksilöllisten kokemusten ja

ymmärryksen kautta. Tutkittavien tapa käsittää ja ymmärtää maailma sellaisenaan, ilman erityistä näkökulmaa, on keskeistä fenomenografisessa ontologiassa. (Niikko 2003, 12–16.)

Fenomenografia käsittelee sekä käsitteellisiä että kokemuksellisia asioita, sitä mitä ajatellaan ja miten koetaan ja mikä on kulttuurin mukana opittua tapaa jäsentää ympäröivää maailmaa (Gröhn 1992, 12). Ihmisen tietoisuus käsittää mitä-ulottuvuuden ja kuinka-ulottuvuuden: kun yksilö on tietoinen, hän on aina tietoinen jostakin (mitä) ja hän on tietoinen siitä jollakin tapaa (kuinka). Näin yksilön tapa ymmärtää kietoutuu siihen elämismaailmaan, jossa elää ja jonka avulla käsitteellistää asioiden rakenteen. (Niikko 2003, 18.) Maailmassa ilmeneviä asioita ei siis kuvata sellaisina kun ne ovat, vaan sellaisina, miltä ne näyttävät yksilöiden käsitiesisällöissä (Marton 1988, 118).

Tutkijana on oltava tietoinen omista ennakko-oletuksista ja tavasta käsittää maailma. Samalla olisi oltava avoin tutkittavien käsityksille. Hallittu subjektiviteetti tarkoittaa ennakko-oletusten huomioimista (Ahonen 1994, 122; Eskola & Suoranta 1998, 179). Aineistolähtöisessä tutkimuksessa tutkija perehtyy teoreettisesti aikaisempiin tutkimuksiin ja käsitteisiin, jolloin teoreettinen perehtyneisyys antaa valmiuksia suunnata aineiston hankintaa tutkimuksessa. Samassa yhteydessä tutkijan on kuitenkin tiedostettava teoreettisen perehtyneisyyden, omien oletusten ja näkemysten vaikutus tutkimustiedon hankinnassa ja analysoinnissa. (Huusko ym. 2006, 166.) Keskeistä on tutkijan kysyvä suhde keskellä ilmiötä, jota tutkii. Tutkija voi menetelmällisesti soveltaa aineiston tulkinna ja ymmärtämisessä sitä elämäkokemusta, jota hänellä on omassa historiassaan ja saada aineistolle merkityksen. Tämä ei tarkoita kahden eri asian sotkemista keskenään, tutkijan ja toisen, vaan koetun ymmärtämistä kontrolloidusti käyttäen apuna tutkijan kokemusta tutkijana ja ihmisenä. (Varto 2005, 162.)

### **5.3. Tutkimuksen metodologiset valinnat**

Laadullinen tutkimukseni nojaa fenomenografiseen tutkimussuuntaukseen, jota on myös aiemmin kapealla näkemyksellä määritetty analyysiprosessiksi tai metodologiseksi lähestymistavaksi (Niikko 2003, 7). Fenomenografia on erityisesti kasvatustieteellisessä tutkimuksessa käytetty tutkimussuuntaus, jonka kohteena ovat erilaiset ihmisten arkipäivän ilmiöitä koskevat käsitykset, sekä niiden erilaiset ymmärryksen tavat. Koska ihmisillä on erilaisia tapoja käsittää ja ymmärtää ilmiöitä, pyrkii fenomenografia juuri löytämään ja kuvaamaan nämä ajattelutapojen tai käsitysten erilaisuudet. (Huusko ym. 2006, 162–163.) Fenomenografia-termi otettiin käyttöön 1980-luvulla, kun lähestymistavan kehittäjänä pidetyn Ference Martonin oppimisen ja oppimiskäsitysten tutkimus paneutui erityisesti ihmisten erilaiseen tapaan ymmärtää ja toisaalta siihen, millaista laadullista vaihtelua yksilöiden erilaisista kokemuksista todellisuudesta oli löydettävissä. Alusta alkaen



tutkimuksen lähtökohdat ovat kiinnittyneet siihen, miten ihmiset kokevat ja ajattelevat, eikä siihen, millaisia todellisuuden asiat ovat. (Marton 1982, 2–6; Niikko 2003, 10–11, Huusko ym. 2006, 163).

Fenomenografisessa tutkimusotteessa on erotettavissa kaksi eri tiedon astetta, joilla ilmiötä tutkitaan. Ensimmäisessä asteessa tutkija kuvaa jotain todellisuuden ilmiötä suoraan oman kokemuksensa kautta eli pyrkii ymmärtämään ympäristön ilmiötä. Toisen asteen näkökulmassa mennään syvemmälle ja orientoidutaan ihmisten ajatuksiin ympäröivästä maailmasta tai kokemuksiin siitä. Toisessa asteessa painopiste on toisten ihmisten tavoissa kokea, mutta toisaalta myös tutkijan käsitysten sulkeistamisessa. Toisen asteen näkökulmassa siirrytään merkityssisältöjen tarkasteluun, joita tutkitaan tutkittavien todellisuudessa syntyneiden käsitteiden ja kokemusten kautta. (Niikko 2003, 24–25; Gröhn 1992, 7.) Martonin (1988) mukaan ensimmäisen asteen tutkimusnäkökulmassa voitaisiin esimerkiksi kysyä, miksi toiset menestyvät paremmin opinnoissaan kuin toiset. Toisen asteen tutkimuksessa kysytään, millaisia käsityksiä ihmisillä on siitä, miksi toiset menestyvät paremmin kuin toiset. (Marton 1988, 184–185.)

Fenomenografiassa käsitys on merkityksenantoprosessi, joka syntyy yksilön ja ympäristön välillä (Huusko ym 2006, 164). Niikon (2003) mukaan käsittäminen sisältää merkityksen antamisen, sillä merkitys luo raamin itsen ja maailman välille. Ihminen on suhteessaan maailmaan samassa todellisuudessa, jonka vuoksi ihmisten käsitykset heijastavat ihmisen suhdetta todellisuuteen ja ilmentävät yksilölle ja yhteisölle ominaisia piirteitä tästä todellisuudesta. (Niikko 2003, 45.) Yhteisessä todellisuudessa kuitenkin käsittäminen ja kokeminen ovat yksilöllisiä, mutta voimme silti saada tietoa ihmisten erilaisista tavoista kokea ja ymmärtää ilmiötä (Huusko ym. 2005, 164–165). Merkitykset ovat luonteeltaan intersubjektiveja eli ilmaisujen merkitykset riippuvat paitsi ilmaisun tekijästä eli tutkittavasta, myös sen tulkitsijasta eli tutkijasta. Sitä objektiivisemmin tutkija pystyy tavoittamaan tutkimushenkilön tarkoittaman merkityksen, mitä vahvempi on tutkijan teoreettinen perehtyneisyys, sekä tietoisuus omasta mielensisällöstä ja viitetaustasta. (Ahonen 1994, 124.)

Fenomenografisessa tutkimusotteessa keskeistä on kiinnittää tutkittava ilmiö kontekstiin, sillä taustamaailma, konteksti, kiinnittää erilaiset käsitykset kohdeilmiöön. Kontekstikeskeisyyden taustalla on näkemys siitä, että ihmisten kokemukset ovat aina kiinnittyneet asiayhteyteen. (Saaranen-Kauppinen & Puusniekka 2006, 36.) Huusko ym. (2006, 166) perustelevat kontekstuaalisuuden huomioimista sillä, että käsitysten luonne on suhteellinen, kokonaisuudesta merkityksen saava sekä sosiaalisesti rakentuva. Esimerkiksi joku tietty ilmaisu voi saada jossain muussa asiayhteydessä erilaisen merkityksen. Toisaalta jokin tietty merkitys ymmärretään vain

tietyn asiayhteyden kautta. Myös Ahonen (1994, 124–125) korostaa, että merkitykset ovat asia- ja tilanneyhteyksistään riippuvaisia, jonka vuoksi ilmaisuja tulee tarkastella tulkinnassa näitä yhteyksiä vasten.

Omassa tutkimuksessani tutkittavien kokemukset on siis kiinnitettävä niihin olosuhteisiin ja konteksteihin, jotka ovat tutkimuksen kohteena, eli korkeakoulutuksen akateemisen ja sosiaaliseen integraation tilanteisiin, mutta myös professionaalisen integroitumisen kokemuksiin ja odotuksiin. Näissä olosuhteissa ja konteksteissa akkulturaatio psykologisena sekä sosiaalisena ja kulttuurisena prosessina haastaa yksilöiden identiteettien suuntautumisen. Toisen asteen näkökulmaan liittyvän kontekstuaalisuuden lisäksi kiinnitetään huomiota käsitysten vaihtelevuuteen, yhtäläisyyksien ja erojen erittelyyn (Huusko ym. 2006, 171). Fenomenografia ei paneudu kysymykseen miksi ihmisillä on erilaisia käsityksiä, vaan peruslähtökohta kuvaukseen on yli yksilöiden, jolloin tarkastelu kohdistuu yksilöiden sijaan käsitteiden sisältöihin ja suhteisiin toisiinsa (Marton 1988, 179; Niikko 2003, 28; Huusko ym. 2006, 165).

Tutkimukseni tavoittelee tutkittavien kokemusten ymmärtämistä, jotka voivat sisältää monenlaisia sisäisiä näkemyksiä, ristiriitoja, tunteita ja tilannekohtaisesti vaihtelevia tulkintoja. Fenomenografinen metodologia avaa mahdollisuuden tarkastella yksilöiden erilaisia kontekstuaalisia käsityksiä ja tapaa jäsentää maailmaa tässä hetkessä: kuinka yksilöt kokevat sopeutumisensa omalla etnisellä kulttuuritaustallaan eri olosuhteissa ja tilanteissa eri tavoin ollessaan vuorovaikutuksessa valtaväestön ja instituutioiden kanssa, sekä miten kokemukset näyttäytyvät neuvotteluissa identiteeteistä. Empiirinen aineisto mahdollistaa käsitysten erilaisuuden tulkinnan, joka auttaa ymmärtämään tutkittavien erilaisia ajattelunmuotoja ja myös laadullisia eroavaisuuksia tulkinnoissa. Tieto ihmisten erilaisista käsitystavoista on jo sinänsä arvokasta ihmisen ymmärtämisessä. Erityisesti toisen asteen tarkastelutapa on keskeistä, kun tutkitaan vieraita kulttuureja tai yhteiskunnan erilaisista ryhmistä tulevia ihmisiä (Gröhn 1992, 7–8).

#### **5.4. Tutkimusmenetelmän kuvaus**

Tutkimusmenetelmänä aineiston hankinnassa käytetään teemoittain etenevää yksilöhaastattelua. Haastattelu on tyypillinen fenomenografisen tutkimuksen aineistonhankintamuoto (Gröhn 1992, 18; Huusko ym. 2006, 163). Teemoituksella pyrin varmistamaan haastattelussa keskeisten näkökulmien esiintulon, vaikka haastattelut muutoin on tarkoitus pitää mahdollisimman avoimena tutkittavien käsitysten ja kokemusten esiin saamiseksi ja ymmärtämiseksi. Fenomenografisen tutkimusotteen mukaisesti tulee haastattelun edetä haastateltavan vastausten suunnassa ja tehdä tilaa ja väljyyttä haastateltavien kokemusten reflektoinnille (Niikko 2003, 31–32). Haastattelutilanne voi siten

muodostua yksilölliseksi ja dialogiseksi, sillä kysymykset asetetaan mahdollisimman avoimiksi. Dialogisuuden aikaansaaminen edellyttää luottamusta. Luottamuksen tavoittaminen haastattelussa on tasapainottelua, jossa kohtaavat haastattelutilanteen tehtävä ja roolijako sekä empatian osoittamisen ja yhteisyyden tavoittelun ainekset (Ruusuvuori & Tiittula 2005, 22–23).

Teemahaastattelu soveltuu tutkimukseeni, koska se pyrkii huomioimaan fenomenografisen tutkimusotteen luonteen mukaisesti ihmisten tulkinnat ja heidän merkityksantonsa. Strukturoitu haastattelu ei mahdollistaisi haastateltavien vapaiden ajatusten ja assosiaatioiden esiintuloa. Myös puolistrukturoitu rajaisi tavoitetta päästä luottamukselliseen dialogiin, sillä haastattelu etenisi kaikkien haastateltavien kohdalla samassa järjestyksessä. Täysin avoin haastattelu ilman teemoitettua keskustelurunkoa vaatisi sitä vastoin laajaa kokemusta tutkijalta, jotta tämä pystyisi kuljettamaan keskustelua aihepiirin suuntaan. Myös teemahaastattelu voi olla keskustelunomainen ja avoin, jolloin teemojen käsittelyjärjestys ja laajuus vaihtelevat haastattelusta toiseen (Eskola ym. 1998, 87). Lisäksi teemahaastattelu on sopiva haastattelumuoto silloin, kun halutaan tietoa vähemmän tunnetuista ilmiöistä ja asioista (Saaranen-Kauppinen ym. 2006, 55).

Erityisesti vieraista kulttuurista tulevien henkilöiden haastattelussa on otettava huomioon haastattelutilanteessa haastateltavan ja haastattelijan kulttuuriset taustat. Kulttuuritaustoihin ja -eroihin ei välttämättä tarvitse syvällisesti perehtyä, mutta niistä on oltava varovaisen tietoinen haastattelutilanteessa. (Ruusuvuori ym. 2005, 85–87.) Osa haastatteluista toteutaan englanniksi ja osa suomeksi. Vieraan kielen käyttö voi lisätä tulkinnallisuutta haastattelutilanteessa, mutta toisaalta englanti on sekä tutkijalle että tutkittavalle vieras kieli, jolloin haastattelutilanteen roolijako on tasapuolisempi. Suomen kielen käyttö sitä vastoin on tutkijalle äidinkieli, kun taas haastateltavalle se on vieras kieli. Näihin kieleen liittyvien seikkojen huomioiminen on tärkeää sekä haastattelutilanteessa että tulkinnassa.

Haastattelun teemat on esitetty liitteessä 1. Kunkin teema-alueen tueksi on joukko keskustelua avaavia avoimia kysymyksiä haastattelutilanteen niin vaatiessa. Kysymykset pyritään laatimaan tutkittavan viitekehuksesta käsin, jolloin haastattelutilanteessa olisi vältettävä tutkijan esioletusten kiinnittymistä liikaa kysymyksiin. Haastattelutilanteessa pyritään etenemään enemmän intuitiolla ja haastateltavan ehdoilla, eikä lähteä liikaa ohjaamaan kysymyksillä vuorovaikutustilannetta. Hyvärinen & Löyttyniemi (2005, 216) kuvaavat tätä kerronnalliseksi kutsuksi, jolla pyritään luomaan tilaa haastateltavan äänelle ja tarinalle. Haastattelun lopuksi tutkittavat piirtävät kuvaajia (liite 2). Huusko ym. (2006, 164) mukaan fenomenografiassa voidaan hyvin käyttää haastattelujen ja piirrostehtävien yhdistelmiä käsitysten esiin saamiseksi. Piirrosmenetelmän tarkoitus on kiteyttää

keskusteluteemojen antia ja samalla auttaa haastateltavaa syventymään integraatiokokemustensa äärelle. Kandidaatin tutkielmaani liittyvissä haastattelutilanteissa hyödynsin vastaavanlaista integraatiokokemusta kuvaavaa janapiirrosta, joka vapautti haastateltavat avoimeen reflektioon kokemuksistaan.

### **5.5. Tutkimusaineiston hankinta ja tutkittavien valinta**

Laadullisessa tutkimuksessa aineiston hankinta perustuu harkinnanvaraiseen otantaan, jossa aineiston tieteellisyyden kriteerinä ei ole määrä vaan laatu. Aineiston hankintaa ohjaa teoreettinen perehtyneisyys aiheeseen sekä tutkimusongelmiin. (Eskola ym. 1998, 18; Saaranen-Kauppinen ym. 2009, 5–6.) Tutkittavana ilmiönä tutkimuksessani ovat kansainväliset opiskelijat ja heidän kokemuksensa akateemisesta, sosiaalisesta ja professionaalista integroitumisesta. Ideaalitulanteessa tutkimukseen osallistuvat tutkimuksesta aidosti kiinnostuneet henkilöt, jolloin tutkittavien valinta tulisi tehdä avoimella ilmoituksella esimerkiksi sähköpostitse. Tutkimuksessani päädyin kuitenkin hyödyntämään omia yliopistosuhteitani, joiden avulla onnistuin rekrytoimaan tutkimukseen soveltuvat haastateltavat. Avoimeen sähköposti-ilmoitukseen verrattuna suorat sähköpostikontaktit tutkittaviin mahdollistivat ytimekkäämmän lähestymisen haastattelukutsupyynnöllä, sekä ne helpottivat tutkimuksen aikataulun ripeämmän etenemisen kevään 2012 aikana. Halusin haastatella opiskelijat huhti- ja toukokuun aikana, jotta tavoittaisin opiskelijat ennen yliopiston kesäkauden alkamista. Kontaktien kautta etenevää tutkittavien etsintää kutsutaan lumipallotekniikaksi, jossa tutkimukseen osallistuvat antavat vinkkejä muista mahdollista tutkittavista (Saaranen-Kauppinen ym. 2009, 48). Omassa tutkimuksessani sain neljä tutkittavaa lumipallotekniikan avulla.

Tutkimusaineisto hankittiin toteuttamalla seitsemän haastattelua Tampereen ja Turun yliopistossa. Haastateltavat olivat generalistisen korkeakoulututkinnon loppuvaiheessa olevia tutkinto-opiskelijoita, jatko-opiskelijoita tai maisteriohjelmaa suorittavia opiskelijoita. Opiskelijat opiskelivat yleistä kasvatustiedettä, informaatioteknologiaa tai sosiaalitieteitä. Opiskelijoiden valinnassa huomioitiin ne opiskelijat, jotka olivat ilmoittautuneet läsnä oleviksi opiskelijoiksi kevätkaudelle 2012, tai heillä olisi vähintään kaksi opintosuoritusta kuluneen lukuvuoden aikana. Lisäksi pyrin tavoittamaan ne tutkinto-opiskelijat, jotka ovat jo opintojensa loppuvaiheessa suorittamassa syventäviä opintoja, tai maisteriohjelmassa viimeistä eli toista vuotta suorittavia opiskelijoita. Jatko-opiskelijoiden suhteen ei ollut opintoaikaan liittyviä kriteerejä. Erilaisten kokemusten kartoittamiseksi tutkimuksen kannalta kiinnostavaa oli löytää laajasti eri maantieteellisiltä alueilta Suomeen tulleita opiskelijoita ja valmistuneita, esimerkiksi Aasiasta tai

Afrikasta tulleita, mutta myös Euroopan alueelta kotoisin olevia henkilöitä. Tavoittelin myös haastatteluihin sekä nais- että miesopiskelijoita, vaikka sukupuolella ei sinällään ole tutkimustehtävän kannalta merkitystä. Haastateltavistani vain yksi oli nainen ja loput olivat miehiä. He olivat kotoisin Afrikasta, Aasiasta, Lähi-Idästä sekä Euroopasta.

Haastatteluja sopiessani lähetin haastateltaville koosteen tutkimukseni tarkoituksesta ja tutkimustehtävästä. Lisäksi kerroin heille millaisia haastateltavia ensisijaisesti toivoisin tutkimukseeni. Haastatteluun myöntävästi vastanneille kerroin hyvissä ajoin ennen haastattelua haastattelun teemoista, jotta he pystyivät orientoitumaan keskusteluun ja ehkä pohtimaan jo etukäteen joitain aiheeseen liittyviä kysymyksiä. Lisäksi koin, että koska haastateltavat käyvät haastattelun itselleen vieraalla kielellä, on eettisesti korrektia lähettää heille keskusteluteemat etukäteen tutustuttavaksi. Toiset saivat teemat englanninkielellä ja toiset tutkittavat suomen kielellä – riippuen siitä, millä kielellä he toivoivat haastattelun toteutettavan. Yksi haastateltava pyysi etukäteen joitain teemoja avaavia kysymyksiä, jotta hänelle muodostuisi laajempi kuva tutkimuksen aiheista, ja jotta hän voisi paremmin varautua keskusteluun. Lähetin tälle tutkittavalle teemoja avaavia yleisiä ja kuvailevia kysymyksiä mutta varmistin, että tutkittava ymmärtää teemahaastattelun idean, ja sen, että emme pitäydy keskustelussamme ennakkoon muotoilluissa kysymyksissä.

Neljä haastattelua toteutettiin englannin kielellä ja kolme haastattelua suomen kielellä. Kielivalinta tehtiin haastateltavan kielitaidon tason sekä ennakkoon ilmoitetun kielipreferenssin mukaan. Tampereen yliopiston opiskelijoiden haastattelut suoritettiin Tampereella yliopiston kirjaston ryhmätyöhuoneissa. Turun yliopiston opiskelijoiden haastattelut toteutettiin haastateltavien osoittamissa paikoissa rauhallisissa neuvotteluhuoneissa. Varasin kullekin haastattelulle noin tunnin verran aikaa ja ne nauhoitettiin litterointia varten. Haastattelut kestivät lyhimmillään 26 minuuttia ja pisimmillään 55 minuuttia. Litteroitua haastatteluaineistoa kertyi 53 sivua (12 pisteen fontilla ja rivinvälillä 1,0). Lisäksi piirrostehtäviä syntyi kaksi kappaletta haastateltavaa kohden eli yhteensä 14 janakuvaajaa. Tein litteroinnit sanatarkasti, mutta jätin pois äännähdykset ja lyhyiden taukojen merkinnät. Epäselvät kohdat merkitsin aineistoon sulkujen sisään. Lisäksi kirjasin litterointiaineistoon kohdat, jossa haastateltava nauroi saadakseni autenttista tulkintaa ja syvempää merkitystä haastateltavan kommenttiin. Englanninkielellä toteutetut haastattelut on litteroitu englanniksi ja suomen kielellä toteutetut suomeksi.

Ennen haastattelun alkua kävin kunkin opiskelijan kanssa vielä lyhyen keskustelun haastattelun tavoitteista, sekä pyrin luomaan vapaan ja avoimen ilmapiirin tilanteeseen. Haastattelun lopuksi

pyysin haastateltavia piirtämään janakuvaajat (liite 2), jotka toimivat myös hyvänä keskustelun yhteenvetona. Kuvaaja tarkastelee opiskelijan suhdetta ja kokemusta akateemiseen integraatioon sekä sosiaaliseen ja kulttuuriseen sopeutumisprosessiin. Idealähteenä kuvaajan käytölle toimi Irja Pietilän väitöskirja (2010), jossa tutkija oli käyttänyt menetelmänä motivaatiojanaan piirtämistä tarkastellessaan maahanmuuttajien sopeutumisprosessia. Halusin käyttää janakuvaajan piirtämistä tuomaan haastattelun rinnalle syvempää ymmärrystä tutkittavista aiheista ja toisaalta sitomaan opiskelijoiden käsitykset ja tulkinnat tiettyyn kronologiseen aikakontekstiin. Lisäksi ajattelin joidenkin mieltävän helpommin piirtämisen kautta kokemusten jäsentymisen.

Pyrin toteuttamaan haastattelut siten, että en tukeutuisi liikaa omiin kysymyspapereihini säilyttääkseni haastattelun avoimen luonteen, ja toisaalta ylläpitääkseni tiivistä vuorovaikutusta haastateltavan kanssa. Kysymyspaperi oli lähinnä tukena ja pyrin toimimaan enemmän muistini varassa. Haastatteluni ei edennyt samalla tavalla kaikissa haastatteluissa, vaan esitin kysymyksiä kunkin haastattelun suunnan mukaisesti. Jos haastateltava oli vetäytyvä tai ei kertonut laajasti vastauksessaan kokemuksistaan, eteni haastattelu enemmän kysymys-vastaus -suunnassa. Toisaalta haastateltavat myös nostivat esille asioita, jotka syvensivät teemoja tai toivat uudenlaisia näkökulmia esille. Erityisesti jo kauemmin Suomessa olleet opiskelijat kertoivat hyvin laveasti Suomeen tuloon liittyvistä muistoistaan. Usein nämä kokemukset liittyivät joihinkin konkreettisiin kohtaamistilanteisiin.

Haastatteluissa pyrin nostamaan avoimia kysymyksiä esille ja johdattelemaan keskustelua haastateltavan ajatusten pohjalta, esimerkiksi pyytämällä täydentämään tai selventämään kerrottua ilmausta. Jotkut esittämäni kysymykset olivat laajoja ja toiset suppeampia, riippuen keskustelun kulusta ja vaiheesta. Lisäksi saatoin yksinkertaistaa kysymystä haastateltavan mukaan. Toisinaan keskustelu lähti hieman sivuun teemoista, jolloin jouduin palauttamaan keskustelun takaisin teemoihin. Kieli tuotti yhden haastattelun osalta haasteita, sillä haastateltavan englannin kielen ilmaisut olivat paikka paikoin epäselviä tai ne olivat vahvan aksentin vuoksi vaikeasti jäljitettävissä. Nämä epäselvät kohdat on merkitty litterointiaineistoon. Suomenkieliset haastattelut sujuivat ongelmitta, sillä haastateltavien suomen kielen taito oli erittäin korkeatasoista ja sujuvaa. Monet haastateltavista halusivat jatkaa keskustelua haastattelun jälkeen, kun nauhuri oli suljettu. Nämä keskustelut olivat kiinnostavia myös tutkijalle, sillä monet haastateltavista halusivat nostaa esiin jotain luottamuksellista tai henkilökohtaista asiaa teemoja sivuten. Lisäksi he halusivat esittää kysymyksiä myös tutkijalle ja selvittää, millaisia kokemuksia minulla on työelämästä, opiskelusta tai vieraista kulttuureista.

