

KOKEMUKSIA KULTTUURISESTA TOISEUDESTA KOULUN ARJESSA

Maahanmuuttajaopiskelijoiden kokemukset opiskelusta suomalaisessa
ammattillisessa koulutuksessa

Itä-Suomen yliopisto
Filosofinen tiedekunta
Kasvatustieteiden oppiaine
Pro-gradu -tutkielma
Silja Niittymäki
Huhtikuu 2012

Tiedekunta – Faculty Filosofinen tiedekunta		Osasto – School Opinto-ohjaajan koulutus	
Tekijät – Author Silja Niittymäki			
Työn nimi – Title KOKEMUKSIA KULTTUURISESTA TOISEUDESTA KOULUN ARJESSA			
Maahanmuuttajaopiskelijoiden kokemukset opiskelusta suomalaisessa ammatillisessa koulutuksessa			
Pääaine – Main subject	Työn laji – Level	Päivämäärä – Date	Sivumäärä – Number of pages
Kasvatustieteologia, erityisesti ohjaus	Pro gradu -tutkielma	X	4.4.2012
	Sivuainetutkielma		
	Kandidaatin tutkielma		
	Aineopintojen tutkielma		
Tiivistelmä – Abstract			
<p>Tämän pro-gradu -tutkielman aiheena ovat maahanmuuttajaopiskelijoiden kokemukset opiskelusta suomalaisessa ammatillisessa koulutuksessa. Maahanmuuttajaopiskelijoiden kulttuurinen toiseus ja marginaalisuus koulutuksessa ja yhteiskunnassa ovat tutkimuksen lähtökohtia. Maahanmuuttajaopiskelijoiden toisen asteen koulutuksesta on hyvin vähän tutkimusta, mikä oli perusteena aiheeni valinnalle. Maahanmuuttajaopiskelijoiden määrä on kasvanut eri koulutusasteilla, myös ammatillisessa koulutuksessa. Oppilailta vaaditaan koulussa sopivaa käytöstä ja osaamista, jota ylläpidetään muodollisen järjestyksen ja esimerkiksi opetussuunnitelmien vaatimusten avulla. Koulun muodollista järjestystä, oppisisältöjä ja opetussuunnitelmia voidaan kuvata virallisen koulun termillä. Koulun yhteiskunnalliset tehtävät pitävät osaltaan yllä suomalaiskansallisuutta, mikä näkyy koulun käytännöissä ja oppisisällöissä. Valtaväestöön verrattuna maahanmuuttajaopiskelijan lähtökohdat voidaan nähdä suomalaiskansallisen koulun käytännöissä erityisinä.</p> <p>Tutkimuskysymys on: <i>Millaisia ovat maahanmuuttajaopiskelijoiden kokemukset opiskelusta suomalaisessa ammatillisessa koulutuksessa?</i> Tutkimuskysymyksen alakysymyksiä on kaksi: <i>Millaisia opiskelijoiden kokemukset ovat virallisesta koulusta? Millaisia opiskelijoiden kokemukset ovat koulun suomalaiskansallisuudesta?</i> Haastattelin kuutta ammatillisessa perustutkintokoulutuksessa opiskelevaa maahanmuuttajaopiskelijää. Käytin aineistonkeruumenetelmänä teemahaastattelua ja aineiston analyysimenetelmänä aineistolähtöistä teemoittelu.</p> <p>Tutkimusaineiston pohjalta voin todeta, että maahanmuuttajaopiskelijat ovat suomalaisen koulun käytännöissä <i>toisia</i>, vaikka kokevatkin opiskelun positiivisena. Maahanmuuttajaopiskelijoilta vaaditaan suomen kielen osaamista ja suomalaisten tapojen omaksumista. He kokevat, että heidän tulee olla tavallisia suomalaisten joukossa. Maahanmuuttajaopiskelijat eivät halua tuoda toiseuttaan – taustakulttuuriaan tai omia tapojaan – näkyväksi suomalaisen koulun käytännöissä. Suomalainen koulu on suomalaiskansallinen instituutio, joka vaalii tavallisuutta ja marginalisoi erilaisuutta. Suomalaiskansalliset tavat ja esimerkiksi suomen kielen osaamisen vaatimukset kaikessa koulun arjessa luovat toiseuden kokemuksia. Koulutuspoliittisten selvitysten ja ohjeistusten kulttuurisensitiivisyys ja monikulttuurinen eetos eivät pääse koulun arjessa näkyviksi.</p>			
Avainsanat – Keywords maahanmuuttajaopiskelija, monikulttuurisuus, ammatillinen koulutus, suomalaiskansallinen koulu, kulttuurinen toiseus			

SISÄLLYS

1 JOHDANTO	1
1.1 Suomalaisen yhteiskunnan monietnisyys	2
1.2 Lisääntynyt monietnisyys suomalais(kansallis)essa koulussa	4
1.3 Monikulttuurisuuden positiivinen tukeminen	6
2 KOULUN SUOMALAISKANSALLINEN LUONNE JA MONIETNISYYS	9
2.1 Koulutuksen ristiriitaiset tehtävät – vallankäyttö ja ideaalikansalaisen kasvattaminen	9
2.2 Monikulttuurisuus ja suomalaiskansallisuus kohtaavat koulutusinstituution käytännöissä	13
2.3 Ammatillisen koulutuksen konteksti	15
2.4 Maahanmuuttajaopiskelijat ammatillisissa oppilaitoksissa	18
3 TUTKIMUSMENETELMÄT JA TUTKIMUKSEN TOTEUTTAMINEN	22
3.1 Tutkimuskysymys ja -menetelmät	22
3.2 Haastattelu aineistonkeruumenetelmänä	23
3.3 Haastattelujen toteuttaminen	25
3.4 Analyysimenetelmä	28
4 MAAHANMUUTTAJAOPISKELIJAN KOKEMUKSIA OPIKSELUN ARJESTA SUOMALAISESSA AMMATTIOPPILAITOKSESSA	30
4.1 Opiskelun vapaus ja hyvän oppilaan kriteerit	30
4.2 Suomen kielen osaamisen vaatimus	35
4.3 Opiskelun käytännönläheisyys – positiiviset kokemukset työssäoppimisesta	43
4.4 Maahanmuuttajaopiskelijoiden toimijuus ja koulutuksen lupaus	48
4.5 Ympäristön antama hienovarainen tuki	52
5 SUOMALAISKANSALLISUUS JA MAAHANMUUTTAJAOPISKELIJOIDEN TAUSTAKULTTUURIT AMMATILLISEN KOULUTUKSEN ARJESSA	56
5.1 Suomalaiskansallisuus ammatillisen koulutuksen käytännöissä	56
5.2 Monikulttuurisuus ja pyrkimys tavallisuuteen informaalin koulun käytännöissä	60
5.3 Erityisyyden kokeminen	67

6 JOHTOPÄÄTÖKSET	73
6.1 Monietnisuus vai tavallisuus on rikkautta?	74
6.2 Kohti monikulttuurista tasa-arvoa	76
6.3 Lopuksi	78
LÄHTEET	80

LIITE: Teemahaastattelurunko

1 JOHDANTO

Globalisaatio ja kansainvälistyminen ovat muuttaneet Suomen väestön rakennetta nopeasti. Tämä on nostanut etnisiin suhteisiin liittyvät kysymykset julkiseen keskusteluun, mikä on kasvattanut kysyntää etnisten suhteiden tutkimuksesta (esim. Puuronen 2006). Monietnisyys on lisääntynyt myös kouluissa, mikä vaikuttaa monin tavoin koulun arkeen ja esimerkiksi opetusjärjestelyihin. Tässä tutkimuksessa tutkitaan vähemmistöetnisiin ryhmiin kuuluvia maahanmuuttajaopiskelijoita toisen asteen koulutuksessa, tarkemmin ammatillisessa koulutuksessa. Maahanmuuttotaustaisten opiskelijoiden toisen asteen koulutuksesta ei ole tehty kovin paljoa tutkimusta (ks. Harinen & Sabour 2011), mikä oli tärkeä peruste tutkimusaiheen valinnalle ja tämän tutkimuksen tekemiselle. Lähdemateriaalina tässä tutkimuksessa on jouduttu näin ollen käyttämään myös perusasteella tehtyä tutkimusta.

Ammatillinen koulutus on kasvattanut suosiotaan lukion rinnalla (esim. Opetus- ja kulttuuriministeriö 2011; Helsingin Sanomat 2011), mikä tekee ammatillisen koulutuksen kontekstista kiinnostavan. Valtaväestöön suhteutettuna ammatillisessa koulutuksessa on enemmän vieraskielisiä opiskelijoita kuin lukiokoulutuksessa (esim. Opetus- ja kulttuuriministeriö 2011; Tilastokeskus 2007). Kiinnostukseni ammatillista koulutusta kohtaan johtuu osin myös syksyllä 2011 ammatillisessa koulutuksessa tekemästäni harjoittelusta.

Tutkimusjoukkona tässä tutkimuksessa ovat toisen asteen ammatillisessa perustutkintokoulutuksessa opiskelevat maahanmuuttajaopiskelijat, joiden syntymämaa on jokin muu kuin Suomi ja joiden äidinkieli on jokin muu kuin suomi, ruotsi tai saame. Aineistonkeruumenetelmänä tässä tutkimuksessa käytetään teemahaastattelua. Tutkittavana ryhmänä tutkimuksessa on kuusi eri-ikäistä suomalaisessa ammattiopistossa perustutkintoa opiskelevaa maahanmuuttajaopiskelijaa. Tutkimuksen tarkoituksena on kartoittaa heidän kokemuksiaan opiskelusta suomalaisessa ammatillisessa koulutuksessa ja analysoida opiskelijoiden kokemuksia liittyen erityisesti virallisen koulun ja koulun suomalaiskansallisuuden teemoihin, sekä informaaliin kouluun. Alun perin

kiinnostus heräsi Gordonin ja Lahelman (1998) (ks. myös Gordon, Holland & Lahelma 2000) kouluetnografisissa tutkimuksissaan käyttämästä virallinen koulu - termistä. Se kuvaa koulun ylläpitämää valtaa, ylhäältä määriteltyä järjestystä, jota koulussa tulee noudattaa. Virallisen koulun käsitteeseen kuuluvat muun muassa opetussuunnitelma, oppimateriaalit, opetustyyli, vuorovaikutus opetus-oppimistilanteissa, koulun muodolliset hierarkiat, järjestyssäännöt ja aikataulut. (Gordon & Lahelma 1998, 253.) Virallisen koulun lisäksi kiinnostuin koulun suomalaiskansallisesta luonteesta ja käytännöistä (esim. Paasi 1998).

Tässä johdantoluvussa kartoitan tutkimukseni yhteiskunnallista taustaa ja tarkastelen suomalaisen yhteiskunnan monikulttuuristumista. Johdannon alaluvuissa kerron monietnisyyden lisääntymisestä suomalaiskansallisen koulun, erityisesti ammatillisen koulutuksen kentällä. Toisessa pääluvussa avataan koulun yhteiskunnallisia tehtäviä ja virallisen koulun teemaa. Tutkimus pitää sisällään kaksi pääteemaa: koulun suomalaiskansallisuuden ja virallisen koulun käytännöt, joista muodostuivat myös tutkimuskysymykseni (ks. luku 3), ja jotka suuntaavat analyysilukujen (ks. luvut 4-5) jaottelua.

1.1 Suomalaisen yhteiskunnan monietnisyys

Suomen väestö on tällä hetkellä etnisesti ja kulttuurisesti moninaisempi kuin koskaan aikaisemmin. Suomen väkiluvusta vuonna 2010 vieraskielisiä, eli muita kuin suomea, ruotsia tai saamea äidinkielenään puhuvia, oli 4,2 prosenttia, mikä tarkoittaa yli 200 000 henkilöä. Suurimmat kieliryhmät olivat venäjänkieliset (54 559) ja vironkieliset (28 493). Somalinkielisiä oli 12 985, englantia äidinkielenään puhuvia oli 12 855 ja arabiankielisiä 10 415. (Tilastokeskus 2010.)

Suomessa on kuitenkin verraten vähän maahanmuuttajia esimerkiksi moniin muihin Euroopan valtioihin nähden. Turvapaikanhakijoiden ja pakolaisten määrä kasvoi 1980-luvulla Suomessa. Samoihin aikoihin alkoi eurooppalaisen äärioikeiston nousu, mikä heijastui myös Suomessa käytävään maahanmuuttokeskusteluun. Maahanmuutto sai ongelmakeskeisen leiman. (Talib & Lipponen 2008, 30–32; Martikainen, Sintonen & Pitkänen 2006, 26–27.)

Suomen perinteisiin etnisiin vähemmistöihin lukeutuvat saamelaiset, suomenruotsalaiset, romanit, juutalaiset, tataarit ja venäläiset (Martikainen ym. 2006, 26–32.). Nämä etniset vähemmistöt edustivat Suomen etnisiä vähemmistöjä ennen maahanmuuton aaltoja 1990- ja 2000-luvuilla. Maahanmuutto Suomeen lisääntyi 1991-luvulla, kun Suomeen saapui inkeriläisiä paluumuuttajia. Myös turvapaikanhakijoiden määrä kasvoi. Lamavuosina 1992–1994 maahanmuutto oli laskussa, mutta jatkoi sen jälkeen kasvuaan. Maahanmuuton kasvuun vaikutti Suomen EU-jäsenyys vuonna 1995 ja EU:n laajentuminen vuonna 2006, joka poisti entisestään liikkumisen esteitä. Nykyisin Suomen maahanmuutto on pääosin ulkomaalaisten muuttoliikettä. (Tilastokeskus 2010.)

