

Mavasta valmaksi

Näkemyksiä maahanmuuttajien ammatilliseen koulutukseen valmistavien ja valmentavien koulutusten muutosvaiheesta ja tehtävistä yhteiskunnassa

Kasvatustieteiden yksikkö

Pro gradu –tutkielma

LAURA SAVOLAINEN

Huhtikuu 2015

TAMPEREEN YLIOPISTO

Kasvatustieteiden yksikkö

LAURA SAVOLAINEN: Mavasta valmaksi: Näkemyksiä maahanmuuttajien ammatilliseen koulutukseen valmistavien ja valmentavien koulutusten muutosvaiheesta ja tehtävistä yhteiskunnassa

Kasvatustieteiden pro gradu -tutkielma, 88 s., 2 liites.

Huhtikuu 2015

Tutkimuksen tarkoituksena oli tutkia maahanmuuttajien ammatilliseen koulutukseen valmistavia mava-koulutuksia siirtymävaiheessa valma-koulutuksen malliin. Aihe oli hyvin ajankohtainen valma-koulutus yhdistäessä eri ammatilliseen peruskoulutukseen valmentavat ja valmistavat koulutukset yhteiseksi koulutuskokonaisuudeksi syksystä 2015 alkaen. Tutkimuskysymyksinä toimivat *millaiseen yhteiskunnalliseen tarpeeseen ja aikaan ammatilliseen koulutukseen valmentavan valma-koulutuksen malli syntyy ja mikä ammatilliseen koulutukseen valmistavan mava-koulutuksen tehtävä yhteiskunnallisesta näkökulmasta on*. Tutkimus toimi myös tilannekatsauksena muutosvaiheessa mavasta valmaksi tuoden esiin sekä mavan hyviä käytäntöjä, joita uudessa koulutuskokonaisuudessa toivottiin säilytettävän, että myös pohdintaa koulutuksen toteutukseen liittyvistä haasteista, joihin uudessa mallissa toivottiin vastaavan. Tutkimuksen metodologisena lähestymistapana toimi sosiaalinen konstruktionismi. Tutkimus toteutettiin laadullisin menetelmin haastatteleamalla kuutta koulutusten kanssa työskentelevää kasvatusalan ammattilaista. Haastatteluaineisto analysoitiin teoriaohjaavaa sisällönanalyysiä apuna käyttäen.

Muutoksen yhteiskunnalliselle ajalle ja tarpeelle muodostettiin analyysissä kuusi merkitystä. Muutosten nähtiin tapahtuvan *palveluiden yksilöllistämisen* yhteiskunnassa, mutta toisaalta aikana, jolloin tarvitaan myös *yhteisöllisyyden ja kuuluvuuden* vahvistamista erityisesti *syрjäytymisen ehkäisemiseksi*. Valman nähtiin *vahvistavan ja yhtenäistävän* palvelujärjestelmää *valtavirtaistena* maahanmuuttajien koulutusta kun koulutuksessa ei enää eroteltaisi maahanmuuttajia muista tukea tarvitsevista väestöryhmistä. Koulutuksessa kaikkia palveltaisiin samoilla perusteilla tarkoituksena edistää opiskelijan pääsyä ammatilliseen peruskoulutukseen. Muutokselle annettiin myös merkitystä pyrkimyksenä saattaa maahanmuuttajia *tasa-arvoisempaan ja yhdenvertaisempaan* asemaan yhteiskunnassa erityisen tuen ja yhteisten koulutusmahdollisuuksien kehittämisen kautta.

Koulutuksen tehtäviä yhteiskunnassa käsiteltiin funktionaalisen analyysimallin kautta. Koulutusten keskeiseksi *kvalifiointitehtäväksi* nähtiin opiskelijan kielitaidon parantaminen ammatillisia perusopintoja varten. Koulutusta pohdittiin myös *valikoijana ja suuntaajana* saattaen opiskelijaa tiedostamaan omat kyvyt suhteessa koulutuksellisiin ja ammatillisiin tavoitteisiin, mutta myös osana yhteiskunnallista järjestelmään. *Varastointitehtävässä* koulutus nähtiin säilöpaikkana, jossa opittiin yhteiskunnan arvoja ja moraalia samalla kun se ehkäisi negatiivista kehitystä kuten syrjäytymistä ja radikalisoitumista. Koulutusta pohdittiin myös *integraation ja inklusion keinona*, jonka kautta luotiin yhteisöllisyyttä ja toimijuutta eri väestöryhmien kesken ja sille annettiin myös merkitystä maahanmuuttajien *aktivoijana* yhteiskunnalliseen toimijuuteen.

Avainsanat: maahanmuuttajataustainen opiskelija, ammatillinen koulutus, mava-koulutus, valma-koulutus, muutosvaihe, kasvatuksen tehtävät yhteiskunnassa

Sisällysluettelo

1. Johdanto	4
2. Maahanmuuttajat ammatillisessa koulutuksessa	8
2.1 Keskeisistä käsitteistä.....	8
2.2 Maahanmuuttajien koulutuksellisesta integraatiosta	9
2.3 Mavasta ja valmasta.....	14
3. Koulutuksen tehtävät yhteiskunnassa	20
3.1 Koulutuspoliittisesta ohjauksesta.....	20
3.2 Koulutuksen yhteiskunnallisten tehtävien tutkimisesta	23
3.3 Funktionaalisesta selitysmallista	25
4. Tutkimuskysymykset ja tutkimuksen asettelu	34
4.1 Tutkimuskysymykset	34
4.2 Metodologinen lähestymistapa	35
4.3 Haastattelututkimus	36
4.4 Teoriaohjaava sisällönanalyysi.....	40
5. Tulokset	43
5.1 Tilannekatsaus	43
5.2 Aika ja tarve muutokselle	51
5.3 Koulutuksen yhteiskunnalliset tehtävät	64
6. Päättäntö	75
6.1 Tulosten yhteenvetoa.....	76
6.2 Johtopäätöksiä	81
6.3 Luotettavuuden arviointia	84
6.4 Jatkotutkimusehdotukset.....	87
Lähdeluettelo	89
Liitteet	94

1. Johdanto

Maahanmuuton vakiintuminen osaksi suomalaista yhteiskuntaa on osa globaalin maailman kehityskulkua. Maahanmuuttajien toimijuus koulutusmaailmassa ja työelämässä ovat olleet tasaisessa nousussa viimeisten vuosikymmenen ajan. Lisääntynyt maahanmuutto asettaa koululaitoksen monien haasteiden eteen ja moninaistuva opiskelija-aines luo paineita ja tarvetta koko järjestelmän kehittämiseen, parannus- ja muutostyölle. Koko koulujärjestelmän tulee kehittyä ja muuttua yhteiskunnan mukana. Koulutuksen hallinnan muutos, globalisoituminen ja alueellinen yhdentymisen ovat haasteita koko yhteiskunnalle, mutta myös mahdollisuuksia, joihin tulee tarttua ja kiinnittää huomiota. (Antikainen, Rinne & Koski 2013, 350-351.)

Ammatillisessa koulutuksessa maahanmuuttajaopiskelijoiden määrät ovat kasvaneet tasaisesti 1990-luvulta lähtien (Opetushallitus 2011, 19). Maahanmuuttajataustaisten opiskelijoiden yksilöllisiin tarpeisiin vastataan koulutuksen kentällä erilaisin tukimuodoin. Eri taustoista tulevien opiskelijoiden pääsyä ammatilliseen peruskoulutukseen edistetään esimerkiksi kehittämällä valmentavia ja valmistavia jaksoja, joustavan valinnan menettelyjä ja opiskelun tukipalveluja. Keskeinen näistä tukimuodoista on maahanmuuttajien ammatilliseen koulutukseen valmistava (tästä lähtien mava-) koulutus, jossa tavoitteena on antaa opiskelijalle riittävät kielelliset, kulttuuriset ja muut tarvittavat valmiudet ammatillisen tutkinnon suorittamiseksi. (Opetushallitus 2008.) Nykymuotoista mavaa on järjestetty vuodesta 1999 lähtien, mutta syksyllä 2015 se yhdistyy uuteen ja laajempaan ammatilliseen peruskoulutukseen valmentavaan (tästä lähtien valma-) koulutuksen malliin. Valma-koulutuksessa yhdistyvät ammatilliseen peruskoulutukseen ohjaava ja valmistava koulutus, vammaisille opiskelijoille järjestettävä valmentava ja valmistava opetus ja ohjaus, maahanmuuttajille järjestettävä ammatilliseen koulutukseen valmistava koulutus sekä kotitalousopetus (Virnes 2014).

Tutkimuksessa perehdytään mava-koulutusten muutosvaiheeseen siirtymässä valma-koulutusten malliin perehtyen koulutuksen keskeisiin tehtäviin yhteiskunnallisessa ajassa ja paikassa. Tutkimuksessa pohditaan empiirisen aineiston ja funktionaalisen selitysmallin pohjalta koulutuksen merkitystä hakien vastausta kahteen tutkimuskysymykseen:

Mikä ammatilliseen koulutukseen valmistavan mava-koulutuksen tehtävä on?

Millaiseen yhteiskunnalliseen tarpeeseen ja aikaan ammatilliseen koulutukseen valmentavan valma-koulutuksen malli syntyy?

Tutkimuksen valmistumisen aikaan muutosvaihe mavasta valmaksi on käynnissä sekä uutta koulutuskokonaisuutta varten tekeillä ovat lainsäädännön muuttaminen ja uuden koulutuksen perusteiden valmistelutyöt. Tässä hetkessä onkin perusteltua ja merkityksellistä pysähtyä pohtimaan mikä mava-koulutuksen tehtäväksi yhteiskunnassa nähdään ja millaisia merkityksiä muutosvaiheelle valma-koulutuksen malliin annetaan. Kasvatustieteellinen näkemys koulutuspolitiikan ohjaamasta yhteiskunnallisesta kehittämistyöstä ja -innosta on keskeinen osa tutkimuksen toteuttamista. Koulutuspolitiikalla tarkoitetaan kaikkia niitä toimia, joilla pyritään vaikuttamaan koulutusjärjestelmään (Välimaa, Ursin, Lasonen, Aittola, Hoffman, Kärkkäinen, Muhonen, Piesanen & Volanen 2011, 9). Koulutuspolitiikka on keskeinen toimijuus ohjata yhteiskuntaa ja vaikuttaa koulutuskentän toimintaan. Koulutuspolitiikka on yksi risteyskohdista, jossa tämä yhteiskunnan ja koulutuksen suhde tulee näkyväksi koulutuksen toteuttaessa sille asetettuja tehtäviä ja uusintaa samalla yhteiskuntajärjestystä. Koulutuspolitiikan päätöksenteon yhtenä pyrkimyksenä on ennakoita yhteiskunnallisia tarpeita ja tätä kautta saavuttaa yhteiskuntapolitiittisia tavoitteita (Lehtisalo & Raivola 1999, 38). Maahanmuutto on yksi muuttuvista yhteiskunnallisista tarpeista ja väestön hidastuminen, mutta varma moninaistuminen on osa globalisoitumista. Maahanmuutto toimii myös keskeisenä ja tärkeänä tekijänä, jolla yhteiskuntaa pidetään tasapainossa aikana, jolloin ikäluokat pienenevät ja yhteiskunnallisen hoitosuhteen suunta kääntyy. Maahanmuutto voidaan nähdä merkittävimpänä väestöllisenä tekijänä syntyvyyden ja kuolleisuuden rinnalla. (Alitolppa Niitamo, Söderling & Fågel 2005, 13.)

Maahanmuuttajataustaisten oppilaiden lähtökohdat koulutukseen osallistumiselle ja oppimiselle voivat eri syistä johtuen olla heikommalla kuin kansaväestöllä ja tasavertaisuuden takaamiseksi opiskelijan tuleekin saada tarvitsemaansa tukea erityisesti koulutuksen siirtymä- ja aloitusvaiheissa, jolloin tarve tähän erityisasemaan asettamiselle opiskelijan erityisten haasteiden myötä korostuu. Maahanmuuttajien määrän tasaisesti lisääntyessä myös heidän tasa-arvoiseen asemaansa koulutusjärjestelmässä tulee

kiinnittää huomiota. Koulutuksellisten tarpeiden ja tavoitteiden päivittäminen onkin koulutusten muutosvaiheissa hyvin ajankohtaista ja maahanmuuttajien oikeuksien toteutumisesta pidettävä huolta. Maahanmuuttajien koulutuksellinen eriyttäminen ja erityiseen asemaan asettaminen perustuu myös ajatukseen yhdenvertaisuuslain toteuttamisesta. Jokaisella Suomessa asuvalla on oikeus tasa-arvoisiin ja –laatuisiin palveluihin taustastaan riippumatta. Käytännössä tämä tarkoittaa, että heikommasta asemasta tulevalle maahanmuuttajalle on oikeus saada erityistä palvelua ja tukea saavuttaakseen saman tason kantaväestöön kuuluvan kanssa. (Opetushallitus 2008; Aho 2012, 9-11.)

Tutkittavan ilmiön keskeisyyteen ja ajankohtaisuuteen on herätty koko yhteiskunnan tasolla. Pääministeri Jyrki Kataisen (2011) ja myöhemmin Alexander Stubbin (2014) hallitusohjelmassa maahanmuuttajien integroinnin ja koulutuksellisten palveluiden parantamisen teema nostettiin esiin ja hallituskaudella lähdettiin painottamaan maahanmuuttajien kieliopintojen keskeisyyttä sekä koulutuksen ja tukitoimenpiteiden laajamittaista saatavuutta (2011, 30). Myös Opetus- ja kulttuuriministeriön (2012, 15-16) koulutuksen ja tutkimuksen kehittämissuunnitelma vuosille 2011-2016 linjasi maahanmuuttajien koulutuksen ja erityisesti yhteiskunnallisen osallisuuden vahvistamisen yhdeksi keskeiseksi koulutuspoliittiseksi tavoitteekseen ja selvityksessä otettiin myös maahanmuuttajien valmistavien ja valmentavien koulutusten selkeyttämisen teema esiin.

Tutkimuksia maahanmuuttajista ammatillisessa koulutuksesta ja erityisesti valmentavista ja valmistavissa koulutuksissa löytyy suhteellisen vähän Suomesta, johon keskeisenä syynä varmasti osittain löytyy maahanmuuttajakoulutuksen lyhyestä historiasta ja vielä vakiintumattomasta traditiosta (ks. lisää Kilpi 2010). Suurin osa käsillä olevista selvityksistä on toteutettu Opetushallituksen omina raporteina tai toimeksiantoina (Kilpinen 2009, 10). Kokonaisuudessaan maahanmuuttajien koulutukset ja niiden tutkiminen on hyvin tärkeää. Teemat tekee ajankohtaiseksi esimerkiksi yhteiskunnallinen keskustelu nuorten ja erityisryhmien syrjäytymisestä ja yhteiskunnallisesta osattomuudesta sekä nuorison työllisyydestä nuoriso- ja yhteiskuntatakuun toteuttamisen kautta (Ervamaa 2014). Toisaalta myös maahanmuuttajien määrän kasvu yhteiskunnassa nostaa tarvetta palveluiden parantamiselle, selkeämmälle kohdentamiselle ja jo

toimivan järjestelmän jatkuvalla tehostamisella ja parantamisella. (Koskimäki 2004, 10.) Kuten Alitolppa-Niitamo, Söderling ja Fågel (2005, 8) argumentoivat, jotta maahanmuutolla olisi positiivinen vaikutus suomalaiseen yhteiskuntaan, on maahanmuuttajien kotoutumisesta ja viihtymisestä huolehtimisella oltava keskeinen osa yhteiskunnassa. Työttömyys on tärkeä keskustelua hallitseva teema, jonka rinnalle on tärkeää lisätä diskursseja maahanmuuttajien elinoloista, sosioekonomisesta asemasta, elämänhallinnasta ja yleisestä hyvinvoinnista.

Tutkimus lähtee rakentumaan toisessa luvussa tilannekatsauksella maahanmuuttajista suomalaisen ammatillisen koulutuksen järjestelmässä. josta siirrytään kolmannessa luvussa teoreettisesti taustoittamaan koulutuksen historiaa ja tehtäviä yhteiskunnassa. Luku neljä esittelee tarkemmin keskeiset tutkimuskysymykset ja laajemmin koko tutkimuksen asetelman. Viidennessä luvussa esitellään tutkimuksen tulokset, jotka on jaettu kolmeen osaan empiirisen aineiston ja tutkimuskysymysten pohjalta. Kuudennessa luvussa pohdintaa tutkimuksen tuloksista syvennetään sekä luodaan katsaus tutkimuksen luotettavuustekijöihin ja päätetään tutkimus suuntaamalla katse tulevaisuuteen jatkotutkimusehdotusten esiin tuonnin kautta.

2. Maahanmuuttajat ammatillisessa koulutuksessa

Luvussa pohjustetaan tutkittavan ilmiön, mava-koulutusten, paikkaa osana suomalaisen ammatillisen koulutuksen traditiota osana yhteisöä sekä yksilöiden elämänpolkuihin ja valintoihin peilaamalla. Luvun ensimmäisessä alaluvussa sivutaan tutkimuksen keskeisiä käsitteitä. Toinen alaluku luo katsauksen maahanmuuttajien koulutukselliseen integraatioon suomalaisessa koulujärjestelmässä ja kolmas alaluku keskittyy tarkemmin pohdintaan mava-koulutusten toteuttamisesta ja siirtymävaiheesta valma-koulutuksen malliin.

2.1 Keskeisistä käsitteistä

Tutkimuksen yksi keskeisin, mutta myös monitulkintaisin ja –merkityksellisin, termi on maahanmuuttajataustainen nuori. Maahanmuuttajalla tarkoitetaan yleisesti ulkomaan kansalaista, jonka tavoitteena on asua Suomessa pidempään. Maahanmuuttajalla voidaan myös viitata Suomessa syntyneeseen toisen sukupolven maahanmuuttajaan, jolla ainakaan toinen vanhemmista ei ole syntynyt Suomessa. (Kilpi 2010, 112.) Maahanmuuttajista puhutaan usein yleistäen ja stereotypisoiden ja onkin muistettava, etteivät maahanmuuttajat ole koskaan homogeeninen ryhmä, vaan taustoiltaan ja tavoiltaan toisistaan eroava joukko ihmisiä, joita ei välttämättä yhdistä mikään muu kuin maa, jonne he ovat muuttaneet. Syyt ja tarinat muuttoon ovat aina yksilöllisiä. Maahanmuuttajista on haastavaa tehdä edustavaa otosta sisältävää tutkimusta juuri joukon heterogeenisuuden vuoksi. Myös suomalaisen maahanmuuttajatutkimuksen perinne on verraten suhteellisen nuori, eikä siihen ei ole vielä kansainvälisen tutkimuksen tavoin vakiintunut raportointia tarkasti esimerkiksi etnisten ryhmien, kansalaisuuksien tai äidinkielen perusteella. Toisaalta tällä on myös positiivisia vaikutuksia maahanmuuttajiin suhtautumiseen, kun kansallisessa retoriikassakin vältytään tyypilliseltä kahtiajaolta ja suoralta vertailulta kantaväestön ja maahanmuuttajien välillä. (Markkanen 2010, 143.)

Eri tutkimusperinteissä maahanmuuttajien määritelmät vaihtelevat paljon. Maahanmuuttajia voidaan lähteä määrittelemään esimerkiksi pohtimalla, mihin kulttuuriin yksilöt itse identifioituvat. Toisaalta määrittely voidaan tehdä yksilön ensisijaiseen

äidinkieleen tai perhetaustaan peilaamalla. (Teräs, Niemi, Stein & Välinoro 2010, 9.) Myös Osallisena Suomessa –hankkeen arvioinnissa (Työ- ja elinkeinoministeriö 2013, 22) kiinnitettiin huomiota kokonaiskuvan puutteeseen maahanmuuttajaväestöstä, joka saattoi vaikuttaa merkittävästikin siihen, miten koko koulutuksen lähtökohdat ja tavoitteet nähdään.

Ammatillisen koulutuksen osallistujien kontekstissa puhutaan usein nuorista, määrittelemättä ikää vuosina. Valman perusteissa (Opetushallitus 2015b, 11) koulutuksen ensisijaiseksi kohderyhmäksi täsmennetään peruskoulun päättäneet ja eri syistä koulutuksen ulkopuolella olevat nuoret. Myös aikuisten maahanmuuttajien kotoutumiskoulutuksen opetussuunnitelman perusteet (Opetushallitus 2012) jättää määrittelemättä aikuisopiskelijan ikävuosien kautta keskittyen ryhmän tarpeisiin, joihin koulutuksen kautta pyritään vastaamaan. Yksi määritelmä, jota esimerkiksi valtakunnallisen nuorisotakuun piirissä ovat määritellään, on iän ja statuksen yhdistäminen, jolloin nuorina nähdään kaikki 17-25 -vuotiaat työttömät ja alle 30-vuotiaat vastavalmistuneet (Työ- ja elinkeinoministeriö 2013, 48).

2.2 Maahanmuuttajien koulutuksellisesta integraatiosta

Osallistuminen, identifioituminen ja identiteetti ovat maahanmuuttajien integraatioon ja kotoutumiseen liittyviä keskeisiä käsitteitä (Kärkkäinen 2011, 258). Koulutukseen ja työelämään osallistuminen ovat tekijöitä, jotka tukevat maahanmuuttajan kotoutumista ja tuovat yksilöä osaksi ympäröivää yhteiskuntaa. Koulutus on keskeinen väline ja keino, jolla tätä aktivointia mahdollistetaan. Osattomuuden ja ulkopuoliseksi jäämisen tunteet ovat keskeisiä merkkejä integraation puuttumisesta. Koko integraatioprosessissa tuleekin pystyä luomaan tila, jossa maahanmuuttajalla muodostuu tunne kuuluvuudesta ja osallisuudesta yhteisöön aktiivisen kansalaisuuden ihanteen ja esimerkiksi yhteiskunnalliseen päätöksentekoon mukaan pääsemisen kautta. Integraatiosta puhuttaessa on tärkeää huomioida termin kokonaisvaltaisuus. Integraatio ei ole vain yhdensuuntainen prosessi, jossa toinen muokkautuu, vaan se tarkoittaa myös yhdeksi tulemistä, jossa muodostetaan sopeuttamisen lisäksi pohjaa uuden ja yhteisen takentamiselle. Integraatio voidaan ymmärtää monin tavoin: kuten Kärkkäinen (2011,

259) pohtii, on termin taustan laaja ja monipuolinen ymmärtäminen keskeinen osa maahanmuuttajien toimijuutta ja tilan parantumista yhteiskunnassa. Integraatio voidaan nähdä dynaamisena osallisuutena ja järjestelmässä mukana olemisena. Tässä tilanteessa integraatio on tilan sijasta prosessi, jonka myötä koko järjestelmä muokkautuu ja uudistuu rakentaen yhteistä ja avarakatseista yhteisöllisyyttä. (2011, 261.)

Kokonaisvaltaisesta sosiaalisesta integraatioprosessista voi käyttää myös uudempaa termiä, inklusiota (Saloviita 2012). Myös inklusioajattelussa pyritään rakentamaan avointa, rajoittamatonta ja yhteistä yhteiskuntaa. Akkulturaation voidaan nähdä tarkoittavan sopeutumista ja sulautumista, joka tapahtuu väestöryhmien keskinäisen vuorovaikutuksen ja yhteisöllisyyden rakentamisen myötä. Kuten Saloviita (2012) pohtii, ovat edellä mainitut käsitteet hyvin monitulkintaisia, joiden käytössä keskeistä on määrittelyn sijasta pyrkiä ymmärtämään, mitä termillä halutaan tuoda esiin ja selittää. Tämä luku pohjautuu ajatukseen siitä, että maahanmuuttajien koulutuksessa tulisi valtakulttuurin siirtämisen sijasta ajatella mahdollisuutena luoda uutta, yhteistä todellisuutta, jossa kaikki otettaisiin vastaan omana itsenään, jo ihmisyydessään kunnioitettuna ansaitsevana yksilöinä yhteisön osina.

Monikulttuurinen opetus on yksi tapa toteuttaa inklusiota. Tässä opetusmuodossa kyse on kaksipuolisesta suhteesta, jolla edistetään kulttuurien välistä kohtaamista. Monikulttuurista opetusta voidaan kutsua myös sosiaaliseksi tietoisuudeksi, jossa tiedostetaan erilaiset lähtökohdat joilla oppimistilanteeseen tullaan. Kohtaamiseen kuuluu myös kriittisyys, jotta suvaitsevaisuus ei olisi vain vieraiden kulttuurien hyväksymistä. Kokonaisuudessaan opetuksen keskeisen menetelmän, dialogisuuden tehtävä on auttaa molemmat osapuolet tarkastelemaan toimintaansa uudella tavalla. (Hägglom, Karvonen, Kuutti & Jokela 2010, 13.) Monikulttuurinen opetus ei keskity vain kielitaidon opettamiseen, vaan se on aidoimmillaan suvaitsevaisuuteen, erilaisuuteen ja samanarvoisuuteen kasvattamista. Tässä tilanteessa ohjaaja voidaan nähdä kulttuurien kohtauttajana, joka vaatii kasvattajalta sekä kulttuurisen kompetenssin taitoja että erilaisuuden tiedostamista ja ymmärtämistä. Dialogisuus on keskeinen ja toimiva työväline monikulttuurisessa opetuksessa, kun tarkoituksena on muodostaa yhteistä ymmärrystä. Dialogisuuden kautta opiskelijoita voidaan laittaa tarkastelemaan esimerkiksi omaa identiteettiään, käsityksiään ihmisarvosta ja omasta suhtautumisesta erilaisuuteen

peilaamalla niitä muiden ryhmäläisten käsityksiin ja näkemyksiin. Monikulttuurinen ryhmä on tällaisessa tilanteessa voimavara, kun omia kulttuurisidonnaisia ymmärrystapojaan voidaan lähteä peilaamaan eri taustoista tulevien ihmisten kokemuksiin ja näkemyksiin. (Hägglom, Karvonen, Kuutti & Jokela 2010, 9.)

Koulupolun siirtymien haasteista maahanmuuttajataustaiselle oppilaalle

Koulutuspolun siirtymät ovat yksilölle keskeisiä elämänsäkuun kuuluvia muutosvaiheita, mutta myös yhteiskunnallisesti katsottuna tärkeitä jäsenten uudelleensijoittumisen prosesseja. Siirtymät ovat samaan aikaan haasteita sekä mahdollisuuksia. Varsinkin maahanmuuttajataustaisella oppilaalla nämä vaiheet voivat olla erityisen haastavia, koska tämän elämässä voi olla käynnissä samanaikaisesti monia muutoksia ja siirtymävaiheita. Yksilölle jo muutto uuteen maahan on voinut olla vaikea jakso, johon on liittynyt paljon odotuksia ja toiveita, mutta myös pelkoa ja epäilyä. Maahanmuuttaja voikin kohdata erityisiä haasteita perinteisissä muutosvaiheissa, kun samanaikaisesti muutetaan kulttuurista toiseen, mutta myös psykologisissa kehitysvaiheissa eteenpäin. (Alitolppa-Niitamo, Söderling & Fågel 2005.) Esimerkiksi murrosikäisenä Suomeen muuttanut nuori voi kokea vaikeaksi jo pelkästään totutteleminen uuteen yhteiskuntaan. Tämän lisäksi nuori voi käydä parin vuoden aikana läpi monta alkeis- ja valmistavaa koulutusvaihetta ennen siirtymistä yleisopetukseen, josta pian on jo edessä siirtymä toisen asteen opintoihin. Osallisena Suomessa –hankkeen arviointiraportin (Työ- ja elinkeinoministeriö 2013) mukaan juuri tähän ryhmään maahanmuuttajanuorista kohdistuu erityisen paljon riskejä koulutuksen nivelvaiheissa. Oppivelvollisuuden loppuvaiheessa tai juuri sen loputtua maahanmuuttaneiden haasteisiin ollaankin herätty yhteiskunnassa. Näin ollen peruskoulun vasta loppuvaiheessa aloittavan maahanmuuttajataustaisen nuoren tilanteeseen ja sijoittumiseen kiinnitetään entistä enemmän huomiota ja resursseja (Opetus- ja kulttuuriministeriö 2012, 31).

Victor Turner (1967, 93–97) jakaa teoksessaan siirtymävaiheen kolmeen osaan, irroittautumiseen, välitilaan ja takaisin liittymiseen. Näistä keskimmäistä välitilaa voidaan kutsua myös liminaaliksi. Esimerkiksi pakolaisten kansallisuus kyseenalaistetaan radikaalisti, kun tämä lähtee kotimaastaan ja saapuu uuteen yhteiskuntaan. Tällöin kah-

den kulttuurin välitilassa yksilö voi tuntea itsensä hyvin juurettomaksi ja tunnustamattomaksi. Myös siirtymä peruskoulusta jatko-opintoihin voi olla tällaisesta taustasta tulevalle nuorelle haastavaa, kun takuita ja tietoa tulevaisuudesta ei ole. Turner (1967, 95) kutsuu liminaalissa olemista rakenteiden väliseksi tilaksi, jossa siirtymiä vakaasta tilasta toiseen kutsutaan siirtymäriiteiksi. Turner kuvaa siirtymiä näkymättömiksi prosesseiksi, jonka kautta ihmiset siirtyvät roolista toiseen, ja jotka konkretisoituvat muutosvaiheiksi paikassa, tilassa, sosiaalisessa asemassa tai iässä (1967, 95). Siirtymävaiheissa olevat voidaan nähdä kummallisina ja poikkeuksellisina ennen heidän määrittelyään ja luokitteluaan uuteen rooliin (1967, 96). Tämän kuvauksen mukaisesti tunnustamattomaksi ajanjaksoksi voidaan nähdä myös aika peruskoulun jälkeen ennen siirtymää jatkokoulutukseen.

Maahanmuuttajataustaisille oppilaille on kehitelty Suomessa sekä paikallisia projekteja ja hankkeita että valtakunnallisia järjestelyjä turvaamaan näitä haastavia koulupolun siirtymiä. Myös monet valtakunnalliset, esimerkiksi Opetushallituksen selonteot, raportit ja projektit kiinnittävät huomion siirtymävaiheeseen kohdistuvan tuen tärkeyteen erityisesti maahanmuuttajataustaisilla oppilailla. Osallisena Suomessa –hankkeen (Työ- ja elinkeinoministeriö, 2013) tavoite on tehostaa maahanmuuttajien kotoutumista valtakunnallisesti kehittämällä maahanmuuttajille selkeän ja johdonmukaisen mallin kotoutumiseen. Hankkeen kehittämissuunnitelman yksi pääteema on koulutuksen jatkuvuuden ja joustavuuden turvaaminen. Suunnitelma painottaa, kuinka peruskoulun ja jatko-opintojen koko välille kuuluu jatkuvaa ohjausta, seuranta ja raportointia (2013, 121.) Osana nuorten yhteiskuntatakuuta lanseeratun koulutustakuun myötä jokaiselle nuorelle on taattu vuoden 2013 alusta lähtien jatkokoulutusmahdollisuus peruskoulun jälkeen. Perusta nuorten työllistymiselle luodaan perusopetuksessa, jossa maahanmuuttajataustainen nuori ei ole välttämättä ollut mukana. Suomalaisen hyvinvointiyhteiskunnan tuleekin mahdollistaa näille yksilöille palveluita, joilla eroja tasataan, kuten seuraavassa alaluvussa tuodaan esiin. (Opetus- ja kulttuuriministeriö 2012, 31.)

Maahanmuuttajataustaisen opiskelijan tehostetusta tukemisesta koulupolun siirtymissä

Kaikkia opiskelijoita koskevat koulutuksessa yhtäläiset tutkintotavoitteet. Maahanmuuttajataustaisella opiskelijalla on kuitenkin tarvittaessa oikeus tukitoimiin ja erikoisjärjestelyihin edistymisen takaamiseksi. Maahanmuuttajien koulutuksen valintamenettelyissä, opetusjärjestelyissä ja suoritusten arvioinnissa tulisi aina ottaa huomioon opiskelijan kielitaidon aiheuttamat erityisvaatimukset (Koskimäki 2004, 15). Maahanmuuttajataustaisella opiskelijalla voi olla haasteita esimerkiksi koulutukseen hakeutumisen hakuprosessien yhteydessä. Opiskelija voidaan valita ammatilliseen koulutukseen myös joustavasti, jolloin otetaan huomioon sekä tämän henkilökohtainen taitotaso että potentiaali koulutuksessa selviämiseksi. Opiskelijan mahdollisuuksia voidaan edistää eri tahojen yhteistyötä tiivistämällä, reaaliaikaisella ohjauksella ja aktiivisella tiedonjakamisella. On tärkeää, että maahanmuuttaja tietää, millaisia koulutusmahdollisuuksia hänellä on ja kuinka häntä voidaan tukea polulla eteenpäin. (2004, 11.)