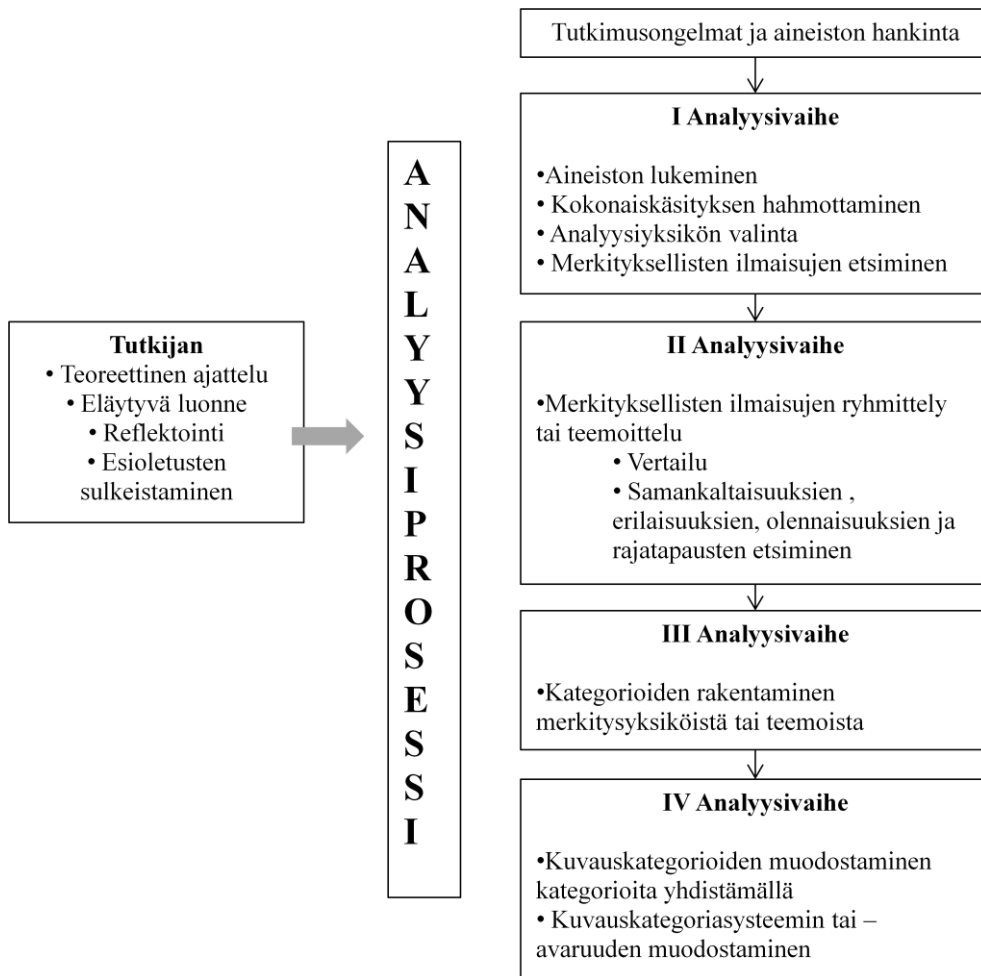
Haastatteluissa nousi paljon samanlaisia ajatuskokonaisuuksia esille, vaikka kokemuksissa oli laadullisia eroja. Uskon, että haastatteluiden määrän lisääminen ei olisi välttämättä tuonut täysin uusia näkökulmia esille. Tämä vuoksi en jatkanut seitsemän haastattelun jälkeen enää uusien haastateltavien rekrytointia, vaan uskoin aineiston tarjoavan monipuolisen sisällön tutkimusongelmieni selvittämiseen.

## **5.6. Tutkimusaineiston analyysi**

Koska tutkimus kiinnittyy fenomenografiseen metodologiaan, ohjaa aineiston analyysiä tavoite löytää haastateltavien puheista erilaiset kokemukset ja merkitykset tutkittavasta ilmiöstä sekä pyrkimys kiinnittämään ne haastateltavien kontekstiin. Aluksi tulisi saada ymmärrys miten tutkittava ymmärtää ja käsittää asiat ja tutkittavat ilmiöt, jonka jälkeen tulisi analyysissa tulkita tutkittavien ajatuksia ja kokemuksia sekä ilmiöiden sisällön merkityksiä (Saaranen-Kauppinen ym. 2006, 35–36). Fenomenografisen tutkimuksen analyysi noudattaa aineistolähtöisen sisällönanalyysin logiikkaa, jossa aineistoa tutkitaan sisällöllisesti, rakenteellisesti ja temaattisesti pyrkimyksenä tulkita sitä tutkittavan ilmiön näkökulmasta mahdollisimman mielekkäästi ja moniulotteisesti (Tuomi & Sarajärvi 2003, 110–111). Vaiheittain etenevän analyysin tavoitteena on synnyttää fenomenografiseen tutkimusotteeseen olennaisesti kuuluva kategoriakuvaus avaamaan tutkimuksen tuloksia.

Niikon (2003) esittämä fenomenografisen aineiston analyysimalli etenee seuraavien vaiheiden kautta (kuva 5):

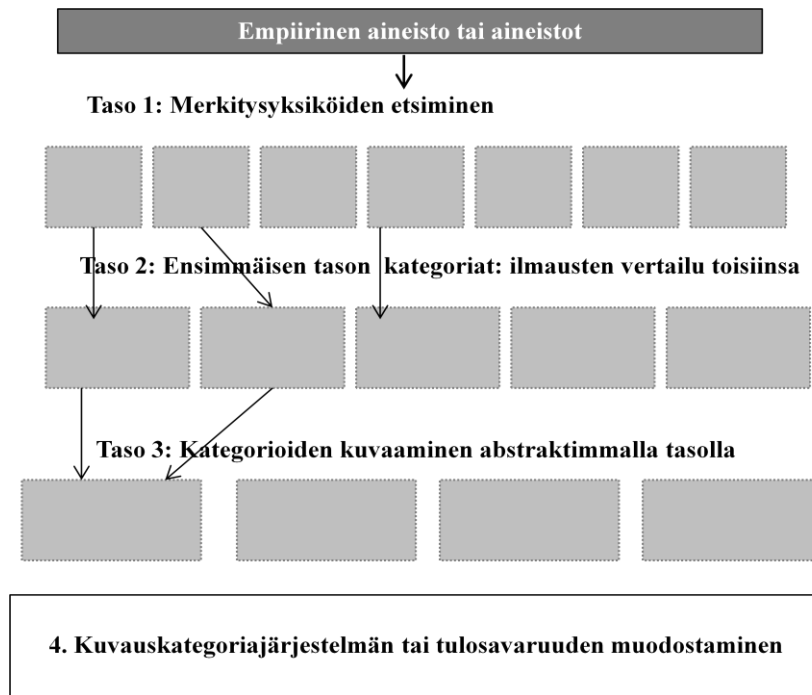
1. Aineiston litterointi ja aineistoon tutustuminen
2. Tutkimusongelmien kannalta merkityksellisten ilmaisujen valinta
3. Ilmaisujen ryhmittely vertailun avulla
4. Käsiteryhmien (alakategorioiden) muodostaminen
5. Kuvauskategorioiden muodostaminen



Kuva 5. Fenomenografinen analyysimalli (Niikko 2003, 55)

Myös Huuskon ym. (2006) mallissa tutkimuksen analysointi etenee analyysivaiheittain kohti kuvauskategoriasysteemin muodostamiseen (kuva 6). Ensimmäinen vaihe analyysissä on merkitysyksiköiden etsiminen, jossa pyritään löytämään ajatuksellisia kokonaisuuksia aineistosta. Apuna voi käyttää esimerkiksi erilaisten kysymysten esittämistä aineistolle. Analyysin toisessa vaiheessa tutkija etsii ja ryhmittelee löytämiään ajatuskokonaisuuksia kategorioiksi. Ytimenä tässä vaiheessa on löytää variaatioita, joka pohjautuvat sekä samankaltaisten että erilaisten ilmausten tunnistamiseen. Lopulta analyysi etenee kategorioiden abstraktimpaan kuvaamiseen sekä niiden välisten suhteiden tarkentamiseen. Kategorioiden välille on löydettävä kriteerit, jolla ne eroavat toisistaan sekä tietyt käsitysten erityispiirteet. Kategoriajärjestelmän tulisi kattaa aineistossa esiin tulleen vaihtelun ja se voidaan rakentaa horisontaalisesti, vertikaalisesti tai hierarkkisesti. (Huusko 2006, 167–169.)





Kuva 6. Fenomenografinen analyysimalli (Huusko 2006, 167)

Hyödynnän analyysiprosessissa sekä Huuskon ym (2006, 167) että Niikkon (2003, 55) kuvaamaa fenomenografista vaiheittaista analyysiprosessia, joka etenee merkitysyksiköiden havainnoimisesta ilmausten vertailuun, kategorioiden ensimmäisen tason kuvaamiseen sekä kuvauskategoriajärjestelmän luomiseen.

Analyysiprosessi alkoi aineistoon tutustumisella, aktiivisella lukemisella ja sekä erilaisten kysymysten esittämisellä aineistolle. Aluksi luin aineistot haastattelukohtaisesti, jonka jälkeen siirryin aineiston kokonaistarkasteluun. Pyrin löytämään aineistosta ajatuksellisia kokonaisuuksia tarkastelemalla sitä haastatteluteemojen näkökulmasta. Haastatteluteemat johdattivat ajatuksellisiin kokonaisuuksiin, mutta pidin avoimena myös uusien kokonaiskäsitusten löytämisen. En siis tarkastellut aineistoa yksittäisten haastattelukysymysten tai keskusteluavausten näkökulmasta, vaan pyrin hahmottamaan aineistoa nimenomaan annettujen ilmaisujen kautta, esimerkiksi pohdin mitä jokin annettu ilmaisu tarkoittaa, mistä näkökulmasta tai tilanteesta se on tuotettu ja syntynyt ja millaisia kuvauksia ilmaisuun voisi liittyä. Ajatuskokonaisuuksista tarkkailin merkitysyksiköitä sekä merkitysyksiköiden laajuutta ja ajatusyhteyksiä. Merkitysyksiköitä löytäessäni tarkastin mihin ajatuskokonaisuuteen merkitys kuuluu, jotta merkityksen konteksti säilyy. Fenomenografisessa analyysissä huomio kiinnittyy ilmauksiin ja aineistoon kokonaisuutena, eikä siis siihen, keneltä tutkittavalta ilmaisu on tullut – myös syyt tutkittavien ilmauksille eivät ole keskeisiä. Sen sijaan

tutkija pyrkii näkemään ja kokemaan tilanteen elämällä epäsuorasti tutkittavan kautta. (Niikko 2003, 33–35.)

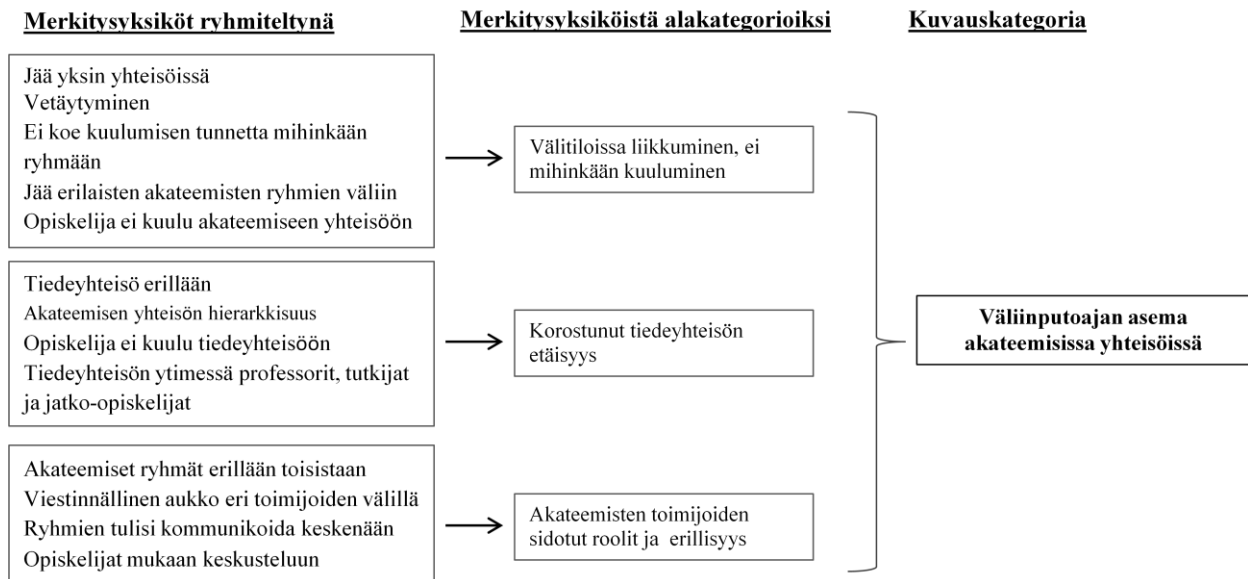
Seuraavaksi jatkoin merkityksellisten ilmausten ryhmittelyä ja jaottelin ilmaukset ajatuskokonaisuuksien mukaisiin ryhmiin eli kategorioihin. Samalla tarkastelin millaisia samanlaisuuksia ja eroavaisuuksia merkityksistä löytyy. Pyrin yhdistelmään ja erittelemään merkityksilöitä sen mukaan, miten niitä esiintyi. Esimeriksi tarkastelin olivatko esiintyneet ilmaukset riittävän samankaltaisia yhdistettäväksi tai vastaavasti erilaisia, jolloin tarkastelin miten ne olivat suhteessa toisiinsa erilaisia. Merkitysyksiköitä ryhmitellessä alkoi muodostua kategorioita. Tarkastelin syntyneitä kategorioita ja pohdin, miten niiden keskinäinen suhde jäsentyy, sekä kuinka ne paikantuvat tutkimuksen kohteena olevien ilmiöiden suhteeseen. Korjasin kategorioita muutamaan kertaan ja samalla tarkastin, miten merkitykset mukautuvat korjattuihin kategorioihin ja millaisia rajoja kuvauskategorioiden välillä on. Tässä vaiheessa kuvauskategoriat erosivat toisistaan sisällöllisesti ja piirteiltään, mutta niistä oli myös löydettävissä yhdistäviä tekijöitä. Jatkoin pohdintaani siitä, kuinka mahdollisimman eri tavoin lopulliset kategoriat kuvaisivat tutkittavaa ilmiötä myös teoreettisen viitekehyksen näkökulmasta, ja eivät toisaalta asettuisi liikaa limittäin toistensa kanssa. Tein analyysistä kaksi vaihtoehtoista kuvauskategoriaehdotusta ja tarkastelin, kumpi jäsentäisi parhaiten tutkittavana olevaa ilmiötä. Aineistoni tarjosi rikkaudellaan ja monivivahteisuudellaan monenlaisia tarkastelukulmia, jonka vuoksi oli mahdollisuus luoda eri tavoin kategoriakuvauksia.

Kuvaan tutkimukseni yhden kategorian syntyprosessia, jossa aineistoon tutustumisen jälkeen etenin yllä kuvatun mukaisesti aineiston alkuperäilmausten kautta merkityksellisten ilmaisujen poimintaan ja merkitysyksiköiden valintaan (kuva 6). Tämän jälkeen lähdin ryhmittelemään merkitysyksiköitä ja loin näille alakategoriat, joiden pohjalta etenin edelleen kuvauskategorian luomiseen (kuva 7). Esimerkissä olevien aineiston alkuperäilmaukset on merkitty H-kirjaimella, jonka perässä on haastateltavan numero. Hakasulkuja olen käyttänyt silloin, kun tekstissä on ollut anonymiteettiä vaarantavia tunnistettavia tai jäljitettäviä ilmauksia, tai muuta esimerkin kuvaamisen kannalta irrelevanttia tekstiä. Tämä esimerkkikuvaus pyrkii kuvaamaan analyysiprosessin etenemistä yhden kategorian osalta ja tuomaan läpinäkyvyyttä kuvauskategorioiden rakentumiseen.

<u>Alkuperäinen ilmaus</u>	<u>Merkityksellinen ilmaisu</u>	<u>Merkitysvyksikkö</u>
<p>Researcher: Reflect how you sense the academic community?</p> <p>H1: It is really strange in a way, yes. That is a big problem. You come from another country and then you try to accommodate here but <u>you find yourself alone</u> [...] Just feel that <u>you are somewhere trying to belong, between different areas and groups</u>. Now <u>I just sit at home alone</u> and try to work and study. But like I said: I don't just want to pass the university. H3: [...] But professors <u>they in a way build blocks</u>, they drive their own interests. [...] So when you are kind of out of here. You know, <u>I think I am kind of like in-between these divisions</u>. ...in academic community. H2: <u>They do not talk to each other, the different sectors and actors here</u>. <u>They need</u> a kind of sense of community, <u>communication, between the disciplines and people</u>. But they think this differently in here. H3: [...], <u>different groups should meet together</u>. They want to talk to each other, share ideas, present ideas – <u>also with the students they should do this</u>. H4: Tulee joskus pettymyksiä kun me tehdään aika <u>yksinäistä työtä</u> siellä. Olen ajatellut ja odottanut enemmän ryhmitöitä ja kokoontumisia. Eikä vaan klassisesti luonnot <u>ja opettaja haluaa päästä äkkiä eroon meistä</u>. [...] Voisi olla enemmän se että <u>yhteisössä ollaan</u> ja yhteistyö, ryhmätyöt ja vuorovaikutus. Siinä olisi enemmän oppimista. Opetus vuorovaikutusta pitäisi olla mukana paljon enemmän.</p> <p>H7: I think it is a complex system, <u>academic community</u>. <u>There is type of hierarchy</u> [...] the final goal of academic community is to produce knowledge or re-examine the existing knowledge. Everybody could belong to this process in some way. But I think again a student, he might belong to the process in some point but <u>I do not think he belongs to the community</u>. H7: [...] Yes I think <u>we students are external from the academic community</u>. The key or <u>core persons in academic community are professors, researchers, PhD students</u>.</p>	<p><u>you find yourself alone</u></p> <p><u>you are somewhere trying to belong, between different areas and groups</u></p> <p><u>I just sit at home alone</u></p> <p><u>they in a way build blocks</u></p> <p><u>I think I am kind of like in-between these divisions</u></p> <p><u>They do not talk to each other, the different sectors and actors here</u></p> <p><u>They need .....communication, between the disciplines and people</u></p> <p><u>also with the students they should do this</u></p> <p><u>yksinäistä työtä</u></p> <p><u>ja opettaja haluaa päästä äkkiä eroon meistä</u></p> <p><u>enemmän se että yhteisössä ollaan</u></p> <p><u>..academic community. There is type of hierarchy</u></p> <p><u>I do not think he belongs to the community</u></p> <p><u>we students are external from the academic community</u></p> <p><u>core persons in academic community are professors, researchers, PhD students</u></p>	<p>Jää yksin yhteisöissä</p> <p>Ei koe kuulumisen tunnetta mihinkään ryhmään</p> <p>Vetäytyminen</p> <p>Tiedeyhteisö erillään</p> <p>Jää erilaisten akateemisten ryhmien väliin</p> <p>Akateemiset ryhmät erillään toisistaan</p> <p>Viestinnällinen aukko eri toimijoiden välillä</p> <p>Ryhmien tulisi kommunikoida keskenään</p> <p>Opiskelijat mukaan keskusteluun</p> <p>Yksin tekeminen</p> <p>Opettaja-oppilas suhde etäinen</p> <p>Liian vähän yhteisöllisyyttä</p> <p>Akateemisen yhteisön hierarkkisuus</p> <p>Opiskelija ei kuulu akateemiseen yhteisöön</p> <p>Opiskelija ei kuulu tiedeyhteisöön</p> <p>Tiedeyhteisön ytimessä professorit, tutkijat ja jatko-opiskelijat</p>

Kuva 7: Esimerkkejä ilmausten pelkistämisestä yksiköiksi

Merkitysyksiköiden poiminnan jälkeen lähdin ryhmittelemään niitä suhteessa toisiinsa ja luomaan merkitysyksikköryhmille sopivat alakategoriat. Tämän jälkeen lähdin pohtimaan syntyneille alakategorioille sopivaa kuvauskategoriaa (kuva 7).



Kuva 8: Esimerkki merkitysyksiköiden ryhmittelystä

Aineiston analyysiprosessi eteni vastaavalla tavalla myös muiden kategorioiden rakentamisessa. Lopulta päädyin jäsentämään ja tiivistämään ylätasoon kuvauskategoriat hierarkkisesti horisontaalisiksi kuvauskategorioiksi, jotka sisältävät myös alatasoon käsitekuvauksia. Näillä käsitekuvauksilla pyrin kuvaamaan ja avaamaan syntyneitä kategorioita moniulotteisimmin. Horisontaalisissa kuvauskategoriasysteemissä syntyneet kategorialuokat ovat samanarvoisia ja tasavertaisia tärkeyden ja tason suhteen, kun taas vertikaalisissa kuvauskategoriasysteemissä luokat voidaan järjestää aineistosta nousevan kriteerin avulla järjestykseen, esimerkiksi tärkeyden yleisyyden tai ajan perusteella (Niikko 2003, 32–39). Pyrin luomaan kuvauskategoriat, jotka kuvaisivat loogisesti suhteita käsitysten välillä, ja jotka antaisivat selkeän kuvan tutkittavana olevasta ilmiöstä.

Ylätasoon kuvauskategoriat on jäsennetty ensimmäisen ja toisen tutkimusongelman mukaan siten, että ne kuvaavat opiskelijoiden kokemuksia korkeakouluun integroitumisesta, sekä työuraan kiinnittymisestä tai työuran hahmottumisesta. Lisäksi kulttuuriin sopeutumisesta syntyi oma kuvauskategoria, joka on oleellinen osa kansainvälisten tutkinto-opiskelijoiden akateemisten ja professionaalisten integraatiokokemusten tarkastelussa. Kolmas tutkimuskysymys identiteetin suuntautumisesta liittyy vahvemmin siihen dynamiikkaan, jota sopeutumiskokemukset eri ulottuvuuksien ja kontekstien kautta synnyttävät yksilön identiteetin suuntautumisessa.

Analyysissäni identiteettiorientaatioon liittyvät kokemukset nousevat ensimmäisen ja toisen tutkimusongelman pohjalta luoduista kategoriakuvauksista, joiden pohjalta on laadittu identiteetin suuntautumista kuvaava neliulotteinen metakategoria. Pyrin hyödyntämään tutkimusongelmia väljänä analyysikehikkona aineistoa tutkiessani, jotta syntynyt tulosavaruus olisi mahdollisimman kohdallinen sekä tutkittavien kokemusten että tutkittavan ilmiön kanssa.

Opiskelijoiden piirtämiä janakuvaajia akateemisesta integraatiosta sekä sosiaalisesta ja kulttuurisesta sopeutumisprosessista hyödynsin analyysiprosessin eri vaiheissa. Janakuvat toimivat hyvänä visuaalisena koontina ja helpottivat joidenkin ilmausten asettamista ajalliseen kontekstiin. Lisäksi ne täydensivät ja kiteyttivät haastattelussa ilmaistuja kokemuksia, sillä opiskelijat vapautuivat hyvin vapaaseen kerrontaan janakuvauksien yhteydessä. Janoja piirtäessään opiskelijat kertoivat yksittäisistä tapauksista ja esimerkeistä integraatioprosessista sekä toivat esille erilaisia muistoja. Janat ikään kuin herättivät opiskelijat kokoamaan ajatuksensa haastattelun jälkeen samalla, kun kerronnassa ilmeni uusia näkökulmia, joita ei haastattelussa ollut vielä tullut esille. Integraatioprosessia kuvaavia janoja hyödynsin lähinnä litterointiaineistoa täydentävänä elementtinä, enkä siten analysoinut kuvaajapiirroksia erikseen.

Fenomenografialle, kuten laadulliselle tutkimukselle yleensä, on keskeistä huomioida tutkijan ennakko-oletukset. Tästä käytetään nimitystä hallittu subjektiviteetti ja kriittinen itsereflektio. Omien käsitysten ja oletusten tiedostaminen analysoidessa tutkittavien käsityksiä on keskeistä. Teoreettinen perehtyneisyys on osa tutkimuksen tekoa ja antaa valmiuksia suunnata ja toteuttaa aineiston hankintaa, mutta siitä on oltava tietoinen analyysiprosessin aikana. (Huusko ym. 2006, 166.) Niikon (2003, 35) mukaan esioletusten sulkeistaminen on haastavaa, koska jokainen tutkija kantaa mukanaan persoonallista tietoaan ja uskomuksiaan tutkittavasta ilmiöstä teoreettisen perehtyneisyyden lisäksi. Pyrin itse huomioimaan analyysiprosessissa omien tulkintojeni alkuperää ja yritin nähdä ilmiön mahdollisimman paljon tutkittavien silmillä. Pohdin esioletuksiani erityisesti haastattelutilanteissa avointen tutkimuskysymysten esittämisen yhteydessä. Halusin pitäytyä mahdollisimman pitkälle tutkittavan tavassa kuljettaa haastattelua eteenpäin, jolloin heille jäisi vapautta ja väljyyttä kuvata kokemuksiaan ja reflektoida niitä. Tutkittavien elämismaailmaan pääsy on myös tutkijan astumista tutkittavan maailmaan pyrkimyksenä avoimesti eläytyen tulkita, mitä tutkittavat haluavat sanoa ja millaisia erilaisia käsityksiä meillä on maailmasta. Marton (1996) kiteyttää fenomenografisen tutkimuksen tavoitteen seuraavasti artikkelissaan *Cognosco ergo sum*:

*Fenomenografia on yksinkertaisesti vain yritys löytää kriittisesti erilaiset tavat sen suhteen, kuinka*

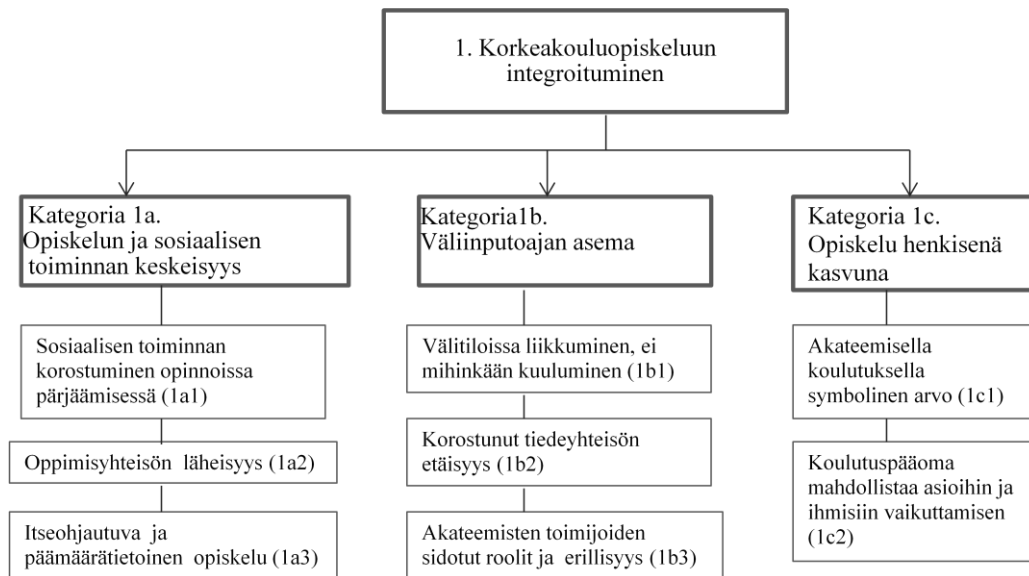
*me koemme maailman ja kuinka me opimme kokemaan maailman. Ei enempää eikä vähempää.*  
(Marton 1996, 187.)