Suomen maahanmuuttajaväestö jaetaan Martikaisen ym. (2006) artikkelissa kolmeen ryhmään: länsimaista muuttaneisiin, entisen Neuvostoliiton ja Itä-Euroopan alueelta saapuneisiin ja muihin maahanmuuttajiin. Näistä viimeisin mainittu, muut maahanmuuttajat on pienin ryhmä, johon lukeutuu vain noin neljännes koko maahanmuuttajaväestöstä. Tämä ryhmä pitää sisällään pakolais-, turvapaikanhakija- ja perheen yhdistämistatuksella maahan tulleet henkilöt, mukaan lukien myös joitain opiskelijoita. Tähän ryhmään kuuluvat ovat lähtöisin pääasiassa Lähi-idästä, Pohjois-Afrikasta, Somaliasta ja muutamasta Aasian maasta. Suomessa asuvista kielellisistä, kansallisista, etnisistä ja kulttuurisista ryhmistä valtaosa on kooltaan pieniä. Tämä heijastuu maahanmuuttokeskustelussa siihen, että tietyt suuremmat etniset ryhmät, kuten venäläiset ja somalit edustavat maahanmuuttajien ryhmää. (Martikainen ym. 2006, 26–32.)

Etniset vähemmistöt ja vieraskieliset vähemmistöryhmät painottuvat määrällisesti pääkaupunkiseudulle ja kaupunkeihin. Uudenmaan maakunnassa asui vuonna 2010 ulkomailla syntyneitä ihmisiä noin 121 000 kun sama luku Pirkanmaalla oli noin 17 000 ja Pohjois-Karjalassa noin 4 400 ihmistä. Helsingissä asui vieraskielisiä (muita kuin suomen- tai ruotsinkielisiä) vuonna 2010 noin 63 400, Tampereella noin 11 000 ja Joensuussa noin 2 000 ihmistä. Espoossa vuonna 2010 vieraskielisiä ihmisiä asui yli 23 000. (Tilastokeskus 2010.)

Vaikka maahanmuutto on maassamme suhteellisen vähäistä verrattuna muuhun Eurooppaan, elämme monikulttuurisessa yhteiskunnassa, jossa arki ”haastaa jatkuvaan, avoimeen dialogiin yhdessä elämisen periaatteista ja käytännöistä.” (Martikainen ym. 2006, 9; Huttunen, Löytty & Rastas 2005, 23). Monikulttuurisuudesta ja maahanmuutosta on käyty medioissa kiivasta keskustelua. Keskustelua on käyty muun muassa maahanmuuttajien segregatiosta koskien osaa Helsingin kaupunginosista, joissa on suhteessa muihin kaupunginosiin paljon maahanmuuttajia. Tämä näkyy tietyissä kouluissa maahanmuuttajaoppilaiden suurina määrinä. Maahanmuuttajaoppilaiden rajoittamisesta ja maahanmuuttajakiintiöiden perustamisesta kouluihin on myös uutisoitu (Helsingin Sanomat 2011). Maahanmuuttokriittinen keskustelu on lisääntynyt politiikassa ja mediassa, mutta sitä vastaan on noustu, ja on korostettu muun muassa humanismia ja ihmisarvoa (esim. Helsingin Sanomat 2011).

Jaakkola (2005) on tehnyt asennetutkimusta suomalaisten asenteista maahanmuuttotauksia ihmisiä kohtaan. Vaikka asenteet ovat Jaakkolan (2005) tutkimuksen mukaan vuosien myötä muuttuneetkin myönteisemmiksi, vuoden 2010 nuorisobarometrissa kuitenkin selviää, että 15–29-vuotiaiden nuorten asenteet ovat koventuneet maahanmuuttoa kohtaan sitten vuoden 2005 (Helsingin Sanomat 2010). Helsingin Sanomien (2011) teettämän tutkimuksen mukaan asenteet maahanmuuttoa kohtaan ovat kuitenkin yleisesti ottaen lieventyneet.

1.2 Lisääntynyt monietnisyys suomalais(kansallis)essa koulussa

Etninen moninaisuus on lisääntynyt yhteiskunnassamme ja näin ollen monietnisyyden kasvu näkyy myös koulumaailmassa. Vieraskielisten oppilaiden määrä vuonna 2008 oli hieman yli kolme prosenttia perusopetuksen oppilaiden lukumäärästä, mikä tarkoittaa 17 156 oppilasta. Vieraskielisillä oppilailla tarkoitetaan niitä, joiden äidinkieli on muu kuin suomi, ruotsi, saame, romani tai viittomakieli. (Kumpulainen 2009, 151.) Peruskoulujen yhdeksäsluokkalaisista oppilaista muuta kuin suomea tai ruotsia puhuvista nuorista lähes puolet asui Uudenmaan maakunnassa, joka kymmenes Varsinais-Suomessa ja joka 15:s

Pirkanmaalla ajanjaksolla 1996–2006 (Kuusela, Etelälahti, Hagman, Hievanen, Karppinen, Nissilä, Rönning & Siniharju 2008).

Maahanmuuttajien koulutuksen, myös ammatillisen koulutuksen laajentumista on tapahtunut erityisesti 1990-luvulla, ja laajeneminen jatkuu yhä (Koskimäki 2004, 10–11). Vuonna 2000 vieraskielisten osuus kaikista ammatilliseen perustutkintokoulutukseen hakijoista oli 2,9 prosenttia. Vuonna 2009 vieraskielisten osuus hakijoista oli 4,5 prosenttia. (Kilpinen & Salonen 2011.)

Opetushallituksen tilastokatsauksessa (Jauhola 2010) todetaan, että vuonna 2008 ammatillisessa koulutuksessa – mukaan lukien ammatillista perustutkintoa, ammatti- tai erikoisammattitutkintoa ja oppisopimuskoulutusta suorittavat opiskelijat – opiskeli yhteensä 13 305 vieraskielistä opiskelijaa. Suurimmat kieliryhmät olivat venäjä (4 769) ja viro (1 908). Seuraavaksi suurimmat kieliryhmät olivat arabia (588), kurdi (559) ja somali (506). 43 prosenttia vieraskielisistä opiskelijoista opiskeli Uudellamaalla vuonna 2008. Vieraskielisten osuus oppisopimuskoulutuksessa on kasvanut myös huomattavan paljon. Vuonna 2005 oppisopimuskoulutuksessa opiskeli 1129 vieraskielistä opiskelijaa. Vuonna 2008 vieraskielisten opiskelijoiden määrä oli kasvanut jo 2501 opiskelijaan. (Jauhola 2010.)

Toisen asteen koulutuksesta ammatillisessa koulutuksessa on yhteensä enemmän vieraskielisiä – eli muita kuin suomen-, ruotsin- tai saamenkielisiä – opiskelijoita kuin lukiossa. Myös Koulutuksen ja tutkimuksen kehittämissuunnitelmassa (KESU) tuodaan esiin maahanmuuttajien suhteellisen pieni osuus lukiokoulutuksessa suhteessa valtaväestön nuoriin (Opetus- ja kulttuuriministeriö 2011). Vuonna 2007 ammatillisessa koulutuksessa vieraskielisiä opiskelijoita oli 4,9 prosenttia (11 596) kaikista opiskelijoista kun lukiokoulutuksessa vieraskielisiä oli 2,9 prosenttia (3 331). (Tilastokeskus 2007.) On kuitenkin huomattava, että jos otetaan tarkasteluun kaikkien lukio- ja ammatillisen koulutuksen opiskelijoiden sijasta vain perusasteen päättäneiden oppilaiden jatkokoulutukseen sijoittuminen, niin kantaväestön kuin maahanmuuttajaoppilaiden keskuudessa lukio on ammatillista koulutusta suositumpi jatkokoulutusvaihtoehto. (esim. Kilpi 2010; Karppinen 2009.) Tämä tilastollinen ero kertonee siitä, että ammatillisessa koulutuksessa opiskelee

paljon myös ulkomailla tutkinnon suorittaneita opiskelijoita, jotka eivät käy suomalaista peruskoulua. Opetushallituksen tilastokatsauksessa (Jauhola 2010) kerrotaan, että vuonna 2009 toisen asteen yhteishakuun osallistuneista ammatilliseen koulutukseen hakeneista vieraskielisistä opiskelijoista jopa 40 prosentilla oli ulkomailla suoritettu koulutus.

1.3 Monikulttuurisuuden positiivinen tukeminen

Opetussuunnitelmissa on kiinnitetty huomiota siihen, että koulut monikulttuuristuvat eri kielitaustaisten oppilaiden lisääntyessä. Aktiiviseen jäsenyyteen kasvaminen niin omassa kuin suomalaisessakin kulttuurissa nähdään tärkeäksi. Vuorovaikutusta eri kulttuuriryhmiin kuuluvien oppilaiden välille pyritään muodostamaan avoimuuden ja hyväksymisen sekä kiinnostuksen kautta eri kulttuurisia taustoja, näkemyksiä ja heidän äidinkieltään kohtaan. (Gordon, Holland & Lahelma 2000; ks myös esim. Käsi- ja taideteollisuusalan perusteet; Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2004.)

Myös valtioneuvoston sekä opetus- ja kulttuuriministeriön selvityksissä on nostettu keskusteluun maahanmuuton ja monikulttuurisuuden teemoja. Koulutuspoliittisissa ohjelmissa ja selvityksissä on tuotu esiin maahanmuuton positiivinen tukeminen. Jyrki Kataisen hallituksen hallitusohjelma (2011) näyttäytyy myönteisenä maahanmuuttajia kohtaan; hallituksen pyrkimyksenä on tukea maahanmuuttajien kotoutumista ja ehkäistä maahanmuuttajaryhmien syrjäytymistä. Maahanmuuttajien kielikoulutus mainitaan yhtenä useista maahanmuuttotavustaisista koskevista tavoitteista. Nuorten maahanmuuttajien koulutus ja tukitoimien saatavuus mainitaan myös hallitusohjelman tavoitteissa. Koulutuksen kohdalla korostetaan yhdenvertaisuusperiaatetta. (Valtioneuvosto 2011.)

Opetus- ja kulttuuriministeriön koulutuksen ja tutkimuksen kehityssuunnitelmassa (KESU) vuosille 2011–2016 mainitaan maahanmuuttajien koulutukseen osallistamisen edistäminen. Kuten on edellä mainittu, maahanmuuttajia osallistuu suhteellisen vähän lukiokoulutukseen verrattuna kantaväestöön. Tähän syyksi nähdään suomen kielen taidon vajavaisuus. Myös ammatilliseen koulutukseen osallistuu KESU:n mukaan vähän maahanmuuttotavustaisia opiskelijoita, ja

koulutus keskeytyy usein. Tavoitteena KESU:n mukaan on maahanmuuttajien koulutukseen osallistuminen samassa suhteessa kuin kantaväestön. (Opetus- ja kulttuuriministeriö 2011.)

KESU:n keskustelussa ammatillisen koulutuksen kehittämisestä viitataan toisaalta myös koulutuksen tehostamiseen, nopeampaan siirtymiseen työelämään ja valmistumiseen. Harinen ja Sabour (2011) ovat viitanneet tähän koulutuspoliittiseen keskusteluun huolestuneina vähemmistöetnisten ryhmien asemasta: Miten riittämättömän kielitaidon omaava opiskelija voisi nopeuttaa tai tehostaa opiskeluaan? KESU:ssa mainitaan myös ammatilliseen koulutukseen valmentavien ja valmistavien koulutusten riittämättömyys. (Opetus- ja kulttuuriministeriö 2011.) Maahanmuuttajien ammatillisen koulutuksen tukeminen näyttäytyy koulutuspoliittisissa teksteissä ristiriitaisena: toisaalta vähemmistöjä tukevinä ja toisaalta heidän asemaansa heikentävinä kannanottoina.

Opetus- ja kulttuuriministeriö on vastannut lisääntyneeseen monikulttuurisuuteen aloittamalla vuonna 2007 Monikulttuurisuustaitojen kehittäminen koulutyössä -ohjelman, jonka käytännön työtä on hallinnoinut Opetushallitus. Kehittämistoimintaan lähti mukaan 52 kuntaa, ja tarkoituksena oli laatia kuntakohtainen monikulttuurisuustaitojen kehittämissuunnitelma. Opetushallitus on tullut kuntia vastaan jakamalla avustusta monikulttuurisuustaitojen kehittämiseen esi- ja perusopetuksessa sekä lukiossa. Avustusta on jaettu kunnille riippuen vieraskielisten lasten ja nuorten määrästä.