Maahanmuuttajaopiskelijoiden kohtaamiin haasteisiin koulutuksessa on herätty viime vuosien aikana, ja näistä on alettu tekemään tutkimuksia ja selvityksiä, joiden pohjalta erilaisia tukitoimia on toteutettu. Maahanmuuttajien ammatillisen peruskoulutuksen keskeyttämiselvitys (Kilpinen 2009) paneutui maahanmuuttajanuorten hälyttäviin koulutuksen keskeyttämislukuihin. Esimerkiksi lukuvuonna 2007-2008 joka neljäs maahanmuuttaja keskeytti opinnot ammatillisessa koulutuksessa (2009, 94). Selvitys kartoitti maahanmuuttajien keskeyttämisten syitä ja siihen vaikuttavia tekijöitä sekä hyviä käytäntöjä ja toimenpide-ehdotuksia, joilla keskeyttämiä voitaisiin ehkäistä. Keskeinen tulos oli kotoutumisen suomalaisen yhteiskuntaan olevan keskeyttämisproblematiikan keskiössä. Maahanmuuttajatausta ilmeni keskeyttämisissä erityisesti kielellisinä haasteina, puutteellisina opiskeluvälmiuksinä sekä ongelmallisina perhe- ja elämäntilanteina. (2009, 82.) Maahanmuuttajaopiskelijoilla on kehitetty tukitoimia ja malleja estämään näitä ”turhia” keskeyttämiä. Esimerkiksi Vantaan mallissa perehdytään seuranta- ja tiedottamistoimenpiteisiin, jolloin opiskelijoiden sijoittumista oppilaitokseen seurataan ja opiskelijoita ohjataan tarvittaessa vaihtoehtoiseen, paremmin tämän tarpeita vastaavaan, koulupaikkaan. Oppilaitokselta saatu ohjaus saattaa olla merkittävän tärkeää maahanmuuttajataustaiselle opiskelijalle, joka ei välttämättä saa muualta lähipiiristään neuvoja ja tietoja mahdollisuuksista, joita hänellä suomalaisessa koulujärjestelmässä toimiessaan on. (2004, 11.)

2.3 Mavasta ja valmasta

Ammatillinen koulutus on keskeinen väylä kohti työelämää ja osa elinikäisen oppimisen jatkumoa. Tämä on myös tärkeä maahanmuuttajien koulutusväylä ja ammattitaitoa kerryttävä organisaatio suomalaisessa koulujärjestelmässä (Kilpinen 2009). Maahanmuuttajataustaisten opiskelijoiden ammatilliset koulutusmahdollisuudet ovat kasvaneet tasaisesti 1990-luvun alusta lähtien. Koko 2000-luvun jatkunut ammatillisen koulutuksen suosion kasvu on myötävaikuttanut myös maahanmuuttajien mahdollisuuksiin ammatillisessa koulutuksessa. Vuonna 2009 (90) julkaistun Maahanmuuttajien ammatillisen koulutuksen keskeyttämisselvityksen mukaan maahanmuuttajien pääsy ammatillisen koulutuksen peruslinjoille on vaikeaa ja edelleen vaikeutuu vuosittain.

Tärkeä maahanmuuttajien tukimuoto ammatillisen koulutuksen kentällä peruskoulutukseen pyrkimistä edeltävä mava-koulutus. Syksyllä 2015 koko mava-koulutuksen kokonaisuus tulee muuttumaan, kun kaikki ammatilliseen koulutukseen valmentavat ja valmistavat koulutukset (ammattilliseen peruskoulutukseen ohjaava koulutus, vammaisten opiskelijoiden valmentava ja kuntouttava opetus, maahanmuuttajien ammatilliseen peruskoulutukseen valmistava koulutus ja kotitalousopetus) yhdistyvät yhteiseksi valma-koulutuskokonaisuudeksi. (Opetushallitus 2015b.)

Maahanmuuttajien ammatilliseen koulutukseen valmistavasta koulutuksesta

Maahanmuuttajien ammatilliseen peruskoulutukseen valmistavaa mava-koulutusta on järjestetty Suomessa vuodesta 1999 lähtien. Mava on tarkoitettu ammattiopinnoista kiinnostuneelle maahanmuuttajataustaiselle henkilölle, joka tarvitsee vahvistusta suomen kielen taitoihin ja opiskeluvalintoihin. Nykyisen mavan opetussuunnitelman perusteet tulivat voimaan 2008, jolloin toteutettiin ensimmäinen uudistus vuoden 1999 koulutusten lanseeraamisen jälkeen. Uuden valma-koulutuksen perusteet, jotka julkaistiin huhtikuussa 2015, tulevat korvaamaan mavan perusteet uudessa mallissa (Opetushallitus 2015b)

Mavaan osallistuvien määrät ovat kasvaneet koko 2000-luvun ajan, mikä heijastuu maahanmuuttajien määrän yleisestä lisääntymisestä Suomessa (Opetushallitus 2011, 4-5,

21). Opetusta järjestävien verkosto ei niinkään enää kasva, mutta opiskelijamäärät koulutuksissa jatkavat kasvuaan. Vuonna 2014 mavassa opiskelijoita oli 1761 ja sitä järjestettiin 46 oppilaitoksessa (järjestämislupa myönnetty 53 kpl) (Opetushallitus 2014). Vastaavasti vuonna 2010 opiskelijoita oli 1587 ja koulutusta järjestettiin 46 oppilaitoksessa (järjestämislupia myönnetty 51 kpl) (Opetushallitus 2010).

Ammatillista koulutusta ohjaavan lain (630/1998, 3§) mukaan peruskoulutukseen valmentava koulutus on oppilaitoksen yhteydessä järjestettävää, ei tutkintoon johtavaa koulutusta, jonka tavoitteena on edistää opiskelijan ammatilliseen peruskoulutukseen pääsemistä. Asetus ammatillisesta koulutuksesta (A811/1998, 21§) tarkentaa Mavan tavoitteeksi antaa opiskelijalle kielelliset ja muut opiskeluvalmiudet perusopintoihin siirtymiseksi. Mava on laajuudeltaan 20–40 opintoviikkoa ja sen tulee noudattaa valtakunnallisia opetussuunnitelman perusteita (A811/1998, 21§). Koulutus voi tarpeen mukaan kestää yli perinteisen pituuden, kaksi lukukautta. Laki ammatillisesta koulutuksesta muuttuu mavan ja valman osalta vuonna 2015 ja uusi laki astuu voimaan 1.8.2015 (Kärki 2015).

Mava-koulutuksille on laadittu omat opetussuunnitelman perusteet, joita järjestävät oppilaitokset noudattavat. Pää tavoite mavassa on antaa opiskelijalle edellytykset opiskella ammatillisessa peruskoulutuksessa. Tämän lisäksi keskeistä on oppia tuntemaan suomalaista opiskelu- ja työkulttuuria sekä saavuttaa tiedot ja taidot, joita ammatillisesta peruskoulutuksesta suoriutumisessa tarvitaan. Opetussuunnitelman perusteet on jaettu kielellisiin taitoihin (10-20 ov), matemaattisiin, tietoteknisiin ja luonnontieteellisiin taitoihin (3-7 ov), yhteiskuntatietouteen ja kulttuurin tuntemukseen (3-7 ov), opiskelu- ja ammatinvalintataitoihin (4-12 ov) sekä valinnaisiin opintoihin (0-4 ov). (Opetushallitus 2008, 8.) Koulukohtaiset opetussuunnitelmat tarkentavat valtakunnallisen opetussuunnitelman perusteita. Suunnitelman tulisi sisältää ainakin seuraavat teema-alueet: □ Opintojen muodostuminen, opintojen eteneminen, ajoitus ja järjestäminen, suunnitelma osien arvioinnista ja osaamisen arviointimenetelmistä sekä opintojen tavoitteet, arvioinnin kohteet sekä oppilaitoksen omat arviointikriteerit, joita ei ole määritelty opetussuunnitelman perusteissa. (Opetushallitus 2008, 11.)

Mava-koulutusten toteuttamisen haasteista

Mava vastaa monin tavoin haasteisiin, jotka liittyvät opiskelijoiden tuen tarpeisiin ennen ammatilliseen peruskoulutukseen siirtymistä. Mava on keskeinen ja tärkeä maahanmuuttajien koulutuspolku suomalaisessa koulujärjestelmässä. Opetushallitus on kartoittanut näitä haasteita ja kehityskohtia parin vuoden välein selvitystöiden kautta, joista ollaan saatu tärkeää tietoa koulutusten toiminnasta ja toimivuudesta. (ks. esim. Opetushallitus 2013, 12-13). Vuosien 2011-2012 selvitystyön (Korpela, Kantosalo, Koskimäki & Kärki 2013) mukaan koulutuksen toteutukseen liittyy monia haasteita, joihin liittyen oli aloitettava muutostoimenpiteitä. Selvitys osoittaa, etteivät mavan opiskelijapaikat ole kohdentuneet tarkoituksenmukaisesti sen ensimmäiselle kohderyhmälle, ammatilliseen peruskoulutukseen pyrkiville maahanmuuttajataustaisille nuorille (2013, 67). Koulutuksen valintamenettelyissä tulisikin huomioida paremmin että opiskelijapaikat suuntautuisivat sen ensisijaiselle kohderyhmälle. Selvitys tähdentää myös, että mavan opetuksellista sisältöä, opiskelijavalintoja ja opetusjärjestelyjä tulee vahvistaa kokonaisvaltaisesti tukemaan opiskelijoiden motivoitumista paremmin tutkintoon johtavaan ammatilliseen peruskoulutukseen. Mava-koulutusten tulisi liittyä kiinteästi muuhun ammatilliseen peruskoulutukseen ja yhteydenpidon näiden välillä olla tiivistä. (2013, 70.)

Opiskelijan kielitaito on keskeinen valintakriteeri mava-koulutukseen osallistumiseksi (2013, 66). Opetussuunnitelman perusteiden (Opetushallitus 2008, 12) mukaan perusoletus on, että koulutusjakson alkaessa opiskelija hallitsee jo kielitaitotason A2.2¹ edellyttämät viestintätaidot, rakenteet ja sanastot. Kielitaidon lisäksi opiskelijoita valitessa tulisi kuitenkin kiinnittää huomiota myös muihin opiskeluvalmiuksiin. Taitotason A2.2 saavuttamiseksi moni maahanmuuttaja tarvitsee tukea, jolloin edeltävien valmentavien koulutusjaksojen tärkeys korostuu. Maahanmuuttajataustaisen henkilö voi olla täysin luku- ja kirjoitustaidoton Suomeen saapuessa ja pääseminen tälle taitotasolle voi olla hyvin haastavaa, jopa täysin mahdotonta. Selvitykset osoittavat, ettei vuoden mittainen mava-koulutus kuitenkaan aina riitä takaamaan opiskelijoiden sijoittumista

¹ Taitotaso A2.2 kehittyvä peruskielitaito: Välittömän sosiaalisen kanssakäynnin perustarpeet ja lyhyt kerronta (Opetushallitus 2015a, 4)

ammattilliseen peruskoulutukseen, koska opiskelijoiden lähtötaitotaso ei usein vastaa kriteereita (Korpela, Kantosalu, Koskimäki & Kärki 2013, 64).

Opiskelijoille on kehitetty koulutusjaksoja ennen ja jälkeen mavan suorittamisen. Esimerkiksi Tampereen seudun ammattiopistossa maahanmuuttajien puoli vuotta kestävässä jatko-opintoihin valmistavassa koulutuksessa pyritään tukemaan ja selkiyttämään edelleen opiskelijan suuntautumista ja kouluttautumisvaihtoehtoja mava-koulutuksen jälkeen. (Tampereen seudun ammattiopisto 2013b.) Mavaa voi myös edeltää koulutusjaksoja, jossa ennen koulutuksen aloittamista opiskelijoille tarjotaan ohjaavaa koulutusta ja tarvittaessa myös luku- ja kirjoitustaidon opetusta, joilla peruskieli- ja kulttuurintuntemusta parannetaan tavoitteena saavuttaa mavan sisäänpääsykriteerit. Esimerkiksi Tampereen seudun ammattiopistossa (2013a) mava-koulutusten rinnalla toimii Valmiina ammatilliseen -projekti, joka on yhteistyömalli koulutusalojen ja maahanmuuttokoulutuksen välillä tavoitteenaan parantaa opiskelijoiden mahdollisuuksia peruskoulutukseen pääsemiseksi. Projektiin kuuluu valmennuspaketin luominen, jonka osia ovat esimerkiksi ammattitietouden lisääminen, alakohtaiset suomen kielen jaksot, koulutuskokeilut, opiskelutaitojen kurssi, yhteishakuohjausta sekä pääsykoevalmennusta. (2013a.)

Kokonaisuudessaan ennen mava-koulutusta tai sen alussa on tärkeää kartoittaa opiskelijan yksilöllinen lähtötaitotaso ja –tilanne, samalla kun opiskelijalle laaditaan henkilökohtainen opetuksen järjestämistä koskeva suunnitelma. Tärkeään kartoitusvaiheeseen tulee käyttää aikaa ja resursseja, koska sen kautta saadaan kokonaisvaltaista tietoa opiskelijan haasteista ja mahdollisuuksista, jonka jälkeen opiskelijalle voidaan etsiä hänen taitotasolleen sopiva polku ja ryhmä. (Opetushallitus 2008.)

Mavasta valmaksi -muutosvaiheesta

Opetus- ja kulttuuriministeriön (2012, 40) koulutuksen ja tutkimuksen kehittämissuunnitelman yhdeksi kehittämiskohdaksi on asetettu ammatillisen peruskoulutuksen valmistavien ja valmentavien koulutusten aseman ja sisällön selkiyttäminen. Myös Mavan viimeisen tilannekatsauksen (Korpela, Kantosalu,

Koskimäki & Kärki 2013) mukaan koulutuksen toteuttamiseen liittyen on syytä käynnistää kehittämistoimenpiteitä, koska mavan keskeinen tavoite antaa valmiudet opiskeluun ammatillisessa peruskoulutuksessa ei nykytilanteessa toteudu.

Syksystä 2015 lähtien ammatilliseen koulutukseen valmistavat koulutukset tulevatkin yhdistymään valma-koulutuksen malliksi, jossa yhdistetään ammatilliseen peruskoulutukseen ohjaava ja valmistava koulutus, maahanmuuttajien ammatilliseen peruskoulutukseen valmistava koulutus, kotitalousopetus sekä vammaisten opiskelijoiden valmentava ja kuntouttava opetus ja ohjaus. Valmassa opiskelijalle räätälöidään henkilökohtainen opintokokonaisuus, jossa opintoja on mahdollisuus valita joustavasti eri moduuleista. Valman alussa opiskelijoille tullaan järjestämään yhteinen orientaatiojakso, jossa kartoitetaan yksilöllisiä tarpeita ohjauksen kautta sekä laaditaan jokaiselle henkilökohtainen opetuksen järjestämistä koskeva suunnitelma. (Kärki 2015.)

Valman tarkoituksena on vahvistaa ja selkeyttää perusopetuksen lisäopetuksen, ammatillisen peruskoulutuksen valmistavien ja valmentavien koulutusten sekä työpajatoiminnan ja etsivän nuorisotyön yhteistyötä sekä tukea yhdessä tehokkaasti opiskelijan jatko-opintoihin siirtymistä. Valman keskeinen tavoite tulee olemaan mavan tavoin antaa opiskelijalle valmiuksia ammatilliseen peruskoulutukseen hakeutumiseksi sekä vahvistaa opiskelijan edellytyksiä suorittaa ammatillinen perustutkinto. Koulutuksessa opiskelijan valmiuksia päästä jatkokoulutukseen vahvistetaan ja annetaan tälle välineitä ammatillisen perustutkinnon suorittamiseen. (Virnes 2014.)

Valma tulee myös tehostamaan koulutusten hallintoa (Aho 2012). Valman yhdistävien ammatilliseen peruskoulutukseen ohjaavien ja valmistavien koulutusten arvolähtökohdat ja koulutuspoliittiset tavoitteet ovat pitkälti linjassa toistensa kanssa ja olleet tähän asti osittain jopa päällekkäisiä (2014). Valman osat tulevat koulutuksen ja tutkimuksen kehittämissuunnitelman (Opetus- ja kulttuuriministeriö 2012, 39-41) mukaisesti tavoittelemaan yhteiskunnallisia tavoitteita ja arvoja, kuten syrjäytymisen ehkäisemistä ja ammatillisen koulutuksen keskeyttämisen vähentämisen ja läpäisyn tehostamisen kautta (2012, 12). Mavan tavoitteena on myös tasa-arvon ja eesteettömyyden edistäminen ammatillisen koulutuksen kentällä. Valman avulla pyritään edelleen vahvistamaan opiskelijoiden valmiuksia hakeutua jatkokoulutukseen ja suorittaa ammatillinen perustutkinto. Opiskelijoiden tulee saada riittävästi ohjausta ja tukea opinnoissa sekä

tietoa erilaisista jatkokoulutusmahdollisuuksista. Koulutuksen tavoitteena on parantaa opiskelijan oppimaan oppimisen taitoja ja vahvistaa opiskeluvalmiuksia tulevaisuutta varten. Valmassa haetaan mavan tavoin oikeaa paikkaa yksilölle suomalaisessa koulumaailmassa ja yhteiskunnassa ja kannustetaan opiskeluvalmiuksia parantavan ja uravalintoja selkeyttävän koulutuksen kautta löytämään oma polkunsä. (Kärki 2015.)

3. Koulutuksen tehtävät yhteiskunnassa

Tässä luvussa pohjustetaan tutkimuksen teoreettisia lähtökohtia. Teoria on tutkittavasta ilmiöstä esitetty yleistys tai selitys, joka auttaa tulkintojen tekemistä kerätystä aineistosta ja jonka avulla tuloksia voidaan esitellä tieteellisessä, perustellussa muodossa (Eskola & Suoranta 1996, 31, 63.) Tässä luvussa koulutuksen yhteiskunnallisia tehtäviä käsitellään sosiaalisten rakenteiden tasolla tapahtuvien prosessien selittämisen ja niiden vaikutusten tulkinnan kautta (Antikainen, Rinne & Koski 2013, 150). Ensimmäinen alaluku ohjaa teeman tarkasteluun koulutuspolitiikan ja suomalaisen koulutusyhteiskunnan kehityksen esiintuonnin kautta, josta siirrytään valitun teoreettisen näkökulman, koulutuksen funktionaalisen analyysin, esittelyyn ja käytön pohjustamiseen.

3.1 Koulutuspoliittisesta ohjauksesta

Suomalaiset istuvat koulun penkillä keskimäärin viidenneksen elämästään. Koululaitos on keskeinen instituutio, jonka avulla valtio käyttää valtaa ohjatessaan kansalaisten elämänpolkuja ja sijoittumista yhteiskunnassa. Koulutusjärjestelmä voidaan nähdä yhteiskunnan osana, joka toteuttaa sille asetettuja tehtäviä uusintamalla ja uudistamalla koulutuspoliittisiin päätöksiin pohjautuvaa yhteiskuntajärjestystä. Kasvatussosiologia määrittelee koulutuspolitiikan yhteiskunnan ja väestön tarpeista huolehtivaksi yhteiskuntapolitiikan osaksi, jonka tehtävänä on valvoa ja ohjata muodollisen kasvatuksen jakautumista (Pikkarainen 2010). Koulutuspolitiikka toimii kaksisuuntaisesti – se kehittyy yhteiskunnan mukana, mutta toistaalta sen avulla pyritään vaikuttamaan siihen, mihin suuntaan yhteiskunta muuttuu ja kehittyy (2013, 351). Koulutuspoliittisen päätöksenteon yhtenä pyrkimyksenä on ennakoida yhteiskunnallisia tarpeita ja tätä kautta saavuttaa yhteiskuntapoliittisia tavoitteita. (Lehtisalo & Raivola 1999, 38.) Koulutuspolitiikalla tarkoitetaan kaikkia niitä toimia, joilla pyritään vaikuttamaan koulutusjärjestelmään. Näitä toimia säätelevät ensisijaisesti eduskunnan lainsäädäntö ja ministeriöiden taloudellinen ja säädöspohjainen ohjaus. (Välimaa, Ursin, Lasonen, Aitola, Hoffman, Kärkkäinen, Muhonen, Piesanen & Volanen 2011, 9.)

Koulutuspolitiikka on yksi risteyskohdista, joissa yhteiskunnan ja koulutuksen suhde tulee näkyväksi. Voidaankin kysyä ja pohtia, mitä tehtäviä varten koulutusjärjestelmä lopulta toimiikaan. (Välimaa, Ursin, Lasonen, Aittola, Hoffman, Kärkkäinen, Muhonen, Piesanen & Volanen 2011, 10.) Koulutusjärjestelmän voidaan nähdä palvelevan esimerkiksi yhteiskunnallisia tarpeita sekä hoitavan sen sosiaalisen ja yhteiskunnallisen valikoinnin ja sosiaalistamisen tehtäviä. Koulu voidaan nähdä myös yksilön kasvun ja oppimisen näyttämönä tai toisesta näkökulmasta säilönä, jossa uusinnetaan yhteiskunnassa vallitsevia sukupuoli-, luokka-, valta- ja ideologisia rakenteita (2011, 10).

Suomalaisen koulutusyhteiskunnan ja ammattikasvatuksen alkutaipaleesta

Koulutuksen arvostus lähti nopeaan kasvuun Suomessa oppivelvollisuuden säätämisen myötä vuonna 1921. Teollistumisen ja nopean yhteiskunnallisen kehittymisen myötä kaikkien kansankerrosten lapset haluttiin koulutukseen piiriin. Eri hyväntekeväisyysjärjestöt, kuten Mannerheimin lastensuojeluliitto (2013, 67) toivat pinnalle lastensuojeluaжатelun ja lapsuus-ikävaiheen tunnustamisen, jonka myötä lasten työskentely aikuisten rinnalla tehtaissa kiellettiin ja näille tarvittiin säilöpaikka vanhempien työpäivien ajaksi. (Antikainen, Rinne & Koski 2013, 100-101.) Koululaitoksen tehtäväksi muodostui nopeasti yhteiskunnan kahden perusyksikön, tuotantoyksikön eli palkkatyön ja uusintamisyksikön eli perheen erottaminen (Rinne, Kivinen & Kivirauma 1984, 19). Perheen tehtäväksi määriteltiin työvoiman tuottaminen ja uusintaminen samalla kun kodissa tapahtuva moraalikasvatus lähti siirtymään pikkuhiljaa koulujärjestelmän kautta valtiovallalle. Ennen kirkko oli tukenut perhettä kasvatustyössä, mutta nyt koulutusjärjestelmästä alettiin muodostaa suodatin kodin ja työmarkkinoiden välille. (1984, 21.) Täysin väestön kattavaksi kansakoulunkäynti levittäytyi toisen maailmansodan jälkeen.

Oppivelvollisuuskoulutuksen alkuaikoina koulujärjestelmän keskeinen tehtävä oli valmentaa opiskelijat hyväksymään ja täyttämään perinteisen palkkatyömentaliteetin moraalisia velvoitteita. Työnteko irrotti yksilöt luonnon rytmistä ja perinteisen työkurin sisäistäminen oli opetuksessa keskeistä ja työtä tuli oppia tekemään abstraktin työaika-jaon mukaisesti. Hyvältä työntekijältä edellytettiin vastuullisuutta, tottelevaisuutta ja

kuuliaisuutta. Työntekijän tuli oppia saattamaan annetut työtehtävät täsmällisesti loppuun asti ja hyväksyä teollisen yhteiskunnan intensiivinen työtahti ja muut palkkatyömentaliteetin piirteet. (Rinne, Kivinen & Kivirauma 1984, 20) Perinteisen työntekijyyden paikantamisen rinnalle koulutusjärjestelmässä muodostuivat myös innovatiivisten ja luovien kvalifikaatioiden opettaminen ja siirtäminen niille, joiden tehtäväksi oli määrä tulla perinteisen työprosessin johtaminen ja kehittäminen. Nämä paikat olivat kuitenkin avoinna vain harvalle ja valituille. (1984, 21.)

Myös ammattikasvatus lähti kasvuun kattavana järjestelmänä toisen maailmansodan myötä ja jo 1950-luvun lopussa ammattikoulutuksen tarjoaminen kaikille oppivelvollisuusikään tähtääville alkoi kohota valtakunnalliseksi tavoitteeksi. Ammattikasvatustieteiden tutkimuskeskus perustettiin opetushallituksen rinnalle organisoimaan ja hallinnoimaan ammatillista koulutusta ja sen kehittämistä. (Antikainen, Rinne & Koski 2013, 110.)

Suomalaisen koulutusyhteiskunnan kehityksestä ja muutoksesta

Usko koulutuksen voimaan on ollut suomalaisessa yhteiskunnassa aina vankka ja siitä on muodostunut vuosisadan aikana yhteiskunnan tärkein tukipilari ja itsestäänselvyys, joka läpäisee jokaisen yksilön arkitoimintaa (2013, 65). Suhde yhteiskunnan ja koulutuksen välillä muuttuu, ja esimerkiksi käsitykset ja näkemykset koulutuksen asemasta ja tehtävistä vaihtuvat aikojen mukana: Rinteelle, Kiviselle ja Kiviraumalle kasvatuksen ja oppisäädyn symbolina toimi vuonna 1984 (11) kirjoituskynä, josta on menty paljon eteenpäin. Tiedon luonnekin on kokenut paljon muutoksia, ja sähköisen viestinnän aikakaudella perinteiselle kirjoituskynälle löytyy yhä harvempia käyttömuotoja.

1980-luvulta lähtien koulutusyhteiskuntaa ovat muokanneet suuret murrokset taloudessa, kulttuurissa ja sosiaalisissa rakenteissa. Muutoksista keskeisiä ovat Brown'in (1997, 393-408) mukaan erityisesti ja teollisuuden kehittyminen, jonka kautta työ on lähtenyt järjestäytymään maailmassa uusin tavoin. Jälkmodernissa yhteiskunnassa koulutuksen vaikuttavuutta ja tuloksellisuutta on alettu lisäämään esimerkiksi kilpailun

ja valintojen vapauttamisen kautta. Brown puhuu tästä koulutuksen kolmantena aaltona, jossa meritokratia ja perinteiset tasa-arvon ajatukset on jätetty taakse. Tässä yhteisössä jokainen edistyy omien kykyjensä mukaan. Kolmannessa aallossa erityisesti erikoistuminen ja eriytyminen ovat nousussa, jota vievät eteenpäin ideologiat sääntelyn purkamisesta ja hallinnon hajautuksesta. Muutosta edistävät myös teknologian kehitys, individualisoituminen ja kulttuurinen modernisaatio (Antikainen, Rinne & Koski 2013, 163). Tänä päivänä yhteiskunnassa voidaan nähdä monien muodollisten kvalifikaatioiden, kuten todistusten ja tutkintojen, arvon jo merkittävästi laskeneen. Yhteiskunnan perinteiset arvot eivät aina sovi yhteen uusien näkemysten ja tapojen tehdä kanssa. Kuten Antikainen, Rinne ja Koski (2013, 164) pohtivat, muuttuvilla työmarkkinoilla tarvitaan tänä päivänä työntekijöitä, joiden keskeisiä taitoja ovat esimerkiksi joustavuus, oma-aloitteisuus ja oppimiskyky.

Työhön liittyvien muodollisten kvalifikaatioiden hankkiminen on siirtynyt pitkälti keskiasteen ammatillisiin oppilaitoksiin. Ammatillisen koulutuksen kentällä 1970-luvulta lähtien koulutuspoliittinen tavoite on ollut kouluttaa koko ikäluokka oppivelvollisuuskoulun jälkeen. Erityisesti 1980-luvun keskiasteen uudistuminen ja kehittyminen toi ammatillisen koulutuksen kiinteämmäksi osaksi suomalaista koulutusjärjestelmää, jolle Antikainen, Rinne ja Koski (2013, 110) antavat nimeksi ammattitaidon koulumaistuminen.

3.2 Koulutuksen yhteiskunnallisten tehtävien tutkimisesta

Kasvatusta ja koulutusta on totuttu pitämään autonomisena ja riippumattomana demokratian ja hyvinvointiyhteiskunnan kulmakivenä, joka vastaa yhteiskunnallisesta ja kulttuurisesta uusintamisesta. Se on pitänyt huolta sekä kansakunnan integraatiosta että työn- ja vallanjaon rakenteista erottelemalla ja luokittelemalla opiskelijoita eri yhteiskunnallisiin tehtäviin. (Antikainen, Rinne & Koski 2013, 69). Yhtenä tutkimuksen keskeisistä teemoista on tutkia, miksi koulutusta järjestetään ja mitä ovat koulutukseen taustalta löytyvät koulutuspoliittiset tavoitteet ja tarpeet. Koulun päätehtävät voidaan nähdä hyvin eri tavoin. Esimerkiksi koulutuspoliittisessa keskustelussa korostuu yleensä koulun tehtävä kansakunnan ohjaajana ja sivistäjänä sen kiinnittäessä yksilöt yhteiskun-

taan ja totuttavan nämä yhteisössä oikeiksi määriteltyihin arvoihin ja normeihin. Toisaalta kasvatustieteissä koulun tehtäväksi nähdään usein koko eliniän jatkuvan kasvun ja kehittymisen prosessin edistäminen. Kasvatussosiologisessa lähestymistavassa keskeistä taas on pohdinta koulutuksen erilaisia ilmi- ja piilotehtävistä yhteiskunnassa (Rinne, Kivinen ja Kivirauma 1984, 17).

Piilo-opetussuunnitelmista

Koululaitos on keskeinen kansalaisyhteisöön vaikuttava instituutio, jolle on keräytynyt monia piilossa olevia tehtäviä, jotka voidaan nähdä toistensa kanssa osittain ristiriitaisinkin. Koulutuksen kanavat luokittelevat, kerrostavat, erottelevat ja valikoivat kansalaisia suuntaamaan eri elämänpoluille. Tutkijat puhuvat usein koulun “piilo-opetussuunnitelmista”, joilla tällaisia ei-näkyviä tehtäviä toteutetaan. Koululla voidaan nähdä olevan kolmenlaisia opetussuunnitelmia: kirjoitettuja, toteutettuja ja elettyjä (1984, 2). Koulun arkipäiväisessä todellisuudessa oppilaat ja opettajat oppivat varsin systemaattisesti paljon sellaista, mitä ei ole asetettu kouluopetuksen tavoitteeksi. Piilo-opetussuunnitelmatutkimus perustuu koulun arjen tavoitteiden ja todellisuuden välisten ristiriitojen kuvailuun. (1984, 31.) Erityisesti Robert K. Merton (1966) on tutkinut näitä järjestelmien eritasoisia piilo-, ilmi- ja häiriöfunktioita. Ilmifunktio on ääneen lausuttu ja tukee suoraan oppilaitoksen työtä, kun taas piilofunktio toiminnan tulos, jota ei ole tiedostettu tai tarkoitettu, mutta se tukee pääasiassa ilmifunktioita. Häiriöfunktio taas on ilmifunktiota ja instituution toimintaa hajottava tai vaikeuttava. (1984, 31-35.)

Klassikko luokkahuone-etnografiassa Philip Jackson (1968) selvitti koulumaailman “kätkeytyjä” arvoja ja taitoja, joita järjestelmä yksilöille opettaa. Jackson pohti etnografiassaan, kuinka koulussa oppilaalle odotetaan monia asioita, joita opetussuunnitelmassa ei ole aukikirjoitettu. Näitä voivat olla esimerkiksi joissain tilanteissa odottaminen ja oppiminen työskentelyn keskeyttämiseen, tekemään myös itseään kiinnostamattomia tai tärkeiksi näkemättömiään asioita, olemaan tarvittaessa huomioimatta ympärillä oleviaan sekä alistumaan vallankäytön kohteeksi. Koulun keskeinen piilo-opetussuunnitelma liittyi Jacksonin mukaan kärsivällisyyden opettamiseen, johon liittyviä erilaisia seremonioita ja riittejä hän näki luokassa toteutettavan paljon. Piilo-

opetussuunnitelmien ymmärtämisen pyrkimyksenä oli päästä koulun arkitoiminnan ja tajunnan analysoinnista syvemmälle tasolle, jossa koulututodellisuutta tarkastellaan ilmiönä. Arkitodellisuus voidaan nähdä myös osittain ristiriidassa sille asetettujen tavoitteiden kanssa. (Jackson 1968, 4-11; 19-24.)

Jacksonin (1968, 28-33) piilo-opetussuunnitelmat sisältävät sekä koulunkäynnin ulkoiset puitteet että oppimistapahtuman sosiaaliset vuorovaikutussuhteet. Koulutyön reunaehtona toimi hierarkia, eli aikaan ja paikkaan sidottu järjestys. Tätä toteutettiin esimerkiksi arviointi- ja todistusjärjestelmien avulla, jotka olivat osa instituutiossa vallitsevaa hierarkista vallankäyttöjärjestelmää. Kaikki tämä tapahtui yhteiskunnan tasolla, jolle koulu tuottaa asemia. Antikainen, Rinne ja Koski (2013, 155) pohtivat tämän liittyvän läheisesti pääomiin, joita jäsenyys ja paikka yhteiskunnassa yksilöille antavat. Opettaja on vain osa tätä koneistoa, ja kuten Rinne, Kivinen ja Kivirauma (1984, 3) kirjassaan lainaavat “det är inte lärarnas fel” – yksilöitä tai opettajia ei tule syyttää piilo-opetussuunnitelmien negatiivisista vaikutuksista. Nämä piilo-opetussuunnitelmat ovat tiukasti sidoksissa opetusprosessin ulkopuolisiin määrääviin tekijöihin, jotka ovat yksittäisten tekijöiden kontrollin ulottumattomissa.