## **6 TUTKIMUKSEN TULOKSET**

Esittelen tutkimuksen tulokset avaamalla ensin haastateltavien kuvauksia ja kokemuksia korkeakoulutukseen integroitumisesta ensimmäisen tutkimusongelman mukaan (kuva 9). Korkeakouluopiskeluun liittyvien kokemusten jälkeen kuvaan niitä näkemyksiä, joita haastateltavat antoivat työuran hahmottumisesta tai työhöön kiinnittymisestä toisen tutkimusongelman mukaisesti (kuva 10). Kulttuuriin sopeutuminen on oleellinen osa kansainvälisten tutkinto-opiskelijoiden akateemisten ja professionaalisten integraatiokokemusten tarkastelussa, josta on luotu oma kuvauskategoria (kuva 11). Kolmanteen tutkimusongelmaan, identiteettiorientaatioon, liittyvät kokemukset nousevat ensimmäisen ja toisen tutkimusongelman pohjalta luoduista kategoriakuvauksista, joiden pohjalta on laadittu identiteetin suuntautumista kuvaava neliulotteinen metakategoria (kuva 12). Tulosten kuvaamisessa käytetyt kategoriat ovat horisontaalisesti jäsentyneet, jolloin ne ovat samanarvoisia ja tasavertaisia tärkeyden ja tason suhteen. Horisontaalisten kategorioiden alla on myös käsitte kuvauksia, jotka avaavat ylätasoa kategoriakuvausta. Haastateltavien kommentit on merkitty H1–H7 -alkuisesti. Sitaatit ovat joko suomenkielisiä tai englanninkielisiä haastattelussa käytetyn kielen mukaisesti. Hakasulkuja olen käyttänyt silloin, kun tekstissä on ollut anonyymiteettiä vaarantavia tunnistettavia tai jäljitettäviä ilmauksia, tai muuta kuvaamisen kannalta irrelevanttia tekstiä.

### **6.1. Korkeakoulutukseen integroituminen**

Tutkittavien kokemukset korkeakouluopiskeluun integroitumisesta on kuvattu kategoriassa 1, joka muodostui hierarkkisesti neljästä horisontaalisessa suhteessa olevasta kategoriakuvauksesta. Korkeakouluopiskelussa korostuivat opiskelun ja sosiaalisen toiminnan keskeisyys, väliinpuotoajan asema akateemisissa yhteisöissä sekä opiskelun merkitys henkisenä kasvuna.



Kuva 9. Korkeakouluopiskeluun integroituminen

### 6.1.1. Aktiivinen sosiaalinen toiminta opiskelijayhteisöissä

Kategoriassa 1a *Opiskelun ja sosiaalisen toiminnan keskeisyys* opiskelijat kuvasivat omaa rooliaan sosiaalisesti aktiiviseksi opiskelijayhteisössä sekä korostivat sosiaalisen toiminnan tärkeyttä opinnoissa pärjäämisessä. Kokemuksista ilmeni tahto kiinnittyä muihin opiskelijoihin, verkostoitua ja olla vuorovaikutuksessa. Opinnoissa edettiin itseohjautuvasti ja päämäärätietoisesti, mutta opintojen suunnitteluun ja edistymiseen sai tarvittaessa muilta opiskelijoilta tukea ja neuvoja.

*H2: I have friends, international students.[...] We meet in seminar groups and I get support from them. We also meet in different fields and occasions.*

Kokemukset opiskelijayhteisöön kuulumisesta vahvistavat kiinnittymistä yliopistoyhteisöön kokonaisuutena ja tukevat osallisuutta edistäviä toimintakulttuureita. Tässä kokonaisvaltaisessa korkeakouluopiskeluun integroitumisessa keskeisessä roolissa ovat myös opettajat osana oppimisyhteisöä, jolloin onnistuneimmillaan opintoihin kiinnittyminen voi edistää oppimista. (Mäkinen & Annala, 2011, 70–71.) Opiskelijoiden kokemuksissa toisinaan opettajat nähtiin osana sosiaalista oppimisyhteisöä ja toisinaan opettajat koettiin erillisinä tästä.

*H4: Riippuu aika paljon opettajasta onko vuorovaikutusta. Joidenkin kanssa on tosi hyvä ja on matala kynnyksellä keskustella. Ja toisten kanssa keskustelu loppuu siihen, kun ne sanoo, että ota itse selvää ja mene sinne nettiin lukemaan.*

*H6: Olen huomannut, että lehtoreilla ollut aika vahva vuorovaikutus meidän kanssa. Olemme avoimesti paljastaneet asioita, jotka voivat auttaa meitä ja toisiamme tulevaisuudessa ja lehtorit myös tuoneet avoin piiriin keskustelua ja mielipiteitä.*

Opiskelijoiden yhteisössä sosiaalinen toiminta usein kuitenkin rajoittuu kansainvälisten opiskelijoiden keskinäiseen toimintaan ja tapaamisiin. Vaikka sosiaalinen toiminta on omaehtoista, koettiin muihin ulkomaalaisiin opiskelijoiden liittyminen luonnollisena ja opiskelijayhteisö opiskelijalle automaattisesti tulevana. Oman kansallisuuden pariin hakeutumista ei tuotu esille, vaan keskeisimpinä ulottuvuutena pidettiin sosiaalisen toiminnan mukanaan tuomaa vuorovaikutusta ja mielekkyyttä opiskeluun. Myös Kinnusen (2003) tutkimuksessa ulkomaalaisten tutkinto-opiskelijoiden keskeisin yhteisö oli ulkomaalaisten opiskelijoiden yhteisö. Opiskelu koettiin yhdistäväksi tekijäksi, eikä niinkään oman etnistä alkuperää edustavien opiskelijoiden kanssa toimiminen. (Kinnunen 2003, 73–74).

Opiskelijayhteisöihin sosiaalistuminen tukee opiskelijaa oppimisessa monin tavoin. Vaikka opiskelijat luovat sosiaalisia suhteita pääasiassa muihin ulkomaalaisiin opiskelijoihin, antaa se opiskelijalle mahdollisuuden oppia kulttuurisia kykyjä ja sosiaalisia kompetensseja. Opiskelija oppii samanaikaisesti sekä suomalaisen kulttuurin että kansainvälisten opiskelijoiden kulttuurien vaikutuspiirissä.

*H2: You learn many things, you learn from other people, of life, of different cultures. [...] So it is more than the social dimension for me, really many perspectives of life you learn.*

Opiskelijayhteisö voi toimia ideoiden, välineiden ja toimintatapojen jakamisessa. Yhteisössä opitaan ja syvennetään omia ja yhteisön taitoja, esimerkiksi kulttuuritietoa, erilaisten käsitteiden ja termien ymmärrystä sekä sosiaalisten taitojen omaksumista (Wenger 1998, 103–110.) Jatko-opiskelijat nostivat kokemuksissaan enemmän myös tiedeyhteisön keskeisyyden esille ja näkivät sen osana akateemista yhteisöä. Jatko-opiskelijoiden näkemyksissä akateeminen yhteisö oli laajempi sosiaalinen yhteisö, jossa korostuvat verkostoituminen ja yhteistyöprojekteissa toimiminen. Jatko-opiskelijoiden osalta opiskelijayhteisöt rakentuivat oman tieteenalan sisältä, kun taas tutkinto-opiskelijat olivat sosiaalisesti muihin opiskelijoiden verkottuneita yli tiedeyksikkörajojen. Tinton (1997) mukaan luokkahuoneet ovat pieniä oppimisyhteisöjä osana laajempaa akateemista oppimisyhteisöä korkeakoulutuksessa. Ne tarjoavat risteyspaikkoja ja sosiaalisia tapaamisareenoita keskinäiseen kanssakäymiseen, mutta toimivat myös porttina



laajempaan akateemiseen yhteisöön. Sosiaalista ja akateemista ulottuvuutta ei tulisi katsoa erillisinä näkökulmina, vaan ne tulisi nähdä integroituneina ja toisiaan tukevinä osa-alueina. Osallistuessaan opiskeluun opiskelija kiinnittyy akateemisten sisältöjen kautta sosiaalisesti muihin, oppii yhteisössä ja yhteisöstä. Näiden kokemusten kautta on todennäköisempää, että opiskelija alkaa myös panostaa energiaa ja aikaa omaan oppimiseen, jolloin syntyy akateemis-sosiaalinen oppimisen ja sosiaalisen kanssakäymisen kehä. (Tinto 1997, 614–617.) Opiskelijoiden kokemuksissa oppiminen ja sosiaalinen toiminta kiinnittyivät toisiinsa ja opiskelun tavoitteita leimasi päämäärätietoisuus. Opiskelijat toivat esiin opiskelun etenemisen tärkeyden lisäksi opiskelun sosiaalisen näkökulman.

*H7: I study a lot, all the time [...] Good thing is that all my studies are on going on really well. [...] I made a personal study plan and have exceeded the goals in a sense. And I would like to learn the language more to know more local people here and have a better idea how the country works.*

*H2: I think I have a reached a level in which I can progress academically, so it allows me to do my studies and research. [...] I get academic support from the university. It brings you many interactions in the academic sector.*

*H4: Meitä on tosi hyvä ryhmä. Se näkyy just siinä että he kyl kaikki ihan selkeästi aina auttaa ja tukee minua. [...] Aluks opiskelussa oli tietotuskaa, akateeminen vapaus, yksilöllisyys, kaikkea sellaista vaikeaa. Sitten tuli verkostoja ja kivoja kontakteja ja tukea ja sitten kaikki vaan lähti sujumaan. Ehkä mä sit jotenkin sain siitä tätä intoa ja nyt suunnittelen gradua.*

Kyky selviytyä opiskelusta ja muista arkipäivän haasteista on tärkeää sosiokulttuurisen sopeutumisen näkökulmasta (Berry 1997, 6). Saavuttaakseen sosiokulttuurisia sopeutumisen kompetensseja opiskelija tarvitsee vuorovaikutteista yhteisöä ja kontakteja – myös suomalaisten opiskelijoiden sekä opettajien taholta. Kinnusen (2003) tutkimuksessa ulkomaalaisten tutkinto-opiskelijoiden integroitumista korkeakoulutukseen edistivät opintojen hyvä eteneminen sekä koulutuksen sisällä tapahtunut vuorovaikutus ohjauksen ja opastuksen, sekä muiden ulkomaalaisten opiskelijoiden kesken. Integroitumista heikentävänä tekijänä pidettiin sosiaalisen vuorovaikutuksen puutetta suomalaisten opiskelijoiden kanssa. (Kinnunen 2003, 108–111.) Haastateltavat pahoittelivat suomalaisten kontaktien puutetta opiskeluyhteisössä, mutta eivät itse kokeneet sitä

opintoja estäväksi seikaksi. Suomalaiset koettiin hyvin eri tavoin: toisaalta avuliaina ja vastuullisina kanssatoimijoina, mutta toisaalta kylminä ja vaikeasti lähestyttävänä.

*H1: The Finns are cold like the weather. And I say this because the average Finn I interact with, they are cold to you, they hardly speak to you. When I look at the academic community per se, it is designed for Finnish culture only.*

*H2: Finnish people are very different. When you meet one person, it is very different from the other. One day someone you meet is really open and positive, and the next one totally opposite. [...] Mainly people have been really helpful and understanding.*

Opiskelijoiden niukat suomalaiskontaktit voivat heijastua kokemusten stereotyyppisissä ilmaisuissa. Kulttuuriin sopeutumisen ja integroitumisen kannalta kontaktit valtaväestöön ovat keskeisiä, sillä valtakulttuuri on osa kaksisuuntaista kulttuurienvälistä sopeutumisprosessia. Opiskelijoiden omat kulttuuriset kyvyt ja avoin mieli voi auttaa kontaktien luomisessa, mutta akateemisen yhteisön sisällä tulisi myös miettiä kuinka sosiaalisia vuorovaikutteisia rakenteita voisi vahvistaa kansainvälisten ja suomalaisten opiskelijoiden välillä. Andersonin (1994) mukaan kulttuuriin sopeutumisessaan yksilö etenee ongelmien ratkaisussa ja esteiden ylittämässä prosessuaalisesti ja rakentaa sopeutumiselleen tietyn mallin tai kaavan olosuhteiden mukaan. Esteiden ylittämässä keskeinen osa on muun yhteisön kanssa käydyllä vuorovaikutuksella erilaisissa kulttuurisen kohtaamisen tilanteissa (Anderson 1994, 293–294.) Taajamon (2005, 40–49) tutkimuksen mukaan ulkomaalaisten opiskelijoiden sosiaalinen joustavuus ja aloitteellisuus edesauttoivat opiskelukulttuuriin, akateemiseen ympäristöön ja yleisesti suomalaiseen kulttuuriin sopeutumista. Tätä tukee myös Tinton (1997, 599) näkemys, jossa oppiminen ja kiinnittyminen koulutukseen syvenevät akateemisen ja sosiaalisen ulottuvuuden tiiviillä kohtaamisella oppimisyhteisöissä.

Kategoriassa a1 *Opiskelun ja sosiaalisen toiminnan keskeisyys* korostuivat sosiaalisen toiminnan tärkeys opinnoissa pärjäämisessä ja oppimisyhteisön läheisyys. Kokemuksista ilmeni luonnollinen tahto kiinnittyä muihin opiskelijoihin, verkostoitua ja olla vuorovaikutuksessa. Yhteisöstä saa tukea opintojen suunnitteluun, yhteisöissä oppii kulttuurienvälisestä toiminnasta ja yleisesti elämästä. Opinnot etenivät päämäärätietoisesti ja itseohjautuvasti sosiaalisen tuen avulla. Opiskelijayhteisöllä tarkoitettiin pääasiassa kansainvälisistä opiskelijoista koostuvaa verkostoa. Kontakteja suomalaisiin opiskelijoihin oli niukasti, joka voi osin vaikuttaa suomalaisista syntyneisiin stereotyyppisiin mielikuviin.

### 6.1.2. Väliinputoajan asema

Kategoriassa 1b *Väliinputoajan asema* opiskelijat kuvasivat opiskelua välitiloissa liikkumiseksi, jossa ei kokenut kuuluvansa tai kiinnittyvänsä mihinkään. Kokemuksissa korostui tiedeyhteisön etäisyys opiskelijan arjesta sekä akateemisten toimijoiden sidotut roolit ja erillisuus toisistaan. Akateeminen yhteisö koettiin hierarkkiseksi, opiskelua leimasi yksinäisyys ja yhteisöllisyyden puute.

*H1: You come from another country and then you try to accommodate here but you find yourself alone [...] Just feel that you are somewhere trying to belong, between different areas and groups. Now I just sit at home alone and try to work and study.*

*H3: You know, I think I am kind of like in-between these divisions, in this academic community.*

Suomalaisessa yliopistomaailmassa ominaispiirteenä on akateemisen vapauden tuoma luento- ja tenttipainotteinen opiskelu, jossa opiskelija jää ilman kiinteää ryhmää ja kontakteja muihin opiskelijoihin ja opettajiin. Yksinopiskelu ja kontaktien puute eivät edistä opiskelijoiden kiinnittymistä oppimis- tai tiedeyhteisöön, koska usein opiskelijat voivat jäädä myös ilman opiskelijoiden keskinäisiä tapaamisia. (Mäkinen ym. 2011, 68.) Monille opiskelijoille luokissa ja pienryhmissä tapahtuva opetus voi olla ainut mahdollisuus kohdata muita opiskelijoita ja kehittää oppimisen lisäksi sosiaalisia taitoja (Tinto 1997, 601). Opiskelijat kokivat jäävänsä yksin ilman tukea ja nostivat kokemuksissaan vahvasti esille yhteisen tekemisen ja vuorovaikutuksen tarpeen.

*H4: Tulee joskus pettymyksiä kun me tehdään aika yksinäistä työtä siellä. Olen ajatellut ja odottanut enemmän ryhmätöitä ja kokoontumisia. Eikä vaan klassisesti luonnot ja opettaja haluaa päästä äkkiä eroon meistä, [...] Voisi olla enemmän se että yhteisössä ollaan ja yhteistyö, ryhmätöitä ja vuorovaikutus. Siinä olisi enemmän oppimista. Opetusvuorovaikutusta pitäisi olla mukana paljon enemmän. Joskus turhaan vaan esseitä ja sitten jokainen tekee niitä yksin*

*H3: Different groups should meet together. They should to talk to each other, teachers, students, share ideas, present ideas – also with the students teachers should do this.*

Yliopistokulttuurissa oletetaan, että opiskelijat kiinnittyvät luontaisesti erilaisiin vertaisryhmiin (Mäkinen ym. 2011, 68). Opiskelijat toivat esiin tarpeen avoimemmasta ilmapiiristä, jossa

erityisesti ulkomaalaiselle järjestettäisiin aloitusvaiheessa organisoidusti apua, tukea ja keskustelua erilaisten tahojen kanssa yliopistolla. Taajamon (2005, 44) mukaan yleinen perehdyttäminen ja tutustuminen korkeakouluun aloitusvaiheessa tuo opiskelijoita lähemmäs opiskelukulttuuria, suomalaisia opiskelijoita ja muita yliopiston ryhmiä.

Mikäli opiskelija ei koe kuuluvansa mihinkään akateemisessa maastossa, voi tällä olla monenlaisia seurauksia. Yljoen (1998, 138–143) mukaan opiskelijan on koettava saavansa olla osa yhteisön määrittely- ja tulkintatapoja ja tunnettava, että akateemiseen yhteisöön kuulumisen lisäksi hänellä on ääni ja rooli yhteisön tiedon ja toiminnan kehittämisessä. Opiskelijan kielteiset kokemukset voivat heikentää asiantuntijuuden kehittymistä sekä säädellä koulutuksessa tehtyjä valintoja ja opintojen etenemistä (Murtonen 2004, 83–87). Opettajilla on keskeinen rooli kiinnittää opiskelijat oppimisen ja asiantuntijaksi kasvamisen prosesseihin, joita tuetaan erityisesti yhteisöllisen opetuksen periaatteissa. Yhteistoiminta eri yksiköiden, opettajien ja opiskelijoiden välillä sekä erilaiset vuorovaikutuksen muodot vahvistavat yhteisyyttä. (Mäkinen ym. 2001, 71–72.) Ulkomaalainen opiskelija on korkeakouluopiskeluun sopeutuessaan sopeutumassa myös vieraaseen kulttuuriin. Opiskelijan akkulturaatioprosessi ei saa tukea, mikäli opintojen osalta ei koeta aktiivista osallisuutta yhteisön toimintaan. Yksilö ei välttämättä koe yhteisön ilmapiiriä vastaanottavaiseksi ja hyväksyväksi, eikä näin ollen saa tilaa oman kulttuurisen taustan peilaamiselle erilaisiin yhteisöihin, tai mahdollisuutta aktiivisesti ja kaksisuuntaisesti osallistua yhteisöjen toimintaan. (Berry 2002, 22–25.)

Opiskelijoiden kokemuksissa korostui tiedeyhteisön etäisyys ja toisaalta erilaiset sidotut roolit ja toimijoiden kommunikatiivinen etäisyys toisistaan. Opiskelijat eivät kokeneet itse kuuluvansa tiedeyhteisöön ja toivat esille erilaisten roolien ja kategorisointien synnyttämää etäisyyttä akateemisissa yhteisöissä.

*H7: Yes I think we students are external from the academic community. The key or core persons in academic community are professors, researchers, PhD students.*

*H3: They do not talk to each other, the different sectors and actors here. They need a kind of sense of community, communication, between the disciplines and people. But they think this differently in here.*

Akateemista kulttuuria voidaan tarkastella heimoihin hierarkisoitumisella (Ylijoki 1998, 55), jossa tieteenalan arvojen lisäksi heimoihin jako voi tapahtua myös yhteisön sisäisissä rakenteissa. Opiskelijan myönteiset vuorovaikutustilanteet eri akateemisten ryhmien välillä tukevat akateemisuuden muotoutumista yhteisössä. Akateemisen maailman arvot, organisoitumisen rakenteet ja kulttuuri kietoutuvat toisiinsa ja ovat yhteisön jäsenten – henkilökunnan, opiskelijoiden ja instituution - muokattavissa. (Henkel 2000, 16–21.) Kinnusen (2003) mukaan ulkomaalainen tutkinto-opiskelija jää usein väliinpuotoajan asemaan, eikä kiinnity muiden ulkomaalaisopiskelijoiden tai suomalaisten opiskelijoiden yhteisöihin ja toimintoihin. Suomalaisessa korkeakoulussa ylipäätään opetustyyli on epäkeskustelevaa ja ilmapiiri ei ole luonnollisesti kansainvälinen, eikä palautteeseen ja keskusteluun kannustava (Kinnunen 2003, 47, 109). Haastateltavat ihmettelivät kohtaamisen ja vuoropuhelun vähyyttä eri akateemisten toimijoiden välillä ja nostivat esimerkkinä joidenkin kohdalla sähköpostin, joka korostui ainoana kommunikaatiovälineenä.

*H1: When you send an e-mail, it just closes off. [...] When you write to a professor or lecturer, they do not send feedback. You really do not get response.*

*H3: The students do not have good contacts to professors, for example. [...] Too independent, individualized approach. There are no links between people in academic world and that is why the drop-out rates are so high in Finland. [...] There are barriers between professors and other groups. Like gaps, very formal. Not in outside world is it so.*

Tiukat roolit ja sulkeutuneet yhteisöt eivät tue opiskelijaa rajojen ylittämiseen. Korkeakoulutuksen kulttuurinen haaste on silloittaa eri yhteisöjen välisiä tiloja ja luoda mahdollisuuksia erilaisille osallistumisille yhteisöjen välillä akateemisessa maailmassa. Korkeakoulutuksen yhteisöissä kansainväliset tutkinto-opiskelijat tarjoavat yhteisölle ja sen jäsenille resurssin, jonka avulla yhteisö voisi ylittää rajoja hankkimalla kulttuuritietoa sekä omaksumalla uudenlaisia ajattelu- ja toimintatapoja. Korkeakoulutuksen kansainvälistymistavoitteiden saavuttamiseksi olisi aidosti pyrittävä luomaan olosuhteita syventää yhteisöllisyyttä, joka edesauttaisi korkeakoulutuksen toiminnallista, sosiaalista ja kulttuurista integraatiota.

Kategoriassa 1b *Väliinpuotoajan asema* opiskelijat kuvasivat opiskelua välitiloissa liikkumiseksi, jossa opiskelija ei kokenut kuuluvansa tai kiinnittyvänsä mihinkään akateemisessa yhteisössä. Opiskelijat kokivat erityisesti tiedeyhteisön etäiseksi ja toivat esille erilaisten roolien ja

kategorisointien synnyttämää kommunikatiivista etäisyyttä akateemisissa yhteisöissä. Opiskelijat kokivat jäävänsä yksin ilman tukea ja nostivat kokemuksissaan vahvasti esille yhteisen tekemisen ja vuorovaikutuksen tarpeen.

### 6.1.3. Opiskelu henkisenä kasvuna

Kategoriassa 1c *Opiskelu henkisenä kasvuna* opiskelijat kuvasivat koulutuksen merkitystä symbolisena arvona elämälle sekä koulutusvälineenä, joka mahdollistaa asioihin ja ihmisiin vaikuttamisen. Koulutuksella ja tutkinnolla nähtiin ihmisenä kasvamisen ja persoonallisten ominaisuuksien kehittymisen ulottuvuuksia.

*H4: Olen saanut opiskelusta ihmisenä itseluottamusta ja itsetuntoa.*

*H5: Mun kohdalla akateeminen vapaus on ollut erittäin ihanaa, on saanut opiskella elämäntilannetta katsoen. Täällä voit valita, vaihtaa, opiskella mitä haluat. [...] Olen saanut ihmisiä, jotka uskoivat minuun, tiesivät että pystyn. [...]9 Mä luotan itseeni todella paljon, koska olen näyttänyt mihin kaikkeen pystyn.*

*H6: Opinnot antaneet itseluottamus, itsevarmuus. Akateeminen ympäristö, työympäristö ja normaali ympäristö; nämä kaikki kolme tuli minulle ja lisäsi kokemusta. [...] Tutkinto on vahva symbolinen merkitys minulle.*

Koulutuksen syvemmät inhimillisten tekijöiden vaikutukset eivät suoraan näy tilastoista ja raporteista. Erityisesti formaalin koulutuksen myötä yksilö voi itsenäisemmin tehdä omaa elämäänsä ja uraansa koskevia valintoja sekä avata tietä sosiaalisiin suhteisiin. Aikuiskoulutustutkimukset ovat osoittaneet, että valtaosa kokee koulutuksen ansiosta kasvavaa itseluottamusta sekä halun oppia uusia asioita ja hankkia lisätietoja. (Jokinen & Luoma-Keturi 2006, 65–69.) Haapakorven (2000) mukaan akateeminen koulutus ja epävirallinen oppimisen tapa toimivat työelämään siirtyneiden opiskelijoiden osaamisen lähteinä. Vuorovaikutustaidot ja ongelmanratkaisutaidot korostuvat kulttuurisena osaamisena ja metataitoina, joita saavutetaan akateemisen koulutuksen avulla. (Haapakorpi 2000, 120–123.)