Monikulttuurisuustaitojen kehittämisohjelman tavoitteina on ollut:

- *tukea kansallisissa opetussuunnitelman perusteissa kuvatun opetuksen arvopohjan toteutumista, kouluyhteisön monikulttuurisuustaitojen kehittämistä ja niiden vakiinnuttamista*
- *laatia kuntakohtainen monikulttuurisuustaitojen kehittämissuunnitelma, jonka toimenpiteet vakiinnutetaan osaksi koulujen arkea*
- *kehittää kouluyhteisössä sekä maahanmuuttajien että valtaväestön taitoja toimia yhteistyössä eri kieli- ja kulttuuriryhmiin kuuluvien henkilöiden kanssa.*

(Gustafsson, von Hertzen-Oosi & Lamminmäki 2010.)

Lähtökohtana kouluyhteisön monikulttuurisuustoiminnan kehittämisessä on lasten ja nuorten sekä heidän vanhempiansa ja kouluhenkilökunnan tarpeisiin vastaaminen. Monikulttuurisuustaitoja pyritään kehittämään ja koko kouluyhteisön valmiuksia oppia ja opettaa monikulttuurisessa oppimisympäristössä pyritään parantamaan. Opetushallitus on järjestänyt täydennyskoulutusta, jonka tavoitteena on ollut monikulttuurisuustaitojen lisääminen. (Gustafsson ym. 2010.)

Monikulttuurisuustaitojen kehittäminen koulutyössä -ohjelman arvioinnista on hyviä tuloksia arviointiin osallistuneiden 28 kunnan osalta. Valtakunnallisen tason verkostoituminen ja täydennyskoulutus onnistuivat kiitettävästi. Hyviä tuloksia olivat kehittämissuunnitelmat, vahvistetut toimijaverkostot, maahanmuuttajaopetuksen kehittäminen (suomi toisena kielenä -opetus, valmistava opetus ja oman äidinkielen opetus) sekä toimintatavat ja mallit, joiden avulla kohdata maahanmuuttajaoppilas ja hänen perheensä. Myös oppilaiden arviointiin ja nivelvaiheiden seurantaan ja integrointiin saatiin uusia toimintamalleja ja ohjeita ohjelman avulla. Monikulttuurisuustaitojen kehittämisohjelman arvioinnissa haasteiksi mainittiin muun muassa: tiedottaminen kuntatasolla, kehittämistoiminnan yhteys kuntien hallinto- ja päätöksentekokoneistoon, oppilaiden ja vanhempien osallistuminen kehittämistoimia suunniteltaessa sekä toimintamallien pysyvyys ja vakiinnuttaminen. (Gustafsson ym. 2010.)

Tilastolukujen valossa voidaan todeta, että vieraskielisten ja maahanmuuttajaopiskelijoiden määrä ammatillisessa koulutuksessa on lisääntynyt jonkin verran. Suomalainen koulu on siis monikulttuuristunut, mikä näkyy myös koulutuspoliittisissa tavoitteissa ja ohjelmissa. Ennen kaikkea suomalainen koulu on sisällöiltään ja tavoitteiltaan kuitenkin suomalaiskansallinen (esim. Paasi 1998; Lappalainen 2002). Koulutuksen tavoitteena on kansallinen sosialisatio (ks. Paasi 1998), suomalaiseen yhteiskuntaan kasvattaminen. Näihin kysymyksiin pureudun seuraavassa luvussa.

2 KOULUN SUOMALAISKANSALLINEN LUONNE JA MONIETNISYYS

Tässä luvussa jäsenän koulun yhteiskunnallisia tehtäviä, erityisesti integraatiota ja valikointia. Koulun yhteiskunnalliset tehtävät voidaan nähdä ristiriitaisina; yhtäältä yksilöön kohdistuvina valistuksen ja hiljaisen vallankäytön menetelminä, toisaalta pyrkimyksinä kasvattaa kansalaisia suomalaiseen yhteiskuntaan. Kirjoitan tässä luvussa myös koulun käytäntöjen suomalaiskansallisesta luonteesta ja kouluinstituution arvojen suhteesta oppilaiden taustakulttuureihin ja arvomaailmoihin. Lisäksi avaan – erityisesti vähemmistöryhmiä koskevia – ammatillisen koulutuksen yleisiä tavoitteita sekä maahanmuuttajaopiskelijoiden koulutusta kuvaavia selvityksiä ja tutkimuksia.

2.1 Koulutuksen ristiriitaiset tehtävät – vallankäyttö ja ideaalikansalaisen kasvattaminen

Koulutuksen tehtävä on ylläpitää ja (myös) muuttaa yhteiskuntaa (Gordon 1999, 100). Yhteiskunnan jatkuvuuden turvaaminen on koulutuksen yksi perustehtävä. Jokaisen sukupolven tulisi oppia ainakin tietyt asiat kulttuurisesta perinnöstä, jotta yhteisö voi rakentua. Koulutus on merkittävä inhimillisen, sosiaalisen ja kulttuurisen edistyksen tuottaja. Koulutuksella on merkitys väestön tiedollisen ja taidollisen pääoman rakentumisessa. Koulutuksen tehtävänä on ylläpitää osaamista, mutta myös tuottaa sitä. Muodollisen osaamisen (tutkintojen ja todistusten) ja tosiasiallisen osaamisen tuottamista kutsutaan koulutuksen kvalifiointitehtäväksi (ks. myös Silvennoinen 2002). Koulutus vaikuttaa vahvasti myös talouden kasvuun ja yhteiskunnan kehittymiseen. (Antikainen, Rinne & Koski 2006, 140–153, 134.)

Suomen koulujärjestelmän synty on liittynyt vahvasti Suomen kansan muodostumiseen; suomalaisuuden rakentaminen on ollut siinä keskeisellä sijalla (Rinne & Salmi 1998, 183; Gordon & Lahelma 1998, 258). Koulutus palvelee siis yhteiskuntaa ja sen yleisiä intressejä niin työvoimatarpeen täyttämässä kuin kansalaisten sivistämisessä ja integroimisessa yhteiskuntaan (esim. Välimaa, Ursin, Lasonen, Aittola, Hoffman, Kärkkäinen, Muhonen, Piesanen & Volanen 2010; ks. Harinen 2005).

Koululuokissa opetetaan kunkin ikäluokan tiettyjen vaatimusten ja oppisisältöjen mukaan, jotka määrittyvät opetussuunnitelmissa ja oppikirjoissa. Näistä oppisisällöistä päättävät valtio, koululaitos ja opettajat (Kivinen, Rinne & Kivirauma 1985). Opetussuunnitelmien nähdään suosivan valtaväestön oppilaita kansainvälisten koulututkimusten mukaan; keskiluokkaisuus ja valkoihoisuus ovat kouluinstituutioissa arvostettuja ominaisuuksia. Etnisiin vähemmistöihin kuuluvat oppilaat ovat marginaalissa kulttuureineen ja omine tapoineen. (Stevens 2007.) Koulutusta voidaankin sosiologisesti tarkastella sosiaalisen kontrollin instituutiona. Koulutus toteuttaa sosiaalista kontrollia valitessaan opetukseen tiettyjä toiminnan vaihtoehtoja ja jättäessään joitain vaihtoehtoja ulkopuolelle. Toisista asioista vaietaan, esimerkiksi vähemmistöjen sorrosta, ja toisaalta esitetään totuuksia joistain toisista asioista, esimerkiksi uskonnosta. (Antikainen ym. 2006, 75.) Esimerkiksi rasismia ei myöskään käsitellä nykyisessä perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa kuin elämäkatsomustiedon opetuksen sisällössä. Elämäkatsomustieto oppiaineena koskee hyvin marginaalista ryhmää perusopetuksen opiskelijoista. (Souto 2011b; ks. myös Gordon, Holland & Lahelma 2000; Helsingin Sanomat 2012)

Opetussuunnitelmissa – valtakunnallisella, paikallisella ja koulukohtaisella tasolla – määritellään raamit kansalaiseksi kasvamiselle (ks. Gordon & Lahelma 1998, 252), ja niiden kautta ohjaillaan oppilaiden ja opettajien päivittäistä koulutyötä. Gordonin ja Lahelman (1998) kouluetnografisissa tutkimuksissa (ks. myös Gordon ym. 2000) opetussuunnitelmia, opetusjärjestelyjä, oppisisältöjä, opetuksen vuorovaikutusta ja muodollisia hierarkioita kuvataan termillä *virallinen koulu*. Virallisen koulun toimintamallien ja rakenteiden avulla pidetään yllä yhteiskunnallisia, näkyviä ja piiloisia pyrkimyksiä koulun kentällä. Virallisen koulun käsite pitää sisällään opetussuunnitelman mukaisia toimintamalleja, -ohjeita ja sääntöjä, joiden mukaan koulun kentällä tulee toimia.

Gordon ym. (2000, 65) kuvaavat koulun arkea tanssi-metaforalla: ”Ymmärtääkseen perinteistä tanssia on tunnettava tanssin muodolliset askeleet.” Muodolliset askeleet kuvaavat muun muassa koulun vaatimia käyttäytymissääntöjä, opetussuunnitelmien määrittelemiä oppisisältöjä ja opetustilanteiden vuorovaikutussuhteita. Koulussa toimivien, erityisesti oppilaiden,

on opittava nämä askeleet ja seurattava niitä mahdollisimman tarkasti. (emt.) Koulun toimintaympäristö edellyttää tietynlaista käyttäytymistä ja elämäntapaa. Mikäli haluaa selviytyä koulussa, koulumainen elämäntapa tulee oppia. Koulun kentän säännöt ja opiskelijan oma habitus voivat kuitenkin aiheuttaa yhteentörmäyksiä koulun toimintaympäristössä. (Antikainen ym. 2006, 223; Kivinen ym. 1985.)

Koulun käytännöissä vallankäytön yhtenä esimerkkinä on oppilaan ja opettajan välinen hierarkkinen suhde, jota myös Gordon ym. (2000) ovat tutkineet. Perinteisen näkemyksen mukaan opettajalla on asiantuntemus ja ammattitaito, ja oppilaan on tarkoitus oppia ja omaksua asioita opettajalta. Perusopetuksen oppilaiden miellelyhtymät sanasta *oppilas* pitävät yllä hierarkkista oppilaan ja opettajan välistä suhdetta, esimerkiksi: ”se jota opetetaan”, ”henkilö, joka tottelee”, ”se, joka kuuntelee oppitunneilla”. Myös aktiivisempia kuvauksia sanasta *oppilas* on esitetty: ”ihminen, joka opiskelee”, ”opiskelija” ja ”innokas oppimaan”. (Gordon ym. 2000, 65–70.)

Gordon ym. (2000) kuvaavat koulun käytännöissä tavoiteltavaa oppilaan mallia termillä *professional pupil, ammattitaitoinen oppilas*. Ammattitaitoisen oppilaan on opittava tietty, vaadittu käyttäytyminen luokkahuoneen sisä- ja ulkopuolella: ”Ammattitaitoinen oppilas ymmärtää rauhan ja hiljaisuuden tärkeyden opiskeltaessa.” Pedagogiset prosessit ja koulun sisäiset hierarkkiset suhteet on opittava tuntemaan. Jotta voi olla ammattitaitoinen oppilas, on noudatettava muodollisia sääntöjä, joita koulussa on ja on käyttäydyttävä hyvien tapojen mukaisesti muut huomioon ottaen. (Gordon ym. 2000, 72–74.)

Koulun toiminnan perinteisiin kuuluu, että koululla on kirjoitetut säännöt, joissa kerrotaan, mitä oppilaat saavat ja eivät saa tehdä. Gordonin ym. (2000) kysyessä oppilailta säännöistä he eivät osanneet sanoa, mitä ne ovat, mutta silti he tiesivät tarkkaan, miten koulussa tulee käyttäytyä. Sääntöjen lisäksi opettajilla on oikeus ja velvollisuus kontrolloida oppilaitaan, esimerkiksi arvioinneissa tai yleistä järjestystä ylläpitäen. Opettajat pitävät yllä järjestystä ja toivottua käytöstä kontrollin ja vallan keinoin esimerkiksi jälki-istunnolla uhkailemalla tai arvosanan alentamisella tai sillä, että tunnilla ei tulla tekemään mitään kivaa. Osa oppilaista toimii vastustaen

opettajan ylläpitämää valtaa ja koulun sääntöjä (emt. 72–75, 90–91.), ja osa tahtoo noudattaa sääntöjä parhaimman taitonsa mukaan.

Koululla on itsestään selvä asema lapsen ja nuoren elämäkulussa (Antikainen ym. 2006, 222). Koulutuksessa ja kasvatuksessa valmistellaan lapsia ja nuoria astumaan aikuisuuteen, yhteiskunnan kansalaisuuteen, johon on sisäänrakentunut sosiaalinen, kulttuurinen ja sukupuolen mukainen hierarkkinen erottelu (Gordon & Lahelma 1998, 252, 270–271). Koulutuksen valikointitehtävän avulla koulutuksessa kasvatetaan oppilaita ja opiskelijoita normaalin kansalaisen malliin (Antikainen ym. 2006). Oppilaat saavat koulussa käsityksen siitä, miten kelvollisia he ovat kyseiseen koulutukseen; miten he ovat sopeutuneet kouluinstituutioon ja sen asettamiin vaateisiin. Jokaisen kansalaisen elämäntapa ja jokainen kansalainen mallinnetaan ja standardoidaan suhteessa yhteiskunnan normeihin ja rooleihin (Rinne & Salmi 1998, 47), ja näiden standardien mukaan ihmiset valikoidaan omille paikoilleen yhteiskunnan hierarkioihin. Eri koulutuspoluille valikoituminen voidaan nähdä koulutuksen valikointitehtävän suorittamisena, jota pidetään yllä kulttuurisesti – esimerkiksi ihanteella akateemisesta, keskiluokkaiset tavat sisäistäneestä oppilaasta (Esim. Käyhkö 2006; Meriläinen 2011).