Rinne, Kivinen ja Kivirauma pohtivat (1984, 3) piilo-opetussuunnitelman käsitteen vanhentuvan sinä päivänä, kun koululaitos asetetaan kasvatussosiologisen tutkimuksen kohteeksi avoimesti yhteiskunnallisista yhteyksineen ja koko prosessuaalisessa moniulotteisuudessaan. Termi on kuitenkin edelleen kolme vuosikymmentä tämän jälkeen hyvin keskeinen ja tärkeä koulutukseen liittyvä termi, johon tulee ja täytyy kiinnittää huomiota.

3.3 Funktionaalisesta selitysmallista

Tutkimuksessa perehdytään koulutuksen tehtävien tematiikkaan yhteiskunnallisen tason tarkastelussa näkökulmana koulutuksen funktionaalinen analyysi. Tässä kasvatussosiologisessa selitysteoriassa koulutuksen yhteiskunnallisia tehtäviä pohditaan rakenteiden tasolta makrotason tarkastelukulmassa. Vastauksia koulutuksen tehtäviin haetaan sosiaalisten rakenteiden tason prosessien selittämisen ja näiden vaikutusten

tulkittamisen kautta. Tutkimuksessa ei pohdita, ketä varten koulutus toimii, vaan hyväksytään tähän liittyvien suhteiden olevan moninaisia: sosiaalisten rakenteiden prosessit tapahtuvat koulutuksen takia ja vastaavasti koulutus toimii osaltaan näitä prosesseja varten (Antikainen, Rinne & Koski 2013, 133). Funktionaalisen tason tarkastelu tapahtuu peilaamalla prosesseja ja vaikutuksia yhteiskunnallisiin rakenteisiin taloudessa, politiikassa ja kulttuurissa. Yhteiskunnallisten tehtävien selitysmalleissa sosiaalisille instituutioille nähdään välttämätön syy ja tehtävä, johon instituution olemassaolo perustuu ja jolla sitä perustellaan. (2013, 136.)

Funktionalismi pohjautuu Emile Durkheimin (1969) ja Talcott Parsonin (1964) ajatuksiin sosiaalisten instituutioiden tehtävistä. Antikainen, Rinne ja Koski (2013, 70) tuovat näitä yhteen pohtimalla funktionalistisen selitysmallin lähtevän ajatuksesta kuinka työnjaon edetessä yhteiskunnallisen integraation ja sosiaalisen työnjaon ongelmat kasvavat. Koululaitoksen tehtävänä on tässä kehityksessä taata integraation ja työnjaon sujuvuus. Durkheim pohti sosiaalisten instituutioiden olemassaolon perustuvan aina tiettyjen sosiaalisten tarpeiden täyttöä varten. Hän keskittyi työssään erityisesti Ranskan koululaitoksen kehityskulkuun yhteiskunnan sosiaalisen järjestyksen ja kehittämisen näkökulmista. Ranskalainen Durkheim hahmotteli teoksessa ”The Evolution of Educational Thought” (1969) pohjaa koko modernin yhteiskunnan kulttuurin ja kasvatuksen teoretisoinnille ja tutkimiselle. Teoksessa käsiteltiin Ranskan toisen asteen koulutuksen muotoutumista ja kehittymistä yhdentoista vuosisadan ajalta luoden uutta jaottelua ja teoriaa teemasta. Mustafa Emirbayer (2003, 9) pohtii, kuinka merkittävästi Durkheim yhdisti työssään synteettisen lähestymistavan kausaaliseen selitykseen. Durkheim näki merkityksellisen tulevaisuuden tutkimisen ja ymmärtämisen keskeiseksi välineeksi ymmärtää nykyhetkeä, jonka pohjana on ymmärrys ja tieto kasvatuksen perusteista. Nykykäsitykset koulutuksesta yhteiskunnallisena instituutiona pohjautuvat pitkälti näistä Durkheimin ajatuksista johdetuista sosiologisista käsitteistä.

Funktionaalisten tavoitteiden voidaan nähdä myös tuovan yhteiskuntaan harmoniaa ja jatkuvuutta ja ne ovat myös kiinnikkeinä, jotka pitävät yhteisöä yllä. Funktionaalinen teoria tarkastelee yhteiskuntaa järjestelmätasolta, jonka perusyksikkö on perhe. Perheyksikön tehtävänä on pitää yllä sosiaalisessa vuorovaikutuksessa hyväksytyjen ja odotettuja arvoja. (2013, 155.) Funktionaalissa selitysmallissa koulutuksen tehtäväksi

nähdään palvella yhteiskuntaa ja sen tarpeita sosiaalisen ja yhteiskunnallisen valikoinnin, varastoinnin ja integroinnin tehtävien hoitamisen kautta. Koulu on oppimisen, mutta myös yhteiskunnallisen uusintamisen paikka, jossa yksilöitä suunnataan ohjautumaan eri yhteiskunnallisiin asemiin. (Välimaa, Ursin, Lasonen, Aittola, Hoffman, Kärkkäinen, Muhonen, Piesanen & Volainen 2010, 10.) Seuraavissa alaluvuissa käydään koulutuksen tehtäviä kolmen teoksen jäsentelyjen pohjalta yhdistellen Antikaisen, Rinteen ja Kosken (2013), Lehtisalonen ja Raivolan (1999) sekä Rinteen, Kivisen ja Kivirauman (1984) luomia malleja.

Koulutuksen taloudellisista tehtävistä

Rinne, Kivinen ja Kivirauma (1984, 19) käsittelevät yhteiskunnan tarpeita työqualifikaatioiden kehittämisen kautta. Tässä prosessissa on kyse työprosesseissa tarvittavien valmiuksien, taitojen ja tietojen siirtämisestä kansalle. Työqualifikaatiot tarkoittavat yksinkertaisimmillaan työprosessissa tarvittavien valmiuksien, taitojen ja tietojen kehittymistä ja ne voidaan jaotella eri tavoin, esimerkiksi yleisiin eli manuaaliisiin sekä erityisiin eli intellektuellisiin kvalifikaatioihin. Tehtävät vaihtelevat sektoreittain: Yleissivistävän koulutuksen peruskvalifikoititehtäväksi nähdään yksilöiden ohjaaminen eri koulutuspoluille koulutuspoliittisten tavoitteiden mukaisesti, kun taas ammatillisen koulutuksen tehtäväksi nähdään pätevöittää ammatillisia osaajia ja korkeakoululaitoksen akateemisia osaajia. (1984, 19.)

Antikainen, Rinne ja Koski (2013, 158) määrittelevät koulutuksen kvalifioititehtäväksi ”ohjata ja luokitella yksilöitä erilaisiin yhteiskunnallisiin asemiin ja välittää lapsille, nuorille ja aikuisille yksilöllisessä ja yhteisöllisessä elämässä sekä työmarkkinoilla tarpeellisia kvalifikaatioita”, joita tarvitaan yhteiskunnassa ja työelämässä toimiessa. Kvalifikaatioiden siirtäminen kansalaisille liittyy myös valtion pyrkimykseen ohjata, kontrolloida ja suunnata ihmisiä tarkoituksenmukaisesti työmarkkinoiden tarpeisiin ja rooleihin. Kvalifiointi tarkoittaa yhteiskunnalle tärkeiden ja keskeisten taitojen, tietojen ja tulkintojen kehittämistä, joka tapahtuu työprosesseissa edellytettävien valmiuksien, taitojen ja tietojen kehittämisen kautta. Kvalifikaatioita, eli ”tietoja, taitoja, kykyjä, asenteita ja arvoja” (2013, 158) tuotetaan koululaitoksissa, kuten yleissivistävässä ja

ammattillisessa koulutuksessa. Yleissivistävän koulutuksessa tavoitteena on saada oppilaat oppimaan sellaiset perustiedot ja -taidot, joiden hallitseminen katsotaan merkitykselliseksi kaikille yhteiskunnan jäsenille. Vastaavasti taas ammatillisessa koulutuksesta keskeistä on eri ammattialoille leimallisiin tehtäviin päteväyttäminen. (Rinne, Kivinen ja Kivirauma 1984, 19.)

Kvalifikaatiot voivat olla sisällöltään myös moraalisia, kuten yhteiskunnallisten normien ja käyttäytymissääntöjen opettamista jokapäiväisessä elämässä keskeisten kommunikaatio- ja vuorovaikutustaitojen omaksumisen kautta (2013, 158). Moraaliselta pohjalta koulun tehtävänä on valmentaa yksilöitä hyväksymään töihin liittyvät velvollisuudet ja ottamaan osa näiden toteuttajana. Tämä on myös etiikan ja kapitalismin henkeä, joka kiteytyy suoritusmotivaatioon. Ammattitaidossa on kyse myös työntekijän taitojen ja työn taitovaatimusten suhteesta yhteiskuntaan. Koulutuksen kautta yksilöt kiinnittyvät myös osaksi eri ammattikuntia ja näiden arvomaailmaa ja arvostuksia. (Antikainen, Rinne ja Koski 2013, 161.)

Elinikäisen oppimisen maailmassa koulujärjestelmän tuottamat peruskvalifikaatiot ovat muutosten edessä, kun monien perinteisten muodollisten kvalifikaatioiden, esimerkiksi todistusten, arvostus on lähtenyt laskuun. Teknologian kehitys ja kulttuurinen modernisaatio ovat keskeisiä syitä tähän kehitykseen, jonka myötä yhteiskuntaan on syntynyt monia vaihtoehtoisia keinoja kvalifikaatioiden hankkimiseen. (2013, 163-164.) Uudet arvot eivät enää sovi aina yhteen perinteisten ammattikvalifikaatioiden kanssa. Aikaisemmin teollistuvassa yhteiskunnassa keskeistä oli omaksuttua yksilöt palkkatyöläisen mentaliteettiin, abstraktiin työaikaan ja -kuriin kun taas muuttuvilla työmarkkinoilla tarvitaan tänä päivänä työntekijöitä, joiden keskeisiä kvalifikaatioita ovat esimerkiksi joustavuus, oma-aloitteisuus ja oppimiskyky. (2013, 163-164.)

Koulutuksen valikointitehtävästä

Kivinen, Rinne ja Ahola (1989, 9) kutsuvat koululaitosta yhteiskunnalliseksi sementiksi, minkä kautta yksilöt “saatetaan” ja “suodatetaan” omille paikoilleen ja tehtäviin yhteiskunnassa. Koulutuksen valikointitehtävässä järjestelmän nähdään toimivan

suodattimena kodin ja työmarkkinoiden välillä erotellen ja asettaen yksilöitä erilaisiin yhteiskunnallisiin asemiin. Valikointi liittyy keskeisesti siihen, miten koululaitos sijoittaa oikeita ihmisiä oikeille paikoille yhteiskunnallisessa työn- ja vallanjaon hierarkiassa. (Antikainen, Rinne & Koski 2013, 167.) Perinteisesti opiskelija-aines on jaoteltu esimerkiksi työkykyisiin ja –kyvyttömiin tai normaaleihin ja epänormaaleihin. Tätä jakoa seuraa hienovaraisen suodatuksen aloittaminen tavoitteena kerrosta yksilöt eritasoisiin todistuksiin ja arvosanoihin perustuviin pätevyyksiin. Tässä tavoitteena on muodostaa yhteiskunnallinen työnjako ja hierarkian järjestelmä. (Rinne, Kivinen ja Kivirauma 1984, 22.) Koulun tehtävänä on ollut tarjota hyvinvointiyhteiskunnassa kaikille jäsenille yhtäläiset kouluttautumisen mahdollisuudet, mutta toisaalta myös uusintaa sosiaalisia kerrostumia niin, että yksilöt suuntaavat ainakin heidän vanhempinsa kanssa samantasoisiiin asemiin ja tehtäviin. (1984, 23.)

Valikointitehtävässä korostuu koulutuksen läheinen suhde yhteiskunnallisten valta-asemien ja työnjaon kanssa. (2013, 166) Koulutus nähdään keskeisenä tekijänä ohjaamassa yksilöitä yhteiskunnalliseen vallan- ja työnjakoon (1984, 23). Hierarkisilla työmarkkinnalla tarvitaan erilaisia moraalisia kykyjä ja asenteita omaavia työntekijöitä riippuen ammatin ja yksilön sosiaalisesta asemasta suhteessa yhteiskunnalliseen valtaan. Täten myös asenteisiin, arvoihin ja normeihin liittyvien kvalifikaatioiden opettaminen eriytetään koulun sisäisessä valikoinnissa perustuen yksilöiden asemaan ja sukupuoleen, kun tässä vaiheessa myös tyttöihin ja poikiin kohdistuvaa moraalista sääntelyä aletaan eriyttää.

Yhteiskunnan tarpeet muuttuvat ajan tarpeiden mukana. Rinne, Kivinen ja Kivirauma kirjoittivat vuonna 1984 (23) teollisen yhteiskunnan vaativan ensisijaisesti ”intellektuelleja” ja ”manuaalisia” työtehtäviä taitavia osaajia. Jälkiteollisessa yhteiskunnassa perinteisen jaottelun voidaan nähdä pikkuhiljaa katoavan ja koulutuksen tuottavan yhä enemmän joustavuutta työelämän tarpeisiin. Yksilöiden on perinteisen manuaalitehtävien tekemisen sijasta oltava valmiita muuntautumaan ja esimerkiksi uudelleen- ja jälleenkoulutuksen kautta liikkumaan ja mukautumaan työtehtävien, ammattien ja ammattialojen välillä (2013, 168).

Koulutuksen integrointitehtävästä

Koulutuksen kautta luodaan jäsenyyttä yhteisöön, jonka lujittaminen on osa koulutuksen integrointitehtävää. Koulutuksessa tarjotaan sekä näkyvää, muodollista kasvatusta yhteisön uskomuksista, riiteistä ja rituaaleista, mutta se luo myös yhteiskunnan jatkuvuutta siirtämällä kulttuuria sukupolvelta toiselle sosialisoinnin keinoin. Koulutuksen integrointitehtävä voidaan nähdä pohjaltaan moraalisen ja harmonisen integroinnin ollessa keskeinen osa kulttuuriin sopeuttamista ja yhteiskunnan kiinteyden ylläpitämisestä. (Antikainen, Rinne & Koski 2013, 154.)

Yksi kasvatuksen vanhimmista tehtävistä on arvokkaana pidetyn tiedon siirtäminen sukupolvelta toiselle. Tämä on sosialisointin rakentamisen keskeinen elementti, joka voidaan käsittää myös sopeuttamisen kautta. Sosialisointiossa yksilöt ja ryhmät liittyvät osaksi yhteiskuntakoneistoa koulutusjärjestelmän kautta. Koulun odotetaan olevan ”koko inhimillisen toiminnan kirjon vastaanottaja, muokkaaja ja edelleen välittäjä” (Lehtisalo & Raivola 1999). Koulun kulttuurinsiirtämistehtävä voidaan nähdä myös osana assimilaatio- ja akkulturaatioprosesseja, joita koulutuspolitiikka on keskeisesti hallinnut yhteiskunnassa. Valtakulttuuri nähdään tässä yhteisenä ja jakamattomana ”korkeakulttuurina”, johon kaikki poikkeavat tai erilaisen kulttuuritaustan omaavat on liitettävä. Poliittisessa sosialisointiossa taas yhteiset poliittiset arvot pyritään juurruttamaan yksilöiden kautta koko yhteisöön, jossa haetaan perinteisille valtasuhteille oikeutusta, legitimointia. Tästä näkökulmasta yksilöitä ei nähdä kriittisesti ajattelevina ja täysivaltaisesti kokevina osina yhteiskuntaa vaan massakuuliaisina yhteiskunnan vallankäytön kohteina, joita ohjataan yhteiskunnalliseen muutospaineeseen koulutuksen kautta. (1999, 59.)

Koulutuksen integraation voidaan nähdään olleen myös historiassa sosiaalisen kontrollin ja vallankäytön keinona. Nämä pohjautuvat keskeisesti itsenäisen Suomen alkuvuosiin ja vuoden 1918 sisällissotamme seurauksiin. Tässä ajassa laajalle levittyneen ja yhtenäisen kouluverkoston keskeinen tehtävä oli juuri kansallisen ja alueellisen integraation ylläpitäminen, jossa kontrolli ja kuri olivat osa koulutuksen integraatiotehtävää. (2013, 171.) Koululaitoksen voidaan nähdä syntyneen samanaikaisesti tuomaan yhteiskuntaa yhteen ja sovittamaan väestöryhmien välisiä ristiriitoja. Tä-

hän tehtävään liittyy myös esimerkiksi yhteisen puhekielen opettaminen paikallisten murteiden sijasta. (Antikainen, Rinne & Koski 2013, 174)

Durkheim (1956) pohti työssään kasvatusinstituutioiden ja perheen roolien jakoa integraatioprosessissa. Funktionalismi käsittelee yhteiskuntaa makrotason näkökulmasta, jossa yksilöllinen tarkastelu saattaa jäädä hyvin marginaaliin. Koulu hyväksytään yhteiskunnassa keskeiseksi kansakunnan rakentajaksi, joka muovaa yksilöitä vastuuttamaan itsensä osana yhteiskuntajärjestystä esimerkiksi asepalvelukseen, veronmaksuun ja lainkuuliaisuuteen. Koululaitos nähdään kuitenkin pitkältä puolueettomana ja oikeudenmukaisena toimijana. Koulutuksen tehtävistä voidaan puhua myös väärintunnistamisen kautta, jossa tuodaan esille, kuinka yhteiskunnan jäsenet eivät pitkälti tiedosta koulun vahvaa arvositoutumista yhteiskunnallisten päämäärien toteuttamiseen. Tätä kaksoisroolia ja esimerkiksi koululaitoksen yhteyttä yhteiskunnalliseen eroarvoistumiseen tunnustetaan hyvin huonosti. Koulutuksen integraatiotehtävän voidaankin nähdä pohjautuvan osaltaan konfliktien häivyttämiseen vakauden lujittamisen kautta. (Lehtisalo & Raivola 1999, 58-66.)

Koulutuksen varastointitehtävästä

Oppivelvollisuuden ja lastensuojelulakien säätäminen voidaan nähdä teollistuvissa maissa pitkälti tapahtuneen funktionaalisesti tarpeettoman yhteiskunnan osan talteenottamisena ja säilömisena kouluun (1999, 64). Koululaitosta tarkastellaan varastoinnin näkökulmassa säilyttämisen ja kontrollin keinona, jossa järjestelmän tehtävänä on yhteiskunnallisen vakauden ja järjestyksen vahvistaminen (Rinne, Kivinen & Kivirauma 1984). Myös edellisen alaluvun sosialisatiotehtävä liittyy osaltaan koulun säilyttävään olemukseen, kun koulu nähdään kollektiivisena talteenottajana kunnes yksilöt katsotaan yhteiskuntakelpoisiksi ja heille löydetään käyttöä tuotantorakenteissa. Koulu on myös keskeinen paikka yhteiskunnassa, jossa uusinnetaan yhteiskunnan sukupuoli-, luokka-, valta- ja ideologisia rakenteita. (Välimaa, Ursin, Lasonen, Aittola, Hoffman, Kärkkäinen, Muhonen, Piesanen & Volanen 2011, 10.)

Rinne, Kivinen ja Kivirauma (1984, 28) pohtivat, kuinka ”koulussa säilytetään nuoria, koska emme tiedä minne heidät muuten sijoittaisimme”. Funktionalismi katsoo koululaitoksen toimivan niin sanotusti yhteiskunnan peilinä sen toimiessa järjestelmän sisäisten rakenteiden ja valtasuhteiden uusintaja (Lehtisalo & Raivola 1999, 59). Yhteiskunnan tarpeet muuttavat myös koulutuksen tehtäviä. 1800-luvulla koulutuksen säilöntätehtävän keskeinen syy oli lastensuojelulainsäädäntö, kun lapset eivät enää uuden lastensuojeluideologian myötä saaneet työskennellä vanhempinsa rinnalla. Tänä päivänä säilöminen on siirtynyt vahvemmin lapsista kohti nuorison ja aikuisväen työttömyyttä. Koulutuksen ekspansio ja elinikäisen oppimisen ihanteet ovat päätyneet pysyväksi osaksi koulutuskenttää ja politiikkaa. Tämän ajatuksen mukaisesti voidaan koulutusta ajatella myös aikuisiässä eri syistä käyttökelvottomaksi jääneen työvoimareservin säilytyspaikkana. Nykyajan yhteiskunnassa oman paikan löytäminen voi olla haastavaa ja varastoinnin avulla suuri joukko joutilaita ja muuten tarpeettomia yksilöitä saadaan sidottua koululaitoksessa järjestykseen ja ”perustelluksi näyttävän oleskelun pariin” (Antikainen, Rinne & Koski 2013, 176-177). Erityisesti pitkäaikaistyöttömien parissa säilöntä on Antikaisen, Rinteen ja Kosken (2013, 177) mukaan toiminut erittäin menestyksellisesti pitäen tämän joukon koulutuksen avulla työhalukkaina yhteiskunnan jäseninä estäen syrjäytymistä ja yhteiskunnallista eristäytymistä.

Koulutuksen emansipointi- ja valtauttamisfunktiosta

Koulutuksen funktionaalinen analyysi on vahvasti yhteiskuntakeskeinen, jonka retoriikkaan yksilön näkökulma ja näiden todellisuus saattavat hukkuu. Kokonaisuudessaan yhteiskunnalliset tavoitteet syntyvät kuitenkin lopulta juuri yksilön oppimisen ja transformation kautta. Lehtisalo ja Raivola (1999, 67) pohtivat, koulutuksen tarkoituksen olevan “nostaa ihmisen tietoisuuden tasoa niin, että ihminen näkee mahdollisuuksia ympäristössään ja osaa käyttää pienetkin tilaisuudet hyväkseen”.

Keskeiseksi sosiologiseksi käsitteeksi noussut valtautuminen (empowerment) merkitsee toimintakyvyn lisääntymistä oman identiteetin löytämisen kautta. Ajatteleva, tunteva ja oleva yksilö oppii käyttämään ääntään, puhumaan itsestään ja itselleen, mutta myös muiden puolesta. Valtautuminen on kriittisyyteen rohkaisemista joka on keskeistä myös

dialogisuuden muodostumisessa. Kuten Paolo Freiren (2005) vapautuksen pedagogiikka korostaa, opetuksen taustalla vallitsevien valtasuhteiden tiedostaminen on tärkeää ja keskeistä tasa-arvoisen oppimisympäristön muodostamiseksi. Olennaista tässä on oppijan oman aktiivisuuden herättäminen, aito dialogisuus oppimisen edistäjän kanssa sekä myös yhteiskunnallisen aktiivisuuden synnyttäminen halun vaikuttaa ja tietoisuuden oman ympäristöstä myötä (Lehtisalo & Raivola 1999, 67). Freiren pedagogiikassa dialogisuuden pyrkimyksenä voidaan nähdä yhteiskunnallisen eriarvoisuuden tiedostamisen kautta tasa-arvon korostuminen. Demokratia voidaan saavuttaa vain lisäämällä ihmisten tietoisuutta ja kiinnostusta yhteiskunnallisesta vaikuttamisesta. (Vuorikoski & Kiilakoski 2005, 319.)

Koulutus vaikuttaa yksilöihin rakenteidensa kautta, mutta myös yksilöt voivat muuttaa yhteiskuntaa uudistamalla perinteistä oppimista. Koulun opetussuunnitelmat sisältävät myös yksilökeskeisiä tavoitteita, joiden voidaan tulkita emansipointifunktiota täyttäväksi. Kuten Lehtisalo ja Raivola (1999, 68) pohtivat, koulutuspolitiikan ei ole totuttu näkevän yksilöä tässä valossa ja siksi tavoitteet, rakenteet ja pedagogiikka voivat olla myös ristiriidassa keskenään. Muutosta yhteiskunnassa on jo näkyvissä ja politiikalla ei ole enää selkeää monopolia määritellä koulun tehtäviä yli yksilöiden vaikutusmahdollisuuksien. Aktiiviset kansalaiset pääsevät myös itse vaikuttamaan tähän yhteiskunnalliseen kehitykseen.

4. Tutkimuskysymykset ja tutkimuksen asettelu

Tässä luvussa luodaan katsaus tutkimuksen menetelmälliseen taustaan, tutkimusprosessiin ja tutkimuskysymyksiin. Yksi tapa tutkimusmenetelmän ymmärtämiseen on jakaa se tutkimusaineiston keruu- ja analysointimenetelmiin. Aineiston keruumenetelmä on tapa, jolla tietoa lähdetään muodostamaan. Analyysimenetelmä vastaavasti on keino, jolla saatuja havaintoja työstetään, analysoidaan ja tulkitaan tuloksien ja tulkintojen aikaansaamiseksi. (Saaranen-Kauppinen & Puusniekka 2006, 13, 48.)

Tutkimus toteutettiin haastattelututkimuksena, jonka empiirinen aineisto kerättiin syksyllä 2014 haastatteleamalla koulutusten parissa työskenteleviä ammattilaisia sekä hallinnon edustajia. Tutkimuksen viitekehyksenä toimii sosiokonstruktiivinen näkökulma tiedon sosiaalisesta rakentumisesta, missä puhuttu kieli nähdään merkityksellisenä tekijänä, jonka kautta vuorovaikutusta ja koko ympäröivää todellisuutta rakennetaan. Haastatteluista saatu laadullinen tutkimusaineisto analysoitiin teemoittelua ja sisällönanalyysia apuna käyttäen.

Luvussa luodaan kuvaus tutkimuksen toteuttamisesta, teorian keräämisestä sekä analyysiprosessista. Ensimmäisessä osassa käydään läpi tutkimuskysymykset, josta edetään toiseen osaan ja metodologisen viitekehyksen ja tutkimuksen tiedonintressin esittelyyn. Kolmannessa osassa käydään ensin läpi haastattelututkimusta tutkimusmenetelmänä ja tämän jälkeen vaiheittain tutkimusprosessiin peilaten. Neljännessä osassa kuvataan ensin teoriaohjaavan sisällönanalyysin teoreettista taustaa edeten tästä erittelemään tarkemmin tutkimuksen analysointiprosessia.

4.1 Tutkimuskysymykset

Tutkimus käsittelee maahanmuuttajien ammatilliseen koulutukseen valmentavien mava-koulutusten muutosvaihetta uuteen valma-koulutuksen malliin. Ohjaavina tutkimuskysymykinä toimivat:

1. *Millaiseen yhteiskunnalliseen aikaan ja tarpeeseen valma-koulutus syntyy?*
2. *Mikä mava-koulutuksen tehtävä yhteiskunnallisesta näkökulmasta on?*

Tutkimuksen tarkoituksena oli tuoda esiin näkökulmia siitä, miksi mava-koulutusta järjestetään, ja miksi muutos uuteen valma-koulutuksen malliin tapahtuu. Erityisesti haastattelurungon tekemisen ja aineistonkeruun toteuttamisen vaiheissa ohjaavina apukysymyksinä toimivat:

Mitä haasteita mavan toteutukseen liittyy ja miten niihin on pyritty vastaamaan?

Miten nykytilanteeseen on tultu? Mikä tilanne nyt on? Mihin ollaan menossa?

Mitä hyviä ja huonoja käytäntöjä koulutusten toteutukseen liittyy?

Miten uusi koulutus vastaa sille asetettuja tavoitteita yksilön, oppilaitoksen ja yhteiskunnan tasoilla?

4.2 Metodologinen lähestymistapa

Metodologia on oppia tieteen menetelmistä ja sen pohjalta voidaan lähteä tarkastelemaan koko tutkimuksen toteuttamista (Tuomi & Sarajärvi 2009, 13). Tutkimuksen tekoa ohjaavana metodologisena lähestymistapana toimi sosiokonstruktiiivinen näkökulma tiedon sosiaalisesta rakentumisesta, jonka keskiössä puhuttu kieli nähdään merkityksellisenä tekijänä, jolla tutkimusilmiötä lähdetään jäsentämään. Kieli toimii tässä välineenä, jonka kautta koko ympäröivää todellisuutta rakennetaan sosiaalisessa vuorovaikutuksessa. (Saaranen-Kauppinen & Puusniekka 2006, 49.)

Sosiaalinen konstruktionismi pohjautuu ajatukseen sosiaalisesta todellisuudesta, jossa kielellä on keskeinen toimijuus (Berger & Luckmann 1994, 14). Sosiokonstruktivismi lähtee käyntiin perusyksiköstä, kahden ihmisen kohtaamisesta kohti koko yhteiskunnan todellisuuden sosiaalista rakentumista, jonka he tarkentavat yhteiseksi kulttuuriksi. Nämä näkemykset pohjautuvat tiedonsosiologian käsitteistöön ja kieleen, jonka perusväitteeksi nähdään ihmisen yhteiskunnallisen olemisen määräävän hänen tietoisuutensa. Sosiokonstruktivismiin laajentuminen ajoittuu 1900-luvun loppupuolen niin sanottuun kulttuuriseen käänteeseen, jolloin kulttuurin merkitys ja tutkiminen alkoivat nousta näkyvälle paikalle ja keskeiseksi osaksi yhteiskuntatieteitä (Saaristo & Jokinen 2009, 105). Kulttuurisen käänteen myötä sosiologisen tutkimuksen painopiste lähti siirtymään kohti laajempaa, monimerkityksellistä kulttuuria, joka piti sisällään koko yhteiskunnallisen rakenteen eli inhimillisen toiminnan aineellisen pohjan. Kulttuurisen

käänteiden myötä kulttuuritieteitä alettiin hyödyntää keskeisenä osana ihmistieteitä, kun lähdettiin etsimään välineitä ja ajattelumalleja mahdollisimman monipuolisen todellisuuden ymmärtämiseen. Tämä oli monin tavoin merkittävä aikakausi erityisesti ihmistieteille, jonka myötä koko yhteiskunta muuttui kulttuurillisemmaksi esimerkiksi median laajentumisen ja erilaisten alakulttuurien leviämisen kautta. Näiden muutosten ymmärtämiseen tarvittiin uusia, sensitiivisiä malleja käsitteellistää yhteiskuntaa ja todellisuutta, johon sosiaalinen konstruktionismi toimi vastauksena. (Saaristo & Jokinen 2009, 105-106.)

Tiedonintressi tutkimuksessa on hermeneuttinen. Tavoitteena on saavuttaa praktista eli ymmärtävää ja käytännöllistä tietoa tutkittavasta ilmiöstä (Anttila 1998). Tutkimuksen ensisijainen pyrkimys ei ole kuvata tutkittavaa ilmiötä, vaan halu ymmärtää ilmiöön liittyviä tekijöitä. Tutkimuksessa ei pyritä luomaan laajalle yleistettäviä kausaliteetteja, vaan tuomaan esiin tutkimusilmiöön liittyviä tekijöitä ja näkökulmia, joka toimii pohjana laajempaan pohdintaan.

4.3 Haastattelututkimus

Haastattelu on suosittu tapa laadullisen tutkimuksen tekemiseen. Sosiokonstruktionismi hyväksyy haastattelututkimusta tehdessä kielen tavaksi, jolla maailmaa tehdään ymmärrettäväksi. Kaikki haastattelun osapuolet osallistuvat tähän tiedon tuottamisprosessiin. Keskeisessä osassa haastattelutilannetta ovat haastateltavan antavat verbaaliset vastaukset, jonka lisäksi tutkimuksessa on tärkeää perehtyä kokonaisvaltaisesti vuorovaikutukseen, joka tilanteeseen muodostuu. (Denzin & Lincoln 1998, 36.) Käsite haastattelu voidaan ymmärtää arkikielessä hyvin eri tavoin. Arkisen keskustelun ja tutkimushaastattelun suurin ero löytyy tutkimushaastattelun suunnitelmallisuudesta ja päämäärähakuisuudesta, eli kommunikoinnista, jota haastattelija yleensä tilanteessa ohjaa.

Haastattelutilanteeseen vaikuttavat kielen lisäksi monet tekijät, joista tutkijan on oltava tietoinen. Näitä ovat mm. yhteiskunnallinen asema, sukupuoli, etnisyys ja rotu. Naistutkimus kritisoi usein tällaisten tutkimusten perinteistä, maskuliinista tapaa nähdä

maailmaa ja aineiston keruuvaiheessa onkin suunnattava huomiota paljon siihen, miten saataisiin parhaiten aikaiseksi objektiivista ja arvottamisesta vapaata informaatiota. (ks. esim. Burr 1998, 36.)

Haastattelutyyppejä voidaan jakaa sen perusteella, miten suuresti ennalta valitut kysymykset ohjaavat kaastattelun kulkua. Hirsjärvi ja Hurme (2001, 140) jakavat haastattelumenelmät avoimiin eli strukturoimattomiin, teema- eli puolistrukturoituihin sekä lomake- eli strukturoituihin haastatteluihin. Vuorovaikutus haastattelutilanteessa on merkittävä osa tutkimuksen tiedon muodostamisen prosessia ja tutkimuksen luotettavuutta pohdittaessa onkin tärkeää miettiä, miten haastattelijan toiminta ja kysymykset ovat saattaneet johdatella haastateltavan vastauksia (2001, 10).