*H6: Koen, että opintojen ja työn kautta on voinut positiivisesti vaikuttaa, että ihminen voi vaikuttaa muihin. [...] Muut täällä saavat tietoa muualta maailmasta ja se kannustus heiltä auttaa minua. Koen, että olen voinut vaikuttaa ihmisiin ja elämään. Luonut verkostoja.*

*H2: Education means personal reward, and in the thinking, ability to think, and mental growth. [...] The degree carries symbolic meaning for me.*

Tutkintotavoitteisessa koulutuksessa opiskelu kytkeytyy reflektion kautta sosiaalisiin yhteyksiinsä ja vahvistaa yksilön toimijuutta. Itseluottamuksen ja kognitiivis-emotionaalisten ominaisuuksien kehittyminen tapahtuu laadukkaassa vuorovaikutuksessa koulutuksen yhteisöissä. Henkinen pääoma kasvaa ja antaa sekä konkreettisia välineitä pärjäämiseen, mutta myös samalla kehittää ja jalostaa yksilöä kehittyneemmälle tasolle. (Jokinen ym. 2006, 69–70.) Opiskelijoiden kokemuksissa omien tiedollisten, taidollisten ja emotionaalisten valmiuksien kehittyminen nosti halun auttaa myös muita pärjäämään. Erityisesti nähtiin tärkeänä muiden ulkomaalaisten tukeminen ja oman esimerkin näyttäminen muille.

*H4 : Mä mielelläni tuen ja autan tässä ja kerron keneen voi olla yhteydessä ja neuvon opiskelussa. Rohkaisen et kielenkin voi oppia kun vaan ottaa asiaksi kun on se akateeminen ajattelu.*

*H5: Opiskelu on vaikuttanut myönteisenä, olen itse ollut esimerkki muille, miten voit edistää ja integroitua, tuoda toisen yhteiskunnan asioita, kokemuksia.*

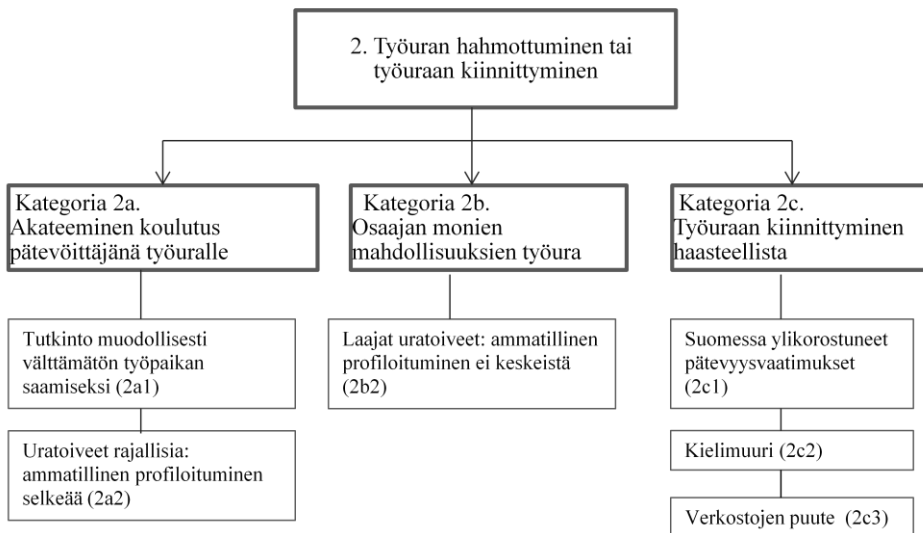
Koulutuksen symbolinen merkitys tutkittavien kohdalla kiinnittyi enemmän koulutuksen merkitykseen elämän sisältönä ja ihanteena. Koulutus nähtiin keskeisenä elämänsuunnassa ja kulttuurisissa arvoissa. Antikaisen ym. (2006) mukaan koulun voi tuottaa henkistä pääomaa, jolla opiskelija voi saamiensa resurssien turvin myönteisesti vaikuttaa kaikkiin sosiaalisiin ryhmiin, joiden jäsen hän on. Korkeakoulu sosiaalisen toiminnan kenttänä tarjoaa tiettyjä malleja arvojärjestelmänsä puitteissa, joka voi avata uudenlaisia elämänsuuntia ja mahdollisuuksia elämänsuunnattomien ongelmien ratkaisuisissa. (Antikainen ym. 2006, 269–274.) Erityisen osuvasti koulutuksen, yksilön ja yliopiston merkitys opiskelijan elämässä kiteytyy seuraavassa kommentissa.

*H1: But I believe in one thing: it is not the university you should be passing through but also the university should be passing through you.*

Kategoriassa 1c *Opiskelu henkisenä kasvuna* opiskelijat kuvasivat koulutuksen merkitystä symbolisena arvona elämälle sekä pääomana, joka mahdollistaa asioihin ja ihmisiin vaikuttamisen. Koulutuksella ja tutkinnolla nähtiin ihmisenä kasvamisen ja persoonallisten ominaisuuksien kehittymisen ulottuvuuksia.

## 6.2. Työuran hahmottuminen tai työuraan kiinnittyminen

Tutkittavien kokemukset ja odotukset työuran hahmottumisesta tai työuraan kiinnittymisestä on kuvattu kategoriassa 2, joka muodostui hierarkkisesti neljästä horisontaalisessa suhteessa olevasta kategoriakuvauksesta. Kokemuksissa ja odotuksissa korostuivat akateemisen koulutuksen merkitys työuralle pätevöittäjänä. Työura näyttäytyi toisaalta monipuolisena mahdollisuuksien areenana osaajalle, mutta toisaalta myös haasteellisena kielimuurin ja verkostojen puutteen vuoksi.



Kuva 10. Työuran hahmottuminen tai työuraan kiinnittyminen

### 6.2.1. Akateeminen koulutus pätevöittäjänä työuralle

Opiskelijoiden kokemuksissa kategoriassa 2a *Akateeminen koulutus pätevöittäjänä työuralle* korostui koulutus ja tutkinto työuraan kiinnittymisen ja työuralle pätevöitymisen merkityksenä. Opiskelussa oli selkeä tietylle työuralle suuntautumisen fokus ja tutkinnon saavuttamista leimasi muodollisen pätevyyden saavuttamisen merkitys. Koulutukselta haettiin tiettyjä tietoja taitoja, joilla pärjää tulevassa ammatissa ja jotka mahdollistavat tiettyihin tehtäviin hakeutumisen.

*H4: Mä seurasin tarkkaan kaikki vaadittavat kriteerit ja yritän täyttää ne mahdollisimman hyvin. [...] Mulle on ihan selvää että haluan olla opetustehtävässä. Mulla on erikoisosaamisalue, johon haluan suunnata ja nyt pätevyys on saatava.*

*H7: I guess academic education is necessary because of professional prospects. Master degree has a value in work life. If you want to do something professional you cannot let any things interfere your studies. [...] For me formal aspects like getting the degree and what it brings is important, I try to focus on that.*



Opiskelijoilla oli selkeä näkemys siitä, mihin omaa koulutusta ja asiantuntijuutta suunnataan työuralla. Monilla näkemys oli kypsytynyt opintojen aikana. Mäkisen (2004) mukaan ammattikuva kehittyy yleensä opintojen keskivaiheessa, mutta selkiytyy opintojen loppuvaiheen aikana. Tämä pätee erityisesti generalistisia tiedealoja opiskelevia, joilla tuleva professio ei ole selvä opintojen alkaessa. Opiskelun ja uravalinnan kytkeytyminen toisiinsa ovat ratkaisevassa asemassa myös opintoihin sitoutumisessa ja koulutuksen suunnittelussa. Selkeää urapolkua hahmottavat pystyvät paremmin kytkemään opinnot työelämään ja kytkemään opintojen teoretietoa käytäntöön sovellettavana. (Mäkinen 2004, 61–69.) Opiskelijat myös kokivat, että muodollisen pätevyyden saavuttamisen jälkeen asiantuntijuuden kehittyminen tapahtuu työuralla, koska maailma muuttuu ja tarvitaan erilaisia kompetensseja. Mukautumiskykyä pidetään opettajana toimivien tehtävässä keskeisenä ominaisuutena, kun taas esimerkiksi tietojenkäsittelytieteistä valmistuneet ammattilaiset korostavat innovatiivisuuden keskeisyyttä tärkeänä ominaisuutena työuralla (Tynjälä ym. 2004, 100).

*H7: Working life is changing so fast in my field of science, you need to handle the tools, they change all the time, so you need to be engaged with that change a lot.*

*H4: Pätevyys ei tarkoita, että ihmiset osaisivat käyttää sitä omaa osaamistaan. Ei vaan jotenkin osaa viedä sitä käyttöön, tiedätkö? Mä joskus ihmettelenkin tätä että ahaa, tolla on sellainenkin tutkinto ja aijaa sillä on sellainenkin tutkinto ja miten hän ei osaa sitten soveltaa sitä käytännön muuttuvassa työssä ja hyötyä siitä.*

Opiskelijoiden kokemuksissa asiantuntijuus ei ollut pelkkä tutkinto, mutta se tarjosi väylän siirtyä käytännön työhön. Työelämäkokemusta oli kaikilla opiskelijoilla ja siksi ymmärrys asiantuntijuudesta nähtiin kehittyvänä ja prosessuaalisena. Stenström, Laine & Valkonen (2004) määrittävät asiantuntijuuden pohjan muodolliseksi kirjatieoksi, joka on luonteeltaan yleispätevää ja abstraktia. Käytännön kokemuksen kautta syntyy äänetön tieto, joka on kontekstisidonnaista ja vaikea pukea sanoiksi. Asiantuntijuus määritetään myös jatkuvaksi ongelmanratkaisuprosessiksi, jossa asiantuntijuus on toimintatapa ja oppimista tapahtuu eri elämän tilanteissa. Se ei ole pysyvä, saavutettu ominaisuus. (Stenström ym. 2004, 112.)

Opiskelijoiden kokemuksissa valmistumistavoite ja työelämään kiinnittyminen vaikuttivat opintojen taustalla. Murtosen (2004) mukaan opiskelumotivaatiota tutkittaessa on löydettävissä erilaisia tilannekohtaisen motivaation taustatekijöitä, kuten esimerkiksi tiedon halu, valmistumistavoite tai tarve näyttää itselle, mihin kykenee. Hyvällä opiskelumotivaatiolla vaikutetaan myös oman toiminnan intensiteettiin ja siihen, miten syvästi oppiminen tapahtuu. (Murtonen 2004, 79–88.)

Kategoriassa 2a *Akateeminen koulutus pätevöittäjänä työuralle* korostui koulutuksen ja tutkinnon merkitys työuraan kiinnittymisen ja työuralle pätevöitymisen merkityksenä. Opiskelussa oli selkeä työuralle kiinnittymisen fokus ja tutkinnon saavuttamista leimasi muodollisen pätevyyden saavuttamisen merkitys. Tutkinto nähtiin väylänä työelämään. Näiden opiskelijoiden kokemuksissa asiantuntijuus ja työura hahmottuivat opintojen kuluessa. Opiskelijat kokevat saavansa opinnoista muodollisen pätevyyden lisäksi syvyyttä niihin tietoihin ja taitoihin, joiden avulla voi hakeutua tiettyihin tehtäviin ja edelleen kehittää asiantuntijuuttaan työssä. Ammatillinen profiloituminen oli selkeää ja uratoiveet olivat siten rajattuja näihin tehtäviin.

### **6.2.2. Osaajan monien mahdollisuuksien työura**

Kategoriassa 2b *Osaajan monien mahdollisuuksien työura* opiskelijoiden kokemukset ja odotukset työurasta olivat positiiviset ja työuramahdollisuudet näyttäytyivät laajoina. Odotuksissa ei profiloitunut mihinkään ammattiin selkeästi, vaan työuraan suhtauduttiin avoimesti.

*H2: I am totally open-minded with career. I do not want to restrict my thinking. I would stay here if there are good opportunities.*

*H7: I am really quite open about work because you never know. The capacity I have could be utilized in some other ways, perhaps. It is not always something you have thought of yourself, it could just come some other way, even if you haven't thought about it.*

Generalistisilta aloilta valmistuneet eivät kiinnity mihinkään tiettyyn ammattiin, jolloin tutkinto voi avata mahdollisuuden hakea laajemmalla kentällä työtä. Toisaalta generalistialoilta valmistuneilla voi olla haasteita markkinoida omaa osaamista työnantajille, koska työnantajilla ei välttämättä ole selkeää kuvaa osaamisesta. (Rouhelo 2006, 122.) Opiskelijat uskoivat, että heidän omalla kulttuuritaustallaan voi olla hyötyä työnhaussa, vaikka suomen kieli ei olisikaan vielä täysin hallinnassa. Lisäksi he näkivät, että osaamisen ylläpito ja hyvät sosiaaliset taidot auttavat työuralle pääsyssä.

*H6: Oikeasti ihmisen täytyy rakentaa oma tieto ja näkemys, jotta joku kuuntelee sua. Täytyy näyttää itse positiivisesti, että osaat. Mä ajattelen, että yhteistyö eri tahojen kanssa on ollut mulle korkeassa laadussa eli olen pystynyt sosiaalisesti toimimaan ihmisten kanssa.*

*H2: My ethics is saying that the learning here should be returned to the culture here. Somehow I should utilize it in this country. [...] I see opportunities here.*

Työuratoiveita kohdistettiin suomalaisiin työmarkkinoihin, mutta mahdollisuuksia nähtiin myös oman kotimaan lisäksi muissa maissa. Forsanderin (2004, 38–39) mukaan työ määrää tulevaisuudensuunnitelmia ulkomaalaisilla opiskelijoilla valmistumisen jälkeen, joten hyvien työmahdollisuuksien avautuessa opiskelijat voivat jäädä Suomeen tai siirtyä työn perässä muualle. Kinnusen (2003, 107–108) tutkimuksessa valtaosa opiskelijoista erityisesti EU:n ulkopuolelta tulleista opiskelijoista oli halukas jäämään Suomeen sopivien työ- ja jatko-opiskelumahdollisuuksien avautuessa.

*H1: I feel I could contribute in the academic sector, maybe in my home country. But it could be any other country in my continent as well. [...]*

*H6: Suomessa näen kyllä paljon vaihtoehtoja. Meillähän on aika hyvä sijoittuminen ja sitä mieltä kans. Ja paljon mahdollisuuksia eri sektoreilla. Jos mä palaankin sitten kotimaahan niin mä näen että mulla ois tosi hyvät työnäkymät siellä kanssa. Siellä on kaikki muutokset ja reformit menossa ja mä ajattelen, että mulla ois kauheesti annettavaa asiantuntijana sielläkin.*

Akateemisten maahanmuuttajien työllistymistä edistävinä ja ratkaisevina tekijöinä työnantajat ovat korostaneet maahanmuuttajien yksilöllisiä ominaisuuksia, kuten pätevyyttä, aktiivisuutta, joustavuutta ja sosiaalisuutta (Matinheikki-Kokko 2007, 64–80). Opiskelijat pitivät tärkeänä olla valpas oman osaamisen kehittäjä ja pysyä ajan hengessä ja muutoksissa mukana. Monilla oli myös kansainvälistä kokemusta ennen Suomeen tuloa, jonka uskottiin auttavan työelämään sijoittumista. Andersonin (1997, 303) mukaan kulttuuriin sopeutumisen kannalta avoin ja mukautuva mieli helpottaa yksilöä kehittymään ja muuttumaan tunteiden, ajattelun ja käyttäytymisen ulottuvuudella sekä sopeutumaan elämäntyyliin ja ympäristöön. Opiskelijoiden aiempien kansainvälisten oleskelujen kautta tulleiden sopeutumiskokemusten myötä tulevaisuus voi näyttää valoisammalta ja mahdollisuudet monimuotoisempina.

*H2: After I have finished studies here there are lots of opportunities for me. In Europe, In Finland, maybe all over the world. I tell you, it is the qualification and experience that gives me prospects.*

*H5: Olen kieli-ihminen ja osasin jo monta kieltä ennen Suomeen tuloa. [...] Mä ajattelen että tätä mun eri kulttuureista tulevaa osaamista ja potentiaalia voidaan hyödyntää työelämässä.*

Kategoriassa 2b *Osaajan monien mahdollisuuksien työura* opiskelijoiden kokemukset ja odotukset työurasta olivat positiiviset ja työuramahdollisuudet näyttäytyivät laajoina. Odotuksissa ei profiloitunut mihinkään ammattiin selkeästi, vaan työuramahdollisuuksiin suhtauduttiin avoimesti. Opiskelijat uskoivat, että heidän omalla kulttuuritaustallaan ja kansainvälisellä kokemuksella voi olla hyötyä työnhaussa, vaikka suomen kieli ei olisikaan vielä täysin hallinnassa. Myös Kinnusen (2003, 110) tutkimuksessa valtaosa opiskelijoista uskoi taitojen, persoonallisuuden ja kokemuksen edistävien työllistymistä - kielitaito helpotti jossain määrin työllistymistä, mutta ei taannut sitä. Haastateltavat kokivat, että osaamisen ylläpito ja hyvät sosiaaliset taidot auttavat työuralle pääsyssä. Työuratoina kohdistettiin suomalaisiin työmarkkinoihin, mutta mahdollisuuksia nähtiin myös oman kotimaan lisäksi muissa maissa.

### **6.2.3. Työuraan kiinnittyminen haasteellista**

Kategoriassa 2c *Työuraan kiinnittyminen haasteellista* opiskelijoiden kokemukset ja odotukset työuraan liittyen näyttäytyivät kielimuurin ja verkostojen puutteen vuoksi haasteellisilta. Lisäksi paineita toi suomalaisten työmarkkinoiden ylikorostuneet pätevyysvaatimukset, jotka tuntuivat opiskelijoista liian vaativilta. Opiskelijat kokivat omat aiemmat opinnot riittämättömiksi suomalaisten pätevyysvaatimusten rinnalla.

*H4: Se paperi korostuu täällä tosi paljon. Työssäkin on päteviä ihmisiä mutta jos et ole muodollisesti pätevä niin se ei tarkoita täällä yhteiskunnassa yhtään mitään.*

*H6: Sanoivat, että muodollisesti on saatava vanhan tutkinnon päälle lisää. [...] Ajattelen, että olisi hyvä arvioida hyvin mitä sillä ihmisellä on repussa kun hän tulee tänne, millaisia valmiuksia jo on.*

Ulkomaalaisten työnhakijoiden muualla kuin Suomessa hankittua koulutusta tai tutkintoa ei hyväksytä helposti ja suhtautuminen muodollisiin pätevyysvaatimuksiin on joustamatonta. (Jaakkola 2000, 54). Sitä vastoin Suomessa hankittuun tutkintoon suhtaudutaan suopeammin (Forsander 2002, 231). Vaikka ulkomaalaisten työllistymistä edistävinä tekijöinä korostuu työmarkkinoilla työnantajien näkökulmasta pätevyys, selittää työelämän ulkopuolelle jäämistä usein heikko suomen kielen taito sekä sosiaalisten ja kulttuuristen taitojen korostaminen työelämässä (Forsander 2002, 234; Matinheikki-Kokko 2007, 68.) Kontakteja ja verkostoja sosiaalisten taitojen

kehittämiseen ei ulkomaalaiselle opiskelijalle ole kuitenkaan ehtinyt välttämättä kertyä, minkä opiskelijat kokivat rajoitteena suomalaisille työurille kiinnittymisessä.

*H1: If you do not have social contacts, you are on your own. [...] Some few personal contacts to support and recommend you.*

Työhaussa etuna ovat korkea koulutustaso ja hyvät suhteet (Jaakkola 2000, 93). Vahvat sosiaaliset suhteet auttavat parhaiten työmarkkinoille kiinnittymistä, sillä ne mahdollistavat henkilökohtaisen kontaktin syntymiseen potentiaalisen työnantajan kanssa ja edesauttavat luottamuksen luomista ja informaation vaihtoa. Suomalaisten yliopisto-opintojen tulisi paremmin pystyä valmentamaan opiskelijoita avoimille suomalaisille työmarkkinoille ja kannustaa suomen kielen opiskeluun. Kulttuurinen ja sosiaalinen pääoma karttuisivat suomalaiseen työelämään tutustumisella sekä auttamalla kontaktien ja suhteiden luomisessa työmarkkinoille. Suomessa tutkintoa tekevien opiskelijoiden valmentaminen kannattaisi, sillä esimerkiksi tutkijoiden tai tutkintonsa ulkomailla suorittaneiden houkuttelevuus Suomeen on vaikeampi haaste. (Forsander 2004, 39–40; Forsander 2002, 222–223.)

Jaakkolan (2000) mukaan ulkomaalaisen on sitä paremmat mahdollisuudet työllistyä, mitä paremmin henkilö on integroitunut yhteiskuntaan. Keskeisinä integroitumisen välineinä ovat suomen kielen taito sekä kulttuuristen kompetenssien omaaminen. (Jaakkola 2000, 93.) Myös Forsanderin (2002) mukaan suomen kielen taitotasolla vaikuttaisi olevan suoraviivainen yhteys työmarkkinoilla selviämiseen. Forsanderin tutkimuksessa maahanmuuttajat itse nostivat esille kielitaidon merkityksen työmarkkina-aseman ja laajemmin yhteiskunnallisen selviämisen näkökulmasta. (Forsander 2002, 185.). Haastateltavat nostivat kielitaidon puutteen esiin rajoitteena työurille pääsyssä.

*H3: [...] I would see opportunities here if I would command the language well. I should and must find that time. It takes a lot of effort now.*

*H7: Of course companies want people who can speak the language. [...] The language would give a better idea how the country works. I do not know the Finnish labor market at all.*

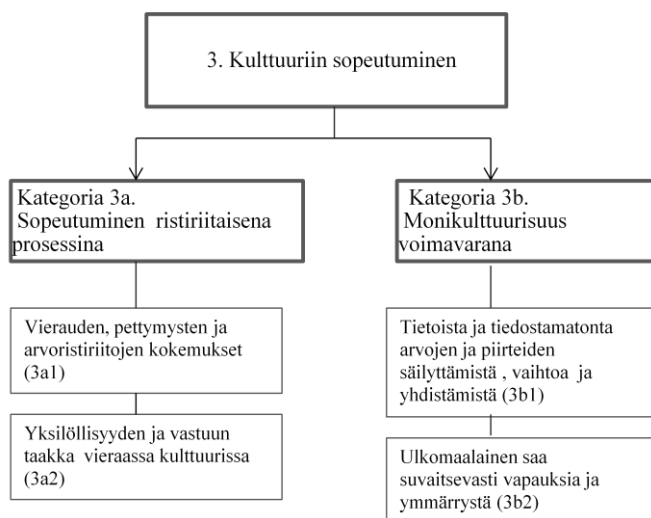
Kielitaitovaatimus ulkomaalaisille sisältää haasteellisia näkökulmia: mikä on riittävä kielitaidon taso ja kuka sen määrittää. Ulkomaalaiselle englanninkieliset saarekkeet työmarkkinoilla voivat tarjota mahdollisuuden kiinnittyä työurille. Toisaalta näillä saarekkeilla ongelmana on rajallinen ammatillinen liikkuvuus. Englanninkielisiin työuriin kiinnittyminen ei myöskään tue kulttuurista

sopeutumista. (Forsander 2002, 191.) Niemelän (2008, 113) mukaan yliopistoympäristö ei riittävästi tarjoa suomen kielen opetusta ulkomaalaisille tai mahdollisuuksia harjoitella kieltä käytännössä, sillä suurin osa ulkomaalaisista tekee tutkintoaan englanninkielisenä.

Kategoriassa *2c Työurille kiinnittyminen haasteellista* opiskelijoiden kokemusten ja odotusten kielteisyyttä korostivat suomalaisten työmarkkinoiden ylikorostuneet pätevyysvaatimukset sekä kielitaidon ja verkostojen puute. Opiskelijat toivat kuitenkin esiin halunsa oppia kieltä, mikäli siihen tarjoutuisi mahdollisuutta ja aikaa. Suomen kielen oppiminen avaisi enemmän suomalaisia kontakteja ulkomaalaisille ja sitä kautta myös työmahdollisuuksien kenttä laajentuisi. Suomalaiselta lainsäädännöltä toivottiin myös joustavuutta muualla suoritettujen tutkintojen, koulutusten ja kokemusten hyväksymisessä. Erityisesti jo pidempään opintojaan suorittaneen kohdalla välittyi kokemus opintojen pitkittymisestä, sillä muualla suoritettujen opintojen eivät olleet suoraan hyväksyttävissä työtehtävään edellytettujen suomalaisten pätevyyskriteereiden mukaan. Myös globaali taloustilanne nousi keskusteluissa työuriin kiinnittymisen uhkana. Mielenkiintoista oli, että opiskelijat eivät nostaneet kokemuksissaan tutkintoalan vaikutusta työelämään kiinnittymisen esteenä. Generalistinen tiedeala nousi ennemminkin myönteisenä kokemuksena esille kategoriassa 2b, jossa yleisakatemisen tutkinnon nähtiin mahdollistavan laajemmat työelämänäkymät.

### 6.3. Kulttuuriin sopeutuminen

Kulttuuriin sopeutuminen muodostaa oleellisen näkökulman kansainvälisten tutkinto-opiskelijoiden akateemisten ja professionaalisten integraatiokokemusten ja -odotusten tarkastelussa. *Kategoria 3 Kulttuuriin sopeutuminen* pitää sisällään sekä monikulttuurisuutta voimavarana hyödyntävien kokemuksia, mutta sopeutumisestaan myös ristiriitaisena kokevia (kuva 11).