Koulussa opituin taidoin, täsmällisyydellä, kuuliaisuudella ja auktoriteettien käskyjen noudattamisen ominaisuuksilla varustettuina ihmiset voivat sopeutua myös hierarkkisesti järjestyneeseen työelämään (esim. Antikainen ym. 2006). Koulukilpailussa menestyminen ja asettuminen työmarkkinoilla eri tavoin palkittuihin tehtäviin ovat yhä nykypäivänkin Suomessa yhteydessä perheen sosiaaliseen asemaan ja kodin aineellisiin ja kulttuurisiin voimavaroihin. Koulu ei onnistu poistamaan sosiaalisten lähtökohtien vaikutusta (vrt. Kilpi 2010; Markkanen 2010), vaan lapsuusaikaisen taustan vaikutus näkyy ihmisen toimintakyvyssä aikuisena. (Silvennoinen 2002, 68; 187; Käyhkö 2006.)

Opiskelijoihin kohdistuu virallisen koulun taholta vaatimuksia suorittaa koulussa tietyt tehtävät, käyttäytyä tietyllä tavalla ja oppia tietyt asiat. Yhteiskunta asettaa koululle tehtävän kasvattaa ihannekansalaisia, jotka integroituvat yhteiskuntaan ja jotka pärjäävät koulutus- ja työelämässä. Ihannekansalaiseksi kasvattaminen pitää sisällään osin näkyvää ja osin piiloista vallankäyttöä koulun kentällä. Hyvän

oppilaan (tai hyvän kansalaisen) ihanne on toisten yksilöiden tai ryhmien kuitenkin helpompi saavuttaa kuin toisten. Hyväksi oppilaaksi kouluttautuminen voi tuoda esiin erilaisuuden hierarkioita; koulun moraaliset arvot voivat näyttäytyä kulttuurisesti erityisinä. (Gordon ym. 2000, 99.)

2.2 Monikulttuurisuus ja suomalaiskansallisuus kohtaavat koulutusinstituution käytännöissä

Koulua pidetään puolueettomana, yhteiskunnallisesta eriarvoisuudesta irrallisena yksikkönä, eikä ympäröivän yhteiskunnan vallanjakoa tai hierarkioita nähdä läsnä koulumaailmassa. (Antikainen ym. 2006, 155)

”Koulua ei nähdä yhteiskunnallisena instituutiona, joka kohtaa eri yhteiskuntaluokista, etnisistä alkuperistä, kulttuuriryhmistä ja alueilta tulevat sekä eri sukupuolta olevat oppilaat eri tavoin eikä milloinkaan neutraalisti.”

(Bourdieu & Passeron 1977, (ks. Antikainen ym. 2006).)

Koulutuksesta puhuttaessa voidaan puhua kansallisesta sosialisatiosta (Paasi 1998, 213–217). Koulun oppisisällöt ja toimintatavat integroivat oppilaita ja opiskelijoita yhteiskuntaan (Silvennoinen 2002, 38) ja ylläpitävät samalla suomalaiskansallisuutta esimerkiksi suomalaisilla perinteillä. Kansallisiin traditioihin sosiaalistumista voidaan kutsua sosiaaliseksi syntymäksi (Paasi 1998, 213–217). Kansallisuutta ja suomalaisuutta rakennetaan virallisessa koulussa esimerkiksi oppimateriaalien avulla. Suomalaisuus tulee esiin koulussa myös juhlapäivinä ja rituaaleina, mikä liittyy suomalaisuuden myös uskontoon. Itsenäisyyspäivänä korostetaan suomalaisuutta esimerkiksi askartelemalla Suomen lipun värein: sinisellä ja valkoisella. (Lappalainen 2002, 233).

Oppiaineista erityisesti äidinkieli, historia ja maantiede määrittelevät *meitä* ja sulkevat ulos *toiset*. Kieli ja formaalit kieliopinnot liittävät oppilaat tietyn kieliyhteisön jäseniksi. Historia määrittää yhteisön menneisyyden ja tuottaa yhteisiä myyttejä. Maantiede rajaa ja määrittelee alueen, jolla eletään ja kuvaa sen alueen kasvillisuutta, luontoa ja kulttuuria. (Paasi 1998, 213–217.) Suomi näyttäytyy koulussa myös kansallisena itsetuntona, jokaisen omina (suomalaiskansallisina) kertomuksina, kulttuuris-henkisenä tilana. Musiikin

tunneilla koulussa Suomi esiintyy suomalaisena musiikkina, esimerkiksi kansanmusiikkina ja Suomi-poppina. Äidinkielentunneilla Suomea ja suomalaisuutta käsitellään kulttuurisena perintönä ja voimavarana. Opiskelijat tuskin huomaavat, että oppitunneilla käsitellään Suomea, koska se on sisäänrakennettuna koulun oppisisältöihin, materiaaleihin ja puheisiin. (Gordon & Lahelma 1998, 266–267.)

Etniseltä tai kielitaustaltaan valtaväestöstä poikkeavien opiskelijoiden lähtökohdat selviytyä suomalaisen koulun kentällä ja suomalaisessa yhteiskunnassa ovat hyvin erilaiset verrattuna suomalaistaustaisiin opiskelijoihin (esim. Juutilainen 2007; Syrjä & Valtakari 2008). Esimerkiksi romanilapsilla ei ole samoja taitoja ja tietoja kuin suomalaislapsilla koulujärjestelmässä selviytyäkseen, sillä lasten kasvatusvastuu romanikulttuurissa on perinteisesti perheellä ja kodilla (Syrjä & Valtakari 2008, 45). Koulun tietoperustaiset ja yksilösuorituksiin perustuvat arvot voivat olla vieraita vähemmistökulttuurista tulevalle oppilaalle, jonka omassa kulttuurissa saattaa korostua esimerkiksi sosiaalisuus (Huttunen 1997).

Romanien lisäksi myös maahanmuuttajaopiskelijoilla on suomalaistaustaisiin verrattuna erilaiset lähtökohdat koulunkäyntiin. Suomen kieli voi tuoda maahanmuuttajaopiskelijalle haasteita opiskelun tiedolliseen puoleen, mutta myös koulunkäyntiin liittyvät perusasiat kuten opiskeluvälineet ja niiden käyttö voivat olla maahanmuuttajaoppilaalle vieraita. Maahanmuuttajilta odotetaan suomen kielen oppimista ja valtakulttuuristen piirteiden omaksumista ja näiden lisäksi koulun käytännöissä pitäisi opetella koulun ja opetussuunnitelman määrittelemiä oppisisältöjä. Tämä voi muodostua maahanmuuttajaoppilaille *tiedolliseksi taakaksi* (*cognitive burden*). (Alitolppa-Niitamo 2004, 282–283). Koulun suomalaiskansalliset tavat sekä esimerkiksi kielen oppimisen vaatimus tekee vähemmistöetnisiin ryhmiin kuuluvista oppilaista koulun käytännöissä *toisia* suhteessa valtaväestöön kuuluviin opiskelijoihin.

Paasi (1998) kirjoittaa artikkelissaan, kuinka koulun oppikirjojen avulla uusinnetaan ja tuotetaan nationalismia ja kansallisia identiteettejä. Oppikirjojen kautta välittyy kuva *meistä* ja *muista* sekä virallinen näkemys kulttuureista ja rajoista. Osa suomalaisista on saanut lukea oppikirjoista stereotyyppisiä kuvauksia

esimerkiksi joidenkin rotujen tyhmyydestä tai omituisuudesta ja toisten rotujen tai asukkaiden ystävällisyydestä, neroudesta ja puhtaudesta. Nykykäsityksen mukaan nämä voidaan tulkita jäänteenomaisiksi; koulutuspolitiikka ja esimerkiksi opetussuunnitelmat pyrkivät kulttuurisensitiivisyyteen ja monikulttuurisuudesta pyritään puhumaan positiiviseen sävyyn (ks. Käsi- ja taideteollisuusalan perusteet 2009; Opetus- ja kulttuuriministeriö 2011). Erottelun kieli ja käytäntö ovat kuitenkin jääneet syvälle suomalaiseen kulttuuriin ja eri sukupolvien muistiin. (Paasi 1998, 243–245.) Lappalainen (2002) on tutkimuksessaan kiinnittänyt huomiota stereotyyppioihin, joita muodostetaan eri kulttuureista. Esikoululuokan maailmankartalle oli vedetty rajalinjoja, joita oli symboloitu eri kulttuureihin liitettyin stereotyyppisin kuvin. (Lappalainen 2002, 233.) Jakoa meihin ja muihin muodostetaan koulun käytännöissä myös vuorovaikutussuhteiden vastakkainasetteluissa, joissa erilaisuus ei ole hyväksyttyä ja suomalaisuus on hyväksynnän ehto (ks. esim. Souto 2011a).

Koulutuksen suomalaiskansalliset arvot ja merkitykset sekä esimerkiksi suomen kielen osaamisen vaatimukset voivat osoittautua erityisiksi vähemmistöryhmän näkökulmasta ja luoda eriarvoisuutta vähemmistöryhmien ja valtakulttuurien välille. Kaikilla opiskelijoilla ei ole samanlaisia lähtökohtia – esimerkiksi taustakulttuuria tai kieltä – täyttää virallisen koulun tavoitteita, mikä saattaa johtaa myös vastustukseen tai haasteisiin koulun arjessa (ks. esim. Gordon ym. 2000). Erittelen seuraavassa luvussa ammatillisen koulutuksen tavoitteita ja näkökulmia yleisesti sekä vähemmistöryhmiin kuuluvien opiskelijoiden suhteen.

2.3 Ammatillisen koulutuksen konteksti

Käytännöllinen ammattikoulutus ja teorettinen koulutus (lukio) muodostavat toisen asteen koulutuksen kaksi eri instituutiota. Lukion tehtävä on sivistää opiskelijoita laaja-alaisesti, mutta ammatillisessa koulutuksessa painottuvat sen sijaan käytäntö ja työelämäyhteydet. Ammatillisen peruskoulutuksen perustutkinnot ja lisäkoulutuksen ammatti- ja erikoisammattitutkinnot mahdollistavat opiskelijoiden välittömän siirtymisen työelämään. Ammatillisen peruskoulutuksen tavoitteena on, että opiskelijoiden ammattitaito ja perusosaaminen kasvavat koulutuksen aikana laaja-alaisiksi ja että koulutus

vastaa työelämän osaamisvaatimuksia. Ammatillisen peruskoulutuksen opinnoista (120 opintoviikkoa) on vähintään 20 opintoviikkoa työssäoppimista. (Opetusministeriö 2005.) Ammatillisen koulutuksen tarkoituksena onkin ”kohottaa väestön ammatillista osaamista, kehittää työelämää ja vastata sen osaamistarpeisiin sekä edistää työllisyyttä.” Ammatillisen peruskoulutuksen tavoite on antaa opiskelijoille tarpeellisia tietoja ja taitoja ammattitaidon saavuttamiseksi sekä valmiuksia itsenäisen ammatin harjoittamiseen. (Laki ammatillisesta koulutuksesta 1998/630).

Ammatillinen koulutus on kasvattanut suosiotaan lukiokoulutuksen rinnalla (esim. Opetus- ja kulttuuriministeriö 2011; Helsingin Sanomat 2011.). Myös maahanmuuttajaopiskelijoiden määrä ammatillisessa koulutuksessa on kasvanut (ks. esim. Kilpinen & Salonen 2011), mikä on velvoittanut myös opetussuunnitelmatekstiä muuttamaan vähemmistöetnisten ryhmien opetusjärjestelyihin liittyvien tarpeiden suunnassa.

Valtakunnalliset opetussuunnitelmien perusteet ohjaavat paikallisia ja koulukohtaisia opetussuunnitelmia opetuksen tavoitteiden ja sisältöjen määrittelyssä. Viitataan tässä luvussa ammatillisen käsi- ja taideteollisuusalan (2009) valtakunnalliseen opetussuunnitelmaan sen yhteisten osien osalta. Olen viitannut vain yhteen valtakunnalliseen opetussuunnitelmaan, sillä yhteisten osien ohjeistukset ovat perustutkintokohtaisissa valtakunnallisissa opetussuunnitelmissa identtiset.