Haastatteluaineiston keräämisprosessi

Tutkimuksen empiirinen aineisto kerättiin lokakuussa 2014 haastattelemalla mava-koulutusten kanssa työskenteleviä ammattilaisia sekä hallinnon edustajia. Tutkimuksen osallistujien anonymiteetin säilyttämiseksi heitä ei lähdetä kuvaamaan tätä tarkemmin. Haastateltaviksi valikoituivat ne kuusi, jotka vastasivat sähköpostikyselyyn (liite 1.) myöntävästi halustaan osallistua tutkimukseen. Haastattelupyyntö lähetettiin eri puolille Suomea mava-koulutusten kanssa töitä tekeville kasvatusalan ammattilaisille.

Haastatteluista neljä toteutettiin yksilöhaastatteluina ja yksi parihaastatteluna. Kuten Hirsjärvi ja Hurme (2001, 61) huomauttavat, on ryhmähaastattelussa haastattelijan asema usein hyvin erilainen verrattuna yksilöhaastatteluun. Ryhmähaastattelussa tavoitellaan ensisijaisesti vuorovaikutusta tutkittavan ryhmän kesken niin, ettei haastattelija puutu vuorovaikutukseen, kun taas parihaastattelussa vuorovaikutus on haastattelijan ja haastateltavan välistä. Ryhmähaastattelussa pyritään myös usein muodostamaan konsensusta osallistujien kesken, kun taas parihaastattelussa keskiössä ovat haastateltavan henkilökohtaiset näkemykset tutkittavasta teemasta. (2001, 61). Ryhmä- ja parihaastattelutilanteet voivatkin luoda joissain tapauksissa hyvin eri tavoin rakennettua kuvaa todellisuudesta, ja tähän liittyviin luotettavuustekijöihin on kiinnitetty huomiota tutkimuksen luotettavuutta pohtiessa.

Haastattelujen kautta pyrittiin muodostamaan näkökulmia tutkittavasta ilmiöstä selvittämällä haastateltavien ajatuksia ja mielipiteitä teoreettisesta taustoituksesta nostetuista teemoista. Haastattelurunko koottiin näistä teemoista, mutta puolistrukturoidussa teemahaastattelussa tilaa annettiin myös haastateltavien omille ajatuksille ja näkemyksille tutkittavasta ilmiöstä. Puolistrukturoidun haastattelun voi toteuttaa kysyen kaikilta samat rungon mukaiset kysymykset, jonka jälkeen haastateltava voi johdatella vastauksensa kulkua vapaasti. (Hirsjärvi & Hurme 2001, 47.)

Tutkittava ilmiö ja sitä kuvaavat peruskäsitteet hahmottuvat perehdyttäessä teoriaan ja tutkimustietoon (2001, 66). Haastatteluissa pyrkimyksenä oli tuoda esiin haastateltavan näkemyksiä koulutusten toteuttamisesta ja muutosvaiheesta uuden valma-koulutuksen malliin. Haastattelurunkoa (liite 2.) tehdessä pyrittiin objektiivisuuteen ja kysymysten asettamiseen niin, etteivät ne liikaa johdatelleet vastaajaa. Haastattelurunko laadittiin tema-alueittain, jotka toimivat tutkijan muistilistana ja tarpeen mukaan keskustelua ohjaavina kiintopisteinä (2001, 66-67).

Haastattelutilanteet muodostuivat hyvin erilaisiksi. Osassa haastatteluista pitäydettiin tarkasti haastattelurungossa, kun toisessa keskustelua käytiin laajemminkin tutkittavan ilmiön ympäriltä. Se, miten ilmiö konkretisoituu haastateltavan maailmassa ja ajatuksissa, riippuu haastattelutilanteesta. Luotettavuuden maksimoimiseksi valittujen tema-alueiden tuleekin olla niin väljiä, että niiden raameihin mahtuu koko se moninainen rikkaus, joka tutkittavaan ilmiöönkin todellisuudessa sisältyy. Tämän moninaisuuden paljastaminen on tutkimuksen pohjimmainen tehtävä. (2001, 69.)

Haastattelut kestot vaihtelivat välillä 30-75 minuuttia. Haastattelut sovittiin aina haastateltavan työpaikalle, ja tilana toimi yleensä työhuone tai lepotila. Haastattelutilanteet olivat rauhallisia ja haastateltaville mukavia tapahtuen heille tutussa ympäristössä. Haastattelut äänitettiin, jonka tehtävä oli sujuvoittaa aineiston analysointiprosessia. Tämä selitettiin haastateltaville painottaen anonymiteetin säilyttämistä. Parille haastateltavalle tämä tuntui aluksi haastavalta, mutta kuten Hirsjärvi ja Hurmekin (2001, 92) kirjoittavat, haastateltavat unohtivat nauhurin nopeasti ja rentoutuivat haastattelutilanteen edetessä.

Haastattelijan tulee pyrkiä toimimaan tehtäväkeskeisesti asettaen tiedonhankinnan etusijalle. Vaikka tutkittava ilmiö saattaa olla haastateltavalle itselleen läheinen, tulee haastattelijan pyrkiä olemaan puolueeton. Kokonaisuudessaan haastattelutilanteissa pyrittiin toimimaan luottamuksellisesti ja haastateltavien anonymiteettiä kunnioittaen, johon myös raportoinnissa on kiinnitetty erityistä huomiota esimerkiksi informanttien taustojen peittämisen kautta.

Haastatteluaineiston keräämisen jälkeen aineisto litteroitiin eli kirjoitettiin sanatarkaksi tekstiksi. Haastatteluista voidaan kerätä monenlaisia aineistoja, mutta litterointiin päädyttiin tässä tutkimuksessa, koska kirjoitetun tekstin kautta analysointi nähtiin parhaiten hallittavissa olevaksi prosessiksi. (Hirsjärvi & Hurme 2001, 138-139). Haastattelututkimuksen analysoinnin tavoitteena on uuden tiedon muodostaminen puheen pohjalta, jossa kielellinen vuorovaikutus toimii välineenä tutkimuskysymyksiin vastaamiseksi. Ajatus puheen analysoinnista, joka voidaan paloitella diskursseihin, pohjautuu sosiokonstruktionistiseen näkemykseen tiedon muodostumisesta vuorovaikutuksessa haastattelijan ja haastateltavan välillä. (2001, 139.)

Aineiston litteroinnin tarkkuus riippuu tutkimusaiheesta. Haastatteluaineiston litterointi suoritettiin huolellisesti sanasta sanaan liian aikaisien tulkintojen tekemisen välttämiseksi. Koska tavoitteena ei ollut keskustelunanalyysi, vaan tutkimuksen kiinnostus suuntautui keskustelun sisältöön, ei litterointia suoritettu tarkasti purkamalla ja merkitsemällä aineistoon kaikkia kielen osia, keskustelun taukoja, huokauksia, äänenpainoja ja naurahduksia. Litteroinnissa käytettiin tutkijan omaa harkintaa pohiessa esimerkiksi, kirjoitetaanko haastateltavan puhe sanatarkasti vai litteroidaanko valikoiden vain tutkimusaiheen kannalta merkitykselliset kohdat. (2001, 140-141.) Pitkälti litterointi muodostui sanatarkasti kirjoitetusta tekstistä, josta pienestä osasta käytettiin harkinnanvaraista poisjättöä. Litteroitua tekstiä muodostui 59 sivua, jota seuraavassa vaiheessa lähdettiin analysoimaan teoriaohjaavan sisällönanalyysin avulla.

4.4 Teoriaohjaava sisällönanalyysi

Sisällönanalyysi on suosittu, menetelmälliseltä taustaltaan moninainen laadullisen tutkimuksen analysointimenetelmä. Sisällönanalyysi voidaan nähdä väljänä teoreettisena kehyksenä, jota voidaan yhdistää erilaisiin analyysitapoihin. (Tuomi & Sarajärvi 2009, 91.) Kokonaisuudessaan sisällönanalyysissa tarkastellaan sanallista tekstiä, mutta siitä puhutaan joskus myös tarkoittaen sisällön määrällistä erittelyä. Näitä molempia menetelmiä voidaan myös hyödyntää saman aineiston erittelyssä (Saaranen-Kauppinen & Puusniekka 2006). Laadullisen aineiston analysoinnissa (Tuomi & Sarajärvi 2009, 95) puhutaan usein joko induktiivisesta (yksittäisestä yleiseen) tai deduktiivisesta (yleisestä yksittäiseen) päättelyn logiikasta, tai vaihtoehtoisesti huomio kiinnitetään aineistolähtöisen, teoriaohjaavan ja teorialähtöisen analyysin erotteluun. Näissä ero liittyy analyysin ja luokittelun perustumiseen joko itse aineistoon tai jo valmiiseen teoreettiseen viitekehykseen. (2009, 108-118.)

Kokonaisuudessaan aineiston tehtävä on kuvata tutkittavaa ilmiötä ja analyysin tarkoituksena luoda kattava kuvaus ilmiöstä. Sisällönanalyysi on keino, jolla aineisto pyritään järjestämään tiiviiseen ja selkään muotoon kadottamatta siitä mitään tärkeää ja merkityksellistä informaatiota. Analyysin tehtävänä on luoda aineistoon selkeyttä ja lisätä informaatioarvoa, jossa usein hajanaisesta laadullisesta aineistosta pyritään luomaan mielekästä, selkeää ja yhtenäistä informaatiota. Aineiston käsittely perustuu loogiseen päättelyyn ja tulkintaan, jossa ensin aineisto hajotetaan osiin ja käsitteellistämisen kautta kootaan uudella tavalla loogiseksi kokonaisuudeksi. Analyysi on osa tutkimusprosessin jokaista vaihetta. (2009, 107-108.)

Laadullinen sisällönanalyysi lähtee käyntiin päätöksestä, mihin aineistossa halutaan keskittyä, ja millaisiin teemoihin halutaan lähteä hakemaan vastauksia. Tässä vaiheessa tehtyihin päätöksiin on tärkeä sitoutua ja keskittyä olennaiseen, vaikka aineistosta löytyy aina löytyy mielenkiintoista tutkittavaa ja löydettävää. Tutkijan on kuitenkin hyväksyttävä, ettei kaikkea voi lähteä selvittämään. (2009, 91-93.) Myös tutkimuksen tarkoituksen ja tutkimuskysymysten tulisi olla linjassa raportoidun kiinnostuksen koh-

teen kanssa. Ilmiö tulee siis kokonaisuudessaan rajata tarkasti ja lähteä hakemaan rajatusta ilmiöstä kattavaa kuvausta.

Hermeneuttisessa tutkimuksessa aineiston luokittelu, analyysi ja tulkinta limittyvät monin tavoin yhteen. Usein niiden välille ei nähdä edes tarpeelliseksi tehdä eroa. Hirsjärvi ja Hurme (2001, 136) hahmottelevat empiirisen haastatteluaineiston analysoinnin pääpiirteet seuraaviin ohjeisiin:

1. Analyysi alkaa jo itse haastattelutilanteesta tutkijan havainnoidessa ilmiötä.
2. Aineiston analysointi tapahtuu lähellä tutkittavaa kontekstia sanallisessa muodossa.
3. Tutkijan keskeinen työväline on päättely.
4. Analyysi voidaan toteuttaa monin eri työskentelytavoin ja tutkija voi jopa itse kehittää ratkaisutapoja kokeilemalla.

Analyysiprosessissa edetään siis aineistokokonaisuudesta sen osien luokittelun ja yhdistelyn kautta tulkintaan ja ilmiön uudelleen hahmottelemiseen. Kuten Hirsjärvi ja Hurme (2001, 144) varoittavat, laadullisessa tutkimuksessa tulee muistaa jättää tilaa tulkinnalle ja pohdinnalle, jotta tutkimus ei jäisi vain raportinomaiseksi systemaattiseksi ja objektiiviseksi esittelyksi teemoista ja luokista. Ymmärrystä tutkittavaan aiheeseen lähdetään lisäämään syvemmällä teoreettisella tasolla johtopäätösten tekemisen kautta. Sisällönanalyysi mahdollistaa tiettyjä liikkumavapauksia aineiston analysoinnissa, mutta sitä käyttäessä on myös ymmärrettävä siihen liittyviä rajoituksia.

Haastatteluaineiston analysointiprosessi

Litteroinnin valmistuttua analysointivaihe käynnistettiin lähtemällä tutustumaan tekstiin yhtenä kokonaisuutena. Sisällöllisesti aineisto alkoi olla jo tässä vaiheessa tutkijalle tuttua, olihan se ollut jo käsittelyssä sekä haastattelu- että litterointivaiheessa. Aineistoon lähdettiin paneutumaan kokonaisuutena antaen tilaa pohdinnalle aineistosta siinä vaiheessa syntyville ajatuksille ja mielenkiintoisille kysymyksille (2001, 143). Tässä vaiheessa avuksi tuli myös aktiivinen lukuprosessi, jonka tarkoituksena oli saada ymmärrystä aineistosta analyysin tekoa varten. Aineiston lukemisesta siirryttiin

luokitteluun ja yhteyksien löytämiseen aineistosta, joiden pohjalta tuloksia lähdettiin muodostamaan. (2001, 144.)

Aineiston luokittelu ja koodaus on tärkeä osa analysointia. Niiden pohjalta luodaan perusta ja kehys tulkinnalle, jonka tavoitteena on yksinkertaistaa ja tiivistää lopullinen aineisto (2001, 147). Tämä luokittelu on päättelyä, jossa luodaan tutkimustehtävään yhteydessä olevia kriteereitä (2001, 148). Luokittelusta edetään aineiston yhdistelyyn, jossa eri luokille etsitään tiettyjä säännönmukaisuuksia (Hirsjärvi & Hurme 2001, 149). Uusia luokkia voidaan nimetä jo valmiiksi tutuilla teoreettisilla käsitteillä tai keksimällä uusia termejä. On muistettava, että näitä uusia yhteyksiä tulee pystyä ymmärtämään myös teoreettisesti suhteessa ilmiön taustoitukseen, ei vain uusina empiirisinä ilmiöinä. (2001, 150.) Tutkimuksessa tällaisina kriteereinä toimivat haastattelurungon teemat, jotka toimivat matriiseissa yläluokkina, joiden alle litteroitua aineistoa lähdettiin jakamaan.

Tutkija tavoittelee tutkimuksen kautta onnistuneita tulkintoja, jotka olisivat hänestä itsestään riippumattomia. Tulkinta voidaan nähdä koko analyysiprosessin lopputuotteenä, mutta se on erityisesti kvalitatiivisessa tutkimuksessa osa koko tutkimusprosessia alusta loppuun. Tulkinnan muoto muuttuu prosessin myötä kokonaisvaltaisesta näkemyksestä kohti yksityiskohtaisempaa, syvällisempää tulkintaa tutkittavasta teemasta. (2001, 151.) Keskeistä aineiston analyysissä ja koko tutkimuksen teossa on löytää tutkijan oma tapa, jolla analyysiä ja tutkimusta viedään eteenpäin. Aloittelevalle tutkijalle on tärkeää ja keskeistä tutustua muihin oman alan tutkimuksiin, joista mallintamisen kautta oma, persoonallinen tapa viedä prosessia eteenpäin alkaa hahmotua ja löytyä. Tämä oli tärkeä osa myös tämän tutkimuksen analysointiprosessia, josta lopulta päädytään tulosten raportointiin ja lopullisen tutkimusraportin kirjoittamiseen.

5. Tulokset

Tulososiossa pyritään vastaamaan tutkimuskysymyksiin esittämällä analyysiprosessin pohjalta tehtyjä tulkintoja ja jaotteluja, jotka on kategorisoitu teoreettisessa taustoituksessa esiteltyjen ja prosessin kuluessa tarkentuneisiin luokitteluihin. Tulosluku muodostui lopulta kolmen haastatteluteeman pohjalta. Luvun ensimmäisessä osassa luodaan lyhyt katsaus mava-koulutusten kehittämisestä osaksi suomalaisen maahanmuuttajakoulutuksen perinnettä. Siinä kerrotaan myös, mikä tutkimuksen tekemisen hetkellä lukuvuonna 2014-2015 valma-koulutuksiin siirtymisessä oli ajankohtaista. Toisessa alaluvussa pyritään vastaamaan tutkimuskysymykseen *millaiseen aikaan ja tarpeeseen valma-koulutukset syntyvät* ja kolmannessa alaluvussa tutkimuskysymykseen *mikä ammatilliseen koulukseen valmentavien koulutusten tehtävä on*.

Tulosten elävöittämiseksi, haastateltavien äänen esiintuomiseksi ja teemojen konkretisoimiseksi tekstissä käytetään mahdollisuuksien mukaan suoria sitaatteja. Sitaitit ovat merkitty koodilla H (haastateltava) ja numerolla 1-6. Jos sitaatissa on jätetty osa tekstistä pois anonymiteettisyistä, tämä on merkitty sulkumerkein () ja jos sitaatista on jätetty osa pois tiivistämiseksi, tämä on merkitty katkoviivalla --.

5.1 Tilannekatsaus

Tutkimuksen tarkoituksena on myös toimia tilannekatsauksena mava-koulutusten toteuttamisesta tutkimuksen tekemisen hetkellä ja kuvauksena koulutusten kehittämisestä osana suomalaista maahanmuuttajaopetuksen perinnettä. Haastatteluissa käsiteltiin mavan kehityskaarta koulutusten lanseeraamisvuodesta 1999 lähtien nykyhetken ja muutosvaiheeseen valma-koulutuksen malliin. Tässä alaluvussa paneudutaan erityisesti kysymykseen siitä, mitä nykyisestä mavasta tulisi säilyttää ja mitä hyviä käytäntöjä sen toteuttamiseen liittyy. Keskeisenä huomiona voidaan sanoa haastateltavien näkökulmaan mavan toimivuudesta liittyvän se, miten koulutuksen toteuttamisessa koettiin onnistuneen omassa oppilaitoksessa.

Maahanmuuttajien koulutuksellisten mahdollisuuksien laajentuminen

Väestön moninaistuminen ja maahanmuuttajataustaisten opiskelijoiden määrä suomalaisissa kouluissa lähti kasvuun 1990-luvun vaihteessa (Alitolppa-Niitamo, Söderling & Fågel 2005, 8). Haastateltavista kolme pitkän uran maahanmuuttajakoulutuksen parissa tehneistä lähti pohtimaan näkemyksiään koulutusten muutoksiin myös pitkällä aikavälillä. Ammatillaiset muistivat maahanmuuton laajentumisen alkuvaiheet positiivisena aikana opetuksen toteuttamiselle ja koulutuksen kehittämiseksi. Kuten haastateltava viisi muisteli, maahanmuuton alkuvaiheissa määrien ollessa vielä matalia yhteiskunnassa suunnattiin paljon resursseja oppilaiden henkilökohtaisiin tarpeisiin vastaamiseksi:

“Silloin kun mä aloitin Suomella meni hyvin ja maahanmuuttajia pystyttiin opettamaan omissa ryhmissään tehokkaasti sieltä 80-luvun lopulta lähtien -- nyt että se sellainen, että maahanmuuttajia kun alkoi tulla enemmän ja rahaa meni, palkkakulut ja tällaiset linjaukset jota tehtiin niin ne ei kaikki ollut sitten, ainakaan työtä tekevien opettajien mielestä hyviä. Niin silleen koen ettei se ei ole enää niin hyvällä mallilla kun se oli silloin joskus aikaisemmin.” H5

Alitolppa-Niitamo, Söderling & Fågel (2005, 8) kirjoittavat, kuinka väestön moninaistuminen maahanmuuton seurauksena oli 1990-luvulla vasta aluillaan. Maahanmuuttajien määrät olivat vielä suhteellisen pieniä ja yhteiskunnasta puuttui vielä ymmärrystä monikulttuurisuudesta ja käytäntöjä turvata hyvinvointiyhteiskunnan uusien jäsenten erityistarpeita. Myös lama vaikutti paljon resursseihin maahanmuuttajien opetuksen kehittämisessä. Monikulttuurisuuden haasteisiin lähdettiin 1990-luvulla reagoimaan monin tavoin, josta merkittävä uudistus oli 1999 hyväksytty ensimmäinen kotoutumislaki, jonka myötä myös ensimmäinen mava-koulutus lanseerattiin samana vuonna.

Maahanmuuttajat ovat viime vuosikymmenet etsineet ja myös löytäneet paikkaansa suomalaisesta koulutusjärjestelmästä. Eri taustoista tulevien oppilaiden määrän nousun myötä sekä ymmärrys erilaisuudesta että myös koulutuksellinen tarjonta ja mahdollisuudet ovat laajentuneet (2005, 108.) Koulutuksen kentällä maahanmuuttajien mahdollisuudet moninaistuvat jatkuvasti monikulttuurisuuden rantauduttua pysyväksi osaksi järjestelmää, kuten myös haastateltava neljä pohtii:

“--on tullut enemmän kotoutumiskoulutusten puolella tarjontaa. Ennen oli vain yksi mava nuorille, ei ollut mitään muuta tarjolla. Mutta nyt voi

sanoa että on sen rinnalle tullut myöskin niinkun kotoutumiskoulutuksena tullut tämä peruskoulutukseen valmistava että on nähty se, että jos ei ole koulutusta omasta kotimaasta ei ole edellytyksiäkään selvitä pelkästään sen luku- ja kirjoitustaidon kurssin ja valmistavan koulutuksen avulla sinne perustutkintoon johtavaan koulutukseen.” H4

Mavan hyvät käytännöt

Nykyisen mavan toimivuudesta oltiin montaa mieltä:

“No täähän toimii ihan hirveen hyvin” H5

“Mun mielestä Mava on hirmu hyvä konsepti ja mä toivon että hyvää konseptia ei haudata et se olis mahdollista et mahdollisesti se olisi edelleen yks polku Valmassa” H2

“No nykyinen toimii, miten sanoisin sen, se ei toimi niin kuin sen on tarkoitettu toimivan.” H4

Haastateltavien näkemykset vaihtelivat paljon nykyisen mavan toimivuudesta ja valmuudistukseen liittyvän muutoksen tarpeesta. Ensisijaisesti mava nähtiin hyvänä konseptina, jonka kehittämistyöhön esimerkiksi oppimateriaalien sopivaksi muokkaamiseksi oli käytetty paljon resursseja. Koulutuksen hyvät käytännöt haluttiin säilyttää. Kokonaisuudessaan haastateltavat kokivat mavan selkeänä ja hallittavissa olevana kokonaisuutena, kun koulutus toimi tarkoituksenmukaisesti:

“Mun mielestä toimii aika niinkun hyvin, ettei tuu niinkun joka vuosi sellasia kriisejä että mitä pitäis tehdä. -- jotenkin tuntuu et mava-koulutus on selkeä, se on selkesti löydettävissä ei tarvii mieltää mitään erityisopetuksen syytä tai sen puuttumista tai. Et ne on ihmisiä jotka haluaa ammatilliseen koulutukseen mutta niillä ei ole kielitaitoa ja opiskelutaidot vaativat vielä valmennusta.” H2

Tähän lukuun on kerätty haastatteluissa esiin nousseita hyviä käytäntöjä ja huomioita, joita valma-koulutuksen kehittämistyössä haluttiin huomioivan. Mavan nähdään jo vakiintuneen osaksi suomalaista maahanmuuttajaopetuksen traditiota, ja sen radikaaliin muuttamiseen suhtauduttiin kriittisesti. Toisaalta nykyisen mavan toteutuksessa nähtiin myös haasteita ja kehityskohtia, joihin haluttiin niin ikään kiinnitettävän huomiota ja saatavan aikaan muutosta uudessa valma-koulutuksen mallissa. Kuten Alitolppa-Nii-

tamo, Söderling ja Fågel (2005, 108) kirjoittavat, rakentava asennoituminen ja omien työprosessien kriittinen tarkasteleminen on maahanmuuttajien parissa tehtävässä työssä erittäin tärkeää. Universaaleina totuuksina pidettyjä asenteita ja tapoja tehdä asioita tulee työssä jatkuvasti kyseenalaistaa. Tällä tavalla mavanakin kehittämiseen ja muuttamiseen suhtauduttiin varauksellisen toiveikkaasti. Haastateltavat ymmärsivät, että muutosta tarvittiin, mutta tiettyjen käytäntöjen säilyttämisen puolesta puhuttiin vahvasti. Tähän on liitetty kolme koulutuksen toteuttamiseen ja organisointiin liittyvää teemaa, joiden säilyttämisen puolella haastateltavat olivat. Näistä ensimmäinen oli **tehokas alkukartoitus**:

“...nämä alkukartoitukset ja muut jotka auttavat kouluttajia ja auttavat myöskin TE-toimistoa niinkun valitsemaan oikeat ihmiset oikeille kursseille, eli nyt kun pari vuotta sitä alkukartoitusta on tehty. Eli kun kaikki maahanmuuttajat tulevat ensin alkukartoitukseen ja sieltä katsotaan sitten onko hitaan polun kävelijä, onko peruspolku vai onko nopea.” H4

Kuten mavassa, myös valmassa (Opetushallitus 2015b, 11) koulutus lähtee käyntiin alkukartoituksesta, jonka aikana opiskelijalle tehdään henkilökohtainen opiskelusuunnitelma. Tämä mahdollistaa koulutuksen suuntaamisen yksilöllisesti sekä myös opiskeltavien kokonaisuuksien valinnan omien kiinnostuksen kohteiden ja tarpeiden mukaisesti. Opiskelijalla voi olla takanaan jo monia eri koulutuksia ennen mavan aloittamista. Tehokas alkukartoitus on tapa varmistaa, että opiskelija ohjataan oikealle polulle:

“Ennen Mavaan tuloa opiskelija saattaa käydä ensin nämä luku- ja kirjoitustaidon koulutukset joista toiset ohjautuvat tästä, kun on nuorista kyse, peruskoulutuksen polulle ja menevät suorittamaan vaikka perusopetusta, jota tarjotaan myös työvoimapolitiittisena koulutuksena. Ja taas toisille tämä peruskoulutuksen polku on liian raskas liian pitkä et ohjataan ammatilliselle puolelle ja silloin ne ohjautuvat meille.” H4

Alkukartoitus on mahdollisuus kiinnittää huomio uuteen opiskelijaan ja tämän tarpeisiin kokonaisvaltaisesti ja kiireettömästi. Kuten haastateltava viisi pohtii, tälle tulee antaa aikaa:

“Mut muuten mä odotan sitä inklusiota ja et jokaisen kyvyt tulis niinkun käyttöön ja vielä sitä että siinä alussa pitäis jättää sitä sellaista opetusta ja sen aloittamista mahdollisimman pitkälle. Et ensin jokainen haastatellaan ja jutella ja opettaja haastattelee ja tutustuu niihin opiskelijoihin ja sen jälkeen kun on oikeesti tutustuttu niin sit ryhdytään vasta opettamaan. Et kyllä sitä ehtii sitten opettaa myöhemminkin...” H5

Tehokas alkukartoitus on myös tapa saada selville, onko opiskelijalla mahdollisesti jokin kielitaidon puutteesta riippumaton syy, jonka estää oppimista:

“Ei voi olla sellaista tilannetta että täällä on se sama kielen osaamisen taitotaso jos se on just se hankaluus siinä ettei se opi sitä kieltä, jos me nähdään et on yrittänyt kielikursseja, on kokeillut tätä ja pitäis olla jo edennyt mutta lähettävä opettaja kirjoittaa että kaikista yrityksistä ja tukiopetuksista ja erilaisista tarjolla olevista lähettävän koulun vaihtoehtoista huolimatta ei ole edennyt siinä niin silloin me todetaan että tässä on varmaan ilmeisesti pointti, siinä on joku este minkä takia se kieli ei ole lähtenyt kehittymään ja sit me mietitään ja etsitään tätä.” H5

Toisena hyvänä käytäntönä haastateltavat toivat esiin, kuinka **koulutukset tulisi suunnata oikealle opiskelijaryhmälle**. Valmentavan koulutuksen tehtävä on antaa opiskelijalle valmiuksia opiskella ammattikoulussa. Ensisijaisesti koulutus tulisi suunnata siis juuri ammatilliseen koulutukseen pyrkiville nuorille. Kuten mavan viimeisessä selvitystyössä (Korpela, Kantosalo, Koskimäki & Kärki 2013, 65) korostettiin, on ensisijaisen tärkeää ottaa koulutukseen opiskelijoita, jotka hyötyvät sen kokonaisuudesta ja vastaavat pääsyyvaatimuskriteereihin. Myös haastateltavat olivat samoilla linjoilla tässä’:

“Niin tavallaan sellaisia opiskelijoita joille siitä koko paketista on hyötyä eikä vain yhdestä osasta.” H2

Kun haastateltavat pohtivat nykyisen mava-koulutuksen toimivuutta, mietittiin erityisesti opiskelija-aineksen ja jatko-opintoihin siirtymisen yhteyttä. Luvun alun pohdintaan koulutuksen toimivuudesta pienenä tulkintana haastattelujen ja aiheeseen perehtymisen pohjalta voidaan sanoa, että mitä sopivampi opiskelija-aines (opiskelijat, joilla on sisäänpääsymääritelmien mukainen kielitaitotaso, ikä ja motivaatio) koulutuksessa oli, sitä positiivisempi näkemys sen toteuttamisesta myös haastateltavalla oli. Myös mavan viimeisessä selvitystyössä (2013, 65) päädyttiin samanlaisiin tuloksiin. Haastatteluissa tuli myös esiin, kuinka heikolla kielitaidolla koulutukseen päässeeseen opiskelijan menestys korreloi melko suoraan tämän taitojen karttumisen ja jatko-opintoihin pääsemisen kanssa:

“...et jos halutaan edelleen valmistaa sinne ammatilliseen tutkintokoulutukseen sen lähtötason pitää olla vähintään se A2.2 et pärjää siellä, että saavuttaa sen B1.1 sen vuoden aikana ja pärjää siellä peruskoulutuksessa. Että jos se olisi matalampi se lähtökielitaitotaso ei se olisi mahdollista.” H3

Haastateltavat erittelivät, kuinka opiskelijat, joiden kielitaito ei ole tarpeeksi vahva, tulisi ohjata heille sopivampiin koulutuksiin, joista on lopulta mahdollista päästä takaisin mavalle opiskelemaan kielitaidon mahdollisesti kohentuessa. Ketään ei jätettäisi yksin ja jokaiselle löydettäisiin oma paikka:

“Että ei ole sellaista että me hylätään joku joka on yrittänyt jo opiskella suomea sen kielitaidon puutteen takia mut sellasia me ei oteta tänne jotka tulee liian nopeesti ja ei osaa suomen kieltä eikä ole kokeilleet ja edenneet siinä hommassansa niin sitten he eivät hyödy tästä että mikään kielikoulutus tämä ei ole.” H5

“...ja me ei jätetä ketään heitteille että jos joku on hyvin vaatimattomalla kielitaitotasolla niin me ohjataan sitten (oppilaitoksen) sisällä näille aikuispuolen kursseille koska meillä nyt sattuu olemaan sattumalta niin että on tiettyjen hankkeiden sisällä on tällaisia polkukursseja joilla se taitotaso on matalampi kuin mavalla ja sieltä voi myöskin siirtyä mavalle opiskelemaan. Tai sitten meillä on tällaisia kotitalous ynnä muita kursseja, mitkä kaikki sitten yhdistyy. Mut me ei olla, et me on pyritty siihen että kaikki pääsee ja sijoitetaan jollain tasolla.” H6

Kolmas käytäntö, jota korostettiin oli **yhteistyö työvoimaviranomaisten** ja verkostointi eri maahanmuuttajien asioista vastaavien tahojen kanssa. Vaikka mava ei ole osa kotoutumiskoulutuksen kokonaisuutta, josta työvoimaviranomainen vastaa, ovat TE-toimistot keskeinen taho, jolla on mahdollisuuksia olla yhteydessä hajanaisen maahanmuuttajien kentän kanssa. Yhteistyö työvoimaviranomaisten kanssa voi toimia koulutusten järjestäjien tukena esimerkiksi tiedotuksessa. On huomioitava, ettei valmistavan ja valmentavan koulutuksen tulisi korvata kotoutumiskoulutusta, eikä niiden tavoitteiden ja sisältöjen tule olla samanlaisia (Laasonen, Linkola, Metsänen, Nene-Andersson, Parkkonen & Wenick 2011, 68-72). Tärkeää on myös, että viranomaisten ja koulutusten järjestäjien näkemyksekset ovat linjassa siitä, kenelle koulutuksen tulisi ensisijaisesti suuntautua ja mitkä sen tavoitteet ovat:

“...että joskus tänne tulee hyvinkin kielitaidotonta porukkaa ja naisia, joidenka miehet saattaa ne tänne kun ne eivät yksin ole osanneet tulla koska työvoimatoimisto ikään kuin pakottaa heitä tulemaan että toisin sanoen väärään paikkaan.” H6

“Kyllä mä näen että aika pitkälti tämä nykyinen Mava toimii kotoutumiskoulutuksena mutta kuitenkin tavoite selvästi sinne ammatilliseen koulutukseen ja sinne on myös meidän opiskelijat aika paljon haluu -

- Mut ei me tällaisia haluta valita vaan me halutaan niitä joille se koulutus on oikea-aikaista.” H2

Yhteys eri alojen ammatillisiin verkostoihin on tärkeä osa valmistavien koulutusten toteuttamista, ja oppilaitosten tulisikin kiinnittää huomiota työelämään tutustumis- ja harjoittelupaikkojen kontaktien luomiseen (Laasonen, Linkola, Metsänen, Nenonen-Andersson, Parkkonen & Wenick 2011, 72). Yhteiskunta ja työelämä on saatava ymmärtämään maahanmuuttajataustainen työharjoittelija tai työntekijä hyötynä ja mahdollisuutena. Tämän ennakkoluulon muuttaminen tulee olemaan vielä pitkään keskeinen haaste valmistavien koulutusten toteuttamiselle. Myös yhteistyö ammatillisen perusopetuksen linjojen kanssa on tärkeää ja koko tämän kokonaisuuden ja opiskelijoiden sijoittumisen ohjaus ja seuranta on yksi haaste tulevalle valmalle. (Korpela, Kantosalu, Koskimäki & Kärki 2013, 69.)