Kuva 11: Kulttuuriin sopeutuminen

### 6.3.1. Sopeutuminen ristiriitaisena prosessina

Opiskelijoiden kokemuksissa kategoriassa 3a *Sopeutuminen ristiriitaisena prosessina* nousi esiin vierauden, pettymysten ja arvoriititojen kokemukset sekä yksilöllisyyden ja vastuun taakka vieraassa kulttuurissa. Jo pidempään Suomessa olleilla opiskelijoilla sopeutumisen kielteisemmät ja ristiriitaisemmat kokemukset tulivat muistoista vuosien takaa, mutta toisilla opiskelijoilla kokemukset olivat ajallisesti lähempänä. Ristiriitaiset ja kielteiset kokemukset koskettivat hyvin monenlaisia elämänalueita opiskelusta arkielämän muihin kohtaamisiin, joita sattui asioidessa kaupassa, pankissa tai liikkeessä kaupungilla. Sopeutumisen ristiriitaiset kokemukset on tässä kategoriassa nimetty prosessiksi, koska opiskelijoiden kokemusten ristiriitaisuus synnytti opiskelijoissa sisäisesti monenlaisia pohdintoja, jotka veivät aikaa ja energiaa. Kokemusten prosessuaalisuus tarkoittaa myös kokemusten vaiheikkuutta ja jatkumoa. Sopeutuminen vieraan kulttuurin yhteisöihin on jatkuva käynnissä oleva syklinen ja vuorovaikutteinen prosessi, jossa yksilö pyrkii ratkaisemaan ristiriitaista tilaa (Pietilä, 2010, 66). Suomessa oleskellun ajan myötä kokemusten luonne saattoi muuttua opiskelijoiden ajatuksissa.

*H4: Sanotaan että oli aluksi kun tulini oli vaikeaa ja vierauden kokemuksia ja huono itsetunto. Täällä olet yks kaks nolla ja et osaa mitään, et kieltä, et tunne kulttuuritapoja.*

Kokemuksissa välittyivät myös kulttuurisiin arvoihin liittyvät ristiriidat, joista erityisesti korostuivat suomalaisen kulttuuriin yksilöllisyys ja vastuullisuus.

*H1: When you are in the bus, people sit alone. They do not sit together. Do not talk to each other. I see this as one point of individualistic society. [...] They are raised in the individualistic culture. Do not talk to strangers. I try to talk to people but they say they do not talk to stranger.[...] Here nobody helps even if you ask.*

*H4: Suomessa annetaan nuorille liian paljon vastuuta nuorena jo. Ja se ei ole hyvä asia. [...] Lapset jätetään liian yksin, kovin yleistä täällä. Ja sallitaan mitä vaan lapsi haluaakin tehdä.*

*H3: Students here are so independent, individualized. That reflects the attitudes and values of the society.*

Perhearvot nousivat muissakin kokemuksissa esille ristiriitaisten näkemysten yhteydessä. Perhoniemen ym. (2007, 23) maahanmuuttajien sopeutumistutkimuksessa perhearvojen yhteys

akkulturaatioon näyttäytyi siinä, millä tavoin maahanmuuttajan näkökulmasta perhearvoilla on yhteyttä omiin kulttuurisiin arvoihin ja onko näiden arvojen välillä etäisyyttä. Mitä kauempaa henkilö tulee, sitä voimakkaammin arvot voivat erota paikallisista arvoista, jolloin myös kulttuurinen etäisyys kasvaa. Toisaalta yksilö voi oppia uuden kulttuurin käyttäytymisnormeja ja -tapoja, joilla voi ehkäistä kulttuuristen konfliktien syntyä. (Berry 1997, 12–13). Yksilön uuden kulttuurin tapojen omaksumiseen liittyvien muutosprosessien laajuus riippuu yksilön henkilökohtaisten ominaisuuksien lisäksi vastaanottavan kulttuurin ominaisuuksista (Perhoniemi ym. 2007, 23).

Kaksisuuntaisessa akkulturaatioajattelussa sopeutujan ajattelun tai käyttäytymisen nähdään tasapainoilevan uusien ja perinteisten tapojen välillä, joiden osapuolina ovat sekä vastaanottavan kulttuurin yksilöt ja ryhmät sekä uuteen kulttuuriin sopeutuva vähemmistö (Perhoniemi ym. 2007, 22; Trimble 2002, 7; Berry 2002, 22). Opiskelijoiden kokemuksissa vierauden tuntemukset korostuivat erityisesti silloin, kun opiskelija ei kokenut kuuluvansa mihinkään yhteisöön, tai ei tuntenut saavansa arvostusta ja vastakaikua kohtaamistilanteissa. Ideaalitilanteessa asteittain etenevässä kulttuurisen sopeutumisen ja herkkyyden saavuttamisessa kummatkin kulttuurin osapuolet ovat orientoituneita ja vastuullisia kulttuuristen erojen kohtaamiseen vuorovaikutustilanteissa (Pietilä 2010a, 77).

*H1: My point here is interaction and the openness that is missing here. [...] I want to say that I don't like when Finns say that the language is difficult. It is not difficult if people would talk to you, with each other. They you would learn the language of the streets. [...] My social integration line, it is low.*

Kielteiset akkulturaatiokokemukset voivat akkulturaatiivista stressiä, joka ilmenee psyykkisinä sopeutumisvaikeuksina ja identiteettiongelmina. Monikulttuurisissa yhteiskunnissa akkulturaatiivista stressiä esiintyy vähemmän kuin monokulttuurisissa, sillä moniarvoinen ympäristö sietää erilaisuutta paremmin. (Berry 2002, 24–26.) Opiskelijat kokivat suomalaisen kulttuurin olevan vasta matkalla monikulttuuriseen, erilaisuutta sietävään yhteiskuntaan. Myös Kinnusen (2003, 110) tutkimuksessa ulkomaalaiset opiskelijat kokivat suomalaisen kulttuurin asenneilmaston jokseenkin sulkeutuneeksi, eikä tutkittavien mielestä Suomi ollut integroitunut monikulttuuriseen maailmaan.

*H5: Suomella on vielä paljon matkaa monikulttuurisuuteen. Ei riitä se, että on monia kulttuureja, vaan se, miten ovat keskenään tekemisissä. Siinä on se asia.*



*H6: Että nyt on ehkä alkanut mennä vähän hyvään suuntaan. Me näemme tutkimukset, joita on tehty monikulttuurisuudesta ja ehkä tämä on vaikuttanut että asiasta puhutaan. No, jotkut tutkimukset tehty nopeasti, ei syvennytty. Tai toisaalta ei ole ollut mahdollisuus tutkia, kun ei ole ollut kokemusta paljon. Muissa Pohjoismaissa tutkittu enemmän.*

Vaikka opiskelijoilla oli ristiriitaisia ja kielteisiä kokemuksia sopeutumisesta, heijastui niistä kuitenkin tahtotila selviytyä ja kielteisistä kokemuksista huolimatta halu olla ihmisten kanssa vuorovaikutuksessa.

*H1: I want to be respected here. [...] I am always willing and interested in discussion, interesting topics that I can benefit from.*

Akkulturaatiostrategioiden näkökulmasta opiskelijat näyttivät tavoittelevan integraatiostrategiaa, vaikka sopeutuminen ei aina sujunutkaan odotusten mukaisesti. Monet ymmärsivät kuitenkin kielteistenkin kokemusten olevan osa sopeutumisprosessia, sillä monilla opiskelijoilla oli kokemusta oleskelusta muissa maissa. Berryn (1997) mukaan koulutuksella nähdään olevan positiivista akkulturaatioprosessia tukeva vaikutus, sillä se antaa yksilölle keinoja ongelmien ratkaisuun ja toisaalta sen avulla on mahdollista saavuttaa elämässä tarvittavia resursseja, kuten verkostoja ja ammatillista statusta. Myös henkilökohtaiset persoonalliset tekijät vaikuttavat. Esimerkiksi avoimet ja ulospäin suuntautuneet rohkeat henkilöt solmivat helpommin sosiaalisia suhteita ja siten myötävaikuttavat vastavuoroiseen kulttuuriseen oppimiseen ja akkulturaatioon. (Berry 1997, 22–26.) Akkulturaation todellista syvyyttä tarkastellessa on kiinnitettävä huomio koko yhteiskuntaan ja sen arvoihin, ilmapiiriin sekä asenteisiin ja monikulttuurisuuden johtamiin muutoksiin esimerkiksi työ- ja koulutusmarkkinoissa. Yksilön kannalta sosiaaliset akkulturaatiomuutokset - kyky selviytyä opiskelusta ja arjesta - on helpompi havaita ulkoisesti, mutta psykologisten syvien ja perustavalaatuisten muutosten tarkastelu on vaikeampaa. (Berry 1997, 14–20.)

Vaikka hyvin kauan jo Suomessa ollut henkilö kokisikin ulkoisin puittein olevan hyvin sopeutunut yhteiskuntaan ja kulttuuriin, liittyy sopeutumiseen silti ihmisenä olemisen ristiriitaa. Tätä ristiriitaisuutta kuvaa erityisen hyvin opiskelijan kommentti, jossa hän pohtii monien vuosien Suomessa asumisen jälkeen elämäänsä seuraavasti:

*H5: Ajattelen vanhaa filosofiaa ja sanon, että missä tahansa olet, on taivas sininen. Mutta kotimaani taivas on silti sinisempi. Sinisin.*

Kategoriassa 3a *Sopeutumien ristiriitaisena prosessina* opiskelijat kokivat arvoriitiriitoja ja vierauden tuntemuksia uudessa kulttuurissa sekä kokivat suomalaisen yksilöpainotteisen ja vastuuta korostavan kulttuurin raskaaksi ja vieraaksi. Ristiriitaiset kokemukset näyttäytyivät prosessuaalisena vaiheikkaana jatkumona, joihin liittyi kokemusten muutoksia Suomessa oleskellun ajan myötä. Opiskelijoiden kokemuksissa vierauden tuntemukset korostuivat erityisesti silloin, kun opiskelija ei kokenut kuuluvansa mihinkään yhteisöön, tai ei tuntenut saavansa arvostusta ja vastakaikua kohtaamistilanteissa. Opiskelijat kokivat suomalaisen kulttuurin olevan vasta matkalla monikulttuuriseen, erilaisuutta sietävään yhteiskuntaan. Akkulturaatiostrategioiden näkökulmasta opiskelijat näyttivät tavoittelevan integraatiostrategiaa, vaikka sopeutuminen ei aina sujunutkaan odotusten mukaisesti. Monet ymmärsivät kuitenkin kielteistenkin kokemusten olevan osa sopeutumisprosessia, sillä monilla opiskelijoilla oli kokemusta oleskelusta muissa maissa.

### **6.3.2. Monikulttuurisuus voimavarana**

Kategoriassa 3b *Monikulttuurisuus voimavarana* opiskelijat kokivat oman kulttuurisen taustansa myönteisenä ja sopeutumiskokemukset olivat pääosin positiivisesti vahvistavia. Opiskelijat toivat esiin erilaisia tietoisia ja tiedostamattomia tapoja, joilla he ovat säilyttäneet omia arvojaan ja kulttuurisia ominaispiirteitään, mutta myös vaihtaneet ja yhdistäneet niitä suomalaisen kulttuurin piirteisiin. Kokemuksista välittyi sosiaalinen tuki, jota he olivat saaneet joko joidenkin yksittäisten henkilöiden taholta tai omien verkostojen kautta.

*H5: En ole enää koskaan sama kuin olin silloin. Koska minä olen joutunut luopumaan, mutta minä olen myös tuonut kulttuuriperinteitä, jotka sovi tänne kulttuuriin. Ja on paljon hyviä asioita suomalaisessakin kulttuurissa, mitä on itselle ottanut. Joitakin piirteitä en voi koskaan hyväksyä, mutta on osattava myös luopua omistakin.*

*H6: Olen tuonut ja säilyttänyt, mutta en radikaalisesti, koska maailma on muuttunut. Ja hei minä olen kans muuttunut! Vaan ei pidä olla paikallansa vaan ottaa kulttuurista arvot. Pitää olla tietyllä tavalla diplomaattinen, että osaa pitää ne omat arvot ja ottaa hyvät asiat sitten sieltä toisesta kulttuurista.*

Erityisesti aikuisena etnisen identiteetin tietoisuus korostuu, sillä ihmisellä on kyky heijastaa mennyttä ja tulevaisuutta sekä jäsentää niitä kokemuksia, joita monikulttuurisuuden ja etnisyyden

kautta on syntynyt (Kroger 2007, 126–127). Tiedostamattoman kulttuurisen muutoksen opiskelijat kertoivat havaitsevansa tilanteissa, joissa kohtaa sellaisia oman perheen jäseniä, sukua tai ystäviä kotimaastaan, joiden kanssa ei ole pitkään aikaan puhunut. Ihminen pyrkii ymmärtämään omaa etnisyyttään suhteessa laajempaan ryhmään ja tämä tietoinen erilaisuuden reflektointi on muuttuvaa ja tilannekohtaista (Phinney 2002, 63). Bennetin (2004) kulttuurisen herkkyyden mallissa yksilön kokemukset kulttuurisesta kohtaamisesta muuttuvat merkittävästi kulttuuristen kompetenssien kasvaessa. Erityisesti pidempään Suomessa oleskelleet opiskelijat toivat kokemuksissaan esille mallin etnorelativistisen tason kykyä suhteuttaa omia kokemuksia erilaisiin kulttuuriin kategorioihin sekä hyväksyä, huomioida ja kunnioittaa kulttuurien välisiä eroja.

*H2: The Finnish culture and my culture are totally different. It is again two-sided, it is not that the other is better than the other. There are advantages in both. For a person to develop, you should live your deep family values but also learn from each other in life, at school and in other places in the society too.*

Andersonin (1997) mukaan uuteen kulttuuriin saapuessa yksilö kohtaa esteitä ja ongelmia, joista käynnistyy tunteiden, ajattelun ja käyttäytymisen tasolla reaktioita. Kulttuuristen esteiden ylityttyä reaktiot johtavat hiljalleen kohti sopeutumista. Jotkut esteet voivat olla pieniä ja mennä ohi ilman tietoista ymmärrystä ja ajattelua esteen ylittämisestä. Tyypillistä on, että tunnekomponentit ovat keskeisimmässä roolissa sopeutumisen alussa, kun taas myöhemmissä sopeutumisen vaiheissa ajattelu nousee keskeisempään rooliin. Sopeutuja voi myös jättäytyä reaktiiviselle epä mukavuustasolle, jolloin syrjäytyminen on herkempää. Hyödyntämällä esimerkiksi sosiaalista tukea ympäristöstä kulttuuristen kompetenssien ja välineiden osaaminen kasvaa. (Anderson 1997, 309–313, 312.) Sosiaalisen tuen ja kannustuksen sekä valtakulttuurin myönteisen vastaanoton avulla opiskelijat olivat onnistuneesti suunnanneet valintojaan opiskelussa ja elämässään Suomessa, tai saaneet itseluottamusta opiskeluun tai arkielämään liittyvissä tapahtumissa. Tuki oli yleensä opiskelun kautta syntynyt suomalainen kontakti, joka auttoi hankalissa pulmatilanteissa ja selvitti byrokraatiaan liittyviä kysymyksiä.

*H5: Täällä oli ihmisiä auttamassa, jotka uskoivat minua ja auttoivat eteenpäin.*

*H4: [...] Mun opettaja kannusti mua eteenpäin yliopisto-opinnoissa.*

*H2: I have gained from the support of my supervisor at the university.*

*H3: My Finnish contacts are helping me with administration that takes so long in Finland.*

Opiskelijoiden kokemuksista nousi myös esille valtakulttuurin suopeus ja ymmärrys ulkomaalaista kohtaan, joka ilmeni tiettyinä vapauksina esimerkiksi opintoihin liittyen. Opiskelijat kokivat myös, että heistä oltiin kiinnostuneita ja ihmiset kysyivät paljon kulttuurieroista.

*H2: There are benefits of being a foreigner. The Finns are in general very accommodative. If you are a foreigner you are given more freedom and space to adapt or to understand how things work here. [...] The lectures do not say anything if you come late the class, for example.*

Myös Kinnusen (2003, 80) tutkimuksessa nousi esille ymmärrys ulkomaalaisia kohtaan, joka ilmeni ystävällisyytenä ja auttavaisuutena erilaisissa sosiaalisissa tilanteissa. Ulkomaalaiselta odotetaan myös tiettyä omaperäisyyttä ja tietämättömyyttä, mikä voi helpottaa opiskeluvaatimuksissa verrattuna suomalaisiin opiskelijoihin. (Kinnunen 2003, 80–81.)

Kielitaidon merkitys kulttuurisen sopeutumisen kannalta on luonnollisesti merkittävä. Erityisesti kauemmin Suomessa olleiden kokemuksissa kielitaitoa kuvattiin avaimeksi syvempään kulttuuriseen ymmärrykseen ja vuoropuheluun. Monikulttuurisuutta myönteisesti voimavarana kokevia oli kuitenkin myös niissä opiskelijoissa, joiden Suomessa oloaika on ollut lyhyempi. Kielitaito syventää sosiokulttuurista integraatiota, helpottaa samaistumista valtakulttuuriin ja vaikuttaa myönteisesti valtakulttuuriin asenneilmastoon (Perhoniemi ym. 2007, 29–31).

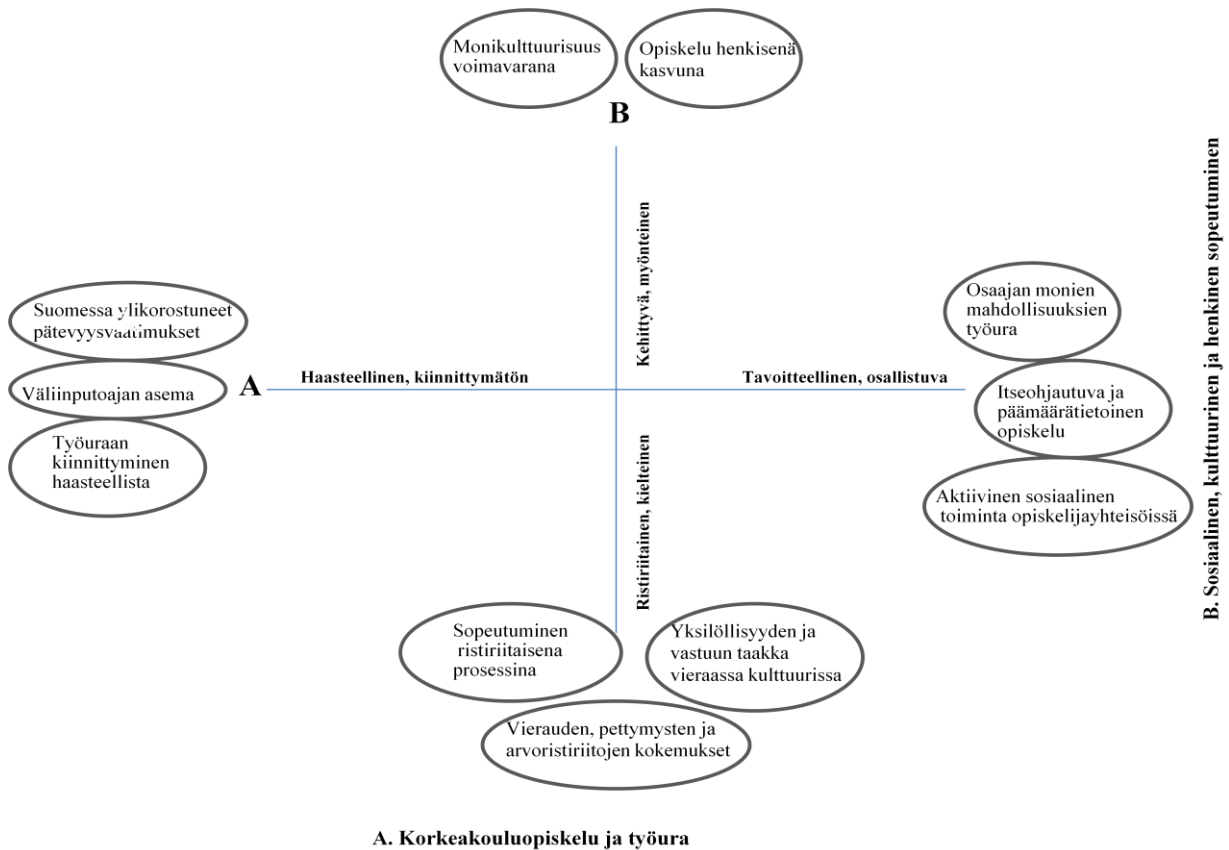
Kategoriassa *3b Monikulttuurisuus voimavarana* opiskelijat kokivat oman kulttuurisen taustansa myönteisenä ja sopeutumiskokemukset olivat pääosin positiivisesti vahvistavia. Opiskelijat toivat esiin erilaisia tietoisia ja tiedostamattomia tapoja, joilla he ovat säilyttäneet omia arvojaan ja kulttuurisia ominaispiirteitään, mutta myös vaihtaneet ja yhdistäneet niitä suomalaisen kulttuurin piirteisiin. Kokemuksista välittyi sosiaalinen tuki, jota he olivat saaneet joko joidenkin yksittäisten henkilöiden taholta tai omien verkostojen kautta. Opiskelijoiden kokemuksista nousi myös esille valtakulttuurin suopeus ja ymmärrys ulkomaalaista kohtaan, joka ilmeni tiettyinä vapauksina esimerkiksi opintoihin liittyen.

#### **6.4. Identiteetin suuntautuminen**

Opiskelijoiden identiteettiorientaatioon liittyvät kokemukset nousevat ensimmäisen ja toisen tutkimusongelman pohjalta luoduista kategoriakuvauksista, joiden pohjalta on laadittu identiteetin suuntautumista kuvaava neliulotteinen metakategoria (kuva 12). Identiteettiorientaatiota kuvaavassa neliulotteisessa mallissa on sovellettu Korhosen & Törmän (2011, 168) opettajaidentiteettityypittelyä kuvaavaa nelikenttämallia, jossa identiteetit rakentuvat tutkimuksen

pääteemojen mukaisesti neliulotteisiin tyyppeihin. Myös tässä tutkimuksessa identiteetin suuntautumista on kuvattu kiinnittämällä tutkittavien kokemukset tutkimusasetelmassa olleisiin teemoihin eli sopeutumisen ulottuvuuksiin sekä korkeakouluopiskeluun ja työuraan. Akseli A kuvaa opiskelijan identiteettiorientaatiota korkeakouluopiskelun ja työuran odotusten näkökulmasta. Akseli B avaa identiteetin suuntautumista sosiaalisen kulttuurisen ja henkisen sopeutumisen kautta. Identiteettiä ei voi tarkastella erikseen ja irrallisena, vaan identiteetin suuntautumiseen vaikuttavat eri olosuhteissa ja tilanteissa syntyneet kokemukset, joita tutkittavat käyvät läpi vaihtelevissa akateemisen ympäristön ja sosiaalisten kohtaamisen vaiheissa, ja joihin liittyy oman identiteetin tiedostaminen ja piirteet. Metakategoriakuvaus avaa identiteetin suuntautumisen kehittyviä ja myönteisiä sekä ristiriitaisia ja kielteisiä ulottuvuuksia tutkittavien sopeutumiskokemuksissa. Korkeakouluopiskeluun ja työuraan liittyvät kokemukset kuvaavat identiteetin suuntautumisen haasteellisia ja kiinnittymättömiä sekä tavoitteellisia ja osallistuvia ulottuvuuksia.

Identiteettiorientaatiokuvauksessa ei ole tarkoitus kuvata identiteettiä staattisesti jonain, joka on jo valmiina olemassa, vaan kuvata identiteettiä ajassa ja paikassa vaihtelevana prosessina. Tutkittavat liikkuvat erilaisissa risteyskohdissa ja rajapinnoilla määrittäessään omaa etnistä identiteettiään uudessa kulttuuriympäristössä ja -yhteisöissä samalla, kun he työstävät akateemisen ja professionaalisen identiteetin suuntautumista kokemustensa ja odotustensa kautta. Identiteettiorientaation kuvauksessa pyrin lähestymään Ylijoen (1998, 144) ajatusta identiteeteistä joustavina ja väljinä orientaatioperustan etsintäretkinä, jotka eivät ole lineaarisesti ja mekanistisesti eteneviä, vaan joita eletään. Identiteettiin ei ilmiönä ajatella liittyvän mitään vakaata ja jakamatonta ydintä, johon erilaiset persoonallisuuden piirteet ja asenteet kiinnittyisivät. Identiteettiä tarkastellaan prosessien kautta, jossa eri ainekset ihmisen elämänkulussa – esimerkiksi koulutuksen parissa – kiinnittyvät. Postmodernissa yhteiskunnassa yksilöt joutuvat tekemään monenlaisia valintoja ja ovat ristiriitaisten odotusten ja arvojen keskiössä, joka aiheuttaa paineita identiteeteille. (Antikainen ym. 2006, 26–27.)



Kuva 12: Identiteetin suuntautumisen neliulotteinen metakategoria

### 6.4.1. Identiteetti korkeakouluopiskelun ja työuralle suuntautumisen kontekstissa

Opiskelijoiden kokemuksissa identiteettiorientaatio korkeakouluopiskelun ja työuran hahmottumisen kontekstissa näyttöytyy toisaalta tavoitteellisesti ja osallistuvasti suuntautuneena, ja toisaalta haasteellisesti ja kiinnittymättömästi suuntautuneena. Identiteettiorientaatio haasteellisena ja kiinnittymättömänä kuvaa opiskelijan korkeakouluopiskeluun integroitumista väliinpuotoajana. Opiskelija ei kokenut kuuluvansa tai kiinnittyvänsä mihinkään akateemisessa yhteisössä ja erityisesti tiedeyhteisö koettiin etäiseksi. Akateemisissa yhteisöissä oli opiskelijoiden kokemusten mukaan erilaisten roolien ja kategorisointien synnyttämää kommunikatiivista etäisyyttä. Opiskelijat kokivat jäävänsä yksin ilman tukea ja nostivat kokemuksissaan vahvasti esille yhteisen tekemisen ja vuorovaikutuksen tarpeen. Työuraan kiinnittyminen näyttöytyi opiskelijoiden kokemusten ja odotusten valossa haasteelliselta kielimuurin ja verkostojen puutteen vuoksi. Lisäksi paineita myönteisen identiteetin suuntautumiseen toi suomalaisten työmarkkinoiden ylikorostuneet pätevyysvaatimukset, jotka tuntuivat opiskelijoista liian vaativilta.