Opetussuunnitelmat käsittelevät maahanmuuttajaopiskelijoita usein tukitoimien tarpeen näkökulmasta, mutta niissä pyritään korostamaan myös kulttuurisensitiivisyyttä. Ammatillisten perustutkintojen perusteiden valtakunnallisen opetussuunnitelmien yhteisessä osassa katsotaan vähemmistöetnisiin ryhmiin kuuluvien opiskelijoiden ammattitaitovaatimukset *pääsääntöisesti samoiksi* kuin muidenkin opiskelijoiden: maahanmuuttajaopiskelijoiden ja muihin kieli- ja kulttuuriryhmiin, esimerkiksi saamelaisiin tai romaneihin, lukeutuvien opiskelijoiden kohdalla mainitaan vaatimus saada ammatillisten perustutkintojen perusteisiin pohjautuvaa opetusta. Opiskelijoita, jotka kuuluvat oppilaitoksessa vähemmistöryhmään äidinkieltensä

perusteella, ”tulee tukea etenkin kielten opinnoissa ja erityisin opetusjärjestelyin.” Vähemmistöryhmien osaamista tulisi opetussuunnitelman ohjeen mukaan arvioida sellaisilla menetelmillä, jotka mahdollistavat arvioinnin kielitaidon *puutteellisuuksista* huolimatta. Opiskelijoiden tausta, kuten äidinkieli, kulttuuri ja kehittyvä kielitaito tulisi opetussuunnitelman mukaan ottaa huomioon opetuksessa. Opetuksessa tulisi pyrkiä tukemaan opiskelijan kielellistä identiteettiä enemmistökielen ja -kulttuurin rinnalla. (Käsi- ja taideteollisuusalan perusteet 2009, 148, 154–157.)

Ammatillisen koulutuksen arvomaailma näyttäytyy opetussuunnitelmassa tasa-arvoa ja monikulttuurisuutta korostavana. Valtakunnallinen opetussuunnitelma ohjeistaa koulutuksen järjestäjää laatimaan suunnitelman *yhteisöllisyyttä* vahvistavasta ja tasa-arvoa ja yhdenvertaisuutta edistävästä opetuksesta. Myös määräykset maahanmuuttotaustaisten tai eri kieli- ja kulttuuriryhmien opetuksen toteuttamisesta tulisi sisällyttää paikallisiin opetussuunnitelmiin. Valtakunnallisen opetussuunnitelman elinikäisen oppimisen avaintaidoissa, jotka nähdään opetussuunnitelman mukaan tärkeinä oppimista ja työelämän valmentautumista edistävinä taitoina, mainitaan yhtenä osatekijänä aktiivinen kansalaisuus ja eri kulttuurit. Opiskelijan tulisi tämän avaintaidon mukaan noudattaa *tasa-arvo-* ja *yhdenvertaisuuslakeja* ja pyrkiä toimimaan asiallisesti ja työelämän vaatimusten mukaan *eri kulttuuritaustaisten* ihmisten kanssa. (Käsi- ja taideteollisuusalan perusteet 2009, 13–18.)

Vaikka opetussuunnitelmatekstissä pyritään kulttuurisensitiivisyyteen ja tasa-arvoon, tekstissä korostuu silti maahanmuuttaja- ja vähemmistöryhmien toiseus esimerkiksi suomen kielen osaamisen suhteen. Myös maahanmuuttajaopiskelijoiden koulutusta koskevat selvitykset korostavat maahanmuuttajaopiskelijoiden ongelmallista asemaa (esim. Romakkaniemi 1999; Iskanius 2001; Kuusela ym. 2008). Seuraavassa alaluvussa erittelen maahanmuuttajaopiskelijoiden koulutusta koskevia selvityksiä sekä toimenpide-ehdotuksia maahanmuuttajien koulutuksen järjestämisestä.

2.4 Maahanmuuttajaopiskelijat ammatillisissa oppilaitoksissa

Maahanmuuttajaopiskelijoiden asema toisen asteen koulutukseen pääsemisen ja siellä pysymisen suhteen nähdään heikoksi koulutuspoliittisissa selvityksissä (esim. Kuusela ym. 2008). Maahanmuuttajataustaisten opiskelijoiden nähdään jäävän kantaväestöä useammin toisen asteen koulutuksen ulkopuolelle, mikä voi johtua siitä, että he eivät saa opiskelupaikkaa yhteishaun kautta tai eivät käytä kantaväestön lailla jälkivalintaa tai 10.-luokan mahdollisuutta. Koulumenestyksen heikkouden ja kielitaidon kehittymättömyyden nähdään vaikuttavan olennaisesti opiskelupaikan saamiseen, mutta myös opiskelujen keskeytymiseen. Maahanmuuttajataustaisten nähdään aloittavan lukiossa heikommalla lähtötasolla kantaväestöön nähden (ks. myös Kilpi 2010). Esimerkiksi ieraskielisistä naisista suuri osuus on kotiäiteinä riippumatta siitä, ovatko he suorittaneet toisen asteen tutkintoa. Toisen asteen tutkinnon suorittaneilla työn ja koulutuksen ulkopuolelle jääminen on harvinaisempaa kuin tutkintoa suorittamattomilla. Peruskoulun jälkeen koulutuksen ulkopuolelle jääneiden vieraskielisten riski jäädä ilman toisen asteen tutkintoa on tutkimuksen mukaan moninkertainen suhteessa kantaväestön nuoriin. (Kuusela ym. 2008.) Kilpi (2010) muistuttaa kuitenkin, että eri etnisten ryhmien välillä, mutta myös ryhmien sisällä on eroja niin koulussa menestymisen toisen asteen koulutuksessa jatkamisenkin suhteen.

Romakkaniemi on tehnyt selvitystyötä maahanmuuttajien ammatillisesta koulutuksesta 1990-luvun loppupuolella, ja tämän selvityksen mukaan lukiossa opiskelevista maahanmuuttotautaisista opiskelijoista keskeytti seurantajaksolla eli ensimmäisen opiskeluvuoden aikana 11,2 prosenttia tutkimusjoukkoon kuuluneista opiskelijoista. Vastaava luku ammatillisessa koulutuksessa opiskelevien maahanmuuttotautaisista opiskelijoiden kohdalla oli 25 prosenttia. Romakkaniemi on selvityksessään todennut, että opinnot keskeytyvät useimmiten ensimmäisen opiskeluvuoden aikana. Opintojen keskeytymisen syynä on yleensä vajavainen suomen kielen taito, joka olennaisesti vaikuttaa oppimisen ja opiskelun sujumiseen (ks. myös Kuusela & Etelälahti ym. 2008). (Romakkaniemi 1999.) Harinen ja Sabour (2011) ovat todenneet artikkelissaan, että vähemmistöjen ongelmallinen asema toisen asteen koulutuksessa tuodaan esiin opiskelijoiden kielellisten haasteiden kautta. Esimerkiksi Iskaniuksen (2001) tutkimuksessa kieliongelmi-

nähdään hankaloittavan opiskelua reaaliaineissa ja ammatillisten oppilaitosten ammattiaineissa. Maahanmuuttajaopiskelijoiden koulunkäynnin tukemista hankaloittavat opettajien kielitaidon puute ja esimerkiksi vieraskielisen ammattikirjallisuuden huono saatavuus. (Iskanius 2001, 79–81.) Maahanmuuttajaopiskelijoiden siirtymää ammatilliseen koulutukseen on kuitenkin pyritty edistämään esimerkiksi Helsingin ja Vantaan kaupungeissa esimerkiksi erilaisin suomen kielen taitoa tukevin toimenpitein.

Helsingin kaupunki pyrki 1990-luvun lopulla maahanmuuttajiin kohdistuvilla tukitoimilla edistämään ja lieventämään kynnystä hakeutua ja siirtyä ammatilliseen koulutukseen. Näitä tukitoimia ovat olleet muun muassa: lisäluokkaopetus, suomi toisena kielenä opetus, tukiopetus ja maahanmuuttajien ammatilliseen peruskoulutukseen valmistava koulutus. Lisäopetuksen lisäluokilla tavoitteena on ollut tutustuttaa oppilaat suomen kielen lisäksi suomalaiseen kulttuuriin, yhteiskuntaan ja tapoihin. Maahanmuuttajaoppilailla on ollut mahdollisuus hakeutua myös ammatillisille lisäluokille, joissa on valinnan mukaan painotettu tiettyjä ammatillisen peruskoulutuksen aloja (sosiaali- ja terveysala sekä kaupan ja hallinnon ala), ja näin on pyritty helpottamaan siirtymää ja hakeutumista opiskelemaan kyseistä ammatillista perustutkintoa. Helsingin kaupunki on myös rahoittanut kaupungin ammatillisissa oppilaitoksissa opiskelevien maahanmuuttajaopiskelijoiden suomi toisena kielenä -opetusta, johon opiskelijoiden on ollut mahdollista osallistua kaksi kertaa viikossa. (Romakkaniemi 1999.)

Vantaan kaupunki on pyrkinyt edistämään (maahanmuuttaja)opiskelijoiden kotoutumista ja kouluttautumista tukitoimilla. Yhteistyötä on tehty peruskoulun ja ammatillisten oppilaitosten välillä, jotta opiskelijoiden kielitaitoa voidaan tukea jo perusasteella, ja jotta kielitaito voisi kehittyä riittäväksi ammatillisiin opintoihin. Opiskelijoita on pyritty tukemaan ammatillisen koulutuksen aikana; suomi toisena kielenä -opetusta on järjestetty, opiskelijoita on tuettu niin opinnoissa ja niiden etenemisessä kuin sosiaalisissa ja käytännön ongelmissa. (Korpela 2004, 32–33.)

Tukiopettajajärjestelmä koettiin Helsingin ammatillisissa oppilaitoksissa hyväksi tavaksi tukea vähemmistöetnisiin ryhmiin kuuluvia opiskelijoita. Tukiopettaja voi

olla maahanmuuttotaustaisten opiskelijoiden tukena joissain tietyissä aineissa kuten matemaattisissa aineissa tai tarpeen mukaan. Tukiopettaja nähdään tärkeänä linkkinä madaltaa maahanmuuttajaopiskelijoiden siirtymistä ammatilliseen koulutukseen ja sinne hakeutumiseen. Tukiopetuksen lisäksi opetusta voidaan myös eriyttää (Iskanius 2001, 77) eli yksilöllistä opetusta oppilaan tai opiskelijan tarpeiden mukaan henkilökohtaiset kyvyt ja vahvuudet huomioiden. Eriyttäminen voi tarkoittaa myös oppimateriaalin muokkaamista opiskelijoille sopivaksi (Iskanius emt.).

Maahanmuuttajan yksilöllisiin koulutustarpeisiin pyritään vastaamaan selvitysten mukaan yhteistyöllä ja tuella. Maahanmuuttajalle pyritään tarjoamaan tietoa erilaisista koulutusvaihtoehdoista ja tukemaan häntä siirtymävaiheissa. Näillä keinoilla pyritään ehkäisemään syrjäytymistä.

”Maahanmuuttajanuorilla ei välttämättä ole mahdollisuutta saada lähiympäristöstään sellaista tietoa ja ohjausta, jollaista täällä pitempään asuneet ja täällä syntyneet saavat joko kotoaan tai muusta lähipiiristä”. (Koskimäki 2004, 10–11.)

Edellisessä sitaatissa tunnustetaan maahanmuuttajaopiskelijoiden erilaiset lähtökohdat suomalaisen koulun käytännöissä. Opetussuunnitelmateksti ja maahanmuuttajien koulutusta koskevat selvitykset kuitenkin asemoivat maahanmuuttajaoppilaat heikoiksi ja apua tarvitseviksi toisiksi, sillä he eivät täytä koulutuksen vaatimuksia ammattitaitoisen oppilaan ihanteesta. Koulun muodollinen järjestys sääntöineen ja kulttuurisine sisältöineen pitää sisällään samanlaisuuden oletuksen, oletuksen siitä, että kaikilla oppilailla olisi – tai pitäisi olla – samat edellytykset ja lähtökohdat toimia koulun kentällä (ks. Gordon & Lahelma 2003, 74). Vaatimukset ammattitaitoiseksi oppilaaksi ja sivistyneeksi kansalaiseksi ovat vähemmistöryhmiin kuuluville opiskelijoille, lähtökohtaisesti korkeammat kuin valtaväestöön kuuluville opiskelijoille (esim. Iskanius 2001; Juutilainen 2007; Syrjä & Valtakari 2008). Suomalaisen koulun käytännöissä – opetusjärjestelyissä, oppikirjoissa, oppituntien aiheissa – näyttäytyy suomalainen kansallisuus; koulutuksen yhteiskunnallinen tavoite näkyy ainakin näiltä osin täyttyvän. Koulun suomalaiskansallisuus tekee vähemmistöetnisiin ryhmiin kuuluvista oppilaista koulun kentällä erityisiä. Muodolliset hierarkiat ja järjestyksen

muodot ovat osa koulun arkea ja käytäntöjä, joihin tulee sopeutua ja jotka tulee oppia pärjätäkseen koulun kentällä. Tutkimuksessani pyrin kyseenalaistamaan suomalaiskansallisen koulun ylläpitämää oletusta opiskelijoiden samanlaisuudesta. Seuraavassa luvussa erittelen tutkimuskysymyksiä ja kerron tarkemmin tutkimukseni toteuttamisesta.