Siirtymävaihe mavasta valmaksi

Tutkimus toteutettiin mava-koulutusten viimeisenä järjestämisvuonna ennen siirtymistä valma-koulutusten malliin. Samana ajankohtana uudistettiin myös ammatillisten tutkintojen perusteet. Uudistettujen valmentavien koulutusten perusteiden tehtävä oli korvata kaikkien eri valmistavien ja valmentavien koulutukset, jonka jälkeen valma-koulutukset tulisivat käynnistymään syksyllä 2015 uudistetuilla perusteilla. Koulutusten yhdistämistä on valmisteltu keväästä 2012 lähtien. (Kärki 2015.) Teemaan liittyen on tehty erilaisia selvitystöitä ja katsauksia (ks. esim. Aho 2012, Opetushallitus 2009), joiden pohjalta tehtiin yhteinen huomio, että eri valmentavilla ja valmistavilla koulutuksilla olisi potentiaalia toimia tehokkaammin tiivistetyimmässä yhteistyössä. Koulutusten tehtävät ja tavoitteet nähtiin osittain päällekkäisinä, kuten myös haastateltava kolme pohti, löytyi valman yhdistävien koulutusten välillä paljon samaa tematiikkaa:

“-- että koettiin että näissä on aika paljon yhtenäisiä piirteitä. No se swot on ollut aika iso osa et huomattiin et kyllä sekin on, et niissä on niin paljon samanlaisia piirteitä näillä koulutuksilla ja samanlaisia arvoja näissä koulutuksissa on ja samanlaisia tavoitteita....” H3

Haastatteluja tehdessä lokakuussa 2014 keskeisenä teemana oli vielä epävarmuus ja tiedonpuute muutoksesta ja uuden koulutuskokonaisuuden sisällöstä. Tulevasta val-

masta ei ollut vielä tarkkaa tietoa. Tutkimuskysymyksiin koulutuksen toteuttamisesta ja muutokseen valmistautumisesta ei pystytty haastatteluissa vastaamaan. Oppilaitoksissa ei ollut vielä tarvittavaa tietoa uudesta koulutuskokonaisuudesta eikä vielä ollut mahdollisuuksia aloittaa valmistautumista muutosvaiheeseen. Ensisijaisesti valmakoulutukseen liittyen haastateltavilla oli mielessään käytännön kysymyksiä uuden koulutuksen toteuttamisesta ja kokonaisuudesta. Aikataulu muutokselle oli tiukka, ja haastateltavat odottivat, milloin uuden opetussuunnitelman perusteet saataisiin oppilaitoksiin nähtäville. Oli vielä epäselvää, koska oppilaitoksissa päästäisiin aloittamaan koulukohtaisten opetussuunnitelmien työstäminen ja syksyn 2015 opintojen suunnittelu. Muita konkreettisia käytännön kysymyksiä ja pohdittavia teemoja olivat esimerkiksi siirtymävaiheen toteuttaminen ja mavassa vielä toista vuotta jatkavien tilanne kahden koulutuksen välillä. Esille tulivat myös rahoituskysymykset, esimerkiksi erityisopiskelijoiden tuen hakeminen omista valtionosuuksistaan. Haastateltavat pohtivat myös, miten valman moduulirakenne konkretisoituisi, ja lähtisikö koko uusi koulutus muotoutumaan kurssit vai opiskelijat edellä:

“Juuri noin mutta eihän mikään oppilaitos voi toimia niin että opiskelijat tulisivat kouluun ja ei olisi valmiiksi esimerkiksi lukujärjestyksiä että siinä alettaisiin sitten kaikille yksilöllisesti tekemään että täytyyhän sitä suunnitella ja opettajien työ resurssoida et ei oo mitään valmista kertoa että miten tämä tulis menemään.” H2

Uutena muotona moduulittaminen ja yksilöllinen poluttaminen tuntuivat vielä vierailta. Haastaltavat pohtivatkin, miten jokaiselle opiskelijalle muodostettaisiin oma valma sekä olisiko oppilaitoksissa riittävät resurssit palveluiden tarjoamiseen, jotta yksilöllisyys aidosti toteutuisi. Tietoa uuden koulutuksen kokonaisuudesta oli, mutta käytäntö ja arjen työ tuntuivat vielä kaukaisilta:

“Mullon sellainen käsitys että se uusi on se moduulittaminen. Mutta sitten se että miten niiden moduulien sisällä tapahtuu niin se ei ole oikein hahmottunut vielä.” H5

Monet näistä kysymyksistä olivat helposti vastattavissa. Esimerkiksi problematiikkaan järjestämislupien toteuttamisesta löytyi selkeä vastaus toisesta haastattelusta. Vastavasti huoleen, odotettiinko oppilaitoksen kykenevän järjestämään kaikkia eri valmakoulutuksen osia järjestämisluvan saamiseksi, löytyi siihenkin yksinkertainen vastaus. Kun asiaa katsottiin yhteiskunnan tasolla, ei yhdessäkään Suomen oppilaitoksessa

nykytilanteessa järjestetty kaikkia valman osia. Fakta ja todellisuus siis oli, että joustoa järjestämisluvissa ja koulutuksen toteuttamisessa tulisi tapahtumaan:

“--onhan niiden pitänyt jo lähteä siitä joustamaan -- Täytyy olla sitten niin että tse lupa annetaan yhdelle toimijalle ja se tekee yhteistyötä sitten verkostona sitten toisen kanssa. Niillä on sitten sellainen verkostoyhteistyö.” H3

Haastateltava neljän mukaan kentällä oltiin yhtä mieltä siitä, että koulutuksen kokonaisuutta oli vielä haastava hahmottaa. Haastateltava kolme taas toi esiin, kuinka yksi valma-uudistuksen tavoitteista oli juuri edistää ammatilliseen koulutukseen valmistavien ja valmentavien koulutuksien toteuttamista ja keventää niihin liittyvää hallintotyötä. Valtakunnallisen opetussuunnitelman tulisi olla uudessa kokonaisuudessa tiiviimpi ja oppilaitoksille tulitaisiin jättää entistä enemmän vastuuta itse mieltä koulutuksen sisältöä omassa oppilaitoksessa. Oppilaitos saisikin valmassa itse eriyttää koulutuksia, näin ollen omien intressien mukaiseen suunnittelutyöhön tulisi olemaan uudessa tilanteessa helpompaa tarttua. Vastuuta koulutuksen toteuttamisesta tulitaisiin siirtämään hallinnolta oppilaitostasolle.

Keväällä 2015 tietoa valmasta alkoi tulla laajemmin, opetussuunnitelman perusteet julkistettiin (Opetushallitus 2015b) ja tiedotustilaisuuksia aiheesta pidettiin (Kärki 2015) paneutuen siihen, miten valmaa lähdetäisiin viemään eteenpäin esimerkiksi linjaten koulutusten osien järjestämisestä yhteistyössä eri järjestäjien ja työelämän kesken. Nämä toimivat vastauksina suureen osaan kysymyksistä, jotka vielä haastattelujen aikana syksyllä 2014 olivat epäselviä.

5.2 Aika ja tarve muutokselle

Toinen tutkimuskysymys, johon tutkimuksessa haettiin vastausta oli *millaiseen aikaan ja tarpeeseen uusi valma-koulutus syntyy*. Haastatteluissa käsiteltiin monin tavoin mava-koulutusten kehityskaarta sen aloittamisen ajoista 1990-luvun lopulta lähtien tähän päivään pohtien, miksi koulutusten yhdistäminen tapahtuu juuri tässä yhteiskunnallisessa paikassa ja ajassa. Uudelleenjärjestäminen ja tehostaminen voidaan nähdä osana tulos- ja tavoiteohjattua koulutusjärjestelmää, jonka on jatkuvasti

mukauduttava yhteiskunnan muuttuviin tarpeisiin (Antikainen, Rinne & Koski 2013, 351). Tähän kehitykseen mava- ja valma-koulutusten yhteydessä haastateltavilla oli hyvin erilaisia näkökulmia. Haastateltavien ajatuksiin uudistuksesta vaikuttivat erityisesti kokemukset, miten mavan toteuttamisessa koettiin onnistuneen omassa oppilaitoksessa. Kuitenkin näkemykset uudistuksen tarpeellisuudesta tai tarpeettomuudesta ja syistä muutoksen tarpeelle yhteiskunnan, oppilaitoksen ja yksilöiden tasoilla olivat haastateltavilla hyvin samanlaisia.

Edellisessä luvussa pohdittiin mavan hyviä käytäntöjä, josta tässä luvussa siirrytään pohtimaan, mitä uutta valma-koulutuksen mallin toivotaan antavan koulutusten toteuttamiselle. Luvussa on koottu alaotsikoiden alle uudistukselle kuusi teesiä², joilla pyritään vastaamaan kysymykseen, millaiseen yhteiskunnalliseen aikaan ja tarpeeseen valma-koulutuksen malli haastateltavien ammattilaisten pohdinnoissa syntyy.

Palveluiden yksilöllistäminen

Keskeiseksi osaksi valmaa nousevat yksilölliset valinnat opiskelijan henkilökohtaisten tarpeiden, kiinnostuksen kohteiden ja valmiuksien mukaisesti (Opetushallitus 2015b, 9). Kuten haastateltava viisi erittelee, uudessa valmassa tulee korostumaan omassa tahdissa opintojen suorittaminen erityisesti niiden opiskelijoiden keskuudessa, joilla on jo valmiuksia selvitä suomen kielellä perusr ryhmässä:

“Heidän oma yksilöllisyys pystytään erityisesti silloin kun joku haluaa mennä eteenpäin nopeammin ja on valmis jo siirtymään niin voidaan silloin jo huomioida ja tarjota niitä aitoja mahdollisuuksia suomalaisten kanssa ystäväystyä ja integroitumiseen.” H5

Henkilökohtaistaminen on keskeinen valma-uudistukseen liittyvä termi. Valman (2015b, 10) tavoitteissa koulutuksen lähtökohdiksi määritellään opiskelijälähtöisyys ja opiskelijan henkilökohtaisiin tarpeisiin ja kiinnostuksen kohteisiin perustuminen. Jokaiselle opiskelijalle tehdään valmassa henkilökohtainen opintosuunnitelma (2015b, 11), jonka tarkoitus on ohjata tätä henkilökohtaisella opintopolulla. Suunnitelmaa on helppo muo-

² Teesi = Väittävä, lyhyesti esitetty väite joka asetetaan väittelyn tai keskustelun kohteeksi tai otetaan todistettavaksi (Suomisanakirja 2015)

kata opiskelijan senhetkisten tarpeiden mukaan. Myös mavassa jokaiselle opiskelijalle on tehty henkilökohtainen opetuksen järjestämistä koskeva suunnitelma (Opetushallitus 2008, 11) ja kuten haastateltava viisi pohti, toteutetaan koulutuksessa ohjausta monipuolisesti:

“On monenlaista ohjausta että tässä on jokaisella oma suunnitelma ja hojks että mulla on tuossa monta lukujärjestystä aina seinässä kun mulla on eri opiskelijoilla aina omat järjestykset kun heillä on omia juttujaan meneillään niin se sellainen henkilökohtainen ohjaus ja suunnitelma on jokaisella.” H5

Yksilöllistäminen tarkoittaa huomion kiinnittämistä opiskelijan henkilökohtaiseen edistymiseen. Jos oppilaan nähdään tarvitsevan tietyssä oppisisällössä erityistä tukea, voidaan hänet uudessa koulutuksessa ohjata tähän painottavalle polulle. (Opetushallitus 2015b.) Valmassa opiskelijalle pyritään rakentamaan tämän tarpeille sopiva opintokokonaisuus, jota edistää joustava moduulirakenne:

“...no se yksilöllinen polku että jos joku tarvitsee hirveesti oppimisen tukemista niin hän valitsee kaiken, yks voi mennä työvoimavaltaisesti valita kaiken työelämässä tapahtuvan joku muu voi tarvita enemmän niitä arjen taitoja, vai mikä sinne on jäänyt nyt otsikoksi, se yksilöllisyys. Se on just se pointti ettei jokaista voi yksilöllistää niinku sellaista koulujärjestelmää ei oo.” H2

Mavalaiset tulevat koulutukseen hyvin erilaisista syistä ja osalla heistä voi olla opiskelutaidot hyvässä kunnossa ja onkin muistettava, ettei maahanmuuttajia tule yleistää yhtenä homogeenisenä ryhmänä (ks. esim. Kilpi 2010, 112). Maahanmuuttajista osalla kielitaito voi olla ainoa haaste, joka estää toimijuuden suomalaisessa yhteiskunnassa. Yksilöllistäminen voi taata myös nopeamman etenemisen opiskelijalle, joka ei esimerkiksi tarvitse tukea yleiseen tiedonhakemukseen ja perusoppisisältöihin.

Yksilöllistäminen tarkoittaa valmassa moduulista toiseen itsenäistä siirtymistä, mikä voi olla toiselle etu, mutta toiselle haaste. Toisaalta haastateltavat pohtivat moduulittamisen olevan hyvä toimi siten, että tätä kautta opiskelija oppii eri opettajia seuraamalla ymmärtämään erilaisia tapoja puhua suomea. Samalla he saavat mahdollisuuden tavat erilaisia ihmisiä. Toisaalta huolta herätti mallin turvattomuus niille opiskelijoille, joille suomalainen koulujärjestelmä on vielä hyvin vieras:

“...näillä erityisen tuen tarpeessa olevilla nuorilla on usein se että sen luottamuksen rakentaminenkin jo vaatii oman aikansa ja on pahoja pelkoja toisia opiskelijoita tai opettajia kohtaan et, joo mulla on kans huoli siitä et ne leimautuu niin vahvasti siihen omaan ryhmään ja opettajaan että niille on tosi vaikeeta mennä vaikka valinnaiskurssille ja toiseen ryhmään ja ympäristöön et sen huomaa että ihan jo siinä, yksittäisten kurssien kohdalla että meidän opiskelijat, ei siinä ole samanlaista sellaista pelkoa heillä niinkun muita opettajia kohtaan. Et miten siitä saadaan tarpeeks turvallinen malli? Ja vielä kaikkien tarpeisiin?” H1

Yhteisöllisyys ja kuulumuus

Yksilöllistävässä valmassa on myös paikkaa yhteisöllisyydellä. Individualistisessa yhteiskunnassa on muistettava yhteisön merkitys: kaikki me tarvitsemme paikan, johon kuulua. Valmentavassa ja valmistavassa koulutuksessa yhdessä toimimista ja selviytymistä opitaan oman ohjaajan ja ryhmän tuen avulla:

“Niin tää on ehkä semmonen, et eiks ihmisellä pitäis olla ryhmä. Ja sit jos on ryhmä niin miten ryhmässä säilyy, miten mahdollistettais täydellinen valintojen avaruus. Onks ne niinku mahdollisia yhdessä?” H2

“Niin siinä voi ajatella sen yksilöllistämisen kannalta et kaikilla on se oma opintopolku ja se lähtis aina sen yksilön tarpeista. Ja sit on tää inklusioajatus siinä joka on, niinkun vois ajatella et tässä se toimis hirveen kauniisti ja sillä tavalla se inklusio toimii ja se valma on yhtä inklusiota ja sitten valma on myös sellasen isomman inklusion osa vielä ja sit siellä on vielä nämä yksilölliset tavoitteet.” H6

Haastatteluissa tuli esiin pohdintaa, kuinka keskeinen sija maahanmuuttajien koulutuksella on syrjäytymisen ehkäisemistä. Koulutuksen kautta ehkäistään ulkopuolelle jäämisen kokemusta, johon liittyvät tunteet näköalattomuudesta ja yhteiskunnallisesta osattomuudesta (Ervamaa 2014, 31.) Kolmessa haastattelussa haastateltava nosti esille myös yhteiskunnallisessa keskustelussa hyvin ajankohtaisen teeman, nuorten radikalisoitumisen, jolla tarkoitetaan tässä yhteydessä tilannetta, jossa nuori ottaa vaikutteita esimerkiksi äärijärjestöjen ideologioista (Helin 2014). Haastateltavat pohtivat tällaisen kehityksen ehkäisemisessä keskeistä olevan juuri avoimuuden ja tietoisuuden lisääminen:

“...niin tää on myös sitä millä me estetään että tänne tulee jotain radikalisoitumista tai syrjäytymisaalto. Että sallitaan muodostua sellaisia ihmisryhmiä jotka asuu täällä mutta ei kuitenkaan ollenkaan ole kotoutunut. Ajatellaan että Isis, toinen todellisuus, ahaa tässäkö se olikin.” H5

Radikalisoitumisen uhkana on koko yhteiskunnan jakautuminen niin, että keskusteluyhteys eri ryhmien väliltä katoaa. Kuten Helin (2014) artikkelissaan pohtii äänekäs ja voimakas äärioikeisto, rasismi ja maahanmuuttovastaisuus voivat ruokkia radikalisoitumiskehityksen riskiä erityisesti maahanmuuttajien keskuudessa, kun nämä kokevat, etteivät ole tervetulleita. Kuten haastateltavat pohtivat, koulutusjärjestelmä on tärkeä paikka, johon kuulutaan samalla kun opitaan yhteiskunnan arvoja ja moraalialia. Haastateltavat ottivatkin työnsä ja koulutusten kautta vastuuta näiden teemojen ehkäisemisestä ja estämisestä monin tavoin koko yhteiskunnan tasolla:

“Et me ollaan -- iso toimija joka tarkoittaa sitä et jos tuolla kaduilla alkaa kulkea paljon toimettomia -- maahanmuuttajia, niin on syytä huolestua koska periaatteessa meidän pitäis pystyä ne kaikki niinkun saamaan niinkun kieliopintojen piiriin.” H6

Koulutus toimii myös paikkana, jossa luodaan kontakteja eri taustoista tulevien kanssa. Tämä taas tähtää yhteisen inklusion ja integration arvojen mukaisen yhteiskunnan rakentamiseen, jossa ymmärretään erilaisuutta ja monimuotoisuutta. Keinona tähän kehitykseen mavassa toimii esimerkiksi tutustumiskurssikäytäntö:

“Että se tutustumiskurssi on sellainen että siinä kohtaa opettaja ja tulevaa jatkopaikkaansa miettivä opiskelija ja siinä sen kurssin aikana tulee paljon tietoa, siinä putoaa niitä ennakkoluuloja ja siinä tulee myöskin realismia siihen että onks mulla saamaa mennä tällaiseen, pärjäisinkö mä tälläsellä.” H6

Haastateltavat pohtivat kokonaisuuden haasteeksi valmassa muodostuvan, miten taata onnistumisen kokemuksia myös hitaammin etenevälle maahanmuuttajalle. Tämä voi olla haasteellista, kun maahanmuuttajat laitetaan samoihin ryhmiin kantaväestöön kuuluvien opiskelijoiden kanssa. Erityisen tuen tarpeen taustalla olevat syyt ja problematiikka vaihtelevat näissä ryhmissä paljon, koska lähtökohdat ja elämäntilanteet voivat opiskelijoilla olla hyvin erilaiset. Kantaväestöön kuuluvien erityisen tuen tarve liittyy enemmän nuoruusiän haasteisiin, yleisiin oppimisvaikeuksiin ja mielenterveyden ongelmiin, kun taas maahanmuuttajataustaisten opiskelijoiden ensisijaiset kehityskoh-

teet ovat kielitaidossa, koulunkäyntirutiineissa ja oppimaan oppimisen menetelmien hallitsemisessa:

“-- no onhan niissä aikamoinen ero noissa koulutuksissa. Kyllä ne sisällöt poikkeaa aika paljonkin toisistaan. Että niissä koulutuksissa missä minä olen ollut on enemmän sellaisia elämänhallintataitoja ja arjenhallintataitoja ja muuta että sitten mava-koulutuksessa se on enemmän sitä opiskelutaitojen harjoittelua että miten selvitä ammatillisesta koulutuksesta. Että tietysti se kieliopintojen on se selkeä ero myös.” H1

Haastateltavat toivoivat valma-koulutuksen moduulirakenteessa tilaa alussa annettavan juuri näille opiskelijaryhmien erityistarpeille. Valman ensimmäisen moduulin toivottiin olevan maahanmuuttajaryhmille oma, josta eteenpäin jatkettaisiin mahdollisesti yhteisissä ryhmissä kantaväestön kanssa.

“...toivoisinkin että mava-koulutus valmassakin saisi olla ainakin ensimmäisen moduulin mukaan omana koulutuksena ettei niitä sekoiteta heti ja ajatella että kaikkien pitää mennä, ja että siihen suomen kielen oppimiseen voidaan kanssa kiinnittää niin huomiota.” H1

Syrjäytymisen ehkäiseminen

“...tää on just tää Mava-koulutus on tätä kielen ja kotoutumisen tukemisen ja oman oppimistyylin ja –vaikeuden työstämisen lisäksi tää on hyvin vahvasti syrjäytymistä estävää, ehkäisevää ja aitoa kotoutumista tukevaa.” H5

Valma lanseerataan yhteiskunnalliseen aikaan, jossa ollaan huolissaan nuorten syrjäytymisestä. Valma on keskeinen väylä taata nuorille koulutuspaikka peruskoulun jälkeen. Tutkimuksen tekohetkellä yhteiskunnassa käytiin kiihvasta keskustelua nuorten yhteiskunnallisesta osallisuudesta esimerkiksi oppivelvollisuusiän nostamisen kautta, jota ei kuitenkaan lopulta toteutettu poliittisena uudistuksena (Opetus- ja kulttuuriministeriö 2015). Kaikille nuorille taataan nuorisotakuuseen perustuen opiskelupaikka peruskoulun jälkeen. Jos nuori ei pääse hakemaansa koulutukseen, on hänelle taattava paikka jossain valmentavassa tai valmistavassa koulutuksessa. Myös haastateltavat osasivat asettaa koulutusten muutosta tähän merkitysytteen:

“Onko se tätä nuorisotakuuta vieläkin enemmän, liittyyks tää jotenkin siihen että oppivelvollisuutta, mä en edes tiedä mitä sille nyt kuuluu, no se-

hän ei mennyt läpi. Nii et ajatus siitä että kaikilla on se jatkopaikka siitä kun se peruskoulu loppuu ja ammattistartti loppuu että on ne kypille menijät tai Valmaa menijät.” H2

“Onko se sitten nuorisotakuu, et halutaan nuoria aktivoida?” H5

Nuorisotakuu lähti käyntiin vuonna 2013 osana nuorten yhteiskuntatakuun toteuttamista, joka asetettiin yhdeksi pääministeri Jyrki Kataisen (2011) ja tämän seuraajan Alexander Stubbin (2014) hallitusohjelmien keskeiseksi teemaksi. Maahanmuuttajataustaisten nuorten syrjäytymisen on laskettu olevan 4-6 kertaa yleisempää kantaväestöön verrattuna (2011, 17). Yhteiskunnallisesti onkin huomioitava, kuinka tämän ryhmän sosiaaliin integroitumiseen tulee paneutua esimerkiksi edistämällä koulutukseen osallistumista eri tukimenetelmien kautta. Nuorisotakuun toimenpiteet nostavat keskiöön haasteen syrjäytymisestä nuoruuden herkkänä ikävaiheena. Koulumaailma voi olla ainoa paikka, jossa maahanmuuttajataustainen nuori haastaa itseään suomalaisessa yhteiskunnassa (Laasonen, Linkola, Metsänen, Nenonen-Andersson, Parkkonen & Wernick 2011). Koulutuksen tulee toimia avoimena ja muokkautumiskykyisenä paikkana osana nuorten elämää:

“...toiminnallinen oppiminen enemmän, ja että silloin kun tulee joku pulma niin ei tarvitsis niin hirveästi katsoa että kuinka paljon lintsattu ja kuinka kauan ollut syrjäytynyt vaan että voitais nopeammin ohjata uuteen paikkaan tai niinkun ei sanota uuteen paikkaan vaan siellä oppilaitoksen sisällä pystyy tekemään nopeammin siirtoja..” H5

Koko järjestelmän on tarjottava tukea maahanmuuttajan kielen oppimisen ja erityisen tuen tarpeeseen. Erityisesti juuri oppivelvollisuusiän loppuvaiheessa maahanmuuttaneiden integroitumiseen on kiinnitettävä erityistä huomiota, koska tällä ryhmällä on nähty erityinen syrjäytymisen riski (Opetus- ja kulttuuriministeriö 2012, 16). Nuorisotakuu ja poliittinen ohjaus eivät yksin takaa jäsenyyden muodostumista, vaan yhteisöllisyyden rakentamiseen tarvitaan pitkäjänteistä, avointa työtä, jossa kaikkien osapuolten odotetaan kasvavan ja kehittyvän (ks. lisää Saloviita 2012). Koulutuksessa mukana oleminen luo tunteen yhteiskunnallisesta osallisuudesta:

“Niin siinä voi ajatella sen yksilöllistämisen kannalta et kaikilla on se oma opintopolku ja se lähtis aina sen yksilön tarpeista. Ja sit on tää inkluusioajatus siinä joka on, niinkun vois ajatella et tässä se toimis hirveen kauniisti ja sillä tavalla se inkluusio toimii ja se valma on yhtä

inkluusiota ja sitten valma on myös sellasen isomman inkluusion osa vielä ja sit siellä on vielä nämä yksilölliset tavoitteet.” H6

Ammatillinen koulutus on tärkeässä osassa nuorten kouluttajana ja yhteiskuntaan integroijana - tämä oli jo 1980-luvulla aukikirjoitettu ammatillisen koulutuksen keskeisiin tavoitteisiin. (Rinne, Kivinen & Kivirauma 1984.) Jo tuolloin hyväksyttiin nuorten koulutustakuun periaate, jonka mukaan jokaiselle nuorelle tulisi varata koulutuspaikka peruskoulun suorittamisen jälkeen. Tämä on sittemmin johtanut siihen, että joka vuosi koulutuspaikkoja tulisi olla ikäluokkaansa suurempi määrä. (Antikainen, Rinne & Koski 2013, 110.)

Palvelujärjestelmän vahvistaminen

Valma syntyy aikaan, jossa yhteiskunnan tukiverkon aukkoja pitää paikata, nuorille suunnattuja tukipalveluita yhtenäistää sekä luoda yhteistyötä kentän eri toimijoiden välille:

“Että sitten meitä pakotetaan nyt niinkun tiiviimmin tekemään sitä yhteistyötä. Että nyt tällainen vapaaehtoinen yhteistyö ei ole tuottanut tulosta että niinkun sitä se varmaan on että tämä on upea ja hieno kokonaisuus ja todella hyödyllinen maahanmuuttajille mutta että sieltä nousee seinä vastaan vaikka sen pitäisi olla päinvastoin että kun on tämän valmistavan käynyt että pääsisi helpommin sinne tutkintoon johtavaan koulutukseen. Että nyt se ei vaan toimi ja nyt pakotetaan.” H4

Valman voidaan nähdä yhdistävän ja laajentavan yhteiskunnan tukiverkkoa ammatilliseen koulutukseen pääsyvaiheessa, kun ohjausta ja tukea tarjotaan koulutuksen kautta opintoja vasta suunnitteleville (Laasonen, Linkola, Metsänen, Nenonen-Andersson, Parkkonen & Wernick 2011, 69). Haastateltava neljä tuo yhteen, kuinka valma voisi parhaimmillaan toimia tukijärjestelmänä samassa vaiheessa oleville, mutta eri väestöryhmistä tuleville. Valman palvelut tulevat kohdistumaan juuri niille, joille avun pyytäminen ja toiminta yhteiskunnan “tukiviidakossa” voi olla haastavaa:

“No jos on neljäkymmentä tuhatta nuorta himassa, että ne on jo tippunut tästä ulkopuolelle, niin onhan tässä pakko tehdä jotain muutoksia. Ja sitten tämä hakuprosessi, että kuinka nuoren pitäisi osata etsiä aina seuraavaan kun se putoaa aina jostain niin se vaatii sellaista nokkeluutta

jota niillä nuorilla ei ole, niillä ei ole haluakaan siihen ja niiden perheilläkään ei välttämättä ole osaamista ja tietoakaan siitä, mikä voisi olla sitten seuraava paikka. Että onhan tämä mennyt jo kauhean koukeroiseksi, että on olemassa ammattistarttia ja kymppiluokkaa ja valmentavaa koulutusta, ja sit pääsee tutkintoon johtavaan koulutukseen ja siellä putoaa sitten, ja sit voi olla pajassa, voi olla oppisopimuksella. Että niitä vaihtoehtoja voi olla valtavasti, mutta ne kaikki on periaatteessa eri sateenvarjon alla ja nyt ne tulee väkisin saman sateenvarjon alle ja siinä pystyy niinkun opinto-ohjaajan kanssa miettimään että nyt tää ei ihan sulle sujunut että kokeillaanko tätä, tai että tässä sä oletkin hirveän hyvä että nyt löytykin tapa joka sulle sopii että pannaanko sut tänne, haluaisitko sä jatkaa tätä polkua pitkin. Että onhan se hyvä, hyvänen aika, ettet sä ole koko ajan lähettämässä papereita tai sä oot jonossa jossain.” H5

Keskeinen valmaa koskeva toive oli, että koulutuksiin liittyviä puutteita erityisesti hakeutumisen osalta paikattaisiin ja koulutuksista muodostuisi virtaviivaisempia, yleistettävempiä ja yhteiskunnallisesti tunnetumpia. Koulutusten toivottiin konaisuudessaan toimivan tehokkaammin yhteisen “sateenkaaren” alla. Kuten haastateltavat pohtivat, on valman eri kohderyhmillä lopulta melko samanlaiset koulutukselliset tavoitteet, joista keskeinen on juuri valmistaa opiskelijaa opintoihin ammatillisessa peruskoulutuksessa. (Kärki 2015.) Erityinen tuki ja ohjaus suunnataan koulutuksessa näiden tavoitteiden täyttämistä varten. Koulutukset yhdistämällä koko prosessiin toivotaan tehokkuutta yhteisen tulos- ja tavoiteohjauksen kautta (Antikainen, Rinne & Koski 2013, 351) ja valma-uudistus pakottaa koulutuksen järjestäjät myös olemaan tiiviimmässä yhteistyössä eri ammatillisen koulutuksen kentän toimijoiden kanssa:

“Että sitten meitä pakotetaan nyt niinkun tiiviimmin tekemään sitä yhteistyötä. Että nyt tällainen vapaaehtoinen yhteistyö ei ole tuottanut tulosta että niinkun sitä se varmaan on että tämä on upea ja hieno kokonaisuus ja todella hyödyllinen maahanmuuttajille mutta että sieltä nousee seinä vastaan vaikka sen pitäisi olla päinvastoin että kun on tämän valmistavan käynyt että pääsisi helpommin sinne tutkintoon johtavaan koulutukseen. Että nyt se ei vaan toimi ja nyt pakotetaan.” H4

Valman toivotaan estävän nuorten tippumista eri kuoppiin opintopoluillaan ja koulutusten risteyskohdissa. Kuten haastateltava neljä pohti, ”yhteiskunnan turvaverkko vuotaa ja sen reikiä tulee paikata” H4. Koulutusten yhdistämisen kautta toivotaan toteuttamiseen tulevan tehokkuutta ja ohjaustyötä tehtävän paremmin hallittavaksi.