Ihmisen identiteetti nähdään sosiaalisesti rakennettuna ja ylläpidettynä, jossa identiteetin rakenne ja sisältö heijastavat kulttuurin rakennetta ja sisältöä sekä kulttuurin eroja, vastakkaisuuksia ja

hierarkioita, joita ihmiset käyttävät arvioidessaan itseään ja identiteettiään (Antikainen ym. 2006, 25.) Yksilö tekee jatkuvasti identiteettityötä joustavan ja monipuolisen identiteetin saavuttamiseksi, jotta sopeutuminen uusiin sosiaalisiin ympäristöihin ja ryhmiin helpottuisi (Houtsonen 1996, 212). Opiskelijoille on identiteetin työstämiseksi tärkeää kokea kuuluvansa koulutuksen yhteisöihin sekä kokea vuorovaikutusta yhteisöissä eri opiskelijoiden kasvua ja kehittymistä tukevien tahojen kanssa. Osallistumalla yhteisöihin ja oppimalla vuorovaikutuksesta yhteisön sisällä on identiteettiä muokkaava persoonallinen ja sosiaalinen prosessi, joka yhdistää tekemisen, puhumisen, ajattelemisen, tuntemisen ja johonkin kuulumisen (Wenger 1998, 3–35).

Sosiaaliset identiteetit muuttuvat ja rakentuvat erilaisissa kulttuurisissa konteksteissa, jolloin ne voivat joutua ristiriitoihin tai aiheuttaa positiivisia ja negatiivisia seurauksia identiteetille (Verkuyten 2009, 44–46). Opiskelijan kielteinen kokemus väliinpuotoajan asemasta heikentää sosiaalisten taitojen kehittymistä, jolloin opiskelijalle ei kerry työurille kiinnittymisen kannalta keskeisiä kontakteja ja verkostoja sekä identiteettiä vahvistavaa itseluottamusta ja rohkeutta. Breakwellin (1986, 48) mukaan yksilö saa itsetuntoa ryhmään kuulumisesta ja ryhmäjäsenyydestä ryhmissä, jotka ovat sosiaalisesti hyväksytyjä ja joilla on ulkopuolisen maailman silmissä sosiaalinen status. Korkeakoulun yhteisöt, erityisesti tiedeyhteisö, voidaan kategorisoida sosiaalisen statuksen omaavaksi ryhmäksi. Ryhmän ulkopuolelle jääminen luonnollisesti heikentää identiteettiin liittyvää itsetunnon kehittymistä (Breakwell, 1986, 48).

Opiskelijoiden kokemuksissa identiteettiorientaatio korkeakouluopiskelun ja työuran hahmottumisen kontekstissa näyttäytyi myös tavoitteellisesti ja osallistuvasti suuntautuneena. Opiskelijat kuvasivat omaa rooliaan sosiaalisesti aktiiviseksi opiskelijayhteisössä sekä korostivat sosiaalisen toiminnan tärkeyttä opinnoissa pärjäämisessä. Kokemuksista ilmeni tahto kiinnittyä muihin opiskelijoihin, verkostoitua ja olla vuorovaikutuksessa. Opinnoissa edettiin itseohjautuvasti ja päämäärätietoisesti, mutta opintojen suunnitteluun ja edistymiseen sai tarvittaessa muilta opiskelijoilta tukea ja neuvoja. Opiskelijoiden kokemukset ja odotukset työurasta olivat positiiviset ja työuramahdollisuudet näyttäytyivät laajoina, joka vahvisti tavoitteellista identiteettiorientaatiota.

Akateemisen identiteetin muodostumisessa keskeisinä näkökulmina ovat akateemiseen yhteisöön kuuluvan henkilökunnan ja opiskelijoiden välinen suhde sekä ammatillisuuden kehittyminen. Eheän akateemisen identiteetin muotoutuminen edellyttää opiskelijan kiinnittymistä tiedeyhteisöön ja sen perinteisiin, sekä myönteisten vuorovaikutustilanteiden syntymistä akateemisessa sosiaalisessa ympäristössä. (Henkel 2000, 16–21.) Opiskelijan on saatava persoonallinen äänensä kuuluviin ja

pystyttävä vaikuttamaan yhteisönsä tiedon ja toiminnan kehittymiseen. Tämä on edellytys opiskelijan identiteettiprojektin onnistumiselle ja akateemiseen tiedeyhteisöön kiinnittymiselle. (Ylijoki 1998, 138–143.)

Haastateltavat toivat esille identiteettiinsä liittyviä kysymyksiä erityisesti sopeutumiseen liittyvien keskusteluiden yhteydessä, mutta identiteetti liittyi myös opiskelijana ja asiantuntijana toimimisen pohdintoihin. Identiteettipohdintaa tiivistää seuraava opiskelijan kommentti.

*H7: Identity is changing. It appears in the things you are doing and that you have to do. You cannot stop identity change. It is something you have to deal with and the social things around it. You have to look of identity in double way: You have to think of all you are involved in, how do you communicate with others and what sense does that all make. And when you change, identity changes and the things around you, and the other way around.*

Keskeisimpänä haastatteluista nousi identiteetin muuttuva hybridi luonne, jossa identiteetti nähtiin muuttuvan maailman ja muuttuvien kulttuurien mukana liikkuvaksi prosessiksi. Asiantuntijuuteen ja työuraan liittyvissä identiteetikysymyksissä ei noussut suuria uhkia, sillä ristiriitaiset ja haastavat identiteettikamppailut nähtiin kuuluvan osaksi elämää ja ihmisen kasvun eri vaiheita.

#### **6.4.2. Identiteetti sopeutumiskokemuksissa**

Opiskelijoiden sosiaalisten, kulttuuristen ja henkisten sopeutumiskokemusten kautta identiteetin suuntautumiseen liittyi sekä kehittyviä ja myönteisiä, että ristiriitaisia ja kielteisiä ulottuvuuksia. Ristiriitaisesti ja kielteisesti suuntautunut identiteetti piti sisällään kokemuksia arvostiridoista ja vierauden tuntemuksista uudessa kulttuurissa. Suomalainen yksilöpainotteinen ja vastuuta korostava kulttuuri miellettiin raskaaksi ja vieraaksi. Ristiriitaiset kokemukset näyttäytyivät prosessuaalisena vaiheikkaana jatkumona, joihin liittyi kokemusten muutoksia Suomessa oleskellun ajan myötä. Tämä vaiheikkaus heijastuu myös identiteetin tarkasteluun, jossa identiteettiorientaatio nähdään dynaamisena ja vaihtelevana prosessina. Opiskelijoiden ristiriitaisesti ja kielteisesti orientoitunut identiteetti voi muuttua ja mukautua eri vaiheissa opiskelua ja elämää toisenlaiseksi.

Kehittyvässä ja myönteisesti orientoituneessa identiteetissä opiskelijat kokivat oman kulttuurisen taustansa myönteisenä ja sopeutumiskokemukset olivat identiteettiä positiivisesti vahvistavia.



Koulutuksella ja tutkinnolla nähtiin ihmisenä kasvamisen ja persoonallisten ominaisuuksien kehittymisen ulottuvuuksia, jotka vaikuttivat identiteetin kehittyvään suuntautumiseen.

Kehittyvästi ja myönteisesti sekä ristiriitaisesti ja kielteisesti orientoituneessa identiteetissä korostuvat erityisesti identiteetin etnisyyteen liittyvät kysymykset. Verkuytenin (2009) mukaan etnisen identiteettiin liittyvien näkökulmien ymmärtämiseksi tulisi huomioida ympäröivät sosiaaliset olosuhteet sekä jokapäiväinen vuorovaikutus ja kohtaamiset ihmisten kesken. Etninen identiteetti tulee neuvottelun kohteeksi sosiaalisissa vuorovaikutustilanteissa ja voi näiden kautta tarjota myönteisiä tai kielteisiä tuntemuksia. (Verkuyten 2009, 50.) Opiskelijoiden kokemuksissa vierauden tuntemukset korostuivat erityisesti silloin, kun opiskelija ei kokenut kuuluvansa mihinkään yhteisöön, tai ei tuntenut saavansa arvostusta ja vastakaikua kohtaamistilanteissa. Vastaavasti myönteisiä sopeutumiskokemuksia kokeneet olivat saaneet sosiaalista tukea ja kannustusta, jonka avulla opiskelijat olivat onnistuneesti suunnanneet valintojaan opiskelussa ja elämässään Suomessa, tai saaneet itseluottamusta opiskeluun tai arkielämän tilanteisiin.

Opiskelijoiden kokemuksissa vaikuttavat sekä yksilölliset että yhteisölliset identiteettinäkökulmat. Yksilöllisestä näkökulmasta erilaiset kokemukset vaikuttavat identiteettiin ihmisenä kasvamisena ja kehittymisenä, mutta samalla opiskelijat tuovat mukanaan persoonallaan oman vaikutuksensa laajemmin koko yhteisöön ja muihin ihmisiin. Ihminen muokkaa omalla toiminnallaan ja asenteillaan sosiaalista elämää ympärillään ja vaikuttaa siten esimerkiksi opiskeluympäristöön (Matinheikki-Kokko 2007, 98). Opiskelijat tulevat eri kulttuureista, mutta heidän identiteetin suuntautumistaan rajoittavat tietyt sosiaaliset ja kulttuuriset valtakulttuurin rakenteet. Suomalainen kulttuuri muodostaa tulkintamallin, jossa opiskelija kokemusten, tekojen ja vuorovaikutuksen kautta määrittelee omaa osallisuuttaan ja toimijuuttaan yhteisöissä (Matinheikki-Kokko 2007, 136).

Opiskelijoiden etnisen identiteetin kokemuksessa ei kuitenkaan pelkästään kiinnitytä vuoropuheluun suomalaisuuden ja oman kulttuuriperimän kanssa, vaan opiskelijat kokivat olevansa osa ulkomaalaisten opiskelijoiden laajempaa ryhmää. Monien opiskelijoiden kansainvälinen kokemus toi näköaloja kulttuuriin identifioitumisen tarkastelussa ja mahdollisti erilaisten kulttuurien ymmärtämisen. Kinnusen (2003, 111) tutkimuksessa opiskelijat kokivat yhteyttä etniseltä alkuperältään erilaisten ihmisten kanssa, joka vahvisti kykyä kulttuurien välissä toimimisesta.

Opiskelijoiden kokemuksissa suomalainen kulttuuri näyttäytyi individualistisuutta ja vastuuta korostavana, joka aiheutti arvoriitiriitoja ja vierauden tuntemuksia. Toisaalta opiskelijat olivat myös pystyneet neuvottelemaan identiteettiinsä kulttuuristen arvojen vaihtoa. Andersonin (1994) mukaan

kulttuurienvälinen oppiminen haastaa yksilöitä elinikäiseen prosessiin kehittymään ja muuttumaan tunteiden, ajattelun ja käyttäytymisen ulottuvuudella, jotta he mukautuisivat uuden ympäristön arvoihin ja elämäntyyliin. Vieraaseen kulttuuriin tullut sopeutuja pyrkii mukauttamaan itseään ajatusten ja käyttäytymisen tasolla päästäkseen ulkopuolisen statuksesta yhteisön sisäjäsenen statukseen. Valtakulttuurista riippuen sopeutujaa tuetaan tässä sosialisatioprosessissa eri tavoin. (Andersson1994, 303–304.)

Opiskelijoiden ristiriitaisesti ja kielteisesti sekä kehittyvästi sekä toisaalta myönteisesti suuntautunut identiteetti liittyy opiskelijoiden erilaisiin elämänvaiheisiin ja persoonallisten ominaisuuksien eroihin, mutta myös sosiaalisiin ja kulttuurisiin tekijöihin kokemusten taustalla. Joillakin identiteettiin liittyvät kokemukset Suomeen tultua olivat ajallisesti kauempana, kun taas toisilla sopeutumisen kokemukset Suomeen tulosta olivat tuoreimpia. Koulutustaustalla ja aiemmalla kansainvälisyyskokemuksella on myös oma vaikutuksensa. Lisäksi erilaiset elämäntilanteet vaikuttavat taustalla, sillä toisilla oli perhe mukana Suomessa ja toiset taas olivat yksineläjiä.

*H5: Paljon riippuu siitä, miten voit itse siirtää tiedot omalle lapsellesi. Puhua kahta kieltä ja näyttää vahvat juuret omaan kulttuuriin. [...] Näyttää mallia, että olen yrittänyt parhaani, opiskellut yliopistossa, ainakin maisteriksi – tähtäimessä tohtori – ja haluan, että hän kokee ja saa tämän saman. Ja pikkuhiljaa alamme rakentamaan lapsen identiteettiä ja selittämään, mistä hän on alun perin tullut. [...] Uskon, että hänellä tulee olemaan helpompaa.*

Perheelliset refleктоivat oman identiteettikysymysten lisäksi myös perheen tämän hetkistä tilannetta ja tulevaisuutta. Erityisesti lasten sopeutuminen uuteen kulttuuriin vaikuttaa omaan identiteettityöhön, ja toisinpäin, eli oma positiivinen sopeutumiskokemus voi vahvistaa ja tukea myös perheen sopeutumista ja identifioitumista yhteiskuntaan.

## **7 POHDINTAA TUTKIMUKSESTA**

### **7.1 Johtopäätökset**

Tämän tutkimuksen tarkoituksena oli selvittää generalististen alojen kansainvälisten tutkinto-opiskelijoiden integraatiokokemuksia akateemisella, sosiaalisella ja professionaalaisella tasolla. Tavoitteena oli saada tietoa millä tavoin tutkittavat kokevat kiinnittyvänsä akateemiseen oppimisyhteisöön sekä tiede- ja tutkimusyhteisöön. Sosiaalisen integraation kokemukset pyrkivät avaamaan tutkittavien osallisuuden kokemuksia korkeakoulun opiskelijayhteisöistä sekä millaisia

sosiaalisia suhteita heillä muodostui opiskelun puitteissa. Professionaalisen integraation kokemukset kartoittivat, millaisia odotuksia tutkittavilla on tulevaisuudesta ja työurien muotoutumisesta Suomessa. Akateemisten, sosiaalisten ja professionaalisten integraatiokokemusten kautta on myös jäsenetty kansainvälisten tutkinto-opiskelijoiden kulttuuriin sopeutumisen kokemuksia. Tutkittavien identiteetin suuntautumista selvitettiin eri olosuhteissa ja tilanteissa syntyneiden vaiheikkaiden kokemusten kautta, joita tutkittavat käyvät läpi kulttuuriin sopeutumisessaan, korkeakouluopiskeluun integroitumisessaan sekä työuran hahmottumisen odotuksissaan. Tutkimus toteutettiin teemahaastatteluna seitsemälle kansainväliselle tutkinto-opiskelijalle. Haastattelun lopuksi tutkittavat piirsivät integraatiokokemuksia hahmottavia janakuvaajia, joiden antia hyödynnettiin teemahaastatteluiden tukena.

Korkeakouluopiskeluun integroitumisessa korostuivat opiskelun ja sosiaalisen toiminnan keskeisyys, opiskelijan väliinpuotoajan asema akateemisissa yhteisöissä sekä opiskelun merkitys henkisenä kasvuna. Opiskelun ja sosiaalisen toiminnan keskeisyyttä kokeneet opiskelijat kuvasivat omaa rooliaan sosiaalisesti aktiiviseksi opiskelijayhteisössä sekä korostivat sosiaalisen toiminnan tärkeyttä opinnoissa pärjäämisessä. Kokemuksista ilmeni tahto kiinnittyä opiskelijayhteisöön, verkostoitua ja olla vuorovaikutuksessa. Opinnoissa edettiin itseohjautuvasti ja päämäärätietoisesti, mutta opintojen suunnitteluun ja edistymiseen sai tarvittaessa muilta opiskelijoilta tukea ja neuvoja. Toisaalta opiskelijoilla oli myös väliinpuotoajan kokemuksia. Opiskelijat kuvasivat opiskelua välitiloissa liikkumiseksi, jossa opiskelija ei kokenut kuuluvansa tai kiinnittyvänsä mihinkään akateemisessa yhteisössä. Erityisesti tiedeyhteisö koettiin etäiseksi sekä koettiin, että akateemisissa yhteisöissä on eri toimijoiden välillä kommunikatiivista etäisyyttä. Opiskelijat kokivat jäävänsä yksin ilman tukea ja nostivat kokemuksissaan vahvasti esille yhteisen tekemisen sekä vuorovaikutuksen tarpeen. Korkeakouluopiskelun kokemuksiin liittyi myös henkisen kasvun ulottuvuus. Opiskelijat kuvasivat koulutuksen merkitystä symbolisena arvona elämälle sekä pääomana, joka mahdollistaa asioihin ja ihmisiin vaikuttamisen. Koulutuksella ja tutkinnolla nähtiin ihmisenä kasvamisen ja persoonallisten ominaisuuksien kehittymisen ulottuvuuksia.

Opiskelijoiden kokemuksissa ja odotuksissa työuran hahmottumisesta tai työuraan kiinnittymisestä korostui akateemisen koulutuksen merkitys työuralle pätevöittäjänä. Opiskelussa oli selkeä työuralle kiinnittymisen fokus ja tutkinnon suorittamista leimasi muodollisen pätevyyden saavuttamisen merkitys. Tutkinto nähtiin väylänä työelämään. Näiden opiskelijoiden kokemuksissa asiantuntijuus ja työura hahmottuivat opintojen kuluessa. Opiskelijat kokivat saavansa opinnoista muodollisen pätevyyden lisäksi syvyyttä niihin tietoihin ja taitoihin, joiden avulla voi hakeutua

tiettyihin tehtäviin ja edelleen kehittää asiantuntijuuttaan työssä. Ammatillinen profiloituminen oli selkeää ja uratoiveet olivat siten rajattuja näihin tehtäviin.

Työura nähtiin toisaalta monipuolisena mahdollisuuksien areenana osaajalle, mutta myös haasteellisena kielimuurin ja verkostojen puutteen vuoksi. Paineita tuovat suomalaisten työmarkkinoiden ylikorostuneet pätevyysvaatimukset, jotka tuntuivat opiskelijoista liian vaativilta. Opiskelijat kokivat omat aiemmat opinnot riittämättömiksi suomalaisten pätevyysvaatimusten rinnalla. Työura näyttäytyi opiskelijoiden kokemuksissa ja odotuksissa myös positiivisena ja työuramahdollisuudet koettiin laajoina. Odotuksissa ei profiloitunut mihinkään ammattiin selkeästi, vaan työuramahdollisuuksiin suhtauduttiin avoimesti. Opiskelijat uskoivat, että heidän omalla kulttuuritaustallaan ja kansainvälisellä kokemuksella voi olla hyötyä työnhaussa, vaikka suomen kieli ei olisikaan vielä täysin hallinnassa. Tutkittavat kokivat, että osaamisen ylläpito ja hyvät sosiaaliset taidot auttavat työuralle pääsyssä. Työuratoiveita kohdistettiin suomalaisiin työmarkkinoihin, mutta mahdollisuuksia nähtiin myös oman kotimaan lisäksi muissa maissa.

Vaikka kielitaito ei myönteisesti työuraan suhtautuvien kohdalla noussutkaan keskeiseen rooliin, uskottiin suomen kielen oppimisen avulla avautuvan runsaammat suomalaiskontaktit, joiden kautta työmahdollisuuksien kenttä laajentuisi. Suomalaiselta lainsäädännöltä toivottiin myös joustavuutta muualla suoritettujen tutkintojen, koulutusten ja kokemusten hyväksymisessä. Erityisesti jo pidempään opintojaan suorittaneiden kohdalla välittyi kokemus opintojen pitkittymisestä, sillä muualla suoritettut opinnot eivät olleet suoraan hyväksyttävissä työtehtävään edellytettyjen suomalaisten pätevyyskriteereiden mukaan. Tutkimuksessa ei noussut erityisesti tutkintoalan vaikutus työelämään kiinnittymisen esteenä tai haasteena. Generalistinen tiedeala nähtiin ennemminkin etuna niiden opiskelijoiden kohdalla, jotka eivät pitäneet ammatillista profiloitumista keskeisenä ja jotka kokivat yleisakateemisen tutkinnon mahdollistavan laajemmat työelämänäkymät.

Tutkimuksessa kulttuuriin sopeutuminen sisälsi sekä monikulttuurisuutta voimavarana hyödyntävien kokemuksia, mutta sopeutumistaan myös ristiriitaisena kokevia. Monikulttuurisuuden voimavarana kokevat opiskelijat näkivät oman kulttuurisen taustansa myönteisenä ja sopeutumiskokemukset olivat pääosin positiivisesti vahvistavia. Opiskelijat toivat esiin erilaisia tietoisia ja tiedostamattomia tapoja, joilla he ovat säilyttäneet omia arvojaan ja kulttuurisia ominaispiirteitään, mutta myös vaihtaneet ja yhdistäneet niitä suomalaisen kulttuurin piirteisiin. Kokemuksista välittyi sosiaalinen tuki, jota he olivat saaneet joko joidenkin yksittäisten henkilöiden taholta tai omien verkostojen kautta. Opiskelijoiden kokemuksista nousi myös esille valtakulttuurin

suopeus ja ymmärrys ulkomaalaista kohtaan, joka ilmeni tiettyinä vapauksina esimerkiksi opintoihin liittyen.

Tutkimuksessa nousi esiin myös arvostiriitoja ja vierauden tuntemuksia. Suomalainen yksilöpainotteinen ja vastuuta korostava kulttuuri koettiin raskaaksi ja vieraaksi. Ristiriitaiset kokemukset näyttäytyivät prosessuaalisena vaiheikkaana jatkumona, joihin liittyi kokemusten muutoksia Suomessa oleskellun ajan myötä. Opiskelijoiden kokemuksissa vierauden tuntemukset korostuivat erityisesti silloin, kun opiskelija ei kokenut kuuluvansa mihinkään yhteisöön, tai ei tuntenut saavansa arvostusta ja vastakaikua kohtaamistilanteissa. Opiskelijat kokivat suomalaisen kulttuurin olevan vasta matkalla monikulttuuriseen, erilaisuutta hyväksyvään yhteiskuntaan. Akkulturaatiostrategioiden näkökulmasta opiskelijat näyttivät tavoittelevan integraatiostrategiaa, vaikka sopeutuminen ei aina sujunutkaan odotusten mukaisesti myötätulessa. Monet ymmärsivät kielteistenkin kokemusten olevan osa sopeutumisprosessia, sillä monilla opiskelijoilla oli kokemusta oleskelusta muissa maissa.

Opiskelijoiden identiteettiorientaatio korkeakouluopiskelun ja työuran hahmottumisen kontekstissa näyttäytyy toisaalta tavoitteellisesti ja osallistuvasti suuntautuneena, ja toisaalta haasteellisesti ja kiinnittymättömästi suuntautuneena. Sosiaalisten, kulttuuristen ja henkisten sopeutumiskokemusten kautta identiteetin suuntautumiseen liittyi sekä kehittyviä ja myönteisiä, että ristiriitaisia ja kielteisiä ulottuvuuksia. Opiskelijoiden identiteettiorientaatiota kuvaava nelikenttä (kuva 12) pyrkii avaamaan identiteetin suuntautumista dynaamisena ja liikkuvana prosessina, jossa opiskelija voi liikkua nelikentän eri suunnissa opiskeluaikansa vaiheissa. Nelikenttä ei siten pyri asemoimaan kaavamaisesti opiskelijaa vain yhteen identiteettiulottuvuuteen, koska opiskelijan identiteetti on ajassa ja tilanteissa liikkuvaa. Esimerkiksi opiskeluajan alussa opiskelija voi kokea itsensä ulkopuoliseksi akateemisista yhteisöistä, mutta sosiaalisten suhteiden myötä opiskelija voi kiinnittyä paremmin opiskeluun ja akateemisiin yhteisöihin, sekä saada samalla itseluottamusta tulevaisuutta ja työuran hahmottumista ajatellen. Näin identiteetti voi liikkua haasteellisesta ja kiinnittymättömästä kohti tavoitteellisempaa ja osallistuvampaa.

Vastaavasti myös kulttuuriin sopeutumisessa identiteettiorientaatio liikkuu ajassa ja tilanteissa. Sopeutuminen voi suunnata identiteettiä ristiriitaisuuden ja kielteisyyden ulottuvuuksille alkuvaiheessa uuteen kulttuuriin saapumisen jälkeen, mutta voi liikkua kohti kehittyvää ja myönteistä orientaatiota esimerkiksi opiskelun sujumisen tai sosiaalisten suhteiden vahvistumisen myötä. Kulttuuriin sopeutumisessa on keskeistä myös havaita sopeutumisen eriateisuus elämän eri alueilla. Tällöin opiskelijan integroitumisen aste opiskeluun ja opiskeluyhteisöihin voi olla vahva,

mutta heikompi jollain muulla elämän osa-alueella, kuten vapaa-ajalla opiskelun ulkopuolella tai kielitaidon osaamisessa. Berryn (1997, 6–20) mukaan sosiokulttuuriset kompetenssit parantuvat yleensä lineaarisesti ajan myötä, kun taas psykologiset ongelmat kasvavat akkulturaatioprosessin alkuvaiheessa voimakkaasti, mutta heikkenevät vaihtelevasti ajan kuluessa. Tutkimuksessani keskityttiin vahvemmin opiskelijan sosiokulttuuristen kokemusten havainnointiin, kuten korkeakouluopiskeluun liittyviin kokemuksiin sekä odotuksiin työurista, eikä niinkään paneuduttu syvempiin psykologisiin ongelmiin, kuten stressiin tai elämönhallintaan liittyviin kysymyksiin. Lisäksi tutkittavien joukossa oli pidempään Suomessa asuneita ulkomaalaisia opiskelijoita sekä verrattain lyhyen aikaa asuneita, joka on huomioitava tulosten tarkastelussa. Erityisesti identiteetin tarkastelussa monet kauemmin Suomessa olleet tutkittavat reflektoivat omaa identiteettikasvuun, joka on suuntautunut vaiheikkaiden prosessien ja ajan myötä eri tavoin.

Identiteetin suuntautumista korkeakouluopiskelun ja työuran kontekstissa voidaan tarkastella myös tutkimusasetelmassa (kuva 4) kuvatus institutionaalis-professionaalisen tason kautta, jossa identiteetti tulee neuvotelluksi korkeakoulutuksen institutionaalisessa kontekstissa. Työuran hahmottumiseen vaikuttaa korkeakoulun institutionaalisen kontekstin kautta avautuva käsitys ammatillisesta profiloitumisesta. Kuten tutkimuksessa tuli esille, oli joillakin opiskelijoilla rajalliset uratoiveet ja tutkinto nähtiin pätevöittäjänä työuralle, kun taas toiset kokivat korkeakoulututkinnon mahdollistavan laajat uramahdollisuudet. Opiskelijat kokivat myös työuriin kiinnittymisen haasteellisena mm. kielimuurin vuoksi.