3 TUTKIMUSMENETELMÄT JA TUTKIMUKSEN TOTEUTTAMINEN

3.1 Tutkimuskysymys ja -menetelmät

Tässä tutkimuksessa tutkin ammatillista perustutkintoa opiskelevien maahanmuuttajaopiskelijoiden kokemuksia suomalaisessa koulussa opiskelusta. Tutkimuskysymyksi on: *Millaisia ovat maahanmuuttajaopiskelijoiden kokemukset opiskelusta suomalaisessa ammatillisessa koulutuksessa?* Tarkastelen tutkimuskysymystäni kahden alakysymyksen avulla. Ensimmäinen alakysymys on: *Millaisia opiskelijoiden kokemukset ovat virallisesta koulusta?* Keskityn maahanmuuttajaopiskelijoiden kokemuksissa viralliseen koulun, eli kokemuksiin koulun käytännöistä ja järjestyksistä. Toinen alakysymys on: *Millaisia opiskelijoiden kokemukset ovat koulun suomalaiskansallisuudesta?* Tämän kysymyksen kautta pohdin maahanmuuttajaopiskelijoiden kokemuksia kulttuurisuudesta suomalaisessa koulussa, jossa maahanmuuttajaopiskelijat ovat vähemmistöasemassa suhteessa kantaväestöön kuuluviin opiskelijoihin.

Tällä tutkimuksella osallistun tutkimuskeskusteluun maahanmuuttajien koulutuksesta. Maahanmuuttajaopiskelijat on asemoitu tukea tarvitseviksi heitä koskevassa koulututkimuksessa (esim. Iskanius 2001; Kuusela ym. 2008). Tutkimuksellani pyrin avaamaan maahanmuuttajaopiskelijoiden kokemuksia ammatillisessa koulutuksessa opiskelusta, ja näiden kokemusten kautta pyrin analysoimaan sitä, miten maahanmuuttajaopiskelijat ovat osa suomalaiskansallista koulua ja sen arkea. Samalla kerron myös heidän asemastaan suomalaisessa yhteiskunnassa. Maahanmuuttajat nähdään heidän kielensä ja taustakulttuurinsa vuoksi yhteiskunnassamme *toisina* (esim. Honkasalo, Harinen & Anttila 2007; Gordon 2005). Myös tässä tutkimuksessa lähtökohtana on maahanmuuttajaopiskelijoiden toiseus suomalaisessa yhteiskunnassa ja koulun kentillä.

Käytän tutkimuksessani fenomenologista lähestymistapaa (ks. Laine 2001), koska tutkimuskohteena ovat yksilöiden kokemukset. Kokemus käsitetään laajana kokemuksellisuutena, suhteena omaan elämäntodellisuuteensa. Ihmisten kokemuksia ei voida ymmärtää irrallaan tuosta suhteesta. (Laine 2001, 26–27.) Esimerkiksi maahanmuuttajaopiskelijalla on suhde omaan kulttuuriinsa, kieleensä

ja taustaansa, mutta toisaalta suomalaisessa yhteiskunnassa hänellä on maahanmuuttajastatus, joka voi asemoida hänet *toiseksi*. Eri kulttuuritaustoista tulevilla ihmisillä on asioille erilaiset merkitykset, koska heidän elämismaailmansa ovat erilaiset. Kokemukset muotoutuvat eri elämismaailmoista käsin annettujen merkitysten mukaan. (emt.) Myös Gunaratnam (2003) pohtii merkitysten muodostamisen haasteellisuutta kun haastatellaan etniseltä taustaltaan erilaisia. Hän kirjoittaa merkitysten muodostamisen olevan tällaisissa tilanteissa epävarmaa (emt.). Haastattelutilanteessa henkilöt tuovat haastatteluun omat aiemmat kokemuksensa, joihin suhteutetaan myös haastattelun tulkinta (Hirsjärvi & Hurme 2009, 34–43).

Tutkimukseni menetelmät ovat kvalitatiivisia, sillä kvalitatiivisin menetelmin päästään lähelle niitä merkityksiä, joita ihmiset antavat ilmiöille ja tapahtumille (Hirsjärvi & Hurme 2009, 27–28). Kvalitatiivinen tutkimusote tuo esiin tutkittavien havainnot tilanteista ja tuo heidän äänensä kuuluviin (Hirsjärvi & Hurme 2009, 27–28). Tässä tutkimuksessa halusin antaa äänen maahanmuuttotilanteissa opiskelevalle ja tuoda heidän kokemuksensa suomalaisesta ammatillisesta koulutuksesta esiin. Tämän vuoksi valitsin kvalitatiivisen tutkimusotteen kvantitatiivisen sijasta. Tässä tutkimuksessa – kuten fenomenologiassa yleensäkin – ei ole tarkoitus tehdä yleistyksiä (ks. Laine 2001), vaan kertoa ilmiöstä, joka yhdistää tutkittavia yksilöitä (Creswell 2007, 57–62).

3.2 Haastattelu aineistonkeruumenetelmänä

Aineistonkeruumenetelmänä käytin teemahaastattelua eli puolistrukturoitua haastattelumenetelmää. Haastattelun tarkoituksena oli saada tietoa tutkittavasta ilmiöstä, eli tässä tutkimuksessa maahanmuuttajien kokemuksista koulun arjesta. Haastattelulla on päämäärä ja sitä on ennalta suunniteltu. (Hirsjärvi & Hurme 2009, 34–43.) Ennen haastattelujen toteuttamista mietin haastattelun teemarungon valmiiksi (ks. Liite). Teemarungon ja haastattelukysymysten asettelua mietin tutkimuskysymysteni pohjalta. Pääteemoiksi muotoutuivat opetusjärjestelyt, kulttuurien merkitys ja tuen muodot. Pyrin mahdollisimman konkreettisiin haastattelukysymyksiin ja kysymyksenasetteluihin, jotta ne olisivat haastateltaville ymmärrettäviä. Haastattelut etenivät keskeisten teemojen

varassa, joiden tulkinnoista ja merkityksistä haastatteluissa keskusteltiin. Teemahaastattelussa teemat olivat kaikille haastateltaville samat, mutta kysymysten järjestys ja muoto vaihtelivat haastattelusta toiseen. (ks. Hirsjärvi & Hurme 2009, 47–48.) Pyrkimyksenä oli avoin, mutta teemojen ohjaama keskustelu maahanmuuttajaopiskelijoiden opiskelukokemuksista ammatillisessa koulutuksessa.

Haastateltavien kielitaidon taso ja etninen tausta olivat pohdinnan alla ennen haastatteluja. Kieli on keskeinen osa haastattelua niin tiedonsaannin kuin merkitysten luomisen näkökulmasta (ks. Hirsjärvi & Hurme 2009, 49). Haasteet suomen kielessä ja erilaisen kulttuuritaustan vaikutus yhdessä voivat joissain tilanteissa muodostaa haastattelutilanteesta epätarkoituksenmukaisen (Rastas 2009, 78–102). Erilaisten kulttuuritaustojen voi nähdä vaikuttavan tässä tutkimuksessa siihen, millaisia erilaisia merkityksiä haastattelutilanteessa suomalainen tutkija ja maahanmuuttajaopiskelija antavat haastattelukysymyksille tai teemoille (ks. esim. Gunaratnam 2003).

Haastatteluja oli yhteensä viisi, joista neljä oli yksilöhaastattelua ja yksi parihaastattelu, jossa oli kaksi haastateltavaa. Hirsjärvi ja Hurme (2001) lukevat parihaastattelut kuuluviksi ryhmähaastattelun alalajiin. Parihaastattelun käyttö yksilöhaastatteluiden rinnalla on tässä tutkimuksessa perusteltua haastateltavien toiveen vuoksi. Parihaastatteluun osallistuneiden motivaatioon vaikutti se, että he saivat tulla haastateltavaksi kahdestaan. He olivat luokkatovereita, eli saman alan opiskelijoita, ja heillä on lisäksi sama äidinkieli. Tämän vuoksi ajattelin, että voisi olla keskustelua edistävää, jos haastateltavilla on sama äidinkieli; heistä voi olla tukea toisilleen haastattelun kuluessa. Ryhmä- tai tässä tapauksessa parihaastattelussa haastattelijan tulisi pyrkiä kasvattamaan avointa keskustelua, ei niinkään haastatella yksittäisiä ryhmän jäseniä (Hirsjärvi & Hurme 2001, 61). Ryhmähaastattelun etu voi olla se, että ryhmähaastattelussa osallistujat voivat rohkaista ja tukea toisiaan muistelemaan keskustelussa kulloinkin esille tulevia asioita (Eskola 1999, 95).

3.3 Haastattelujen toteuttaminen

Tutkimusjoukkona tutkimuksessani ovat maahanmuuttajaopiskelijat, jotka opiskelevat ammatillisella toisella asteella ammatillista perustutkintoa ja joiden äidinkieli ja syntymämaa on jokin muu kuin Suomi. Halusin tutkittavakseni maahanmuuttajaopiskelijoita, sillä uskon, että he näkevät suomalaisen koulun toimintamallit ja käytännöt eri tavalla kuin suomalaiset opiskelijat. Maahanmuuttotauksia opiskelijoita tahdoin haastatella siksi, että he ovat suomalaisessa koulussa vähemmistön asemassa. Heidän näkökulmansa virallisen koulun kulttuurisuudesta ja hierarkioista on mielestäni hyvin tärkeä. Valitsin maahanmuuttajaopiskelijat tutkimusjoukkokseni, sillä vähemmistöryhmiä ei ole toisen asteen koulututkimuksissa juurikaan haastateltu. Sain kontaktit haastateltaviin ammatillisten oppilaitosten opinto-ohjaajien kautta. Opinto-ohjaajat välittivät tietoa tutkimuksestani maahanmuuttajaopiskelijoille ja osa heistä kysyi jo valmiiksi opiskelijoiden suostumuksen haastatteluun osallistumiselle. Olin puhelinyhteydessä opiskelijoihin tai kysyin heiltä kasvotusten suostumusta haastatteluun osallistumiselle.

Tutkimusjoukkoni koostui kuudesta ammattiopistossa opiskelevasta opiskelijasta. Sukupuolijakauma oli tasainen: haastatelluista niin miehiä kuin naisiakin oli kolme. Opiskelijat koostuivat kolmen alan opiskelijoista: kulttuurialan, tekniikan ja liikenteen alan sekä humanistisen ja kasvatustieteiden alan opiskelijoista. Opiskelijoista neljä on toisen vuosikurssin opiskelijoita ja kaksi ensimmäisen vuosikurssin opiskelijoita. Opiskelijat ovat olleet Suomessa kahdesta vuodesta kahdeksaan vuoteen. Opiskelijoiden lähtömaat ovat Venäjä, Japani ja Angola. Nimeän tutkimusjoukkooni kuuluvat yksilöt sukupuolen ja iän mukaan. Miesten iän perään lisäsin kirjaimen a-c erottamaan heidät toisistaan. Seuraavassa esittelen tarkemmin, keitä tutkimusjoukkooni kuului.

Mies 19a on kotoisin Angolasta ja on asunut Suomessa neljä vuotta. Hän on käynyt suomalaista yläkoulua osin maahanmuuttajaluokalla ja opiskellut suomen kieltä suomen kielen kursseilla. Hän opiskelee humanistis-kasvatuksellista alaa ensimmäistä vuotta.

Mies 19b on kotoisin Venäjältä ja on asunut Suomessa kahdeksan vuotta. Hän on käynyt suomalaista ala- ja yläkoulua, osin

maahanmuuttajaluokalla. Hän opiskelee tekniikan ja liikenteen alalla toista vuotta.

Mies 19c on kotoisin Venäjältä ja on asunut Suomessa neljä vuotta. Hän on käynyt suomalaista yläkoulua, ja opiskelee tekniikan ja liikenteen alalla toista vuotta.

Nainen 22 on kotoisin Venäjältä ja on asunut Suomessa viisi vuotta. Hän on käynyt koulua Venäjällä 11 vuotta, peruskoulun ja lukion ja Suomessa 10. luokan. Kotimaassa opiskellun lukion vuoksi hänen ei tarvitse opiskella suomalaisessa ammattiopistossa yleisiä aineita, kuten kieliä ja matemaattisia aineita. Hän opiskelee tekniikan ja liikenteen alalla toista vuotta.

Nainen 28 on kotoisin Venäjältä ja on asunut Suomessa kaksi vuotta. Hän on opiskellut Venäjällä 11 vuotta: peruskoulun ja lukion. Lisäksi hän on opiskellut korkeakoulutasoisessa *academiassa* lakia viisi vuotta ja valmistunut lakimieheksi. Suomessa ennen ammattiopistoon hakeutumista hän on käynyt 10. luokan. Hän on valmistunut kotimaassaan tutkintoon, ja ollut työelämässä puolitoista vuotta. Hänen pohjakoulutuksensa vuoksi hän pystyy suorittamaan ammatillisen perustutkinnon kahdessa vuodessa, koska hänen ei tarvitse opiskella ammatillisen tutkinnon yleisiä aineita. Hän opiskelee humanistis-kasvatuksellista alaa ensimmäistä vuotta.

Nainen 48 on kotoisin Japanista. Hän on asunut Suomessa kolme vuotta. Hän on opiskellut kotimaassaan yliopistotutkinnon luonnontieteistä, ja opiskellut Suomessa työnhakuvalmennuksessa ja suomen kielen kursseilla. Kotimaassa suoritettua tutkintoa ei ole hyväksytty suomalaisessa ammattiopistossa, joten hän opiskelee ammattiopistossa myös yleiset aineet. Hän opiskelee toista vuotta kulttuurialaa.