Toimijuus ja valtavirtaistaminen

Maahanmuuttajien ammatillisen koulutuksen keskeinen tarkoitus on johdattaa opiskelijoita yhteiskunnalliseen toimijuuteen ja aktiiviseen kansalaisuuteen elinikäisen oppimisen ihanteiden mukaisesti. Maahanmuuttajaopiskelijalle suomalaisessa yhteiskunnassa, tyelämässä ja koulutusmaailmassa toimiminen voi olla vierasta ja ympäristön pelisääntöjen ja lainalaisuuksien ymmärtäminen haastavaa. Ohjauksessa tulisikin pyrkiä luomaan yksilölle tämän lähtökohdista katsottuna mahdollisimman realistinen pohja analysoida ja peilata omaa osaamistaan ja omia tulevaisuuden toiveita. Koulutuksen tulee opastaa opiskelijoita eri opiskelutyypleihin ja työskentelytapoihin, joka toimii väylänä myös opiskelukulttuuriin integroitumisessa. (Laasonen, Linkola, Metsänen, Neno-Andersson, Parkkonen & Wernick 2011, 68.) Valman odotetaan myös helpottavan lähestymistä työelämän ja perusopintojen alojen kanssa:

“Kyllä mä lähtisin siitä että se uus koulutus luo paremmat mahdollisuudet saada sitä jalkaa ovenrakoon että kun me, että kun välillä tuntuu ihan että me taistellaan niinkun tuulimyllyjä vastaan tässä että vaikka yritetään saada näitä opiskelijoita integroitua sinne tutkintoon johtavaan koulutukseen ja saada edes tutustumaan ja jos siellä jo nousee seinä, tai asenteet sanotaan näin, että jos on kolkylvuotias nuori ja haluais tulla tutustumaan johonkin alaan niin sanotaan että hänen kannattais mennä aikuispuolelle koska hän on kolkytvuotias ja ei me näin vanhoja oteta nuorisopuolelle eli ei edes haluta ottaa heitä tutustumaan kun kyseessä ei ole että pääsisi nuorisopuolelle opiskelemaan vaan niinkun pelkästään se tutustumiskäynti on liian vaikea.” H4

Yksilöiltä vaaditaan tämän päivän yhteiskunnassa monenlaista joustavuutta ja erilaisten ihmisten ja tilanteiden kanssa toimeentulemisen taitoja. Valmistavan koulutuksen tarkoituksen voi nähdäkin yhdellä tapaa sulauttavan tässä tilanteessa maahanmuuttajia muun yhteiskunnan joukkoon. Valma-uudistus tulee yhdistämään maahanmuuttajat muihin erityistä tukea ennen ammatilliseen koulutukseen siirtymistä tarvitseviin ryhmiin, kuten edellisessä alaluvussa pohdittiin. Valma tulee yleistämään maahanmuuttajien ammatillista koulutusta jo nimensäkin kautta, kun ma-, eli maahanmuuttaja etuliitteestä luovutaan ja ryhmän keskeisyyttä hälvennetään keskittyen nyt va-, eli valmentamiseen. Ihmisryhmän korostamisen sijaan aletaan kiinnittää huomiota yhteiseen haasteeseen ja tarpeeseen, mitä eri ryhmällä on (Markkanen 2010, 143). Yhdellä tapaa valman tehtäväksi voidaankin nähdä koulutuksen yleistämisen, jossa maahanmuuttajuutta ei enää korosteta niin vahvasti. Kuten haastateltava neljä pohtii, ei tämän päivän yhteiskunnassa edes maahanmuuttajuuden määritelmä ole selkeä ja tästä

syystä valma-uudistus ja maahanmuuttajuuden stigman hälventäminen tapahtuvat juuri oikeaan aikaan:

“...onko se maahanmuuttaja joka on käynyt vaikka suomalaisen peruskoulun että pitääkö hänestä puhua edelleen maahanmuuttajana, ei ne edes halua tulla mihinkään mavaan mun kokemuksen mukaan -- , että kun ei hän itse halua olla jossain maahanmuuttajajengissä ikuisesti mutta sitten jotka on tulleet Suomeen vähän aikaa sitten niin he tunnistaa sen tarpeen ja halua kotoutumiskoulutusta. Että siinä mielessä se valma sitten että jos joku tarvii sitä S2-opetusta niin häntä ei tarvii niinku istuttaa erityisesti jossain maahanmuuttajaporukassa vaan voisi sitten yksilöllisemmin ihan nuorten porukassa että nyt jos sä tarviit enemmän S2 tukea, jota nämä entiset mallit ei, et ammattistartti oli että siellä oli paljon maahanmuuttajataustaisia mut että ne eivät välttämättä saaneet aina riittävästi S2 tukea.” H4

Tasa-arvo ja yhdenvertaisuus

Koulutuksellisen tasa-arvon ja yhdenvertaisten mahdollisuuksien toteuttaminen ovat keskeisiä mavan taustalla olevia arvoja (Aho 2012, 14). Haastattelutilanteen lopussa haastateltavilta kysyttiin heidän näkemystään, miten he näkivät mavassa toteutuvan koulutuksellisen tasa-arvon. Tasa-arvon määrittely jätettiin haastateltavalle itselleen ja jo lähtökohtaisesti kysymys ymmärrettiin hyvin erilaisin tavoin. Ensisijaisesti haastateltavista pohti tasa-arvoa ***yksilöiden lähtökohdista***. Pohdintaa herätti esimerkiksi ammatillisen koulutuksen eri aloille pääseminen. Haastateltavat kertoivat tilanteista, joissa opiskelijan kielitaito olisi riittänyt koulutukseen pääsemiseen, mutta maahanmuuttajataustaista opiskelijaa ei pidetty soveltuvana alalle:

“...meidän opiskelijat usein läpäisevät kielikokeet mutta se soveltuvuus vaan on kummallinen sille maahanmuuttajalle ja sit se kielitaito on jo ihan toista mitä siinä soveltuvuuskokeessa vaaditaan että ne ei läpäse niitä vaikka ihan sen takia että ne mittaa sen ymmärtäminen vaatisi jo paljon enemmän kielitaitoa kun kielikokeessa. Että se on jo iso asia erikseen.” H2

Erityisryhmien tasa-arvon täyttämiseen tarvitaan yhteiskunnassa vaiheessa positiivista syrjintää ja erityisasemaan asettamista. Kuten Lehtisalo ja Raivola (1999, 69) muistuttavat, tasa-arvo ei tarkoita kaikkien kohtelua samalla tavalla. Myös haastateltava neljä toi tätä esiin:

“Et toi on just se mitä mä mietin kun koska se on just se sellanen tasa-arvo ei se tarkoita sitä että kaikille tulee samaa eikä se tarkoita sitä että kaikkien tulee yhden moduulin aikana edetä näin paljon ja saada näin paljon ja olla valmiina näin paljon että se on se mitä mä nyt mietin ja pelkään.” H4

Maahanmuuttajalla ei ole välttämättä samaa kulttuurista pääomaa, lähtötasoa ja ymmärrystä yhteiskuntajärjestelmästä kantaväestöön kuuluvaan verrattuna. Toisaalta maahanmuuttajaryhmien sisällä tilanne voi olla myös hyvin kirjava ja eri taustoista tulevilla opiskelijoilla olla erilaiset koulutustasot. (Lehtisalo & Raivola 1999, 69.) Haastateltava kolme kertoo tästä eriarvoisuudesta maahanmuuttajakoulutuksen sisällä:

“Eihän se voi toteutua koska opiskelijoiden lähtötasot ovat niin erilaiset. Että tottakai niinkun koulutus on, että siinä pyritään eriyttämään aikailloilla mutta jos siinä samassa ryhmässä on niinkun korkeasti koulutettu ja omasta maastaan niinkun luku ja kirjoitustaidottomana lähtenyt niin eihän se voi niinkun toteutua oikeesti että kun samat sisällöt, no henkilökohtaiset opetussuunnitelmat tietysti tehdään jokaiselle ja niitten tietojen ja taitojen perusteella sitten niinkun pitää, mitä kullakin opiskelijalla niinkun on. Mutta mä niinkun ajattelen jo vähän pidemmälle että eihän kaikilla ole samanlaisia oppimisvalmiuksia, jotkut oppivat nopeammin, toiset niinkun hitaasti. Et sit niinkun ne lähtökohdat ei kuitenkaan ole niin samanlaiset eikä lopputulos ole samanlaisia.” H3

Toisaalta opintojen eriyttäminen ja opiskelijoiden henkilökohtaiset opetuksen järjestämisestä koskevat suunnitelmat tasoittavat näitä eroja koulutuksen sisällä ja opiskelijoiden välillä (Kärki 2015). Kokonaisuudessaan mavan nähtiin toimivan hyvänä keinona tasa-arvon tavoittelemiseksi ja sen arvopohjan nähtiin johtavan oikealla tiellä tasapainottaen eroja väestöryhmien välillä ja parantaen maahanmuuttajien tilaa:

“Niitähän ne just hakee, et sen kielen opiskelun lisäksi niinkun kulttuuria, ja opiskelunvalmiuksia. Että siinä mun mielestä parannetaan sitä tasa-arvoa sillä että se on myös -- me ei taas voida vaikuttaa siihen millaiset pääsykokeet siellä seuraavassa etapissa on. Mutta me voidaan niinkun valmentaan heitä pärjäämään heitä tässä systeemissä.” H2

Toisaalta koulutuksen ei nähty olevan välttämättä tasa-arvoinen ja -laatuinen **muuhun ammatilliseen koulutukseen** verrattuna. Myös mava-koulutusten tilannekatsaus (Opetushallitus 2013, 68) erittelee opettajien kelpoisuusasteiden vaihtelevan paljon oppilaitosten sisällä ja väleillä. Selvityksessä tuotiin esiin riski siitä, kuinka ammatillisen perusopetuksen huonosti tuntevien opettajien taitojen puute saattaa jättää koulutuk-

sen suuntaamisen ammatilliseen peruskoulutukseen johtavaksi liian ohueksi. Haastateltava kuusi olikin huolissaan mavan opettajien pätevydestä ja valmiiden oppimateriaalien puutteista:

“Ei se toteudu, ei. -- No se varmaan johtuu siitä että tää on niin uusi, tää on vielä niin murrosvaiheessa tässä ei oo vielä sellaisia eritteitä et jos nyt vaikka ajattelee opettajia niin tota jos aina pitää olla näitä jotka vasta harjoittelee opettamista, esimerkiksi pitää välivuotta ylioppilaina ja voi mennä sijaiseksi vaikka peruskouluun sä meet ala-asteelle opettamaan, niin sillon siellä valmiit perinteet valmiit oppimateriaalit ja käytännön sellaista hiljaista tietoa ja valmista sellasta kulttuuria ja sitä opetussuunnitelmat, oppikirjat ja materiaalit kaikki on olemassa. Täällä se on pitkälti siitä opettajasta kiinni joka vasta muotouttaa näitä ja tekee oppimateriaaleja ja muuta. Että tämä on eri tilanne.” H6

Valman toivottiinkin myös tasalaatuistavan ja tuovan paremmin yhteen eri koulutusten tavoitteita ja menetelmiä: koulutusten yhteistyön myötä myös sisällöllisen työn laadukkuuden toivottiin parantuvan. Nykyisen mavan vastaavuudesta valtakunnallisiin kielikokeisiin pohdittiin olevan liikaa opettajien vastuulla ja valman kautta siirtyvän vankemmalla pohjalla:

“Mun näkemys on se että tähän kielikokeeseen se valmentaa aika vaihtelevasti, se riippuu aika paljon siitä opettajasta -- Mavalla niitä ei ole opetussuunnitelmaan laitettu, niitä ei ole siellä, mä en ole ainakaan niitä koskaan havainnut. Mun käsittääkseni se riippuu ihan siitä opettajasta et onko se älynnyt ottaa sinne, no kukapa niitä älyäis ottaa sinne mut nyt ne varmaan tulee, kun Valma tulee niin on pakko sillä tavalla yhdistää peruskoulun S2 tavoitteita ja tätä Valman tavoitteita, eikö totta, että siellä on niinkun samanlaiset tavoitteet koska kaikki tulee tähän samaan kielikokeeseen.” H6

Tasa-arvoa pohdittiin myös **maantieteellisestä** näkökulmasta. Mavan alueellisten ja oppilaitosten välisten erojen nähtiin olevan epätasa-arvoistavia erityisesti Etelä-Suomen ja muun Suomen välillä. Paradoksina nähtiin se, kuinka Etelä-Suomessa nähdään olevan liian paljon opiskelijoita ja liian vähän koulutuksia, kun taas muualla Suomessa liian vähän opiskelijoita, mutta liikaa koulutuksia:

“Niin mä kuulin et jossain pohjoisemmassa jotkut koulut on saanut vähän moitteita että miten heidän opiskelijat on vaikka niin vanhoja. Kyl -- pääkaupunkiseudulla on mistä valita.” H2

*“No sanotaan että Uudellamaalla ei välttämättä ole tarpeeksi koulutusta ja toisilla alueilla ei tarpeeksi opiskelijoita kun on myönnetty liikaa lupia.-
- On myös järjestäjiä, joilla luvat mutta ei opiskelijoita lainkaan: Tyhjiä paikkoja, miksei lupia peruta ja siirretä muualle” H3*

Kokonaisuudessaan tasa-arvo tulee aina nähdä suhteellisena, ei yksilöllisenä määreenä (Lehtisalo & Raivola 1999, 69). Maahanmuuttajuus tulee ymmärtää mahdollisuutena koko yhteiskunnalle ja hyväksyä, että tätä väestöryhmää tarvitaan uudistuvan väestörakenteen ja hyvinvointiyhteiskunnan ylläpitämiseksi. Maahanmuuttajien kotoutuminen tukee täten myös suomalaista yhteiskuntaa. (Alitolppa-Niitamo, Söderling & Fågel 2005, 108.) Yhteiskunnassa toimimisen edellytys on koulutuskilpailuun mukaan pääseminen, johon koulutukset toimivat yhtenä keinona:

“Nii ehkä mäkin näkisin että se on keino saattaa heitä vähän tasa-arvoisempaan asemaan valtaväestön kanssa kun taistellaan niistä paikoista.” H1

5.3 Koulutuksen yhteiskunnalliset tehtävät

Kysymys miksi koulutusta järjestään ja mikä sen tehtävä yhteiskunnassa on suuntasi haastateltavien pohdintaa kohti laajempaa yhteiskunnallisen tason tarkastelua. Haastateltavat lähtivät miettimään koulutuksen tehtäviä ensisijaisesti sen tarkoitusten ja tavoitteiden kautta. Esimerkiksi koulutuksen kohderyhmän ja maahanmuuttajuuden määritelmä vaikuttivat siihen, millaista merkitystä koulutukselle annettiin. Jo käsitteenä mava saattoi tarkoittaa oppilaitoksissa joko valmentavaa tai valmistavaa koulutusta:

“Mavahan jollain tavalla toimii enemmän kotoutumiskoulutuksena. Tää on aika iso asia, kun se alkuperäinen ajatus oli että nuori hankkii peruskoulusta ne valmistavat taidot ja niitä kun on vaan 1-2 per ryhmä, niitä peruskoulusta tulleita et Mava on enemmänkin tällainen että sitä käyttää kotoutumisvaiheessa olevat aikuiset.” H1

Kuten edellisissä alaluvuissa tuotiin esiin, haastateltavat pitivät valmistavaa ja valmentavaa koulutusta tärkeänä osana suomalaista maahanmuuttajien koulutuksen traditiota. Tässä luvussa tuota pohdintaa viedään eteenpäin koulutuksen yhteiskunnallisten tehtävien analysoimisen kautta. Koulutus nähdään tässä välineenä saavuttaa tiettyjä yhteiskuntapoliittisia tavoitteita. Yhteiskuntatason tarkastelussa ei olla enää suoraan

kiinnostuneita opetuksen välittömistä tuotoksista, vaan laajemmista koulutuksen tuloksista ja vaikuttavuudesta (Lehtisalo & Raivola 1999, 38). Luvussa koulutusten perustehtävät jaetaan viiteen luokkaan, jotka on valittu funktionaalista analysointia eteenpäin vieneiden Rinteen, Kivisen ja Kivirauman (1984), Lehtisalon ja Raivolan (1999) sekä Antikaisen, Rinteen ja Kosken (2013) jaottelujen pohjalta.

Kvalifiointi ja työvoiman tuottaminen

Kvalifiointi on erityisesti koulutuspolitiikassa julkaistu koulutuksen tavoite. Kvalifioinnin kautta tuotetaan työvoimaa, ja se tarkoittaa myös työprosessissa tarvittavien ominaisuuksien ja motivaation kehittämistä ja jakamista (1984, 19). Mavan perusteissa (Opetushallitus 2008, 8) koulutuksen päätavoitteeksi asetetaan että opiskelija saa valmiuden opiskella ammatillisessa peruskoulutuksessa. Kysyttäessä minkä haastateltavat näkivät mavan keskeisimpänä tehtävänä, vastaus oli lähes yksimielinen. Koulutuksen tulee kartuttaa opiskelijan suomen kielen taitoja ammatillisiin perusopintoihin siirtymistä varten:

“...kaikkein keskeisin on varmasti se suomen kielen ja kotoutumisen tukeminen et kun nää on lähtökohtaisesti ollut Suomessa vasta vähän aikaa.” H5

“Sen pitäisi antaa, vielä paremmin kuin nykytilanteessa, kielitaitoa” H3

Kvalifiointi tarkoittaa tietojen, taitojen ja asenteiden opetusta ja sisäistämistä (2013, 156). Kvalifiointi liittyy läheisesti koulutuksen taloudelliseen tehtävään ja työvoiman tuottavuuden parantamiseen (1999, 38). Koululaitoksen tehtävänä on valmentaa yksilöitä yhteiskunnan ja elinkeinoelämän tarpeisiin ja varustaa näitä elannon hankintaan ja itsenäiseen toimeentuloon. Tämän päivän yhteiskunnassa pärjäämisen edellytyksenä on akateeminen tai ammatillinen tutkinto. Mava-koulutuksen voidaan nähdä tässä prosessissa tärkeässä osassa sen valmistaessa maahanmuuttajataustaisia opiskelijoita pärjäämään ammatillisissa opinnoista. Koulutus toimii erityistoimenpiteenä, jonka tehtävänä on edistää maahanmuuttajataustaisen opiskelija pääsemistä ammatilliseen peruskoulutukseen. Valitettavasti tavoitteet ja todellisuus eivät välttämättä aina kohtaa ja koulutuksen ensisijainen tavoite ei nykytilanteessa toteudu (Korpela, Kantosalo,

Koskimäki & Kärki 2013, 65). Kuten haastateltava kolme pohtii, juontaa tähän liittyvä problematiikka syvälle rakenteiden tasolle:

“Eli me valmistetaan heitä mut sit se niinkun suurimmalla osalla meidän opiskelijoista se opinpolku katkeaa siihen, et se yhteistyö sen tutkintoon johtavan koulutuksen kanssa ei ole sillä tasolla mitä sen pitäis olla. Ja se syy ei välttämättä ole meissä vaan se syy on ihan tuolla ruohonjuuritasolla, jossa niinkun ihmisten asenteet tulee niinkun peliin. Ja siinä kohtaa niinkun tää seinä nousee pystyyn.” H4

Toisaalta haastateltavista saattoi olla haastavaa pohtia, mikä koulutuksen keskeisen tehtävän tulisi olla ja miten se hallinnon tasolla määriteltiin. Kielitaidon kartuttaminen nähtiin tärkeimpänä osana koulutuksen toteututusta, mutta kysymyksiä herätti myös, oliko tämä oikein. Laajemmassa pohdinnassa koulutuksen merkityksestä oltiin kuitenkin yhtä mieltä:

“Siinä OPH:n Swot analyysissä huonona pidettiin sitä että tätä koulutusta pidetään pelkkänä kielikoulutuksena...” H2

“Kyl se tuli niinkun kun tuli tiedotustilaisuus, kun ruvettiin suunnittelemaan sitä uutta valmaa niin Opetushallituksessa siellä aika monelta suunnalta tuli se että tällaista koulutusta tarvitaan ja ihan aikuisillekin, että ihan hyväksi todettu. Että se ei ole pelkkää sitä kielikoulutusta kun varsinkin nuoret tarvitsevat kaikkea muuta koska muuten ei esimerkiksi työelämässä selviä ilman matikkaa ja jatkokoulutuksesta ei selviä ilman yleissivistystä että kyllä se ihan hyvä koulutus on ollut.” H4

Koulutuksen keskeiseksi tehtäväksi asetettiin myös tiedon jakaminen eri työmahdollisuuksista oman urapolun suunnittelua varten. Mavan opetussuunnitelman perusteet (Opetushallitus 2008, 8) erittelevät koulutuksen tehtäväksi juuri auttaa opiskelijaa tunnistamaan suomalaista opiskelu- ja työkuluttuuria sekä saattaa tälle tiedot ja taidot seurata opetusta ja suoriutua tutkintoon johtavasta ammatillisesta peruskoulutuksesta. Tähän yhdeksi keinoksi asetettiin vahva, monitahoinen yhteistyö:

“...siinä pitäisi olla, ja onkin paljon tietoa niinkun eri ammanteista eli ohjataan valitsemaan sitä oikeaa ammattia ja sitä kautta sitä oikeaa koulutusta, että suuri rooli siinä on meidän opinto-ohjauksella -- se työelämään ja työpaikalla tapahtuvaan oppimiseen perehtyminen, sitä meillä on nytkin, on niin kuin työssäoppimisjakso ja työelämään valmentautuminen.” H4

Koulutuksen tehtäväksi nähtiin myös kulttuurillisten taitojen opettaminen ja edistäminen. Lehtisalo ja Raivola (1999, 39) määrittelevät nämä taidot kyvyksi toimia ennalta määriteltyjen teknisten tai käytännön sääntöjen mukaisesti. Kvalifiointi nähtiin myös ympäröivässä yhteiskunnassa ja kulttuurissa toimimiseen ja tapaan tehdä työtä opastajana. Taitojen opettamiselle haluttiin antaa aikaa ja tilaa, jonka toteuttamiseen koulutuksessa tuli käyttää monipuolisia osallistavia ja keskustelevia menetelmiä. Tähän liittyi myös kärsivällisyyteen opettaminen ja yhteiskunnallisen toimijuuden vahvistaminen.

Valikointi ja suuntaaminen

Valikointi- ja suuntaamistehtävässä koulutuksen nähdään asettavan yksilöt näille määriteltyihin yhteiskunnallisiin asemiin ja tehtäviin (1999, 55):

“..se eri koulutusvaihtoehtojen tietoisuuden lisääminen ja kuuleminen minkälaisia koulutuksia on tarjolla Suomessa ja ymmärtää mitä ne tarkoittaa ehkä paremmin.” H1

Haastateltavat arvottivat mavan keskeiseksi tehtäväksi työelämäntuntemuksen antamisen, sen myötä opiskelijalle itselleen muodostuu realistinen kuva eri alojen opiskelusta (Laasonen, Linkola, Metsänen, Nenonen-Andersson, Parkkonen & Wernick 2011, 69). Mavan aikana opiskelijalle saa tietoa eri ammateista, mikä tukee opiskelijaa prosessissa oman koulutusalan löytämiseksi. Mavan opetussuunnitelman perusteissa (Opetushallitus 2008, 22) koulutuksen tehtäväksi asetetaan tutustuttaa opiskelijaa työelämän vaatimuksiin sekä perehdyttää tätä suomalaisen työelämän vaatimuksiin. Tähän keinoon toimi realistisen kuvan muodostaminen opiskelijalle omista, mutta myös eri ammattien ja koulutusalojen, vaatimuksista. Keskeinen osa motivoitumista ja tavoitteiden mukaisen opintopolun suunnittelua löytyy juuri henkilökohtaisen näkemyksen muodostumisesta siitä, millaista työtä opintojen jälkeen haluaisi tehdä. (2011, 68) Kuten haastateltava viisi pohti, esimerkiksi perinteiset terveydenhuollon tehtävät, kuten lähihoitajan työ, ovat suosittuja nuorten keskuudessa. Mavan myötä nuorelle tehdään selväksi, mitä mitä lähihoitajan työ tosiasiallisesti vaatii tekijältään. Erilaisten raporttien laatimiseen ja lukemiseen tarvitaan täsmällisyyttä, matemaattiset taidot ovat vastavasti tarpeen vaikkapa lääkkeiden annostelussa. Avarakatseisuutta ja ennakkoluulotto-

muutta vaatii kaikkien potilaiden hoitaminen ja peseminen potilaan taustasta, kulttuurista ja sukupuolesta riippumatta:

“(monet) opiskelijat haluaa lähihoitajiksi. Että se on se sellainen ensimmäinen, että ne haluaa lähihoitajiksi ja siitä mielellään sitten kätilöksi. Okei, lähihoitajan koulutus, se on vaativa, pitää osata – täsmällisesti niin monta asiaa. Se karsii jo paljon, ja sit tietysti kulttuuriset erot, et pitää hoitaa kaikkia, sukupuolesta ja uskonnosta riippumatta tasa-arvoisesti. -- Tavallaan se tietoisuus ja todellinen kokemus ja kypsyminen mikä tapahtuu tässä tämän mava-koulutuksen aikana niin se on myöskin sellainen arvo. Ettei joku vain sanoisi sulle että susta ei oo siihen, valitse joku toinen ala vaan että itse saa tehdä oman päätöksensä, silloin siihen sitoutuukin paremmin.” H5

Kuten Lehtisalo ja Raivola (1999, 56) pohtivat, yksilöt selviävät yhteiskunnallisessa koulutuskilpailussa tasolle omia kykyjään ja suoritusmotivaatiotaan edellyttävälle tasolle. Valikointi on pakollista, koska yhteiskunnassa tarvitaan erilaisia taitoja ja osajuutta. Tässä kehityksessä on keskeistä välittää opiskelijalle näkemystä siitä, millaista todellisuus koulutuksessa ja työssä on. Mavassa opiskelija luo omista taidoistaan konkreettista kuvaa sekä oppii peilaamaan näitä eri työtehtäviin. Tällainen tutustuminen on keskeistä työelämään valmentamista. Maahanmuuttajan tulee saada ymmärrystä eri ammattien vaatimuksista, jonka kautta ymmärretään ja saadaan realistista käsitystä myös omista taidoista. Tätä toteutetaan esimerkiksi tutustumalla eri aloihin, joiden myötä opiskelijalle syntyy realistinen kuva omien taitojen ja todellisuuden välille:

“Meillä on sellainen tutustumiskurssi käytäntö, että meidän kaikki mavalaiset pääsee tutustumaan 1-2 koulutuslalle tässä koulussa, eli ne menee tutustumiskurssille ja sitten ne näkee siinä että aijaa tällaista tää on, näin hyvin mun pitäis osata tällaisia juttuja multa vaaditaan, tällaisen vaatetuksen mun pitäis suostua pukee päälle jos mä tähän meen tai jos tällaiset työolosuhteet olis tarjolla. Ja samalla se opettaja myös näkee et aha, sieltä,ä mava-ryhmästä olisi tällainen tulossa että haluaisinko hänet ryhmääni onko hän soveltuva tälle alalle -- sitten kun se tutustumiskurssi on loppu niin se opettaja lähettää sieltä semmosen väliaikalausunnon että suosittelenko vai enkö suosittelen tälle alalle suuntautumista, ja siinä voi olla myös se kohta ehkä. Ja sit jos saa sen että ei suositella niin sitten vaan tulee tieto että tää tyyppi ei ole valmis tälle alalle ainakaan vielä.” H6

Koulutus perustuu kilpailuun, joka on yhtä aikaa horisontaalista ja vertikaalista jaotellen opiskelijoita sekä näiden taitojen, mutta myös sosio-ekonomisen taustan mukaan (ks. lisää Lehtisalo & Raivola 1999, 55). Yksilön tausta vaikuttaa esimerkiksi siihen, missä

määrin “koulutustikapuiden valintakohdissa sosiaalinen tausta erottelee valintoja niin, että toiset jatkavat koulutustaan, toiset päättävät sen” (1999, 58). Usein juuri maahanmuuttajuus ja vierastyöläiset ovat yhteiskunnan hierarkian alapäässä, ja nämä ryhmät omaavat alemman koulutustaustan kantaväestöön verrattuna. Vaikka koulutuksen voidaan nähdä periytyvän antaa meritokratiasta luopuva yhteiskunta myös mahdollisuuksia sosiaaliseen nousuun ja ilmaisen koulutusjärjestelmän kautta mahdollisuuksia etenemiseen. Mavassa oman tulevaisuuden pohdintaan annetaan, saada ja kohdistetaan monipuolisia resursseja:

“Mutta kun Suomessa mietitään että mitkäs sun taipumukset on mihin sun vahvuudet viittaa ja mihin sä pääset opiskelemaan. Kaikkialle on pitkät jonnit ja on vaikeaa päästä opiskelemaan niin se on sellainen juttu joka täytyy työstää ja käydä rauhassa läpi...” H5

Integraatio ja inkluusio

Koulutuksen kautta tuotetaan yhteiskunnallista jäsenyyttä ja lujitetaan yksilöiden toimijuutta järjestelmässä. Vaikka kulttuurinen perintö siirtyy pitkälti epämuodollisesti sosiaalisissa suhteissa, ei yhteiskunta jätä yhteisten arvojen ja toimintamuotojen oppimista vain havainnoinnin, sattuman ja mallioppimisen varaan. (Antikainen, Rinne & Koski 2013, 171.) Myös nykyisen mavan opetussuunnitelman perusteissa (Opetushallitus 2008, 22) on aukikirjoitettu koulutuksen tehtäväksi tutustuttaa opiskelijaa suomalaiseen koulujärjestelmään, sen toimintamalleihin ja vaatimuksiin. Opiskelijan tehtäväksi eritellään oppia taitoja hankkia aktiivisesti tietoa eri lähteistä, jotta tälle muodostuisi kokonaiskuva suomalaisesta koulujärjestelmästä ja omasta asemastaan siinä. Valmauudistuksen myötä koulutuksen perusteissa keskitytään valmiuksien antamiseen ammatilliseen koulutukseen hakeutumassa oleville nuorille eikä maahanmuuttajia ei enää erotella muista opiskelijaryhmistä (Opetushallitus 2015b, 9). Kuten haastateltava kaksi pohtii, tällä voi olla hyviäkin yhteisöllisyyttä parantavia vaikutuksia maahanmuuttajien koulutukseen:

”Onko mava ollut vähän liian erillään? Että ne kotoutuisivat kun pääsevät sinne muiden joukkoon.” H2

Valma-uudistukselta odotetaan positiivisia vaikutuksia juuri raja-aitojen kaatajana ja yhteisöllisyyden ja yhdessä toimimisen edistäjänä maahanmuuttajien ja kantaväestön välillä. Uudistuksesta voi olla hyötyä myös maahanmuuttajien kielitaidon karttumiselle, muutoksena mavaan, jossa on pysytty pitkälti samassa ryhmässä:

“...jospa se ois ihan hyväkin niiden maahanmuuttajien kielitaidolle kun ne menee vähän sellaiseen sekavaan hälinään ja puhuvat suomea siellä kaikkien erilaisten suomalaisten kanssa.” H3

“Että kuulee erilaista suomea, et jos sä oot vaan niiden kanssa vuoden niin tulee sellanen avioliitto, et ymmärrät jo yhdestä murahduksesta.” H2

Uuden valman perusteissa (Opetushallitus 2015b, 12) koulutuksen tavoitteeksi on kirjattu tukea yhteisöllisyyden kehitystä ja yhdessä toimimista. Toisaalta haastateltavat olivat huolissaan, kuinka eri väestöryhmistä tulevien opiskelijoiden yhdistäminen käytännössä toimisi. Esimerkiksi suomen kielen, kotoutumisen ja arkitaitojen opettamisessa maahanmuuttajilla on erityistä problematiikkaa, jolloin maahanmuuttajaryhmissä opiskelijat saavat toisiltaan tukea ja kokevat oppimisympäristönsä turvalliseksi. Turvallisuuden teema tuli esiin myös haastatteluissa, ja ryhmien yhdistämisen problematiikkaan pyydettiin kiinnitettävän huomiota:

“...musta se on arvokasta et sen saa tehdä niinkun maahanmuuttajat omana ryhmänä ja rauhassa ja sit siinä kukaan ei kommentoi tai naura toiselle niin siihen tulee sellainen turvallinen tilanne.” H5

Kulttuurien välistä oppimista voidaan kuvata integraatio- ja akkulturaatio -termeillä, jotka tarkoittavat yhteisen pohjan luomista uuden rakentamiselle. Tässä tilanteessa akkulturaatiosta puhutaan koulutuksen keinona, jossa keskiössä ei ole suomalaisen kulttuurin siirtäminen toisesta kulttuurista tulevalle, eikä se tarkoita, että vain toisen tulisi ottaa vastaan, muuttuen ja unohtaen omaa taustaansa. Kuten Kärkkäinen (2011, 268-269) pohtii, akkulturaation ja integraation tavoitteena on muodostaa uutta ja yhteistä. Myös haastateltava kuusi pohti integration syntyvän samalla, kun itse muututaan, tässä esimerkissä, kielen keinoin:

”Luodaan yhdessä uutta Suomea, kulttuuria ja kieltä. Opettajana mä käytän paljon tällaista ”who caresia” ja tällasia tahallani siitä syystä et jos kieli ei muutu niin se kuollut kieli. Ja ei se suomen kielen rakennetta mitenkään tuhoa jos minä sanon niin!” H6

Erilaisuuden ymmärtämiseen ja uuden muodostaminen lähteekin liikkeelle ihmisten asenteiden muuttamisesta yksilö kerrallaan. Kuten haastateltava neljä pohti, yhteiskunnan rakenteet eivät muutu, jos ihmiset eivät muutu sen sisällä:

”Ja se syy ei välttämättä ole meissä vaan se syy on ihan tuolla ruohonjuuritasolla, jossa niinkun ihmisten asenteet tulee niinkun peliin. Ja siinä kohtaa niinkun tää seinä nousee pystyyn. -- Mutta se tietämättömyys mikä on tuolla ammatillisella puolella, jossa sanotaan että B 1.1 riittää ammatilliseen tai jatkokoulutukseen, sitä ei tiedetä siellä mikä se 1.1 on, minkälainen kielitaitotaso se on. Ja sitten jos puhuu vähänkin huonoa suomea, niin sitten ei pärjää suomen kielellä. Eli siellä nousee sitten se seinä vastaan.” H4