Instituutiona korkeakoulu voisi hakea akateemisen ja professionaalisen integroitumisen tukemisessa ratkaisuja parantamalla kansainvälisten opiskelijoiden ohjausta. Lairion ym. (2012) mukaan tutkinto-opiskelijoiden opiskelun etenemistä ja integroitumista tukeviin palveluihin on erityisesti panostettava, koska tutkinto-opiskelijoiden pidempi opiskeluaika lisää kulttuuriin, yhteiskuntaan ja opintoihin sopeutumisen vaatavuutta. Ohjaus- ja neuvontapalveluiden suunnittelussa on kiinnitettävä huomiota eri opiskeluvaiheiden tarpeisiin, esimerkiksi aloitusvaiheessa on tärkeää panostaa informaatioon, tukea sosiaalisten vuorovaikutustilanteiden syntymistä sekä luoda edellytyksiä epävarmuus- ja ongelmatilanteiden käsittelyyn. Opintojen keskivaiheella ohjaus keskittyy mm. sosiaalisen verkoston laajentamiseen korkeakoulun sisällä ja ulkopuolelle. Oleellinen ohjauksen sisältö kaikissa vaiheissa on uraohjaukseen ja työllistämisen tukemiseen liittyvä neuvonta. (Lairio ym. 2012.)

Ulkomaalaisten opiskelijoiden verkosto- ja vuorovaikutustaitoja sekä työllistymistä tukevia muotoja voisivat olla korkeakoulun ja työelämän yhteistyöprojektit, joiden avulla voitaisiin sekä rakentaa

siltoja koulutuksen ja työelämän välille, mutta myös hyödyntää kansainvälisen opiskelijan aiempi osaaminen sekä kulttuurinen tietämys. Korhosen & Puukarin (2012) mukaan muualla hankittu koulutus ja osaaminen jäävät usein hyödyntämättä suomalaisen yhteiskunnan tiukkojen ja joustamattomien pätevyysvaatimusten vuoksi. Kansainväliset opiskelijat voisivat näiden projektien kautta rikastuttaa työelämän osaamista ja korkeakoulun kulttuuria. Vuoropuhelu eri kulttuurien ja yhteisöjen välillä tarjoaa kansainvälisille opiskelijoille mahdollisuuden parempaan integroitumiseen ja rakentaa korkeakoulun toimintakulttuuria aitoon kansainväliseen suuntaan (Korhonen ym. 2012.)

Tutkimusasetelman yksilöllis-yhteiskunnallisen tason tarkastelussa identiteetti tulee neuvotelluksi yksilön sopeutumisen eri ulottuvuuksien kautta. Opiskelijan kokemukset arvoista, kulttuurienvälisyydestä ja kielestä sekä henkisestä hyvinvoinnista korostuvat identiteettiorientaatioissa. Korhosen ym. (2012) mukaan ulkomaalaisten yksilöllisyys ja erilaiset tarpeet on huomioitava koulutusjärjestelmän opetuksen ja ohjauksen toteuttamisessa. Monikulttuurinen ohjaus edellyttää kulttuurisensitiivisyyttä, joka huomioi etnisyyden, kulttuuri-identiteetin sekä arvot, ja osaa nähdä yksilön erilaisuuden takana. (Korhonen ym. 2012.) Tutkimuksessani nousi myös esille opiskelijoiden tarve yhteisöllisyyteen ja vuorovaikutukseen. Monet tutkittavat tulevat yhteisöllisistä kulttuureista, jonka vuoksi heidän kokemuksissaan suomalainen kulttuuri näyttäytyi individualistisena ja yksinäisenä.

Opiskelijoiden yhteisöllisyyttä tukisivat vuorovaikutteisemmat ryhmäprosesseja edistävät opetusmuodot. Useissa kursseissa tarjotaan esseen tai tentin suorittamista, joka ei tue osallisuutta. Pelkkä formaalisen tiedon välittäminen ei edistä vuorovaikutuksen kautta syntyvää oppimista. Suomalainen korkeakoulukulttuuri ei myöskään välttämättä ole luonnostaan kovin keskustelevalta, kuten esimerkiksi monien opiskelijoiden kotimaassa. Mielenkiintoinen ristiriita muodostuu kuitenkin siitä, että vaikka suomalainen yhteiskunta koetaan individualistisena ja kovana, koki osa opiskelijoista akateemisen kulttuurin monin tavoin epämuodolliseksi ja helposti lähestyttäväksi. Opiskelijat kertoivat, että heidän kotimaissaan opettajaa ei voi sinutella tai puhutella etunimillä, kun taas Suomessa tämä on normaali käytäntö. He myös arvostivat suomalaisen korkeakoulukulttuurin avoimuutta sekä opiskelijan ja opettajan välisten kommunikaatiokanavien epämuodollisuutta, esimerkiksi opettajalle voi lähettää milloin tahansa sähköpostia, tai jopa soittaa.

Tutkimuksessani suomen kielen taito nousi myös esille erityisesti niiden opiskelijoiden kokemuksissa, joille työelämä näyttäytyi haasteellisena. Korhosen ym. (2012) mukaan kielitaito muodostuu usein ratkaisevaksi esteeksi urapolulle siirtymisessä. Opiskelijat tiedostivat kielitaidon merkityksen nousevan agendalle varsinaisesti vasta valmistuttua ja harmittelevat ajan puutetta

kieliopintoihin panostamisessaan. Suomessa kielitaidon korostus tuntuu olevan alleviivaavaa ja on yleensä ensimmäinen asia, joka nousee esiin puhuttaessa maahanmuuttajien työllistymisessä. Onko suomen kielen sujuva osaaminen kuitenkin niin keskeistä kaikissa työtehtävissä? Halutaanko kielitaitoon vedota, vaikka taustalla vaikuttaisivat muut syyt? Jäin myös pohtimaan, millä tavoin yhteiskuntamme voisi avautua, mikäli emme kielellä sulkisi mahdollisuuksia muista kulttuureista tulevilta ihmisiltä. Käytännössä kuitenkin kieli on kuitenkin avain verkostojen ja vuorovaikutuksen luomiseen valtakulttuuriin. Pietilän (2010) tutkimuksessa erityisesti pitkäaikaisesti Suomessa oleskelleet maahanmuuttajat korostivat kielen osaamista dialogisuuden muodostumisessa ja identiteetin kehittämisessä.

Tutkimuksessani monille opiskelijoille korkeakoulussa korostui sosiaalinen toiminta sekä itseohjautuva ja päämäärätietoinen opiskelu. Opiskelusuhteet muodostuivat kuitenkin pääasiassa muista kansainvälisistä opiskelijoista. Monille opiskelupaikan saaminen oli myös tärkeä merkkipaalu elämän varrella erilaisten vaikeuksien jälkeen. Jäin pohtimaan, voivatko opiskelijat tiedostamattaan ajatella, että pärjätäkseen Suomessa heidän on oltava parempia kuin suomalaiset opiskelijat ja tehtävä enemmän töitä unelmien saavuttamiseen. Tätä piiloista viestiä voi välittyä tiiviissä ulkomaalaisten opiskelijoiden heterogeenisessä yhteisössä erilaisten kokemusten ja odotusten vaihdon kautta. Tämä näyttäytyi myös työuran hahmottumisen kokemuksissa niiden opiskelijoiden osalta, jotka kokivat pätevyys- ja muodollisuusvaatimukset ylikorostuneiksi Suomessa.

Opiskelijoiden kokemusten erilaisuuteen vaikuttavat myös erilaiset elämäntilanteet. Tutkimuksessa ei koottu taustatietoja opiskelijoista ja esiteltä esimerkiksi perhetilannetta tai aiempia opintoja. Näillä on luonnollisesti kuitenkin merkitystä opiskelijoiden kokemusten jäsentymisessä ja tiettyjen näkökulmien korostumisessa. Esimerkiksi perheellinen ja jo hiukan vanhempi jatko-opiskelija nostaa enemmän työuraan liittyviä näkökulmia esille, ja toisaalta ei korosta opiskelijayhteisön keskeisyyttä. Tällainen opiskelija punnitsee myös elämäntilanteensa vuoksi tarkkaan erilaisia maasta toiseen siirtymiä työuran vuoksi. Vastaavasti ei-perheellinen nuorempi opiskelija kokee opiskelijayhteisön tärkeäksi, koska opiskelijalla ei välttämättä ole muita yhteisöjä maassa. Hän voi myös nähdä mahdollisuutensa muuttaa työn perästä helpommaksi. Pidemmällä kulttuurisessa sopeutumisessaan olevat opiskelijat saattavat kokea akateemisen ympäristön helpommaksi sopeutua esimerkiksi kielen osaamisen kannalta. Fenomenografisessa analyysissä ei kuitenkaan syvennytä *miksi*-kysymysten äärelle, jonka vuoksi halusin pitäytyä taustatiedoissa yleisellä tasolla, enkä lähtenyt kuljettamaan taustatietojen merkitystä liikaa analyysissäni.



Yliopistojen kansainvälistymisen tavoitteet ovat painottuneet määrällisiin tavoitteisiin, joista eräänä keinona on kansainvälisten tutkinto-opiskelijoiden houkuttelevuus opiskelemaan Suomeen. Korkeakoulujen kansainvälistymistä arvioidessa tulisi opiskelijoiden lukumäärän lisäksi arvioida myös laatua, jossa opiskelijoiden kokemusten kuuntelemisessa tulisi olla painoarvo (Taajamo 2004, 22). Tässä tutkimuksessa kuunneltiin kansainvälisten tutkinto-opiskelijoiden kokemuksia. Aidon kansainvälistyvän korkeakoulun muodostumisessa ja monimuotoistuvan yhteiskunnan kehittämisessä on huomioitava myös yksilön ääni. Opiskelijoiden kokemusten kautta syntyy kuitenkin vasta pinnallinen ymmärrys laajaan ilmiöön, jossa korkeakoulua ja yhteiskuntaa tulisi tarkastella monimuotoisemmin poliittisten, taloudellisten ja kulttuuristen näkökulmien kautta. Lisäksi kokonaisvaltainen ilmiön ymmärtäminen edellyttäisi myös valtakulttuurin edustajien kokemusten kartoittamista akateemisessa maailmassa ja yhteiskunnassa yleisemmin, sillä kokemusten synnyssä keskeistä on kaksisuuntainen vuorovaikutus yhteisössä toimivien jäsenten välillä.

## **7.2 Luotettavuuden arviointia**

Kiinnostukseni tutkimukseni aihealueeseen juontaa juurensa kasvatustieteen aineopintojen yhteydessä tehtyyn esseeseen, jossa haastattelin monikulttuurisen aikuiskoulutusluokan opettajaa yhteisöllisestä oppimisesta. Kypsyttelin ideaa eteenpäin kandityöksi 2011, jossa tutkimuskohteenani olivat monikulttuurisen ammatillisen aikuiskoulutuksen ulkomaalaiset opiskelijat ja heidän integraatiokokemukset. Halusin syventää aihetta eri näkökulmasta edelleen pro gradu -työksi, johon tarjoutui mahdollisuus tutkimustyön ohjaajan ehdotuksesta. Tutkimukseni kirjallinen osuus on ollut varsin tiivis muutaman kuukauden prosessi, jota olen tehnyt intensiivisesti lähes päivittäin. Koko prosessin ajan olen tehnyt aiheeseen liittyviä muistiinpanoja ja päiväkirjamerkintöjä, joita olen hyödyntänyt tutkimuksen edetessä. Aiheen tarkentamiseksi sekä vastaavien muiden aihealuetta sivuavien, ja käynnissä olevien, tutkimusten kartoittamiseksi kävin keskustelua yliopiston sisällä Johtamiskorkeakoulun lehtorin ja tutkijan kanssa. Sain heiltä kiinnostavia näkökulmia pohdittavaksi tutkimuksessani sekä yhteystietoja hyviin kirjallisuus-, tutkija- ja tutkimuslähteisiin. Perehtyminen tutkimuksen teoreettiseen viitekehykseen on ollut huolellista ja pitkäkestoista, sillä olen osin samoja teorioita ja teemoja pohtinut jo kandityöni yhteydessä. Myös fenomenografiseen analyysiin syventyminen on jatkumoa kandityöstäni. Lisäksi olen perehtynyt fenomenografiaan syventävien opintojen yhteydessä laaditun metodologisen esseen yhteydessä, joka on syventänyt ymmärrystäni fenomenografiasta analyysiä ohjaavana näkökulmana sekä holistisempaan teoreettiseen ja tutkimusmenetelmälliseen metodologiaan.

Kvalitatiivisen tutkimuksen luotettavuutta tarkastellessa keskitytään yleensä tutkimuksen uskottavuuden, siirrettävyyden sekä vahvistuvuuden käsitteisiin (Eskola ym. 1998, 212–213). Myös tutkimustilanteen arviointi on keskeinen kvalitatiivisen tutkimuksen luotettavuuden mittari (Tynjälä 1991, 391). Seuraavaksi tarkastelen luotettavuutta tutkimusprosessini aineiston keruun, tutkimustilanteen, analysoinnin sekä tulkintojen osalta. Aloitan pohdinnan tutkijan roolin tarkastelulla.

Eskolan ym. (1998, 211–212) mukaan kvalitatiivisen tutkimuksen luotettavuuden tarkastelu koskee koko tutkimusprosessia ja siinä on tärkeää huomata tutkijan osuus tutkimuksen keskeisenä tutkimusvälineenä. Myös Perttulan (1005, 39, 41) mukaan tutkija on väistämätön osa tutkimustaan ja tutkimustulokset ovat osa tutkijan konstruoimaa ilmiötä. Olen pyrkinyt kuvaamaan tutkimuksen menetelmälliset ratkaisut, aineiston keruun vaiheet ja perusteet sekä analysointiprosessin jäsentymisen seikkaperäisesti ja johdonmukaisesti. Tutkimus on kuitenkin aina tekijänsä näköinen ja joku muu tutkija olisi voinut painottaa erilaisia näkökulmia tai lähtökohtaisesti toteuttaa aineiston keruun muulla tavoin. Tulkintaa voidaan siten aina pitää osittain ehdollisena ja yksipuolisena, jolle löytyy tutkijasta riippuen vaihtoehtoinen näkökulma (Kiviniemi 2001, 82). Eskola ym. (1998, 218) toteavat ihmistieteiden luonteen vuoksi analyysin loputtoman tulkinnallisuuden ja moninaisuuden. Oma roolini tutkimuksessa näkyy luonnollisesti läpi koko tutkimusprosessin eri vaiheiden. Olen pyrkinyt tutkimuksessa kysymään itseltäni perusteita tekemilleni valinnoille ja haastamaan tutkimusasetelmaa asettamalla sille kysymyksiä, esimerkiksi ”miksi tämä on kiinnostava ilmiö tutkia”, ”niveltävätkö asetetut tutkimusongelmat toisiinsa”, ”ohjaanko liikaa tutkimusasetelmalla tutkimuksen tuloksia” tai ”soveltuuko menetelmä tutkittavan aiheen tutkimiseen”. Monien kysymysten ja pohdintavaiheiden jälkeen tutkimusasetelma tarkentui ja tiivistyi tutkimussuunnitelman teon jälkeen, jonka johdosta tutkimuskysymykset kohdentuivat tarkemmin tutkittavaan ilmiöön.

Haastateltavat rekrytoitiin tutkimukseen yliopistosuhteiden sekä lumipallotekniikan avulla. Mikäli olisin rekrytoinut haastateltavat sähköpostikyselyn avulla, olisi tutkimukseeni voinut valikoitua enemmän tutkimuksesta aidosti kiinnostuneita, mutta toisaalta pelkästään myönteisiä kokemuksia omaavia opiskelijoita. Kielteisiä kokemuksia omaavat tai muutoin haasteellisissa opiskelutilanteissa olevat opiskelijat tuskin olisivat vastanneet sähköiseen kyselyyn. Mielestäni haastateltavien ryhmä oli riittävän heterogeeninen elämäntilanteiltaan, kokemuksiltaan ja taustoiltaan. Lisäksi sain laajan maantieteellisen peiton eli haastateltavat olivat Afrikasta, Aasiasta, Lähi-Idästä ja Euroopasta. Myös opintojen suhteen haastateltavat edustivat generalistisen korkeakoulututkinnon loppuvaiheessa olevia tutkinto-opiskelijoita, jatko-opiskelijoita tai maisteriohjelman suorittavia opiskelijoita.

Opiskelijat opiskelivat yleistä kasvatustiedettä, informaatioteknologiaa tai sosiaalitieteitä. Olin ollut samalla kurssilla yhden opiskelijan kanssa, mutta muita opiskelijoita en tuntenut. Vain yksi haastateltavista oli naisopiskelija. Pohdin sukupuoli-jakauman merkitystä tutkimukseni kannalta ja jäin miettimään, olisiko naisopiskelijoiden määrän lisääminen vaikuttanut tutkimustuloksiin. Lisäksi mietin, edustaako otokseni sukupuoli-jakauma ulkomaalaisten tutkinto-opiskelijoiden jakaumaa. Tästä en kuitenkaan löytänyt tilastollista ajantasaista tietoa.

Perustelin aineistonkeruuvälintäni eli teemahaastattelua sekä sen kytkeytymistä fenomenografiaan tutkimusraportissa suhteellisen seikkaperäisesti. Teemahaastattelurungon olin jäsentänyt tutkimuksen keskeisten pääaihealueiden mukaisesti, mutta pyrin haastatteluissa löytämään kokemuksia tutkimuksen kohteena olevista aiheista syvällisesti ja henkilökohtaisesti. Olin varautunut haastattelussa lähestymään avoimilla kysymyksillä kunkin teeman alla olevia aihealueita sekä suomeksi ja englanniksi. Haastattelutilanteessa tulisi olla hyvä vuorovaikutussuhde ja yksilöllinen vapauden tunne haastateltavalla (Niikko 2003, 32). Pyrin toteuttamaan haastattelut siten, että en tukeutuisi liikaa omiin kysymyspapereihini säilyttääkseni haastattelun avoimen luonteen, ja toisaalta ylläpitääkseni tiivistä vuorovaikutusta ja katsekontaktia haastateltavan kanssa. Kysymyspaperi oli lähinnä tukena ja pyrin toimimaan enemmän muistini varassa.

Haastattelutilanteet olivat erilaisia, kuten haastateltavatkin. Toisten kanssa keskustelu soljui avoimena ja opiskelijoilla oli perehtyneisyyttä aiheena oleviin ilmiöihin, kun taas toiset haastateltavat vaativat enemmän kysymyksillä aiheeseen johdattelua. Suurimmalle osalle olivat tutkimukseen liittyvät teemat ja kielelliset ilmaisut tuttuja. Opiskelijat ovat todennäköisesti myös pohtineet teemoja jo ennen haastattelua. Janoja piirtäessään opiskelijat ilmaisivat itseään myös suullisesti ja kertoivat yksittäisistä tapauksista ja esimerkeistä integraatioprosessista, sekä toivat esille erilaisia muistoja. Janat myös ikään kuin herättivät opiskelijat kokoamaan ajatuksensa haastattelun jälkeen. Janakuvaajat myös tiivistivät haastattelun antia ja samalla sitoivat opiskelijoiden käsitykset ja tulkinnat opiskeluajan kronologiseen aikakontekstiin.

Oma tutkijan roolini haastattelutilanteessa muodostui erityisesti yhden haastattelun osalta liiankin ohjaavaksi, jolloin haastattelu eteni enemmän suljettujen kysymysten esittämiseen. Huomasin, että haastateltava kysyi tarkentavia kysymyksiä kysymysavausteni perään, jolloin lähdin etenemään tarkennettujen kysymysten suunnassa. Osittain suljettujen kysymysten kysyminen johtui myös opiskelijan pidättäytyvästä tavasta vastata hyvin niukasti. Yleisesti ottaen pyrin säilyttämään haastattelutilanteissa mahdollisimman avointen kysymysten käytön, muun muassa pyytämällä haastateltavaa avaamaan tai refleктоimaan syvemmin kommenttiaan. Lisäksi pyrin kuljettamaan

haastatteluja siten, että tartuin haastateltavan kommenttiin ja poimin sieltä ajatuksen kuljettaa haastattelua eteenpäin. Toisinaan kokemattomuuteni olla tutkijana haastattelutilanteessa näkyi siinä, että kysyin liian laveasti tutkittavalta jotain seikkaa, tai palasin samaan kysymykseen uudelleen haastattelun loppupuolella. Saman asiaan uudelleen palaaminen johtui myös osin siitä, että pyrin välttämään kysymyspapereiden selaamista haastattelutilanteessa intensiivisyyden ja vuorovaikutuksen säilyttämiseksi, joten toimin siis pääsääntöisesti muistini varassa. Haastattelutilanteissa englannin ja suomen kielen käyttö ei tuottanut tutkijalle tai tutkittaville juurikaan haasteita. Litterointivaiheessa tulkinallisuutta aiheutti joidenkin haastateltavien englannin kielen intonaatio, jonka vuoksi epäselvät sanat tai ilmaisut on jätetty tulkitsematta litterointiaineistoon.

Luottamusta loin haastattelutilanteen aluksi kertomalla haastattelun tarkoituksesta, luottamuksellisuudesta ja anonymiteetistä. Pyrin myös osoittamaan luottamusta olemalla kiinnostunut opiskelijan kokemuksista ja tunteista. Käytännössä luottamus syntyy haastattelussa tasapainotteluna toisaalta roolijaon ja toisaalta empatian ja yhteisyyden välillä (Ruusuvuori ym. 2005, 42). Haastatteluiden jälkeen jäimme keskustelemaan vapaamuotoisesti joidenkin opiskelijoiden jälkeen, joka voi vaikuttaa opiskelijoiden ja tutkijan ymmärrykseen tutkittavista ilmiöistä. Itselläni on myös kokemusta opiskelujen yhteydessä ulkomailla asumisesta ja vieraaseen kulttuuriin sopeutumisesta, joka saattoi myötävaikuttaa kykyyni ymmärtää haastateltavien kokemuksia. Lisäksi olen työskennellyt erilaisista kulttuurista tulevien ihmisten kanssa, joka voi helpottaa erilaisten ihmisten kohtaamista. Toisaalta omat kokemukseni voivat myös johdatella tutkimustani liikaa, joka edellyttää tutkijalta herkkyyttä ja tarkkuutta oman roolin reflektointiin. Omasta opiskelun yhteydessä tapahtuneesta ulkomailla asumisesta on kuitenkin jo kulunut vuosia aikaa, joka on tuonut etäisyyttä omien kokemusten tuoreuteen.

Aineistoa kerättiin seitsemän opiskelijan haastattelusta. Eskola ym. (1998) mukaan aineiston koon valinta on tutkimuskohtainen. Riittävä aineisto on nähtävissä aineiston kylläntymisessä eli kohteesta ei synny uutta tietoa, jolloin tietty peruslogiikka aineistossa alkaa toistua. (Eskola ym. 1998, 62–63.) Omassa tutkimuksessani haastateltavien tarinoissa oli osittain samoja aineksia ja kokemuksia, mutta fenomenografisen näkökulman mukaan riittävästi laadullisia eroavaisuuksia. Aluksi tutkija voi lähteä hyvinkin pienestä aineistosta luomaan eheää tulkintaa, mutta aineistoa voi tarvittaessa myöhemmin kerätä lisää, jos se näyttää olevan tutkimuksen kannalta perusteltua (Eskola ym. 1998, 65). Litteroituani seitsemän haastatteluaineistoa sain syvemmän kuvan aineistosta ja totesin, että lisähaastattelut eivät olisi tutkimusongelmien selvittämisen kannalta tarpeellisia.

Aineiston analyysissä tutkijan on fenomenografisessa tulkinnassaan oltava tietoinen omasta esiyymmärryksestään ja olemassa olevista teorioista, jotta nämä eivät lähde liikaa ohjaamaan tulkintaa (Niikko 2003, 35). Subjektiiivisuuden tunnistamisessa luotettavuuden kannalta keskeistä on tarkastella miten aineistolle uskollista tulkintaa on (Huusko ym. 2006, 169). Kuvasin fenomenografisen aineiston analyysitavan ja -vaiheet mahdollisimman läpinäkyvästi ja aukaisin esimerkin avulla yhden kuvauskategorian synnyn alkuperäisestä aineistosta lähtien. Luotettavuuden kannalta tutkijan on etsittävä johdonmukaisesti aineiston käsitysten eroavaisuuksia sekä kategorioiden keskinäisiä eroja (Huusko ym. 2006, 169). Analyysiprosessi oli intensiivinen ja työläs vaihe, jonka vuoksi koin välillä tarpeelliseksi jättää analyysin hautumaan palatakseni siihen ikään kuin uusin silmin myöhemmin uudestaan. Huomasin myös, että analyysi oli helpompaa tehdä sitten, kun haastatteluiden litteroinnista oli jo kulunut jonkin aikaa. Haastatteluiden ja litterointien jälkeen olin liian tiiviissä suhteessa aineistoon ja tarvitsin aikaa ja tilaa, ennen kuin aloitin uudelleen aineistoon paneutumisen. Tavoittelin mahdollisimman viimeistelyjen ja osuvien kategorioiden kuvaamista, mutta toisaalta en halunnut ylitulkita kategorioiden määrää suhteessa aineiston määrään. Analyysin kirjoitusvaiheessa tein vielä viimeisiä hiontoja kategoriakuvauksiin ja -ilmauksiin, sillä kirjoitustyön avulla pääsin aukaisemaan syvemmin kuvausten merkityksiä. Lopullisten kategorioiden synty oli siten monivaiheinen prosessi, jossa liikuin jatkuvasti aineiston ja tutkimusasetelman välillä. Tutkija kuitenkin lopulta päättää, millaisen lopputuloksen ja määrän kategorioita hän luo ja ovatko luodut käsitykset myös eri historiallisina ajankohtina pysyviä ja samoja (Huusko ym. 2006, 170).