Viisi haastattelua – neljä yksilöhaastattelua ja yhden parihaastattelun – suoritin tammikuussa 2012 haastateltavien asuntolassa tai kirjastolta varatussa hiljaisessa ryhmätyötilassa. Haastattelut olivat kestoltaan noin tunnin kestoista hieman yli puolentoista tunnin kestoisiin haastatteluihin.

Haastattelut sujuivat kokonaisuutena katsottuna hyvin. Tiedustelin haastattelun alkuvaiheessa haastateltavien motivaatiota osallistua haastatteluun ja ymmärrystä haastattelun tarkoituksesta. Motivaatiotekijöitä olivat muun muassa: se, että voi olla avuksi tai on jotakin sanottavaa kaikkien maahanmuuttajien puolesta tai esimerkiksi tilanteen tuttuus eli se, että on ollut aiemminkin haastateltavana, Yksi motivaatiotekijä oli myös se, että on vain mukavaa keskustella ja tutustua uusiin

ihmisiin. Haastattelun lopuksi annoin opiskelijoille vielä mahdollisuuden kertoa halutessaan jotain haastatteluteemojen ulkopuolelta. Kysyin kaikilta opiskelijoilta vielä haastattelun lopuksi, minkälainen olo jäi tai miltä haastattelu tuntui. Koin tärkeäksi kysyä opiskelijan tunnetilaa haastattelun jälkeen, sillä osa opiskelijoista kertoi minulle haastattelun aikana henkilökohtaisista ja aroistakin aiheista.

Kieli teki haastattelutilanteista haasteellisia. Haastattelujen kuluessa oli välillä hankalaa saada itseä ymmärretyksi ja toisaalta haastateltava saattoi kokea turhautumista, jos hän ei kyennyt selittämään vastausta haluamallaan tavalla. Haastattelijan ja haastateltavan erilaiset kulttuuriset taustat saattoivat myös vaikuttaa tilanteiden haasteellisuuteen, koska toisen elämämaailmaa ei voi täysin ymmärtää (ks. Laine 2001). Vaikka kieli tekee ihmisestä aktiivisen toimijan (Hirsjärvi & Hurme 2009, 49), voi olla, että maahanmuuttajaopiskelijoiden suomen kielen kehittymättömyys, mikä tuli esiin haastattelujen kuluessa, saattoi myös korostaa heidän erityisyyttään suhteessa suomen kieltä äidinkielenään puhuvaan haastattelijaan. Haastattelutilanteessa oli kuitenkin mahdollista suunnata kysymyksiä uudelleen (ks. Hirsjärvi & Hurme 2009, 34–43), mikä joissain tilanteissa helpotti keskustelun eteenpäin viemistä.

Pyrin haastatteluissa sensitiivisyyteen ja annoin opiskelijoille aikaa puhua puheenvuoronsa rauhassa. En myöskään välttänyt hiljaisia hetkiä (ks. Hirsjärvi & Hurme 2009, 66–67; 121–124). Pyrin vuorovaikutukseen haastateltavan kanssa, enkä tehnyt muistiinpanoja haastattelun aikana. Haastattelu aineistonkeruumenetelmänä sopi minulle hyvin, sillä olen hyvä kuuntelija ja läsnä vuorovaikutustilanteissa. Parihaastattelu ei kuitenkaan onnistunut täysin suunnitelmien mukaan. Vaikka parihaastatteluun osallistuneet opiskelijat olivat kavereita, oli toisella osallistujalla vahvempi ja osallistuvampi rooli keskusteluun kuin toisella. Tämä johtui luultavasti osin toisen opiskelijan vahvemmassa suomen kielen taidosta tai vain aktiivisemmasta keskustelutyylistä. Pyrin osallistamaan keskusteluun kuitenkin myös toista haastateltavaa osoittamalla kysymyksiä suoraan hänelle. (ks. Hirsjärvi & Hurme 2001, 61–63.)

3.4 Analyysimenetelmä

Analyysimenetelmänä käytin aineistolähtöistä teemoittelua. Analyysivaihe alkoi aineistonkeruun eli haastattelujen tekemisen aikana. Aloitin haastattelujen litteroimisen heti ensimmäisen haastattelun jälkeen, sillä halusin saada kuvan siitä, miten haastattelurunko toimii. Kirjoitin litteroinnit tarkasti auki ja mahdollisuuksien mukaan kuvasin myös haastateltavan olemusta ja tunnetilaa, naurahduksia tai korotettua ääntä. Tämän uskoin tekevän aineiston analyysistä entistä luotettavamman, sillä haastattelutilanteet oli tarkan litteroinnin ansiosta helpompi palauttaa mieleen.

Litteroituani aineiston minulla oli noin 60 sivua tekstiä. Aloin tutustua tekstiin lukemalla sitä läpi ja alleviivaamalla aineistosta opiskelijoiden kokemusten laatuja. Kiinnitin huomiota yleisimmin keskustelussa esiintyviin teemoihin ja tutkimuskysymyksiäni kannalta tärkeisiin aiheisiin. Teemoittelu oli litteroinnin jälkeen tarkempi tutustuminen aineistoon, jonka kautta oli mahdollista vertailla teemojen esiintymistä aineistossa (Eskola 1999, 175). Alleviivaamisen jälkeen kirjoitin tekstitiedostoon aineistossa esiintyviä tekstipätkiä ja suoria lainauksia, ja muodostin teemoja, jotka kuvaavat monipuolisesti maahanmuuttajaopiskelijoiden kokemuksia opiskelusta. Litteroitua aineistoa analysoitaessa oli otettava huomioon myös se mistä keskusteluissa ei puhuta ja millaisissa tilanteissa kohdataan ristiriitoja tai ymmärtämättömyyttä. Pysin analyysissäni ottamaan huomioon myös nämä keskustelunosat. Huomion kiinnittäminen erityistapauksiin, joita ei voi luokitella mihinkään luokkaan, on jopa toivottavaa tutkimuksen validiteetin vahvistamisen kannalta (Ruusuvaara, Nikander, Hyvärinen 2011, 24); jotta mitään oleellista ei jäisi sanomatta. Tutkimus voi muodostua mielenkiintoisemmaksi myös lukijan kannalta, mikäli aineistoa esitellään laajasti (emt. 23).

Analyysin luotettavuuden takaamiseksi oli arvioitava myös sitä, millainen oma asemani haastattelijana ja suomalaisen valtakulttuurin edustajana saattoi olla vähemmistöetniseen ryhmään kuuluvan opiskelijan näkökulmasta. Haastattelijan ja haastateltavan erilainen kulttuuritausta voi näkyä tässä tutkimuksessa siinä, millaisia merkityksiä suomalaisena tutkimuksen tekijänä annan

maahanmuuttajaopiskelijoiden kokemuksille, ja miten analysoin niitä. (ks. myös esim. Gunaratnam 2003). Ylipäättään ihmisten kokemusten luokittelu on haasteellista (ks. Creswell 2007, 57–62), koska tutkijan oma tausta ja kokemukset vaikuttavat tulkintaan ja analyysiin. Tutkijana tein omia tulkintojani ja analyysiäni opiskelijoiden kokemuksista, mutta pyrin analyysissä ottamaan huomioon, että en voi täysin ymmärtää maahanmuuttajaopiskelijoiden asemaa. Aineiston analyysissä oli pohdittava, mikä vaikutus tutkimustuloksiini oli sillä, että maahanmuuttajaopiskelijat valikoituivat tutkimusjoukokseni opinto-ohjaajiensa valitsemina. Suomen kielen vajavaisuuden vuoksi maahanmuuttajaopiskelijat eivät ymmärtäneet kaikkia kysymyksiäni. Kaikki haastattelut kuitenkin kasvattivat tutkimusaineistoani maahanmuuttajaopiskelijoiden opiskelukokemuksista, ja aineiston pohjalta kykenin vastaamaan tutkimuskysymyksiini. Seuraavissa kahdessa luvussa esittelen analyysini tuloksia.

4 MAAHANMUUTTAJAOPISKELIJAN KOKEMUKSIA OPISKELUN ARJESTA SUOMALAISESSA AMMATTIOPPILAITOKSESSA

Tässä luvussa kerron maahanmuuttajaopiskelijoiden kokemuksia opiskelusta suomalaisessa ammattiopistossa. Keskityn maahanmuuttajaopiskelijoiden kokemuksiin virallisesta koulusta. Kuvaan ja analysoin maahanmuuttajaopiskelijoiden kokemuksia: opetuksen käytännöistä ja oppisisällöistä, koulussa ylläpidettävästä järjestyksestä, vaadituista tiedoista, taidoista ja käyttäytymisestä, toimijuuden merkityksistä sekä koulussa tarjottavan tuen kokemuksista.

4.1 Opiskelun vapaus ja hyvän oppilaan kriteerit

Tämä alaluku keskittyy maahanmuuttajaopiskelijoiden kokemuksiin luokka- ja opetustilanteiden järjestyksistä ja kurinpidosta sekä siitä, miten opiskelijat ovat näissä tiloissa suhteessa auktoriteetteihin eli opettajiin. Tässä luvussa kirjoitan auki myös keskustelua hyvän oppilaan kriteereistä, joista esimerkiksi Gordon ym. (2000) puhuvat termillä *professional pupil*. Virallinen koulu ylläpitää luokkakurin ja järjestyksen sekä auktoriteettien avulla tiettyä ihannetta *hyvästä oppilaasta*.

Koulussa ylläpidetty järjestys näkyy opiskelijoiden puheessa heille asetettuina vaatimuksina muun muassa suomen kielen osaamisen ja käyttäytymisen suhteen. Opettaja on virallisen koulun auktoriteetti, joka ylläpitää järjestystä ja jolla on valta muun muassa arvioida oppilaita ja näiden käytöstä. Järjestys oppitunneilla on määritelty ylhäältä päin. (Gordon ym. 2000.) Gordon ym. (2000) ovat tutkineet perusasteen koulutusta, jossa korostuu järjestyksen ylläpito ja esimerkiksi kirjaoppiminen. Ammatillisen koulutuksen ero peruskoulutukseen näkyy ammatillisen opetuksen ja opiskelun käytännölläisyytenä ja vähäisenä kirjaoppimisena: opiskelu on tähän tutkimukseen haastateltujen maahanmuuttajaopiskelijoiden näkökulmasta käytännön harjoituksia, käsillä tekemistä ja vapautta tehdä mitä haluaa.

Opiskelijat saattavat verrata kokemuksiaan suomalaisessa ammattioppilaitoksessa oman kotimaansa ehkä kurinalaiseenkin koulujärjestykseen, hyvällä ja pahalla.

Ammatillisen koulutuksen opiskelumuodot nähdään maahanmuuttajaopiskelijoiden näkökulmasta vapaina ja runsaasti mahdollisuuksia sisältävinä. Opiskelu on, opiskeltavasta alasta riippuen muun muassa tuotteiden valmistusta, suunnittelua ja raportoimista, ajoharjoituksia, koneiden käsittelyä, purkamista, kokoamista ja pesemistä, draamaa, tapahtumien suunnittelua, ryhmitöitä ja tiimityötä. Opiskelu on liikkumista vapaasti työskentelyhalleissa, luokkahuoneissa ja työharjoittelupaikoissa.

Vapaampi opiskelu on mukavaa: *”ei tarvitse istua luokassa koko ajan”* (Nainen, 22). Useimpien haastateltujen näkökulmasta opiskelu Suomalaisessa ammatillisessa koulutuksessa koetaan paljon vapaammaksi kuin omassa kotimaassa. Suomessa opiskelijoita – esimerkiksi ulkonäön tai vaatteiden suhteen – ei kontrolloida koulun toimesta, toisin kuin omassa kotimaassa.

”Meillä on tosi erilainen kulttuuri, niin kun eri kulttuuri kun Suomesta. No esimerkiks minä voin luetella koulusta:...meidän kulttuuri tytöt ei saa mennä niin kun hame koulussa, sinne pittää olla farkut, nii ja sitten valkoinen paita, ja sitten ei saa mennä niin kun hiukset auki, aina pitää tehdä niin kun letit. Niin ja sitten pojat pitää aina leikkaa hiukset, ei esimerkiks mä en voi mennä hiukset tällain koulussa, eli aina oli pakko joka viikonloppu leikkaa hiukset.” (Mies, 19a)

Istumapaikka on vapaasti valittavissa, tehtäviä saa tehdä vapaasti ja opettaja keskustelee ja liikkuu opiskelijoiden joukossa vapaasti. Opiskelua kuvataan myös helpoksi liittyen tähän vapauteen.