Toisaalta, kuten kaksi haastateltavaa myös pohtivat, koulutuksen tulee osaltaan myös välittää valtakulttuuria ja sopeuttaa opiskelijaa osaksi suomalaista koulutusjärjestelmää. Tällaista sopeutumista tarvitaan, jos omassa kotimaassa koulutus ja yhteiskunta on ollut hyvin erilainen ja uuden järjestelmän kokonaisuuden ymmärtäminen on haastavaa. (Lehtisalo & Raivola 1999, 58-64.) Sopeuttamista tapahtuu valma-muutoksessa tuomalla opiskelijoita yhteen inkluusion hengessä, mutta jokainen omaa polkuaan kulkien:

”No mä kyllä odotan sitä että kaikki saa olla yhdessä koska kun se että ne saa olla yhdessä. -- Ja tää inkluusio on, mä oon vaan sitä (mieltä) että kaikki yhteen ja jokaiselle oma polku.” H6

Toisaalta integraation henki kääntyi myös pohdinnaksi yksilöllisistä opintopoluista ja haasteeksi siitä, miten oppilaitokset pystyvät tuottamaan tarpeeksi yksilöllistä tukea yhteisöllisyyden hengessä. Tilanne oli uusi ja sen toteutuminen aiheutti epäilystä ja kysymyksiä:

”Mut tässä tulevaisuuden Valmassa ei enää erotella valmentavaa ja valmistavaa että siellä sitten varmaan koulutuksen järjestäjä hopsaa ne omiin ryhmiinsä tai en mä tiedä mitä se on tulevaisuudessa kun pitäis pyrkiä integraatioon ja mahdollisimman paljon että me ollaan oppilaitokset ihan hämmentyneitä et miten me tämä opiskelijapooli, millaisille pohuille ja ryhmiin ne sitten laitetaan.” H2

Varastointi

Koulutuksen varastointitehtävissä koululaitoksen nähdään talteenottavan ja säilövän funktionaalisesti tarpeetonta yhteiskunnan osaa. Koululaitos on paikka, jossa säilömisestä aikana opitaan yhteiskunnan säännöt ja arvot sekä hankitaan keskeiset yhteiskunnassa toimittaessa tarvittavat taidot. (Lehtisalo & Raivola 1999, 64-65.) Haastatteluissa tuli paljon esille pohdintaa ja teemaa, kuinka tärkeää maahanmuuttajalle on löytää paikka, jossa oppia yhteiskunnallista toimijuutta. Samalla opiskelija itse oppii tunnistamaan itseään osana yhteisöä:

“Mutta kun Suomessa mietitään että mitkäs sun taipumukset on mihin sun vahvuudet viittaa ja mihin sä pääset opiskelemaan. Kaikkialle on pitkät jonnit ja on vaikeaa päästä opiskelemaan niin se on sellainen juttu joka täytyy työstää ja käydä rauhassa läpi ja kyl mä sitä ajattelen et kun Suomeen tulee lisää maahanmuuttajia koko ajan...” H5

Keskustelu nuorten toimijuudesta yhteiskunnassa on hyvin ajankohtainen aihe, johon on tartuttu esimerkiksi nuorten yhteiskuntatakuun toteuttamisen keinoin taaten jokaiselle nuorelle opiskelupaikka peruskoulun jälkeen (Opetus- ja kulttuuriministeriö 2012, 39-41.). Kuten Lehtisalo ja Raivola (1999, 64) pohtivat, on peruskoulun lisäopetuksen, valmistavien ja valmentavien koulutusten taustalla myös historiallisesti ollut myös säilönoton tematiikkaa. Se julkilausuttiin jo vuonna 1977 näiden koulutusten tavoitteeksi: yksilöt haluttiin sitoa kotipaikkakuntiin sekä työmarkkinoille siirtämistä myöhentää. Haastateltavat pohtivat mavan ja uuden valman suhdetta nuorisotakuuseen:

“Onko se tätä nuorisotakuuta vieläkin enemmän, liittyyks tää jotenkin siihen että oppivelvollisuutta, mä en edes tiedä mitä sille nyt kuuluu -- no sehän ei mennyt läpi... Nii et ajatus siitä että kaikilla on se jatko paikka siitä kun se peruskoulu loppuu ja ammattistartti loppuu että on ne kypille menijät tai valmaa menijät.” H2

Varastointitehtävä on käynyt tehostuneen tuotannon aikakautena entistä tärkeämmäksi ja ikäluokkien pitäminen koulussa vähentää myös työvoiman ylitarjontaa, jota koulutuspolitiikka sääntelee (1999, 64). Koulutus toimii tästä näkökulmasta vakuutusena työttömyyttä vastaan:

“Niin mä en tiää että mihin ne vaikka ne maahanmuuttajataustaiset menee jos ne ei pääse ammattikouluun. Jos se on vaan taustainen niin mitäs sitten? Kohdellaan niinkun suomalaista? Kypille, ammattistarttiin?” H2

Varastointi on myös sosiaalisen kontrollin keino (1999, 64-66). Kuten edellisessä luvussa tuotiin syrjäytymisen ehkäisemisen yhteydessä esiin, toimivat nämä koulutukset myös radikalisoinnin ehkäisemisenä (Helin 2014). Mava on ollut yksi keino estää tällaista negatiivista kehitystä yhteiskunnassa, kuten haastateltava yksi pohtii:

“Voi mennä vaan rautatieasemalle katsomaan: Siellä on ihan toisenlainen maahanmuuttaneiden porukka, jotka eivät lähde tällaiseen tähän koulutusputkeen.” H1

Aktivointi

Haastateltavat miettivät koulutuksen tehtäviä paljon myös nuoren aktivoinnin näkökulmasta. Tässä keskeiseksi nähtiin vastuuntuntoon ja itseohjautuvuuteen kasvattamisen, josta lähdettiin pohtimaan yksilön hyötymistä koulutuksessa mukana olemisessa. Myös mavan opetussuunnitelman perusteissa (Opetushallitus 2008, 23) koulutuksen keskeiseksi tavoitteeksi määritellään monipuolisten opiskelutaitojen sisäistäminen opiskelijan oppiessa hankkimaan tietoa monipuolisesti, omatoimisesti ja itsenäisesti. Tähän liittyy myös yksilön omaan pystyvyyteen arvioida omaa oppimistaan ja osaamistaan sekä ilmaisemista myönteistä suhtautumista opiskeluaan kohtaan:

“Se on pitkälti heidän itseohjautuvuuteen opettamista.” H2

“...niin siihen valmentaminen siihen itseohjautuvuuteen ja vastuunottoon omista opinnoista ja vie niitä itse eteenpäin myös eikä odota vain että opettaja hoitaa kaiken puolesta.” H1

Aktiivisuus ja oma-aloitteisuus ovat selkeästi individualistisia, dynaamisia taitoja, jolla yksilön toimijuus ja vaikutusmahdollisuudet kasvavat ympäröivässä yhteiskunnassa. Näiden taitojen kautta opiskelija oppii suunnittelemaan ja toteuttamaan omia opintojaan. Hän ymmärtää, miten osaamista mitataan ja arvioidaan sekä osaa toimia yhteistoiminnallisesti erilaisissa vuorovaikutus- ja viestintätilanteissa. (2008.) Näitä taitoja suurella osalla mavalaisista nähtiin olevan jo valmiiksi:

“Ihmeen motivoituneita ovat kyllä että ei sillä tavalla tarvitse herätellä heitä että täytyisi opiskella juurikaan, joitakin joo, mutta tosiaan että opettaa sitä opiskelukulttuuria jos on ollut tapana että jokainen, että antaa sitä vastuuta että hoitaa itse asioitaan.” H1

Aktivoinnista siirryttiin kolmessa haastattelussa pohtimaan opiskelijoiden kokonaisvaltaista toimijuutta koulutuksessa, ja tämän jälkeen ympäröivässä yhteiskunnassa. Kuten haastateltavat pohtivat, ei mava keskity vain kielitaidon opettamiseen, vaan se olisi aidoimmillaan suvaitsevaisuuteen, erilaisuuteen ja samanarvoisuuteen kasvattamisena. Tässä tilanteessa ryhmän opettaja voidaan nähdä kulttuurien kohtauttajana, joka vaatii kasvattajalta sekä kulttuurisen kompetenssin taitoja että ymmärrystä ja tiedostamista erilaisuudesta. (Hägglom, Karvonen, Kuutti & Jokela 2010, 9.) Dialogisuus on keskeinen ja toimiva työväline tällaisessa tilanteessa, kun tarkoituksena on muodostaa yhteistä ymmärrystä. Mavan yksi tehtävä onkin voimauttaa, innostaa ja turvata yksilöiden henkilökohtaista kasvua, jossa keskeistä on aktivointi. Käytännössä tämä tarkoittaa sitä, että koulutuksessa yksilölle annetaan välineitä vastuunottamiseen omasta elämästään ja opinnoistaan:

“...mutta ryhmässä ei naureta sille ja tuleekin sellainen fiilis että jokainen tekee, mitä tarvitsee ja kun etenee siinä niin siitä nousee se motivaatio että mähän selviän mähän opin, se on ihan mieletön, että me nähdään täällä sellaisia tilanteita jossa tänne tulee kidutettuja tai pakolaisleireiltä tai diagnosoimattomista sairauksista kärsiviä ihmisiä ja sitten aluksi he ovat hirveän särkyviä. -- Niin siinä nähdään niinkun valtavaa edistymistä.” H4

Koulutuksen tehtävänä on myös kasvattaa opiskelijaa. Tätä kautta motivoituminen ja vastuunotto omasta elämästä ja tulevaisuudesta kasvavat. Tämä on vastuuntuntoisuuden kasvattamista ja kypsyttämistä:

“Tavallaan se tietoisuus ja todellinen kokemus ja kypsyminen mikä tapahtuu tässä tämän Mava-koulutuksen aikana niin se on myöskin sellainen arvo. Ettei joku vain sanoisi sulle että susta ei oo siihen, valitse joku toinen ala vaan että itse saa tehdä oman päätöksensä, silloin siihen sitoutuu-kin paremmin.” H4

6. Päätäntö

Tutkimuksessa perehdyttiin maahanmuuttajien ammatilliseen koulutukseen valmistavien mava-koulutuksiin siirtymävaiheessa valma-koulutuksen malliin. Tavoitteena oli luoda katsaus koulutusten toteuttamisesta ajassa ja paikassa, pohtia syitä koulutuspoliittisiin muutoksiin sekä analysoida koulutuksen tehtäviä yhteiskunnassa funktionaalisen selitysmallin kautta. Näkökulma tutkimuksessa on kasvatussosiologinen järjestelmätason funktionaalinen analysointi, jonka rinnalla tuli kuitenkin esiin myös yksilöllinen mikrotason todellisuus haastateltujen kasvatustieteen ammattilaisten pohdintojen kautta.

Tutkimuksen empiirinen aineisto muodostui haastattelutilanteessa vuorovaikutuksen myötä sosiaalisesti konstruoidusta kielestä, joka on litteroitu tekstimuotoon analysointiprosessia varten. Analyysissä empiiristä aineistoa on peilattu teoreettisessa taustoituksessa esiin nousseisiin teemoihin. Haastateltavaksi valikoitui kuusi informantia, joiden näkemyksiä ja mielipiteitä tutkimuksessa tarkastellaan. Tutkimuksen empiria muodostui subjektiivisista kokemuksista ja kuten otsikossakin eritellään, on työn tehtävänä tuoda esiin näkemyksiä tutkittavasta ilmiöstä. Tutkimuksessa ei pyritä tekemään laajoja yleistyksiä, vaan pohtimaan rajattua tutkimusilmiötä syvällisesti ja täsmällisesti. Prosessin myötä muodostuneen tiedon toivotaan antavan näkökulmaa koulutusten kanssa töitä tekeville, laajentavan pohdintaa ilmiöön liittyen ja tuovan sitä esille yhteiskunnallisessa keskustelussa.

Kasvatustieteellisen ja sosiologisen näkökulman yhdistäminen toivat oman vivahteensa tutkimuksen toteutukseen, kun prosessissa yhdistyi sekä järjestelmätason yhteiskunnallinen analyysi että kasvatustieteellinen kasvun ja kehityksen tutkiminen. Tässä tutkimuksen päätöslukussa pyritään tiivistämään ja tuomaan yhteen tätä tutkimuksen antia. Ensimmäisessä alaluvussa vedetään yhteen keskeiset tulokset, toisessa pohditaan tutkimuksen johtopäätöksiä ja kolmannessa tutkimuksen luotettavuutta. Neljännessä alaluvussa tutkimus päätetään suuntaamalla katse tulevaisuuteen jatkotutkimusehdotusten esiintuonnin kautta.

6.1 Tulosten yhteenvetoa

Tulosten ensimmäisessä osassa käytiin läpi maahanmuuttajien koulutuksen kehityskaarta 1990-luvun lopulta nykyhetkeen lukuvuonna 2014-2015. Luvussa pohdittiin myös, miten nykyisen mavan nähtiin toimivan ja minkä uuden valma-koulutuksen mallissa toivottiin muuttuvan ja minkä säilyvän. Siirtymävaiheeseen liittyi paljon kysymyksiä ja epävarmuutta, joiden esiintuonnille ja pohdinnalle jätettiin luvussa myös tilaa. Muutosvaihe nähtiin vielä abstraktina ja haastavana ja koko uuden koulutuksen kokonaisuus ja toteuttaminen, esimerkiksi moduulittamisen ja poluttamisen kautta tuntuivat haastateltavista vielä vierailta. Haastaltavat pohtivat, miten jokaiselle opiskelijalle muodostettaisiin uudessa kokonaisuudessa *oma valma* sekä olisiko oppilaitoksilla riittävät resurssit tarjota palveluita, jotta tavoitteet aidosti toteutuisivat.

Haastateltavat olivat monin tavoin tyytyväisiä mavan koulutuskokonaisuuteen, sitä pidettiin yhteiskunnallisesti tärkeänä maahanmuuttajien kouluttamisen konseptina ja sen kehittäminen koettiin tärkeänä. Haastateltavat ymmärsivät, kuinka tärkeä tukimuoto mava ja valma olivat maahanmuuttajien opiskeluvalmiuksien, erityisesti kieli- ja opiskelutaitojen, valjastajana. Myös koulutuksen tärkeys siirtymävaiheessa peruskoulun ja jatko-opintojen välillä maahanmuuttajataustaisella opiskelijalle tiedostettiin monin tavoin.

Tulevassa valmassa toivottiin säilytettävän mavan hyvänä käytäntönä ***tehokas alkukartoitus*** koulutuksen aloitusvaiheessa. Jokaiselle opiskelijalle tehtävän henkilöhtaisen opetuksen järjestämistä koskevan suunnitelman painotettiin toimivan tärkeänä keinona edistää ja sitouttaa opiskelijaa opinnoissa. Valman toivottiin myös ***tiivistävän edelleen yhteistyötä*** työvoimaviranomaisten ja työmarkkinoiden edustajien kanssa. Yhteistyön eriteltiin toimivan tärkeänä tukena koulutuksesta tiedottamisena, mutta myös opiskelijoiden kartoittamisessa. Täten myös ***perustellusti valittu ja lähtötaitoiltaan sopiva opiskelijajoukko*** nähtiin erittäin tärkeäksi koulutuksen onnistumisen kannalta. Kuten analyysissä monta kertaa nousi esiin, haastateltavan näkemykseen koulutuksen toimivuudesta liittyi keskeisesti se, miten sopiva opiskelijaines koulutuksessa opiskeli. Jos opiskelijat olivat lähtötaitoiltaan mavan vaatimusten

tasolla, myös näkemys koulutuksen toimivuudesta oli hyvin paljon positiivisempi kuin silloin, kun koulutuksessa opiskeli lähtötaitoiltaan heikompi ryhmä.

Ajasta ja tarpeesta muutokselle

Valma-koulutuksen malli pyrkii vastaamaan uusiin, moninaistuneisiin yhteiskunnallisiin tarpeisiin. Tulosten toisessa alaluvussa haettiin vastausta pohdintaan, mihin yhteiskunnalliseen tarpeeseen ja aikaan uusi valma-koulutuksen syntyy. Kuviossa yksi havainnollistetaan luvussa esiintuotuja kuutta teesiä muutokselle:



Kuvio 1: Kuusi teesiä muutoksen ajalle ja tarpeelle

Ajatukset valma-uudistuksen ajasta ja tarpeesta kiteytyivät jälkimodernin yhteiskunnan näkökulmiin **yksilöllisyyden** yhteiskunnasta, jossa kuitenkin tarvitaan ja kaivataan myös **yhteisöllisyyttä** ja yhdessä toimimisen kulttuuria inklusion ja integraation hengessä:

“Niin siinä voi ajatella sen yksilöllistämisen kannalta et kaikilla on se oma opintopolku ja se lähtis aina sen yksilön tarpeista. Ja sit on tää inklusioajatus siinä joka on, niinkun vois ajatella et tässä se toimis hirveen kauniisti ja sillä tavalla se inklusio toimii ja se Valma on yhtä inklusiota ja sitten Valma on myös sellasen isomman inklusion osa vielä ja sit siellä on vielä nämä yksilölliset tavoitteet. Siitä sais aika kauniin lähdeluettelon ja teorian siihen.” H6

Tätä yksilöllisyyttä viedään valmassa eteenpäin yksilöllistämisen ja henkilökohtaisiin tarpeisiin paneutumisen kautta. Koulutuksen jokaisella opiskelijalla on oma polku, jota edetään omassa vauhdissa, samalla kun edistymistä seurataan ja tukimuotoja tarvittaessa muokataan. Haasteena uudelle koulutukselle nähtiin eri väestöryhmistä tulevien opiskelijoiden yhdistäminen, johon toivottiin erityisen huomion kiinnittämistä ja seurantaa siirtymävaiheessa uuteen malliin.

Syrjäytymisen ehkäiseminen nähtiin ajankohtaisena ja tärkeänä teemana valma-koulutusten toteuttamisessa. Haastateltavissa herättikin närkästystä nykyinen yhteiskunnallinen tila, jossa nuorten syrjäytyminen ja osattomuus ovat kasvussa. Tässä tilanteessa koulutus nähtiin keinona esimerkiksi radikalisoitumisen ehkäisemiseksi ja nuorten haasteisiin vastaamiseksi. Fyysisesti koulutus toimii tärkeänä paikkana, johon kokea **kuuluvuutta** yksilöllisyyden yhteiskunnassa. Toisaalta kysymyksiä herätti, kuinka paljon uudella valmalla olisi resursseja vastata kaikkiin haasteisiin ja toteuttaa eri moduuleja ja opintokokonaisuuksia:

“...niin ja sit samalla tarjota niitä yksilöllisiä, ryhmässä yksilöllisesti. Se synergia ja tehokkuus, siinä se varmaan se haaste on... Ja sit sama vaikkapa koulutuksen järjestäjän näkökulmasta et se taloudellisuus ei voi järjestää hirvittävät määrät kursseja joissa on kaks opiskelijaa. Kun ei sellaiseen oo rahaa.” H2

Valma tulee **valtavirtaistamaan ja yleistämään** maahanmuuttajien ammatilliseen koulutukseen valmistavia ja valmentavia koulutuksia jo nimensäkin kautta, kun *ma-* eli maahanmuuttajuuteen viittaavasta etuliitteestä luovutaan, keskittyen *va-* eli valmentamiseen. Haastateltavat näkivät valma-muutoksen tärkeänä sen yhdistäessä eri koulutukset,

jotka vastaavat pitkälti samoihin tarpeisiin eri väestöryhmistä tuleville. Valman toivottiin **vahvistavan ja selkeyttävän** koulutusjärjestelmän kokonaisuutta:

“No kohderyhmät on aika samantyyppisiä ja ongelmat on samantyyppisiä että myös ammattistartit ja sellaiset myös valmistaa heitä sinne tutkintoon johtavaan koulutukseen ja he tarvitsevat enemmän tukea ja ammatinvalinnan ohjausta ja muuta tällaista, että ehkä se on se. Samanlainen pohja. Että nyt meillä on niin paljon eri tyyppisiä valmentavia ja valmistavia että kukaan ei pysy enää kärryillä niistä. Että meillä on nyt niinkun valmentavaa ja kuntouttavaa, että sellainenkin on. Että ehkä siinä on järkeäkin.” H5

Myös **palvelujärjestelmän vahvistuminen** oli toivo valmaan siirtymisessä. Koulutuksessa tulotaisiin myös painottamaan maahanmuuttajien **yhteiskunnallista toimijuutta** sekä opiskelijoiden että koulutuksen hallinnon kesken. Yhteistyöstä tulisi koulutuksen keskeinen edellytys, jota kohtaan suunnattiin paljon odotuksia. Sen ei kuitenkaan nähty nykytilanteessa mava-koulutuksissa toimivan täysin tarkoituksenmukaisesti:

“Että sitten meitä pakotetaan nyt niinkun tiiviimmin tekemään sitä yhteistyötä. Että nyt tällainen vapaaehtoinen yhteistyö ei ole tuottanut tulosta että niinkun sitähan se varmaan on että tämä on upea ja hieno kokonaisuus ja todella hyödyllinen maahanmuuttajille mutta että sieltä nousee seinä vastaan vaikka sen pitäisi olla päinvastoin että kun on tämän valmistavan käynyt että pääsisi helpommin sinne tutkintoon johtavaan koulutukseen. Että nyt se ei vaan toimi ja nyt pakotetaan.” H4

Haastateltavat pohtivat myös **koulutuksellisen tasa-arvon toteutumista** eri tasoilla yksilöiden, oppilaitosten ja yhteisöiden sekä valtakunnallisten alueiden välillä. Vaikka koulutuksen tavoite tasa-arvon ja yhdenvertaisten mahdollisuuksien toteuttajana (Aho 2013, 14) ei nähty toimivan hyvinvointiyhteiskunnan ja yhdenvertaisuuslain vaatimalla tasolla, nähtiin koulutukset kokonaisuudessaan olevan oikeassa suunnassa ja toimivan tärkeänä keinona maahanmuuttajien tasa-arvoon pyrkimiseksi pienentäen eroja väestöryhmien välillä.

Koulutuksen tehtävistä yhteiskunnassa

Tulosten kolmannessa osiossa pohdittiin funktionaaliseen analyysiin pohjautuen koulutuksen tehtäviä yhteiskunnassa. Kuviossa kaksi tuodaan esiin analyysin pohjalta tehtyä jaottelua koulutuksen tehtävistä:



Kuvio 2: Koulutuksen tehtävistä yhteiskunnassa

Mava- ja valma-koulutusten keskeiseksi tehtäväksi määritellään opetussuunnitelmissa (Opetushallitus 2008; Opetushallitus 2015b) tukea erityistoimenpiteenä opiskelijan pääsyä ammatilliseen peruskoulutukseen, joka myös tutkimuksessa jaoteltiin koulutuksen keskeiseksi *kvalifiointi- ja työvoiman tuottamistehtäväksi*. Haastateltavat näkivät mavan keskeiseksi tehtäväksi kartuttaa opiskelijoiden kielitaitoa, joka toimi välineenä muiden koulutuksellisten tavoitteiden saavuttamiseksi.

Koulutus nähtiin myös *valikoivan ja suuntaavan* opiskelijaa polullaan antaen yksilölle itselleen realistisen ja kokonaisvaltaisen kuvan omista tiedoista ja taidoista suhteessa tavoiteltuun ammattiin tai opintoalaan. Mava oli erityistoimi, jonka kautta pärjäämistä

edistettiin. *Varastointitehtävässä* koulutus nähtiin teoreettisessa taustoituksessa säilöpaikkana, jossa opittiin yhteiskunnan pelisääntöjä. Haastatteluissa tätä teemaa pohdittiin erityisesti kuuluvuuden kautta. Koulutuksessa olemisella oli keskeinen syrjäytymistä ehkäisevä vaikutus samalla, kun yksilön tarpeisiin ja hyvinvointiin kiinnitettiin huomiota. Tärkeä haastatteluissa esiin noussut teema oli myös nuorten radikalisoitumisen ehkäiseminen koulutuksen keinoin. Maahanmuuttajat nähtin koulutuksen piirissä ollessa turvassa tällaiselta negatiiviselta kehitykseltä.

Integraatio- ja inklusiotehtävässä koulutuksen tehtäväksi asetettiin tuottaa yhteiskunnallista jäsenyyttä ja toimijuutta. Tätä tapahtuu uuden valma-koulutuksen hengessä eri väestöryhmien yhteentuumisen kautta saman koulutuksen piiriin. Integraatio nähtiin haastateltavien kesken enemmän yksilön *aktivointitehtävänä* kuin yhteiskunnallisen kontrollin keinona. Opiskelijan aktivointi nähtiin voimauttamisen, innostamisen ja henkilökohtaisen kasvun turvaamisen kautta ohjauksena itseohjautuvuuteen, omatoimisuuteen ja itsenäisyyteen. Yhteistyö eri toimijoiden välillä on tässä keskeistä ja koulutuksen teho ja hyöty jäävät vain puolittaiseksi, jos koulutuksessa ei ole kiinteässä yhteydessä tutkintoon johtavaan koulutukseen pyrkimiseen. (Laasonen, Linkola, Metsänen, Nenonen-Andersson, Parkkonen & Wernick 2011, 72.)

6.2 Johtopäätöksiä

Tutkimuksen teema on yhteiskunnallisesti ajankohtainen ja tärkeä. Koulutuksen kansainvälistyminen ja kasvavat maahanmuuttajataustaisten opiskelijoiden määrät ovat keskeinen koulutuksen haaste ja mahdollisuus tänä päivänä. Hyvinvointivaltion tulee turvata kaikkien maassa asuvien koulutusmahdollisuudet. Maahanmuuttajat tulee ymmärtää yhteiskunnassa mahdollisuutena ja hyväksyä, että heitä tarvitaan uudistuvan väestörakenteen ja hyvinvointiyhteiskunnan ylläpitämiseksi. Maahanmuuttajien kotoutuminen ja heidän koulutusmuotojensa kehittäminen tukee näin ajateltuna koko suomalaisen yhteiskunnan toimintaa ja voidaan sanoa, että maahanmuuttajien koulutuksen kehittäminen ja sitä kautta kotoutumisen tehostuminen koituu koko suomalaisen yhteiskunnan hyväksi (Alitolppa Niitamo, Söderling & Fågel 2005, 108.) Kuten tutkimuksen alussa pohdittiin, maahanmuuton vakiintuminen osaksi suomalaista

yhteiskuntaa on osa globaalin maailman kehityskulkua. Maailma muuttuu ja yhteiskunnan tulee muuttua sen mukana, kuten haastateltava kuusi pohtii käyttäen kieltä tästä vertauskuvana:

“...opettajana mä käytän paljon tällaista ”who caresia” ja tällasia tahal-lani siitä syystä et jos kieli ei muutu niin se kuollut kieli. Ja ei se suomen kielen rakennetta mitenkään tuhoa jos minä sanon niin. Maailma muuttuu ja myös valmassa se muutos, uusi näkökulma ja keskittyminen valmentamiseen...” H6

Sekä valmistavien ja valmentavien, että myös maahanmuuttajien ammatillisen koulutuksen kehittämiseen laajemmin on kohdistettu resursseja myös koulutuspoliittisessa päätöksenteossa. Ilmiö on nostettu esiin esimerkiksi hallitusohjelmissa (2011; 2014), joissa maahanmuuttajien integroitumisen parantaminen ja koulutuspalveluiden kehittämisen on saanut huomiota. Myös Opetus- ja kulttuuriministeriön (2012, 15-16) koulutuksen ja tutkimuksen kehittämissuunnitelma vuosille 2011-2016 linjaa maahanmuuttajien koulutuksen ja erityisesti yhteiskunnallisen osallisuuden vahvistamisen yhdeksi keskeiseksi koulutuspoliittiseksi tavoitteekseen. Osattomuuden kuilua pyritään kuroma pienemmäksi maahanmuuttajia positiivisen syrjinnän ja erityisasemaan asettamisen kautta.

Hallitusohjelma (2011, 31) visioi tulevaisuuden suomalaisen sivistyksen ja koulutuksen olevan tulevaisuudessa aidosti kansainvälisiä. Tämä tarkoittaa maahanmuuttajien koulutuksen ja työllistymisen sekä kulttuurienvälisyyden ja rasisminvastaisuuden edistämistä koulutuksen keinoin. Hallitusohjelma ohjaa kiinnittämään erityistä huomiota niihin maahanmuuttajanuoriin, jotka saapuvat Suomeen oppivelvollisuusiän lopussa tai sen jälkeen. Maahanmuuttajien koulutuksen tarkoituksena on toteuttaa yhdenvertaisuuslakia ja taata jokaiselle Suomessa asuvalle tasavertaiset mahdollisuudet jäsenyydelle ja toiminnalle yhteiskunnassa (Opetushallitus 2011, 7-8). Erityisesti maahanmuuttajien kieliopintojen keskeisyyteen sekä koulutuksen ja tukitoimenpiteiden laajamittaiseen saatavuuteen tulee kiinnittää koulutuksessa huomiota (2011, 30).

Maahanmuuttajat tarvitsevat erityisasemaansa vedoten tukea varsinkin koulutuksen siirtymävaiheissa, johon valmistavat ja valmentavat koulutukset toimivat yhtenä keinona. Nyt käynnissä olevaa mavasta valmaksi muutosvaihetta ovat edeltäneet monet selvitystyöt ja katsaukset (esim. Aho 2012, Opetushallitus 2009), joiden pohjalta tehtiin huomio,

kuinka eri valmentavilla ja valmistavilla koulutuksilla olisi potentiaalia toimia tehokkaammin tiivistetyimmässä yhteistyössä. Synergian, säästöjen ja tehokkuuden hakeminen olivat keskeisiä syitä siihen, miksi muutos tapahtuu tässä ajassa ja paikassa. Haastatteluissa pohdittiin paljon myös teemana, kenen intressejä muutoksessa viedään eteenpäin. Keskustelu poliittisesta tahtotilasta ja käytännön ja hallinnon tason eroista kiteytyi pohdintaan:

“Nii mikä on käytäntö ja mikä on hallinto, kumpi lyö korvalle kumpaa. Hallinto komentaa käytäntöä vai käytäntö hallintoa. Se varmaan riippuu siitä toimijasta mutta en mä usko, että kai siinä aina kompromissi syntyy kuitenkin.” H3

Yhteenvetona voidaan sanoa, että koulutuspolitiikka vie muutosta eteen, mutta lopulta käytäntö määrittelee raamit, joilla työtä toteutetaan. Tutkimuksessa on pyritty tuomaan esiin myös sitä, kuinka keskeinen toimi yhteistyö työn sujuvoittamisessa on. Uusi valma-koulutus tulee yksilöllistämään entisestään generalistista valmistavan koulutuksen kenttää. Yleistämiselle on tilausta maahanmuuttajien ollessa hyvin heterogeeninen ryhmä, jonka sisällä opiskelijoiden tarpeet eroavat paljon. Uuden valman koulutussuunnitelman toivottiin olevan kokonaisuudessaan joustava kokonaisuus niin, että tilaa ja mahdollisuuksia toteutuksen eriyttämiselle löytyy ja oppilaitokset voivat itse määrittellä tarkempia raameja koulutuksen käytännön toteuttamiselle. (Laasonen, Linkola, Metsänen, Nenonen-Andersson, Parkkonen & Wernick 2011, 72.)

Tutkimuksessa on pyritty visioimaan, miten tuleva valma-koulutuksen malli voisi palvella paremmin opiskelijoiden tarpeita. Pohdimme lisäksi, millaiseen suuntaan uusi koulutuskokonaisuus lähtee maahanmuuttajien koulutusta ammatillisen koulutuksen kentällä suuntaamaan. Osaltaan tutkimus pohjautuu näkemykseen tasa-arvoisista ja yhdenvertaisista kouluttautumisen mahdollisuuksista. Yhdenvertaisuuslain hengessä jokaisella Suomessa asuvalla tulee taata oikeuden tasa-arvoisiin ja –laatuisiin palveluihin taustastaan riippumatta. Käytännössä tämä tarkoittaa tarvittaessa yleensä heikomasta taustasta tulevan maahanmuuttajan oikeutta saada erityistukea ja –palveluita koulutuksen kentällä saavuttaakseen saman tason kantaväestöön kuuluvan kanssa. (Opetus- ja kulttuuriministeriö 2010; Aho 2012, 9-11.)

6.3 Luotettavuuden arviointia

Metodikirjallisuudessa määrällisen tutkimuksen luotettavuuden keskeisinä mittareina käytetään validiteettia (onko tutkittu sitä, mitä on luvattu) ja reliabiliteettia (miten tulokset toistettavissa). Näiden käyttöä haastatetaan monessa metodioppaassa (ks. esim. Tuomi & Sarajärvi 2009, 133; Hirsjärvi & Hurme 2001, 184) ja tutkijaa rohkaistaan työhön lähtemiseksi kokonaisvaltaisesti, merkityksiä etsien laaja-alaisin, laadullisin kriteerein. Kokonaisuudessaan tutkimuksen luotettavuuden arvioinnin tehtävä on vakuuttaa lukija tutkimuksesta (2001, 189). Tässä luvussa tätä pyritään toteuttamaan pohtien tutkimuksen prosessia, onnistumisineen ja haasteineen.