Aineistoa lukiessa koin saavani intiimin suhteen aineistoon, sillä tavoitteena oli päästä syvälle tekstiin, löytää jotain uutta ja erilaista tutkittavasta ilmiöstä. Niikko (2003) kuvaa tätä oppimisprosessiksi, jossa aineiston keruu ja analysointi kietoutuvat yhteen, ja jossa tutkija on osa tätä vuorovaikutusta. Tutkija pyrkii etsimään ja ymmärtämään, mistä tekstissä on oikein kyse. (Niikko 2003, 40.) Itse työstin omia esioletuksiani jatkuvasti tutkimusprosessissa. Aineistoa lukiessani minulle nousi mielikuvia haastattelutilanteista tutkittavien kanssa, joita pyrin häivyttämään mielestäni. Yritin katsoa aineistoa objektiivisesti ulkopuolisen tutkijan silmin, vaikka tiedostin sen haasteellisuuden. Toisinaan luin aineistoa ääneen, jolloin sain paremman tuntuman ilmaisuihin ja onnistuin häivyttämään haastateltavan äänen taustalle. Täydellistä oman näkemyksen sulkeistamista ja toisen kokemuksen ymmärtämistä ei kuitenkaan voida saavuttaa, koska toisen kokemuksen ymmärtäminen edellyttää aktiivista intersubjektiiivisuutta (Niikko 2003, 41). Tutkimustulosten esittelyssä toin autenttisia opiskelijoiden omia kommentteja, joiden avulla pyrin sitomaan luomieni tulkintojen yhteyttä aineistoon ja saamaan tutkittavien äänen esiin. Tutkittavien

anonymiteettiä suojelin jättämällä kommenteista pois sellaiset kohdat, joiden perusteella opiskelija voisi tulla paljastetuksi. Lisäksi anonymiteetin säilyttämisen vuoksi en kuvannut raportissani tutkittavien taustoja eli ikää, tieteenalaa, yliopistoa ja kotimaata.

Yleistettävyyttä tarkastellessa kriteereinä voivat olla ovatko haastateltavat suhteellisen samanlaisessa kokemusmaailmassa, omaavatko he tietoa tutkimusongelmasta ja ovatko he kiinnostuneita tutkimuksesta (Eskola ym. 1998, 66). Tämän tutkimuksen osalta näillä kriteereillä yleistettävyyden ehdot täyttyvät hyvin eli haastateltavia yhdisti korkeakoulukontekstissa tapahtuva tutkinto-opiskelu sekä suomalaisen kulttuuriin sopeutuminen ulkomaalaisena. Haastatteluun valikoituvien opiskelijoiden kriteereissä halusin kuitenkin sivuuttaa opiskelijoiden oleskeluajan Suomessa, jotta ryhmään valikoituisi kulttuuriin sopeutumisprosessissaan hyvin erilaisissa vaiheissa olevia yksilöitä. Aineistossa oli opiskelijoita, joilla kulttuuriset sopeutumisprosessit olivat tuoreita, sekä opiskelijoita, joilla sopeutuminen oli ajallisesti kauempana. Opiskelijat vaikuttivat myös kiinnostuneilta aihealueesta ja tutkimuksesta, joka vaikutti haastatteluiden ilmapiiriin myönteisyyteen ja keskustelun aktiivisuuteen. Haastateltavien taustan, elämäntilanteen ja kokemusten heterogeenisuus teki aineistosta riittävän monipuolisen, ja antoi opiskelijoiden äänen kautta verrattain paljon tietoa ja näkemyksiä tutkittavista ilmiöistä.

Tuloksia ei voi kuitenkaan suoraan yleistää tai siirtää kaikkiin ulkomaalaistaustaisiin tutkinto-opiskelijoihin sellaisenaan, vaikka tiettyjä tutkimuksen havaintoja tukivat aiemmat tehdyt tutkimukset aiheesta. Tutkimuksen tuloksia voi kuitenkin hyödyntää ulkomaalaisten opiskelijoiden sopeutumiskokemusten sekä akateemisen toimintaympäristön ymmärtämisessä. Samalla voi pohtia, voisiko tuloksia soveltaa jossain muussa korkeakoulutuksen kontekstissa ja löytää yhtäläisyyksiä vastaavissa elämäntilanteissa toimiville ulkomaalaisille tutkinto-opiskelijoille. Tutkijana itse koin oppimisen ja ymmärtämisen iloa tutkimusmatkallani. Monet tutkittavien kokemukset esimerkiksi vuorovaikutteisen opetuksen ja sosiaalisten suhteiden tärkeydestä opiskelussa tuntuivat läheisiltä ja tärkeiltä myös itselle. Opiskelijoiden kokemus suomalaisen kulttuurin kovuudesta ja yksilöllisyydestä jäi myös askarruttamaan. Mieleeni jäi erityisesti erään haastateltavan kiteytys suomalaisesta yksilöllisestä ja yksinäisestä kulttuurista, jossa hän kertoi jo 80 vuotta Suomessa asuneen henkilön kuvaavan itseään yksinäiseksi orkideapuuksi keskellä suomalaista metsää.

## LÄHDELUETTELO

- Ahola, S. 2004. Korkeakoulutus ja työelämä – lähtökohtia ilmiöön ja sen tutkimiseen. Teoksessa P. Tynjälä, J. Välimaa. & M. Murtonen (toim.) Korkeakoulutus, oppiminen ja työelämä. Pedagogisia ja yhteiskuntatieteellisiä näkökulmia. Juva: WS Bookwell Oy, 15–36.
- Ahonen, S. 1994. Fenomenografinen tutkimus. Teoksessa L. Syrjälä, S. Ahonen, E. Syrjäläinen & S. Saari (toim.) Laadullisen tutkimuksen työtapoja. Rauma: Kirjapaino West-Point Oy, 113–158.
- Anderson, L.E. 1994. A new look at an old construct: Cross-cultural adaptation. *International Journal of Intercultural Relations*, Volume 18, Issue 2, 293-328.
- Antikainen, A., Rinne, R. & Koski, L. 2006. *Kasvatussosiologia*. Porvoo: WSOY.
- Antikainen, E-L. 2001. Näkökulmia ammatti-identiteetin kehittämiseen. Teoksessa J. Honka, M. Lehtinen & U. Honka (toim.). *Ammattikasvatuksen uudet tuulet. Vaikutteita AERA 2001 Konferenssista*. Hämeenlinna: Saarijärven Offset Oy, 80–94.
- Bauman, Z. 2009. Identity in the globalizing world. Teoksessa A. Elliot & P. du Gay (eds.). *Identity in question*. California: Sage Publications, 1–12.
- Bennet, M.J. 2004. Becoming interculturally competent. Final draft 1/8/04: In Wurzel (ed.) *Toward multiculturalism: A reader in multicultural education*. Intercultural Development Research Institute, 1–13.
- Berry, J.W. 1997. Immigration, acculturation and adaptation. *Applied Psychology: An International Review*, 46 (1), 5–68.
- Berry, J. W. 2002. Conceptual Approaches to Acculturation. Teoksessa K.M. Chun, M. Balls Organista & G. Marín (eds.). *Acculturation. Advances in Theory, Measurement and Applied Research*. Washington: American Psychological Association, 17–35.
- Breakwell, G.M. 1986. *Coping with threatened identities*. Suffolk: Richard Clay Ltd.
- Brewis, K. 2008. *Stress in the Multi-ethnic Customer Contacts of the Finnish Civil Servants. Developing Critical Pragmatic Intercultural Professionals*. Academic dissertation. Jyväskylä studies in education, psychology and social research 103. Jyväskylä: Jyväskylä University Printing House.

- CIMO, 2012. Faktaa Express -lehti. Numero 2, 2012.
- Ellingsworth, H.W. 1988. A Theory of Adaptation in Intercultural Dyads. Teoksessa K. Young Yun. & W.B. Gudykunst (eds.) Theories in Intercultural Communication. London: Sage Publications, 259–279.
- Eskola, J. & Suoranta, J. 1998. Johdatus laadulliseen tutkimukseen. Jyväskylä: Gummerus Oy.
- Eteläpelto, A. 2007. Työidentiteetti ja subjektiivisuus rakenteiden ja toimijuuden ristiaallokossa. Teoksessa A. Eteläpelto, K. Collin & J. Saarinen (toim.). Työ, identiteetti ja oppiminen. Porvoo: WSOY, 90–137.
- Evanoff, R. 2006. Integration in intercultural ethics. International Journal of Intercultural Relations, Volume 30, Issue 4, 421-437.
- Forsander, A. 2001. Etnisten ryhmien kohtaaminen. Teoksessa A. Forsander, E. Ekholm, P. Hautaniemi, A. Abdullah, A. Alitolppa-Niitamo, E. Kyntäjä. & Q.C. Nguyen. Monietnisyys, yhteiskunta ja työ. Helsinki: Yliopistopaino, 31–56.
- Forsander, A. 2002. Luottamuksen ehdot. Maahanmuuttajat 1990-luvun suomalaisilla työmarkkinoilla. Väestötutkimuslaitoksen julkaisusarja D 39/2002. Akateeminen väitöskirja. Helsinki: Vammalan kirjapaino Oy.
- Forsander, A., Raunio, M., Salmehaara, P. & Helander, M. 2004. Sykettä ja suvaitsevaisuutta. Globaalin osaamisen kansalliset rajat. Helsinki: Edita Prima Oy.
- Gröhn, T. 1992. Fenomenografinen tutkimusote. Teoksessa T. Gröhn & J. Jussila (toim.) Laadullisia lähestymistapoja koulutuksen tutkimuksessa. Helsinki: Yliopistopaino, 1–32.
- Haapakorpi, A. 2000. Nörtti, pomo ja yleismiesjantunen – akateemisten urat ja toimenkuvat. Saarijärvi: Gummerus Kirjapaino Oy.
- Hall, S. 1999. Identiteetti. Suom. M. Lehtonen & J. Herkman, 2002. Tampere: Vastapaino.
- Hammer, M.R., Bennett, M.J. & Wiseman, R. 2003. Measuring intercultural sensitivity: The intercultural development inventory. International Journal of Intercultural Relations, Volume 27, Issue 4, 421–443.



- Hautaniemi, P. 2001. Etnisyys ja kulttuuri. Teoksessa A. Forsander, E. Ekholm, P. Hautaniemi, A. Abdullah, A. Alitolppa-Niitamo, E. Kyntäjä & Q.C. Nguyen. Monietnisyys, yhteiskunta ja työ. Helsinki: Yliopistopaino, 11–28.
- Heikkinen, H. L.T. 2001. Narratiivinen tutkimus – todellisuus kertomuksena. Teoksessa J. Aaltola & R. Valli. Ikkunoita tutkimusmetodeihin I. Jyväskylä: Gummerus, 116–132.
- Henkel, M. 2000. Academic Identities and Policy Change in Higher Education. Higher Education Policy Series 46. London: Athenaem Press.
- Horenczyk, G. 2009. Multiple reference groups. Towards the mapping of immigrant´s complex social worlds. Teoksessa I. Jasinskaja-Lahti & A. Mähönen (eds.). Identities, Intergroup Relations and Acculturation – The Cornerstones of Intercultural Encounters. Helsinki: Hakapaino, 67–80.
- Houtsonen, J. 1996. Koulutusidentiteetin kulttuurisen rakentumisen ainekset: identiteettien tyypittelyt ja elämäkerralliset teemat. Teoksessa A. Antikainen & H. Huotelin (toim.). Oppiminen ja elämänhistoria. Jyväskylä: Gummerrus, 199–248.
- Huusko, M. & Paloniemi, S. 2006. Fenomenografia laadullisena tutkimussuuntauksena kasvatustieteissä. Kasvatus 2, 162–173. Saatavilla [www-muodossa](http://blogs.helsinki.fi/jstubb/files/2010/11/fenomenografia1.pdf). <<http://blogs.helsinki.fi/jstubb/files/2010/11/fenomenografia1.pdf>>. Luettu 5.10.2011.
- Hyvärinen, M. & Löyttyniemi, V. 2005. Kerronnallinen haastattelu. Teoksessa J. Ruusuvuori & L. Tiittula (toim.). Haastattelu. Tutkimus, tilanteet ja vuorovaikutus. Tampere: Osuuskunta Vastapaino Oy, 189–222.
- Jokinen, E. & Luoma-Keturi, N. 2006. Elinikäisestä oppimisesta välineitä itsensä toteuttamiseen työelämässä. Teoksessa E. Mäkinen, E. Olkinuora, R. Rinne & A. Suikkanen (toim.). Elinkautisesta työstä elinikäiseen oppimiseen. Keuruu: Otavan kirjapaino Oy, 61–79.
- Kegan, R. 2009. What ”form” transforms? A constructive-developmental approach to transformative learning. Teoksessa K. Illeris (toim.) Contemporary theories of learning: learning theorists in their own words. Abingdon: Routledge, 35–54.
- Kinnunen, T. 2003. ”If I can find a job after graduation, I may stay.” Ulkomaalaisten tutkinto-opiskelijoiden integroituminen Suomeen. Occasional paper 2b/2003. Helsinki: Kansainvälisen henkilövaihdon keskus CIMO.

- Kiviniemi, K. 2001. Laadullinen tutkimus prosessina. Teoksessa J. Aaltola & R. Valli (toim.) Ikkunoita tutkimusmetodeihin. Jyväskylä: Gummerrus Kirjapaino Oy, 68–84.
- Korhonen, V. & Törmä, S. 2011. Yliopisto-opettajan identiteettiä ja työkuultuuria hahmottamassa. Teoksessa M. Mäkinen, V. Korhonen, J. Annala, P. Kalli, P. Svärd & V-M. Värri (toim.) Korkeajännityksiä. Kohti osallisuutta luovaa korkeakoulutusta. Tampere: Juvenes Print, 155–176.
- Kroger, J. 2007. Identity Development. Adolescence through adulthood. California: Sage Publications.
- Lairio, M., Puukari, S. & Taajamo, M. 2012. Kansainvälisten opiskelijoiden ohjaus korkea-asteella. Teoksessa V. Korhonen & S. Puukari (toim.). Monikulttuurinen ohjaus. Jyväskylä: PS-Kustannus. Teos julkaistavana.
- Lehtinen, E. & Kuusinen, J. 2001. Kasvatuspsykologia. Helsinki: WSOY.
- Le Maistre, C. & Paré, A. 2004. Analysing the relationship between Higher Education Institutions and Working Life in a Nordic context. Teoksessa P. Tynjälä, J. Välimaa & G. Boulton-Lewis (eds.). Higher Education and Working Life – Collaborations, Confrontations and Challenges. Amsterdam: Elsevier, 103–113.
- Liebkind, K. 2009. Ethnic identity and acculturation. Teoksessa I. Jasinskaja-Lahti & A. Mähönen (eds.). Identities, Intergroup Relations and Acculturation – The Cornerstones of Intercultural Encounters. Helsinki: Hakapaino, 13–38.
- Manninen, J. & Luukannel, S. 2002. Humanistit työelämäpoluilla. Helsingin yliopistosta valmistuvien humanistien työelämäorientaatio, osaaminen ja työllistyminen. Humanistisen tiedekunnan julkaisuja. Helsinki: Helsingin yliopistopaino.
- Martikainen, T. (toim.) 2006. Ylirajainen kulttuuri. Etnisyys Suomessa 2000-luvulla. Helsinki: Hakapaino Oy.
- Marton, F. 1982. Towards phenomenography of learning. Integrating experimental aspects. University of Göteborg. Department of Education. 1982:02.
- Marton, F. 1988. Phenomenography: Exploring Different Conceptions of Reality. Teoksessa D. Fetterman (ed.) Qualitative approaches to evaluation in education. The Silent Scientific Revolution. New York: Greenwood Press Inc., 176–203.

- Marton, F. 1998. *Cognosco ergo sum – Reflections on reflections*. Teoksessa G. Dall’Alba & B. Hasselgren (eds.) *Reflections on Phenomenography. Toward a methodology?* Göteborg: Kompendiet, 163–187.
- Matinheikki-Kokko, K. 2007. *Monikulttuurisuuden haasteet työelämässä*. Teoksessa A. Eteläpelto, K. Collin & J. Saarinen (toim.). *Työ, identiteetti ja oppiminen*. Porvoo: WSOY, 64–91.
- Murtonen, M. 2004. *Motivaatio ja työtä koskevat käsitykset asiantuntijaksi kehittymisessä*. Teoksessa P. Tynjälä, J. Välimaa & M. Murtomaa (toim.). *Korkeakoulutus, oppiminen ja työelämä*. Jyväskylä: WS Bookwell Oy, 77–90.
- Mäkinen, M. 2004. *Mikä minusta tulee ”isona”?* Yliopisto-opiskelijan ammattikuvan kehittyminen. Teoksessa P. Tynjälä, J. Välimaa, J. & M. Murtomaa (toim.). *Korkeakoulutus, oppiminen ja työelämä*. Jyväskylä: WS Bookwell Oy, 57–76.
- Mäkinen, M. & Annala, J. 2011. *Opintoihin kiinnittyminen yliopistossa*. Teoksessa M. Mäkinen, V. Korhonen, J. Annala, P. Kalli, P.Svärd & V-M. Värri (toim.) *Korkeajännityksiä – kohti osallisuutta luovaa korkeakoulutusta*. Tampere: Juvenes Print, 59–80.
- Niemelä, A. 2008. *Kansainväliset tutkinto-opiskelijat Suomen yliopistoissa*. Suomen ylioppilaskuntien liitto (SYL) ry julkaisu. Vaasa: Ykkös-Offset Oy.
- Niikko, A. 2003. *Fenomenografia kasvatustieteellisessä tutkimuksessa*. Joensuu: Joensuun yliopistopaino.
- Ock Yum, J. 1988. *Network Theory in Intercultural Communication*. Teoksessa K. Young Yun & W.B. Gudykunst (eds.) *Theories in Intercultural Communication*. London: Sage Publications, 239–258.
- Opetusministeriö. *Korkeakoulujen kansainvälistymisstrategia 2009-2015*. Saatavilla [www-muodossa.<http://www.minedu.fi/export/sites/default/OPM/Julkaisut/2009/liitteet/opm21.pdf?lang=fi>](http://www.minedu.fi/export/sites/default/OPM/Julkaisut/2009/liitteet/opm21.pdf?lang=fi). Luettu 27.3.2012.
- Perttula, J. 1995. *Katsaukset. Kokemuksen tutkimuksen luotettavuudesta*. *Kasvatus* 1, 39–46.
- Pietilä, I. 2010a. *Intercultural Adaptation as a Dialogical Learning Process*. University of Tampere. Department of Journalism and Mass Communication. Academic Dissertation.

- Pietilä I. 2010b. Intercultural adaptation as a shared learning process in the life-course. Teoksessa . Korhonen (ed.). *Cross-cultural Lifelong Learning*. Tampere: Tampereen Yliopistopaino Oy, 61–79.
- Pitkänen, P., Verma, G.K. & Kalekin-Fishman, D. 2002. *Education and Immigration. Settlement policies and current challenges*. Routledge.
- Perhoniemi, R. & Jansinskaja-Lahti, I. 2007. Maahanmuuttajien kotoutuminen 7 vuoden seurannan valossa. *Finnish Journal of Ethnicity and Migration*. Vol 2, 2007, 21–33.
- Phinney, J.S. 2002. Ethnic identity and acculturation. Teoksessa K.M. Chun, M. Balls Organista & G. Marín (eds.). *Acculturation. Advances in Theory, Measurement and Applied Research*. Washington: American Psychological Association, 68–81.
- Rautapuro, J. & Korhonen, V. 2011. Yliopisto-opintojen keskeyttämisriski ja opintoihin kiinnittymisen ongelmat. Teoksessa M. Mäkinen, V. Korhonen, J. Annala, P. Kalli, P.Svärd & V-M. Värri (toim.) *Korkeajännityksiä – kohti osallisuutta luovaa korkeakoulutusta*. Tampere: Juvenes Print, 36–58.
- Rouhelo, A. 2001. Akateemisten työllistyminen, tulevaisuuden muutostuulet ja piilevät työmarkkinat. Turun yliopiston kasvatustieteiden tiedekunnan julkaisuja A:197. Turku: Painosalama Oy.
- Rouhelo A. 2006. Akateemisten suorat ja polveilevat urapolut. Teoksessa E. Mäkinen, E. Olkinuora, R. Rinne, R. & A. Suikkanen (toim.). *Elinkautisesta työstä elinikäiseen oppimiseen*. Keuruu: Otavan kirjapaino Oy, 121–136.
- Ruusuvuori, J. & Tiittula, L. 2005. Tutkimushaastattelu ja vuorovaikutus. Teoksessa J. Ruusuvuori & L. Tiittula (toim.). *Haastattelu. Tutkimus, tilanteet ja vuorovaikutus*. Tampere: Osuuskunta Vastapaino Oy, 22–56.
- Saaranen-Kauppinen, A. & Puusniekka, A. 2006. Kvali-MOT – menetelmä-opetuksen tietovaranto (pdf-verkkajulkaisu). Tampere: Yhteiskuntatieteellinen tietoarkisto [ylläpitäjä ja tuottaja]. <<http://www.fsd.uta.fi/menetelmaopetus/>>. Luettu 15.9.2011.
- Saastamoinen, M. 2002. Elämäntapayhteisöt ja yhteisöllistämisen teknologiat – identiteetti, ekspressiivisyys ja hallinnointi. Teoksessa P. Kuusela & M. Saastamoinen (toim.). 2002.

Ruumis, minä ja yhteisö. Sosiaalisen konstruktivismin näkökulma. Kuopio: Kuopion yliopiston painatuskeskus, 152–183.

Stenström, M-L. & Laine, K. & Valkonen, S. 2004. Ammattikorkeakoulusta valmistuneiden sijoittuminen työelämään. Teoksessa P. Tynjälä, J. Välimaa & M. Murtomaa (toim.). Korkeakoulutus, oppiminen ja työelämä. Jyväskylä: WS Bookwell Oy, 109–125.

Taajamo, M. 2004. Ulkomaalaiset opiskelijat Suomessa. Kokemuksia opiskelusta, oppimisesta, elämästä ja erilaisuudesta. Akateeminen väitöskirja. Jyväskylän yliopisto. Koulutuksen tutkimuslaitos. Jyväskylä: Jyväskylän yliopistopaino.

Talib, M., Löfström J. & Meri, M. 2004. Kulttuurit ja koulu: avaimia opettajalle. Helsinki: WSOY.

Tampereen yliopisto 2012. Tietoa yliopistosta. Saatavilla www-muodossa.

[http://www.uta.fi/esittely/yliopiston\\_esittely.html](http://www.uta.fi/esittely/yliopiston_esittely.html)>. Luettu 28.3.2012.

Tinto, V. 1997. Classrooms as communities. Exploring the educational character of student persistence. *Journal of Higher Education*, Vol. 68 (6), 599–623.

Trimble, J. E. 2002. Social change and acculturation. Teoksessa K.M. Chun, M. Balls Organista & G. Marín (eds.). *Acculturation. Advances in Theory, Measurement and Applied Research*. Washington: American Psychological Association, 3–12.

Tuomi, J. & Sarajärvi, J. 2003. Laadullinen tutkimus ja sisällönanalyysi. Helsinki: Tammi.

Turun yliopisto 2012. Faktat yliopistosta. Saatavilla www-muodossa. <<http://www.utu.fi/faktat/>>. Luettu 28.3.2012.

Tynjälä, P. 1991. Kvalitatiivisten tutkimusmenetelmien luotettavuudesta. *Kasvatus* 22 (5–6), 387–398.

Tynjälä, P. 2004. Oppiminen tiedon rakentamisena, Konstruktivistisen oppimiskäsityksen perusteita. Tampere: Tammer-Paino Oy.

Tynjälä, P., Slotte, V., Nieminen, J., Lonka, K. & Olkinuora, E. 2004. Yliopistosta valmistuneet työelämässä. Teoksessa P. Tynjälä, J. Välimaa & M. Murtomaa (toim.). *Korkeakoulutus, oppiminen ja työelämä*. Jyväskylä: WS Bookwell Oy, 91–108.

Tynjälä, P., Välimaa, J. & Murtonen, M. 2004. Korkeakoulutus, oppiminen ja työelämä. Pedagogisia ja yhteiskuntatieteellisiä näkökulmia. Juva: WS Bookwell Oy.

- Vanttaja, M. & Järvinen, T. 2006. Oppiminen ja identiteetti muuttuvassa yhteiskunnassa. Teoksessa E. Mäkinen, E. Olkinuora, R. Rinne. & A. Suikkanen (toim.). Elinkautisesta työstä elinikäiseen oppimiseen. Keuruu: Otavan kirjapaino Oy, 27–42.
- Varto, J. 2005. Laadullisen tutkimuksen metodologia. Saatavilla www-muodossa.  
<[http://arted.uiah.fi/synnyt/kirjat/varto\\_laadullisen\\_tutkimuksen\\_metodologia.pdf](http://arted.uiah.fi/synnyt/kirjat/varto_laadullisen_tutkimuksen_metodologia.pdf)>.  
Luettu 5.1.2012.
- Verkuyten, M. 2009. Studying ethnic identity. Teoksessa I. Jasinskaja-Lahti & A. Mähönen (eds.). Identities, Intergroup Relations and Acculturation – The Cornerstones of Intercultural Encounters. Helsinki: Hakapaino, 41–41.
- Wenger, E. 1998. Communities of practice. Learning, Meaning, and Identity. Cambridge University Press.
- Wertsch, J.V., del Río, P. & Alvarez, A. 1995. Sociocultural studies of mind. Cambridge: Cambridge University Press.

## **HAASTATTELUN TEEMARUNKO**

Suomalainen akateeminen koulutus ja tutkinto

Opiskelijayhteisöt, oppimisyhteisöt sekä tiede- ja tutkimusyhteisöt

Muut sosiaaliset yhteisöt

Asiantuntijuus ja työura

Kulttuurien kohtaaminen

Nykytilanne ja tulevaisuus

JANAKUVAAJAT

**Integration: Academic environment (student community, learning community and science community)**



Low

-

**Integration: Other social environment and cultural encounters**



Low

-

Line model adapted from Dissertation of Irja Pietilä, 2010.