Laadullisen tutkimuksen luotettavuuden arviointiin voidaan tarttua esimerkiksi kysymyksien kautta totuudesta ja objektiivisesta tiedosta. (2009, 132.) Tutkimus pohjautuu ajatukseen sosiaalisesti konstruotuvasta todellisuudesta, jonka keskiössä kieli ja vuorovaikutus toimivat (Berger & Luckmann 1994). Tutkimus toteutettiin laadullisin menetelmin, jossa luotettavuutta peruselementtinä on tarkan ja oikeellisen kuvauksen muodostaminen aineistosta ja analyysistä. Tutkimuksen prosessin ja metodologian tarkan kuvaamisen kautta luvussa neljä pyrittiin tekemään tutkimusprosessia tiedostavammaksi perustellen tehtyjä valintoja ja ratkaisuja (2009, 13). Prosessin läpikäynnillä haluttiin vahvistaa tulosten merkitystä ja oikeellisuutta. Analyysin tarkoituksena oli saada aikaan kestäväää ja syvää tulkintaa empiirisestä aineistosta. (Saaranen-Kauppinen & Puusniekka, 2006; Eskola & Suoranta 1996, 38-39).

Tutkijan subjektiivisuuden ymmärtäminen on keskeinen tutkimuksen luotettavuuden pohdintaan liittyvä tekijä (2001, 146). Samaan aikaan objektiivisuuden hakemisen kanssa tutkijan on hyväksyttävä itsensä tutkimuksen keskeiseksi toimijaksi. Tutkija on yhtä tutkimuksensa kanssa ja tämän valinnat määrittelevät sen, millainen tutkimuksesta muodostuu. Sosiaalinen konstruktionismi hyväksyy tutkimuksen olevan kielellinen konstruktio, joka muotoutuu prosessin myötä yhtenäiseksi kokonaisuudeksi ja kielen kautta rakennetuksi tarinaksi. Vaikka Tuomi ja Sarajärvi (2009, 132) pohtivat kaikessa tutkimustoiminnassa pyrkimyksenä olevan välttää virheitä, tässä pohdinnassa virheettömyyttäkin tärkeämmäksi asetetaan tutkimusasetelman aukikirjoittaminen ja

menetelmien pohtiminen. Pro gradu –työ on tutkijalle usein ensimmäinen laajempi tieteellinen työ, jossa tulee olla myös sijaa virheliikkeille ja –tulkinnoille. Tutkimuksen tekoprosessi on myös kasvu- ja oppimisprosessi. Sen myötä opitun ja koetun pohdinta on tärkeää, ja jopa tärkeämpää kuin virheiden tekemättä jättäminen.

Tutkijan valinnat siis määrittelevät, kenen ääni tutkimuksessa tulee esiin. Tutkimuksen empiirinen aineisto kerättiin haastattelemalla koulutuksen kanssa työskenteleviä kasvatustalan ammattilaisia. Informantteja oli kuusi, joista neljää haastateltiin yksilö- ja kahta parihaastattelussa. Anonymiteettisistä haastateltavien taustoja ei lähdetty kertomaan tätä tarkemmin. Tutkimuksen lopullista muotoa määritteli suuresti valinta siitä, että haastateltaviksi valittiin alan ammattilaisia enkä itse opiskelijoita. Tähän ratkaisuun päädyttiin, koska tavoitteeksi tutkimukselle muodostui koulutuksen järjestelmätason toteuttamisen ymmärtäminen. Ammattilaisia haastattelemalla saatiin luotettava ja kokonaisvaltainen käsitys nyky-hetkestä mava-koulutusten järjestämisestä ja muutosvaiheesta valma-koulutuksen malliin. Maahanmuuttajataustaisten opiskelijoiden kuulemiseen liittyy kielellisesti paljon haasteita, joihin ei nähty relevantiksi suunnata resursseja ja lähdetä rakentamaan välineitä (ks. esim. Hirsjärvi & Hurme 2001, 53) ja tämän takia myös koko tutkimuksen näkökulmaksi muotoutui järjestelmätason analyysi. Myös valinta pari- sekä ryhmähaastatteluihin tapahtui käytännön syistä ja kahden erilaisten yhdistäminen aineistoksi oli tutkimukselle tarkoituksenmukaista taloudellisimpana ja tehokkaimpana vaihtoehtona. Ryhmä- ja parihaastattelut analysoitiin samalla tavalla litteroiden ja analysoiden itsenäisinä kokonaisuuksina. (2001, 63.) Tutkimuksen luotettavuuteen liittyvä tekijä on myös otoksen koko, joka lopulta rajautui kuuden informantin haastatteluun. Koska (n) oli lopulta niin pieni, ei raportointivaiheessa esimerkiksi kirjoitettu havaintojen määriä auki, koska huomio kiinnitettiin empiirisen aineiston laadulliseen sisällölliseen arviointiin.

Haastattelussa kaksi ihmistä tapaa toisensa, ja tilanteen vuorovaikutuksella ja dynamiikalla on keskeinen vaikutus siihen, millaista informaatiota sen myötä muodostuu. Haastattel tulee suunnitella tarkasti ja sen laadukkuuteen vaikuttavat myös hyvin pohjustettu haastattelurunko (liite 2) sekä litteroinnin tarkkuus, jotka ovat molemmat kuvattu luvussa neljä. Haastattelujen tekijänä olin itse jo jonkin verran kokenut eri vaiheissa yliopisto-opintojani tekemien tutkimustöiden myötä. Siltikin jokainen

haastattelutilanne oli uusi ja haastava, mutta myös opettavainen. Kuten myös Hirsjärvi ja Hurme (2001, 68) pohtivat, haastelijaksi opitaan, ei synnytä. Haastattelijan tulee valmistautua huolellisesti haastattelutilanteeseen ja olla valmistautunut erilaisiin yllätyksiin. Koen, että onnistuin haastattelijana ja tilanteissa sain aikaiseksi hyvää pohdintaa. Myös minua haastettiin monta kertaa pohdintaan tutkittavasta aiheestani ja lähtemään mukaan keskusteluun. Tämä oli suuri haaste ja näissä tilanteissa pyrin kommentoimaan ja herättämään keskustelua, mutta samalla pitäytymään objektiivisessa tutkijan roolissa. Osissa haastattelutilannetta minulta kysyttiin tarkentavia kysymyksiä ja jälkikäteen pohdinkiin, oliko osa kysymyksistäni liian abstrakteja. Toisaalta näissä tilanteissa asia aukaistiin aina keskustelemalla ja yhdessä pohtimalla, kuten toisen haastateltavan kanssa:

“Tarkoittaako se koulutuksen järjestäminen sitten jotain koulutuksen järjestäjää että mitä se tarkoittaakaan, tarkoittaako se sitten kurssien sijoittelua, opintojen laajuutta, lähi- tai etäopetusta, oppimisympäristöjä, tiloja, ja sitten sitä didaktiikkaa mitä luokassa tapahtuu?” H2

Tutkimuksen tekoprosessi suunnittelun aloittamisesta tutkimuksen valmistumiseen kesti lopulta kaksi lukuvuotta. Tutkittava ilmiö ehti tänä aikana muuttua paljon. Esimerkiksi kun haastattelut toteutettiin syksyllä 2014, oli valmaan siirtyminen vasta valmisteilla ja ammatillisen koulutuksen lakia oltiin muuttamassa uuden koulutuksen tavoitteiden mukaiseksi (Virnes 2014). Raportoinnin loppuvaiheessa keväällä 2015 vastaavasti koulutuksen järjestelytehtävistä suuri osa oli jo viimeistelyvaiheessa (Kärki 2015) ja uuden opetussuunnitelman perusteet juuri julkaistu (Opetushallitus 2015b). Jo tässä haastattelujen ja raportoinnin välillä eleyssä kuudessa kuukaudessa oli ehtinyt tapahtua paljon ja tutkijana minun oli tehtävä valinta, miten muodostaa tutkimusraportti ajassa ja paikassa.

Tutkimuksen ajankohtaisuus ja ilmiön muutokset vaikuttivat myös tutkimuskysymysten rajaamiseen. Kun tutkimusta lähdettiin suunnittelemaan syksyllä 2013, ei valmasta vielä ollut paljon tietoa tarjolla. Tutkimuskysymykset tulivatkin tarkentumaan samalla kun huomiota kiinnitettiin relevantteihin teemoihin tutkittavan ilmiön ympärillä. Esimerkiksi tutkimuksen teon alussa tarkoitukseni oli keskittyä koulutusten siirtymävaiheeseen ja siihen liittyvien tekijöiden esiintuotiin. Prosessin edetessä kuitenkin ymmärsin, ettei tämä ole mahdollista, koska kentällä ei ollut lähes lainkaan tietoa käynnistyvästä

muutoksesta, eikä näin vähäistä informaatiota ollut mahdollista lähteä tutkimaan käytössä olevillani resursseilla. Tässä vaiheessa päädyttiinkin toteuttamaan tutkimus tilannekatsauksena ja selvityksenä muutoksen syistä ja koulutuksen tehtävistä ajassa ja paikassa. Tällaiselle tilannekatsauksella nähtiin selkeä funktio ja tilaus. Tutkimuskysymyksiä tarkennettiin ja rajattiin moneen otteeseen, mutta tätä olisi lopulta voinut viedä vielä pidemmälle. Näen tutkimusaiheen olevan edelleen osittain liian laaja pro gradun tasoiseen työhön sekä sen tulosten olevan osittain päällekkäisiä teemoiltaan. Esimerkiksi luvuissa 5.2 yhteisöllisyyden ja 5.3 integraation teemoissa sisällöt limittyvät toisiinsa monin tavoin, vaikka toisaalta lopulta tämän nähtiin myös rikastavan pohdintaa ja tuomaan teemoihin myös erilaisia näkökulmia.

Tutkimuksen luotettavuuteen liittyy myös lähteiden käytön esiintuonti (Hirsjärvi & Hurme 2001, 189). Tutkimuksen toteuttamiseen vaikutti paljon vähäinen taustatietomavan toteuttamisesta ja kehittämistyöstä. Opetushallituksen raporttien ja selvitystöiden lisäksi (ks. esim. Opetushallitus 2011; Aho 2012) teemaan liittyen löytyi hyvin vähän tieteellistä tutkimusta ja kirjallisuutta, mikä teki haastavaksi lähteä vertaamaan tutkimuksen sisällä tuloksia ja teoreettista pohdintaa. Lähteiden käytössä tulikin joutaa ja kaikki hallinnontason asiakirjat ja raportit nähtiin relevanteiksi lähteiksi. Tutkimuksen raportin viimeistelyn aikoihin keväällä 2015 Opetushallitus järjesti infotilaisuuden valmaan siirtymisestä, josta löytyvää materiaalia (Kurki 2015) käytin vielä triangulaation keinona verraten tutkimuksen tuloksia näihin ajantasaisiin tietoihin (2001, 189). Tilaisuudessa käsiteltiin myös tutkimuskysymysten kanssa linjassa olevia teemoja esimerkiksi mava-koulutuksen tehtävistä yhteiskunnassa ja siirtymävaiheessa valma-koulutuksen malliin. Tutkimuksen tulosten olivat monelta osin olleen linjassa tämän käsillä olevan materiaalin kanssa, jonka voidaan osaltaan ajatella parantavan tutkimuksen luotettavuutta ja toimineen ensimmäisenä testinä tulosten siirrettävyydestä.

6.4 Jatkotutkimusehdotukset

Mava-koulutusten muutosvaihe on ajankohtainen ja tärkeä ilmiö ja tutkimusaihe. Mava-koulutuksista ollaan siirtymässä valma-koulutuksen malliin syksyllä 2015 ja uuden koulutuksen aloitusvaiheessa tulee käyttää aikaa ja resursseja koulutuksen toteuttamisen

evaluointiin ja arviointiin. Tutkimuksen valmistuessa keväällä 2015 sen tuloksista toivotaan olevan tukea siirtymävaiheessa, ja sille löytyvän lukijoita maahanmuuttajien ammatillisesta koulutuksesta vastaavien ammattilaisten keskuudessa. Yhdeltä osaltaan tutkimus on ajankuvaus ja toimii ajatusten herättäjänä teemoista myös tulevaisuudessa, kun halutaan nähdä mitä mavasta valmaksi muutosvaiheessa oli näistä näkökulmista käynnissä.

Maahanmuuttajien valmentavista koulutuksista tulee ehdottomasti tuottaa enemmän tutkimustietoa. Tällä hetkellä koulutukseen liittyvät selvitystyöt ovat pitkälti Opetushallituksen (ks. esim. Opetushallitus 2011; Aho 2013) vastuulla. Myös tiedeyhteisön tulee tarttua näihin teemoihin laajemmin ja on perusteltua sanoa, että akateemisia artikkeleita ja väitöstutkimuksen taseisia töitä ilmiön ympäriltä tarvitaan. Tutkimustietoa ja määrällistä informaatiota kaivataan sekä koulutuksen kehittämiseksi, mutta myös maahanmuuttajien tasa-arvon edistämiseksi. Tietoisuuden lisäämisen voidaan sanoa olevan keskeinen tekijä tasa-arvoisuuden lisäämiseksi. Maahanmuuttajilla on oikeus saada erityistukea ja –palveluita koulutuksen kentällä saavuttaakseen saman tason kantaväestöön kuuluvan kanssa. Tämän eteen tulee tehdä aktiivisesti töitä ja sen kehittämiseen kohdistaa resursseja.

Tärkeä tutkimusteema on esimerkiksi käynnissä olevan siirtymävaiheen sujumuuden kartoittaminen perehtyen dynamiikasta, joka eri taustoista tulevien opiskelijoiden yhdistämiseen yhteiseen koulutuskokonaisuuteen liittyy. Vaikka eri taustoista tulevien opiskelijoiden yhdistäminen tuntui haastateltavista monin tavoin haastavalta, on tämä myös mahdollisuus uuden yhteisöllisyyden synnyttämiseksi ja koulutuksen toteuttamiselle. Positiivisten lopputulosten saavuttamiseksi koulutuksen kehittämiseen tulee kuitenkin suunnata huomiota.

Haastateltavat innostuivat myös myös itse teemoista, joista heitä haastateltiin. Kentän viesti ja toive oli, että ilmiöstä lisättäisiin tietoa esimerkiksi tieteellisissä julkaisuissa, sekä myös valtamediassa. Tämä tutkimusraportti toimii osaltaan näiden tavoitteiden toteuttajana tuoden esiin mava- ja valmakoulutusten toteuttamista ja niihin liittyvää pohdintaa muutosvaiheessa mavasta valmaksi.

Lähdeluettelo

Aho, J. 2012. Valmistavien ja valmentavien koulutusten toimintaympäristöanalyysi. <http://oph.fi/download/155894_valmentavien_koulutusten_toimintaymparistoanalyysi>. 4.4.2015.

Alitolppa-Niitamo, A., Söderling, I. & Fågel, S. 2005. Olemme muuttaneet. Näkökulmia maahanmuuttoon, perheiden kotoutumiseen ja ammatillisen työn käytäntöihin. Helsinki: Väestöliitto.

Antikainen, A., Rinne, R. & Koski, L. 2013. Kasvatussosiologia. Juva: PS-kustannus.

Anttila, P. 1998. Tutkimisen taito ja tiedonhankinta. <http://www.metodix.com/fi/sisallys/01_menetelmat/01_tutkimusprosessi/02_tutkimisen_taito_ja_tiedon_hankinta/>. 11.4.2015.

Asetus ammatillisesta koulutuksesta. 2008. 6.11.1998/811. <<http://www.finlex.fi/fi/laki/ajantasa/1998/19980811>>. 25.11.2014.

Berger, P. L. & Luckmann, T. 1994/1966. Todellisuuden sosiaalinen rakentuminen. Suom. T. Raiskila. Helsinki: Gaudeamus.

Brown, P. 1997. The "Third Wave": Education and the Ideology of Parentocracy. Teoksessa A.H. Halsey, H. Lauder, P. Brown, & A. Stuart Wells (toim.) Education: Culture, Economy, Society. UK: Oxford University Press, 393-408.

Burr, V. 2002. Social Constructionism. UK: Routledge.

Denzin, N. & Lincoln, Y. 1998. Collecting and Interpreting Qualitative Materials. UK: Sage.

Durkheim, E. 1969. The Evolution of Educational Thought. UK: Routledge & Kegan Paul.

Emirbayer, M. 2003. Emile Durkheim: Sociologist of Modernity. USA: Wiley-Blackwell.

Ervamaa, S. 2014. Kohti onnistunutta nuorisotakuuta? Nuorten ja ammattilaisten näkemyksiä nuorisotakuun toteutuksesta ja kehittämisestä. Onnistunut nuorisotakuu – hankkeen loppuraportti. <<http://www.alli.fi/binary/file/-/id/665/fid/3102/>>. 20.4.2015

Eskola, J. & Suoranta, J. 1996. Johdatus laadulliseen tutkimukseen. Rovaniemi: Lapin yliopistopaino.

Freire, P. 2005/1968. Sorrettujen pedagogiikka. Suom. T. Tomperi & J. Suoranta. Tampere: Vastapaino.

Hallitusohjelma. 2014. Pääministeri Alexander Stubbin hallituksen ohjelma. Helsinki: Valtioneuvoston kanslia.

<<http://valtioneuvosto.fi/documents/10184/145135/Stubbin+hallituksen+ohjelma/fafd39bc-307c-4cde-8b4c-b97724cf24ef>>. 18.4.2015.

Hallitusohjelma. 2011. Pääministeri Jyrki Kataisen hallituksen ohjelma. Helsinki: Valtioneuvoston kanslia.

<<http://valtioneuvosto.fi/documents/10184/147449/Kataisen+hallituksen+ohjelma/81f1c20f-e353-47a8-8b8f-52ead83e5f1a>>. 25.4.2015.

Hartikainen S. 2004. Miten valmistava koulutus on auttanut maahanmuuttajaopiskelijoita – mitä valmistavan jälkeen? Teoksessa U. Aunola (toim.) Maahanmuuttajat ammattia oppimassa. Opetushallitus. Helsinki: Hakapaino, 86 - 92.

Hirsjärvi, S. & Hurme, H. 2001. Tutkimushaastattelu: Teemahaastattelun teoria ja käytäntö. Helsinki: Yliopistopaino.

Hägglom, R., Karvonen, K., Kuutti, T. & Jokela, T. 2010. Avoin dialogisuus monikulttuurisen opetuksen tukena ammattikorkeakoulussa: Vuorovaikutukselliset opetusmenetelmät.

<https://publications.theseus.fi/bitstream/handle/10024/23053/Kuutti_Tiina.pdf?sequence=1>. 30.1.2015.

Jackson, P. W. 1968. Life in Classroom. USA: Holt, Rinehart & Winston, Inc.

Kilpi, E. 2010. Toinen sukupolvi peruskoulun päättyessä ja toisen asteen koulutuksessa. Teoksessa T. Martikainen & L. Haikkola (toim.) Maahanmuutto ja sukupolvet. Helsinki: Hakapaino, 110-132.

Kilpinen, J. 2009. Maahanmuuttajien ammatillisen peruskoulutuksen keskeyttämiselvitys. Moniste 9/2009.

<http://www.oph.fi/download/119385_Maahanmuuttajien_ammattillisen_peruskoulutuksen_keskeyttamiselvitys.pdf>. 22.11.2014.

Kivinen, O., Rinne, R. & Ahola, S. 1989. Koulutuksen rajat ja rakenteet. Juva: WSOY.

Korpela, J., Kantosalo, M., Koskimäki, T. & Kärki, S-L. 2013. Maahanmuuttajien ammatilliseen peruskoulutukseen valmistava koulutus. Tilannekatsaus lukuvuodesta 2011-2012. Koulutuksen seurantaraportit 2013:2.

Koskimäki, T. 2004. Maahanmuuttajien ammatillinen koulutus. Teoksessa U. Aunola (toim.) Maahanmuuttajat ammattia oppimassa. Helsinki: Hakapaino Oy, 10 - 22.

Kuusela, J., Etelälahti A., Hagman Å., Hievanen R., Karppinen K., Nissilä L., Rönneberg U. ja Siniharju M. 2008. Maahanmuuttajaoppilaat ja koulutus – tutkimus oppimistuloksista, koulutusvalinnoista ja työllistämisestä. Helsinki: Edita Prima Oy.

Kärki, S-L. 2015. Tiedotustilaisuus ammatillisen peruskoulutuksen valmentavien koulutusten uudistamisesta 9.4.2015.

<http://oph.fi/download/166464_Valma_esitykset_kooste.pdf> 18.4.2015.

Kärkkäinen, K. 2011. Maahanmuuttajien integraatiosta. Teoksessa J. Lasonen & J. Ursin (toim.) Koulutus yhteiskunnan muutoksissa: Jatkuvuuksia ja katkoksia. Jyväskylä: Jyväskylän yliopistopaino, 268-281.

Laasonen, M., Linkola, J., Metsänen, R., Nenonen-Andersson, B., Parkkonen, V. & Wernick, E. 2011. Ammattikorkeakouluun valmentavan matkassa – miksi, mitä, miten ja minne? Ammatikasvatuksen aikakauskirja 13 (2), 66-72.

Laki ammatillisesta koulutuksesta 2008. 21.8.1998/630.
<<https://www.finlex.fi/fi/laki/ajantasa/1998/19980630>>. 24.4.2015.

Latomaa, S. 1997. Aikuisten maahanmuuttajien suomen kielen taito. Helsinki: Hakapaino Oy.

Lehtisalo, L. & Raivola, R. 1999. Koulutus ja koulutuspolitiikka 2000-luvulle. Juva:WSOY.

Markkanen, S. 2010. Toisen sukupolven koulumenestyksen ymmärtäminen ja tutkiminen Suomessa. Teoksessa T. Martikainen & L. Haikkola (toim.) Maahanmuutto ja sukupolvet. Helsinki: Hakapaino, 133-150.

Merton, K. R. 1966. Social Theory and Social Structure. New York: The Free Press.

Opetushallitus. 2015a. Kielitaidon tasojen kuvausasteikko.
<www.oph.fi/ops/perusopetus/taitotasosteikko.doc>. 18.4.2015.

Opetushallitus. 2015b. Koulutuksen perusteet. Ammatilliseen koulutukseen valmentava koulutus. Määräys 5.011.2015.
<http://www.oph.fi/download/166555_Maarays_5_011_2015_Ammatilliseen_peruskoulutukseen_valmentava_koulutus.pdf>. 14.4.2015.

Opetushallitus. 2014a. Koulutuksen perusteet: Ammatilliseen peruskoulutukseen valmistava koulutus.
<http://www.oph.fi/download/160096_ampe_luonnos_ammattilliseen_peruskoulutukseen_valmentava_koulutus.pdf>. 28.9.2014.

Opetushallitus. 2014b. Maahanmuuttajien ammatilliseen peruskoulutukseen valmistavan koulutuksen opiskelijat alueittain v. 2014.
<http://www.oph.fi/download/158864_valmistavan_koulutuksen_opiskelijat_alueittain_2014.pdf>. 24.4.2015.

Opetushallitus. 2012. Aikuisten maahanmuuttajien kotoutumiskoulutuksen opetussuunnitelman perusteet 2012. Määräykset ja ohjeet 2012:1.
<http://www.oph.fi/download/139342_aikuisten_maahanmuuttajien_kotoutumiskoulutuksen_opetussuunnitelman_perusteet_2012.pdf>. 27.2.2015.

Opetushallitus. 2011. Maahanmuuttajien koulutus Suomessa: Tilannekatsaus. Raportit ja selvitykset 3/2011.
<http://www.oph.fi/download/131381_Maahanmuuttajien_koulutus_Suomessa_tilannekatsaus.pdf>. 24.4.2015.

Opetushallitus. 2010. Maahanmuuttajien ammatilliseen peruskoulutuksen valmistavan koulutuksen opiskelijat alueittain vuonna 2010.
<http://www.oph.fi/download/126281_maahanmuuttajien_ammattilliseen_koulutukseen_valmistava_koulutus_alueittain_2010.pdf>. 24.4.2015.

Opetushallitus 2008. Maahanmuuttajien ammatilliseen peruskoulutukseen valmistava koulutus – Opetussuunnitelman perusteet.
<http://www.oph.fi/download/140362_MaahanmuuttajatOPS_2008.pdf>. 18.5.2015.

Opetus- ja kulttuuriministeriö. 2015. Ammatilliseen peruskoulutukseen valmistavien koulutusten uudistaminen.
<http://www.minedu.fi/OPM/Koulutus/koulutuspolitiikka/vireilla_koulutus/valmistavakoulutus/index.html?lang=fi>. 2.4.2015.

Opetus- ja kulttuuriministeriö. 2012. Koulutus ja tutkimus vuosina 2012-2016. Julkaisu 14/2012.
<http://www.minedu.fi/OPM/Koulutus/koulutuspolitiikka/asiakirjat/Kesu_2011_2016_fi.pdf>. 25.4.2015.

Parson, T. 1964. Social Structure and Personality. USA: Free Press of Glencoe.

Pikkarainen, E. 2010. 8. Koulutuspolitiikka ja sen haasteet.
<<https://wiki oulu.fi/display/ksos/8.+Koulutuspolitiikka+ja+sen+haasteet>>. 24.4.2015.

Rinne, R. Kivinen, O. & Kivirauma, J. 1984. Lähtökohtia peruskoulutuksen yhteiskunnallis-historiallisen muotoutumisen tutkimiseen. Julkaisusarja B:11. Turun yliopisto: Kasvatustieteiden tiedekunta.

Saaranen-Kauppinen, A. & Puusniekka, A. 2006. KvaliMOTV - Menetelmäopetuksen tietovaranto, Sisällönanalyysi. Tampere: Yhteiskuntatieteellinen tietoarkisto.
<<http://www.fsd.uta.fi/menetelmaopetus>>. 24.11.2014.

Saaristo, K. & Jokinen, K. 2009. Sosiologia. Helsinki: Sanoma Pro.

Saloviita, T. 2012. Inklusio eli ”osallistava kasvatus”. Lähteitä sekä 13 perustetta inklusiota vastaan. <<http://users.jyu.fi/~saloviit/tutkimus/inclusion.html>>. 24.4.2015.

Suomisanakirja. 2015. Teesi. <<http://www.suomisanakirja.fi/teesi>>. 18.4.2015.

Tampereen seudun ammattiopisto. 2013a. Ammatillinen tutkinto valmiiksi työvoimakoulutuksena. <<http://toimistot.te-palvelut.fi/documents/244949/493345/Ammatillinen+tutkinto+valmiiksi+tekniikka+2015/c0985251-7f95-40b2-9e44-5b3678f92ae8>>. 24.3.2015.

Tampereen seudun ammattiopisto. 2013b. Maahanmuuttajien jatko-opintoihin valmentava koulutus.
<<http://www.tredu.fi/koulutukset/nuortenkoulutus/maahanmuuttajakoulutus/maahanmuuttajienjatko-opintoihinvalmentavakoulutusmajavaa2.2.-b1.1..html>>. 24.3.2015.

- Teräs, M. Niemi, E. Stein, D. & Välinoro, M. 2010. Muunkieliset nuoret siirtymävaiheessa peruskoulusta toiselle asteelle Helsingissä. Helsinki: Helsingin kaupungin maahanmuutto-osasto.
- Tuomi, J. & Sarajärvi, A. 2009. Laadullinen tutkimus ja sisällönanalyysi. Helsinki: Tammi.
- Turner, V. 1967. The Forest of symbols: Aspects of Ndembu ritual. USA: Cornell University Press.
- Työ- ja elinkeinoministeriö. 2013. Osallisena Suomessa –hankkeen arviointiraportti. Työ- ja elinkeinoministeriön julkaisu 29/2013. <http://www.tem.fi/files/38416/Osallisena_Suomessa_-hankkeen_arviointiraportti.pdf>. 2.2.2015.
- Virnes, E. 2014. Ammatilliseen peruskoulutukseen valmistavien ja valmentavien koulutusten selkiyttäminen. Helsinki: Opetus- ja kulttuuriministeriö. <http://www.oph.fi/download/152695_Valmistavien_ja_valmentavien_koulutusten_kehittaminen_29_10_2013_Elise_Virn.pdf>. 26.9.2014.
- Vuorikoski, M. & Kiilakoski, T. 2005. Dialogisuuden lupaus ja rajat. Teoksessa T. Kiilakoski, T. Tomperi & M. Vuorikoski (toim.) Kenen kasvatusta? Kriittinen pedagogiikka ja toisinkasvatuksen mahdollisuus. Tampere: Vastapaino, 309-334.
- Välimaa, J., Ursin, J., Lasonen, J., Aittola, H., Hoffman D. M., Kärkkäinen, K., Muho-
nen, R., Piesanen, E. & Volanen, M. V. 2011. Koulutuksen ja yhteiskunnan välistä suhdetta kartoittamassa. Teoksessa J. Lasonen & J. Ursin (toim.) Koulutus yhteiskunnan muutoksissa: jatkuvuuksia ja katkoksia. Jyväskylä: Jyväskylän yliopistopaino, 9-21.

Liitteet

Liite 1. Haastattelupyyntö

Hei,

olen Laura Savolainen, yleisen kasvatustieteen opiskelija Tampereen yliopistosta ja tekemässä Pro gradu -tutkielmaani mava-koulutuksiin liittyen. Tutkielmassani paneudun kirjallisuuden ja haastattelujen kautta mava-koulutusten taustaan sekä muutosvaiheeseen nyt siirtymässä uuteen valma-koulutuksen malliin. Yksi osa tutkielmaani on haastatella koulutusten kanssa työskenteleviä opettajia, koordinaattoreita ja hallinnon edustajia. Haastatteluissa haluan selvittää näkemyksiä ja kokemuksia, joita koulutusten kanssa työtä tekevillä aiheesta on.

Tulisin mielelläni haastattelemaan teitä teemaan liittyen, aikaanne tämä veisi noin tunnin. Teen haastatteluja 23.10 saakka ja sopivia päiviä näille minulla löytyy viikoilta 41-43. Olisi hienoa, jos saisimme haastattelun järjestymään tällä aikavälillä ennen tai jälkeen oppilaitoksenne syysloman. Koska olen töissä gradun teon ohessa toivoisin aikoja heti alku- tai loppupäivästä.

Toivon, että heti 2015 valmistuvasta tutkielmastani tulisi olemaan hyötyä sekä hallinnon tasolle että myös työllenne oppilaitoksissa varsinkin nyt siirtymävaiheessa uuteen valma-koulutusten malliin. Kiitän teitä yhteistyöstä jo etukäteen ja toivotan mukavaa lokakuun jatkoa!

*Ystävällisin terveisin,
Laura Savolainen*

Liite 2. Haastattelurunko “Mavasta valmaksi”

1. Haastateltavan tiedot (työtehtävä ja tausta mavan/maahanmuuttajakoulutuksen kanssa)
2. Mavan toteuttaminen oppilaitoksessa
 - Kuinka kauan mavaa on järjestetty oppilaitoksessa? Opiskelijamäärät?
 - Näkemys: Miten nykyinen mava toimii?
 - Näkemys: Onko mavan järjestämisessä tapahtunut muutoksia, millaisia?
 - Oppilaitoksen taso
 - Hallinnon taso (esim. ohjeistukset, esim. OPS 2008)
 - Opiskelijapainotukset ja sisäänottovaatimukset
 - Opiskelija-aines, joka hakeutuu koulutukseen?
 - Keskeyttäminen / jatkaminen ammatilliseen peruskoulutukseen

3. Mavan suhde yhteiskuntaan

- Onko yleisellä maahanmuuttajien määrän / liikkuvuuden kasvulla ollut vaikutusta mavan toteuttamiseen?
- Mikä on mavan tuottamaa keskeistä osaamista?
- Mava ja opiskelijan suuntaaminen?
- Kokemus alakohtaisesta mavasta?
- Miten ohjaus toteutuu/tulisi toteuttaa mavassa?
- Mavalla ja opiskelijan ohjaaminen?

4. Muutosvaihe valma-koulutuksen malliin

- Mikä edeltänyt muutosta? Miksi valma ajankohtainen juuri nyt?
 - Yhteiskunnan/oppilaitoksen/opiskelijoiden tarpeet, mihin vastaa?
- Valman pyrkimys?
- Onko oppilaitoksessa valmistauduttu muutosvaiheeseen? (Mahdollinen prosessi näkyväksi)
 - Tiedotus? Suunnittelu?
- Näkemys: Uuden OPS:n perusteet?
- Näkemys: Uuden koulutuksen tavoitteet ja perustelut? Resurssit koulutuksen kehittämisen?
- Muutokset ja yhtäläisyydet
- Näkökulma: Eri valmistavien ja valmentavien koulutusten yhdistäminen?
 - Yksilölliset opintopolut?
 - Moduulirakenne
- SWOT-analyysi – mavan arviointi?
- Mihin tarpeeseen koulutus pitäisi vastata ja miksi tarvitaan?

5. Valman toteutumisesta ja tulevaisuudesta

- Näkemys: Mikä pitäisi säilyttää ja mitä mahdollisuuksia uusi koulutus kokonaisuus tuo?
- Näkemys: Mihin suuntaan ollaan menossa, miltä tulevaisuus näyttää
 - maahanmuuttajien valmistaville ja valmentaville koulutuksille
 - maahanmuuttajien ammatilliselle koulutukselle?
- Koulutuksellinen tasa-arvo toteutuminen maahanmuuttajan näkökulmasta?
- Mitä keskeisiä odotuksia tulevaisuudelle? Valmalle?