”Meillä oppitunti aina vapaus, se ei sama kuin venäjän puoli. Istu mitä haluaa, missä halua, tehdä mitä halua ja opettaja kävelee ja istuu, voi sinun kanssa siellä ja kertoo kaikille. Se on helppo opiskele. - - Venäjällä esimerkiks kaikki rauha, kaikki sama paikka, pitää tehdä kotitehtävät, pitää vastaa, kirjoittaa kaikki. Tehdä kotitehtävät, lue paljon, kirjoita paljon. [Täällä] on vappaa: herätä, istuu puoli päivä ja sit takasin.” (Nainen, 28)

Oppituntien ja toiminnan vapaus voidaan nähdä moraaliseksi ongelmaksi, jossa vastuu siirtyy liiaksi nuorelle itselleen. Tässä maahanmuuttajaopiskelijan oma tausta, elämäkokemus ja ikä saattavat vaikuttaa siihen, että hän pitää auktoriteettia ja järjestystä tärkeänä. Työrauha saattaa myös kärsiä, jos luokassa

ei ole järjestystä. Eräs opiskelija toivoisi opettajien puuttuvan esimerkiksi kännyköiden ja tietokoneen käyttöön oppitunnilla, sillä se koetaan häiritseväksi.

”- - kun Suomessa kaikki vapaa, nuorison ei missään ottaa se tiedä, ei poimia asioita. - - Vapaa hyvä ja ei hyvä. [vapaus] on hyvä, mutta nuori ei opiskella paljon. - - Minä en ymmärrä miksi opettaja ei kerro ikinä: sammuta ja kiinni [tietokonetta tai kännykkää]. Se minä ei ymmärrä, miksi Suomessa ei puhu, koko oppitunti pelata peliä, internet-peliä, tai milloin tauko, milloin tauko, kahvi... Oi minä väsyttää, minä haluan nukkuu... Kun minä sitä kuuntele, se on sama kuin sairas. - - Minä se ei tykkää.” (Nainen, 28)

Eräs maahanmuuttajaopiskelija kritisoi suomalaisten luokkatoveriensa tapaa valittaa oppitunneilla: ”en jaksa”. Opiskelija kokee, että tällainen saamattomuus tarttuu myös muihin opiskelijoihin ja muodostaa negatiivisen kehän luokkaan. Kun maahanmuuttajaopiskelija käyttää itse paljon aikaa ja voimavaroja opiskeluun ja esimerkiksi suomen kielen oppimiseen, laiskuus ja saamattomuus ovat päinvastaista käytöstä. Laiskuus ja saamattomuus ovat myös päinvastaisia käyttäytymismalleja ihanteellisen ja hyvän oppilaan käyttäytymiseen verrattuna (esim. Gordon ym. 2000). Suomalaisen ja venäläisen koulukurin ja -järjestyksen erot tulevat esiin keskustelussa opiskelijan asemasta ja tehtävistä koulussa. Myös Iskanius (2001) on tutkimuksessaan todennut, että venäläisen koulun kurinalaisuus ja vahvat auktoriteetit vaikuttavat siihen, miten opiskelija näkee, että koulussa tulisi käyttäytyä tai olla ja millaista käytöstä arvostaa.

”- - Jos tehdään joku juhla esimerkki koulussa [Venäjällä] luokka, 20 henkinen, kaikki haluaa tehdä jotain, ja pitää tehdä. Kun sinä tehdä jotain, sinulle hyvä merkki antaa tai jotain. Suomessa: en jaksa, en pysty, en halua... Yks asia, mitä minä en tykkä ja [kasvoilla ”turhautunut” ilme] en jaksa! - -” (Nainen, 28)

Toiset maahanmuuttajaopiskelijat näkevät vapauden kuitenkin valtauttavana ja demokraattisena tekijänä koulu yhteisössä.

”...meillä [omassa kotimaassa] aina kun opettaja tulee tunti, meidän pitää niinkun nousta ja moikkaa sille, ja sitten istua. Ja kun opettaja puhuu, ei kukaan puhu. Ja täällä Suomessa on niin kun erilainen kun niin... täällä... opettaja puhuu, ei kukaan puhu, mutta minä nähdä silti, että opiskelijat vielä puhuu. Ja minä tykkään tästä, että koska mm...

täällä Suomessa niin kun opettajakin antaa, opettajakin kuuntelee opiskelijoiden mielipide. Mutta esimerkiksi meidän maa, ei ne ei niinkun. - - [Suomessa] saa niin kun olla vapaasti, mutta meille [omassa kotimaassa] ei, eli opettaja on niin kun se presidentti sille luokalle.” (Mies, 19a)

Vapaus tuo mukanaan vastuuta. Opiskelijalla on vapaus luokkahuoneen sisällä, mutta silti opiskelijan tehtävä on tehdä ”- *kaikki miten hänet on pyydetty, ja niin käy koulussa.*” (Mies, 19a). Gordon ym. (2000) ovat tutkimuksessaan todenneet oppilaan tehtävän olevan koulussa niin oppimista ja ulkoa opettelua kuin tiedon sisäistämistä ja prosessointia. Tämä tulee esiin heidän tutkimuksessaan myös oppilaiden erilaisista kuvauksista sanasta *oppilas* (ks. emt.). Maahanmuuttajaopiskelijat ovat sisäistäneet opiskelijan roolin kuuliaisesta ja ahkerasta, mutta myös aktiivisesta opiskelijasta. Opiskelijoiden kuvaus itsestä ja kuvaus hyvästä oppilaasta korostaa tätä ahkeruuden ja kuuliaisuuden vaadetta (ks. myös emt.). Maahanmuuttajaopiskelijoiden näkökulmasta hyvä oppilas kunnioittaa muita opiskelijoita ja opettajia ja osoittaa käytöksellään hyväksyntää ja tasa-arvoa. Hyvän opiskelijan ulkokuoren on oltava rauhallinen ja tyytyväinen.

S: - *no miten kuvailisit itseäsi opiskelijana. Millainen opiskelija olet?*

Mies, 19a: *(naurahtaa) No minä olen semmoinen opiskelija, että kun pitäis tehdä töitä minä teen. Ei niin kun häiritse muita. Aina annan luokkalaiskaverit työrauha. Nii, ja nii, semmonen ihan perus, että kun on työaikana sitten minäkin rupeen tekemään, mutta sitten kun on semmonen aika, että voi puhua luokkakavereitten kanssa sitten puhun, niin. Mutta minä olen semmonen opiskelija, joka tykkää kirjoittamisesta, mä tykkään kirjoittaa tosi paljon.*

”- minulle pitää itselle tyytyväinen kaikkien kanssa. Minä puhu ei mittään kenelle mitä minä tuntuu pahasti jotain. – se on rauha ja kaikki sama siellä. Vain viikonloppuna mieti mitä sinä halua.”(Nainen, 28)

Hyvä oppilas opiskelee, tekee tehtävänsä ja on innokas oppimaan uutta.

”[oppilaan tehtävä on] no opiskella, mitäs vielä... no kysyy jotain tehtäviä ja itse opiskella. Voin sanoa näin, että itse tehdä jotain.” (Mies, 19b)

”Noniin, hyvä oppilas. Aina koulu, ei myöhästä, aina kirjoittaa muistapanot.. kotitehtävät, aina vastaa kysymykseen, opettajan kysymykseen tai kysyä, itse kysyä ja haluan paljon tietä. - - Ja kun mennä kotiin koulun jälkeen, vielä yks kerta katso, mitä hän kirjoittaa, tehdä kotitehtävät ja lue lissää kirja. - - Hyvä oppilas... aina sisälle se opiskeluprosessi. Ei vain istu... viis tuntia koulu ja koulu ovi takapuoli ja kaikki (viheltää ja vie kädet pään yli) [tieto unohtuu], ja odota seuraavaa päivää. Se ei oikee oppilas.” (Nainen, 28)

Ihannekansalaiseksi kasvattaminen näkyy käyttäytymisen vaatimuksen lisäksi myös koulun järjestyksessä ja aikatauluissa. (esim. Antikainen ym. 2006; Gordon ym. 2000). Esimerkiksi kulttuurialalla töiden on oltava valmiina portfolioineen tiettyyn dead line -päivämäärään mennessä. Aikataulusta kiinni pitämistä korostetaan useammassa haastattelussa. Vapauden luoma vastuu näyttäytyy seuraavassa esimerkissä; aikatauluista kiinni pitäminen on harjoitusta tulevaa työelämää varten.

”- - mie olen niin kun vapaa oppilas, että mie tulen, ja jos miulla on jotain, mie voin lähteä pois. Sitten tehdä sitten se oma asia ja sitten tullaan takaisin. Se on tosi mukava, että ei oo niin tarkka lista, mutta miun pitäis olla kaheksalta. Se on aika tärkeä, koska pitäis oppia tuleen ajoissa. Tulla ajoissa, koska meillä on se ammatti, että pitäis aina olla ajoissa jokaisessa paikassa. - -” (Nainen, 22)

Opiskelijat kokevat opiskelun ammattioppilaitoksessa vapaaksi ja järjestyksen melko löyhäksi, välillä liiankin löyhäksi. Osa opiskelijoista toivoisi tiukempaa puuttumista kurinpitoon, mutta toiset arvostavat vapautta. Opiskelijat eivät myöskään kyseenalaista tiettyjä käyttäytymisen vaatimuksia esimerkiksi kuuliaisuudesta tai aikatauluista, sillä he ovat sisäistäneet ne ja uskovat niiden olevan perusteltuja järjestyksen ylläpitämisen tai esimerkiksi ammatillisen kasvun kannalta. Opiskelijat kokevat, että heidän mielipidettään kuunnellaan, mikä tekee esimerkiksi kuuliaisuuden vaatimuksesta joustavampaa; sääntöjä on, mutta niistä voidaan keskustella.

Suomen kielen osaamisen asettamat vaatimukset eivät mahdollista joustoa tai vapautta maahanmuuttajaopiskelijoille. Suomen kielen osaamisen vaatimukset ovat ehdottomia ammatillisen koulutuksen käytännönläheisyydestä huolimatta. Tähän teemaan pureudun seuraavassa alaluvussa.

4.2 Suomen kielen osaamisen vaatimus

Suomalaisessa ammatillisessa koulutuksessa opiskellaan pääasiassa suomeksi, ja äidinkieli on pakollinen opiskeltava aine. Äidinkielen (suomi) tilalla opiskelijalla voi olla oman äidinkielen opetusta, suomi toisena kielenä opetusta ja toisen kotimaisen kielen opetusta. (ks. Käsi- ja taideteollisuusalan perusteet 2009.) Maahanmuuttajaopiskelijoiden suomen kielen osaaminen arvioidaan yleensä ennen opiskelun aloittamista kielitestillä (esim. Kilpinen & Salonen 2011).

Haastatellut opiskelevat ammattiopistossa suomen kieltä joko äidinkielenä tai suomi toisena kielenä -oppiaineena, lisäksi he opiskelevat englantia ja ruotsia. Eräs opiskelija kuitenkin kertoi, että ei opiskele lainkaan suomen kieltä, koska hänen todistuksensa omasta kotimaasta on liitetty osaksi tutkintoa, minkä vuoksi hänen ei tarvitse opiskella perustutkintoon kuuluvia yleisiä aineita (ks. esim. Käsi- ja taideteollisuusalan perusteet 2009). Toinen opiskelija, jonka tutkinto kotimaassa oli hyväksytty osaksi hänen henkilökohtaista oppimissuunnitelmaansa, kuitenkin opiskeli suomi toisena kielenä -kurssilla.

Kukaan haastatelluista maahanmuuttajaopiskelijoista ei kertonut saavansa oman äidinkielen opetusta. Iskaniuksen (2001) tutkimukseen osallistuneista toisen asteen oppilaitoksista (N= 35) noin puolet tarjosi venäjänkielisille opiskelijoilleen oman äidinkielen opetusta. Osalla tähän tutkimukseen osallistuneista maahanmuuttajaopiskelijoista oli ollut mahdollisuus käyttää tulkin apua perusasteella opiskelun aikana. Tulkin tuen opiskelijat olivat kokeneet tärkeäksi avuksi. Maahanmuuttajaopiskelijat eivät kuitenkaan kerro käyttäneensä tulkkia ammattioppilaitoksessa opiskellessaan.

Suomi toisena kielenä -kurssilla käyvät tähän tutkimukseen osallistuneet opiskelijat eivät olleet kokeneet suomen kielen opetusta hyödylliseksi (nämä opiskelijat kävivät samaa kurssia ja heillä on sama äidinkieli). Suomen kielen opiskelu nähtiin näiden opiskelijoiden mukaan tärkeäksi, mutta suomi toisena kielenä -tunnit eivät täyttäneet tätä suomen kielen oppimisen tarvetta, sillä tuntien oppisisällöt ja menetelmät koettiin hyödyttömiksi, tylsiksi, liian helpoiksi ja tutuiksi.

Suomen kielen kielioppia ei suomi toisena kielenä -kurssilla opetettu, mihin oltiin tyytymättömiä.

- Mies, 19b: ...[suomen kielen tunnilla] selittää joku teksti, mutta kyllä myö ymmärretään sitä, mutta noita verbien ja kaikki muita juttuja... ähh..*
- S: Niin kun taivutuksia ja kielioppia...*
- Mies, 19c: Joo*
- Mies, 19b : Kyllä osataan puhua kieli ja kaikki semmosta, mutta nuo oikeinkirjoituskieli, ei mie osaa varmasti.*
- S: Okei, mitä mieltä sä [toinen opiskelija] oot niistä?*
- Mies, 19c: Ne ovat helppoja tehtäviä. Ei mitään jää päässä, jos teet.*
- S: Miten sen voisi toteuttaa paremmin?*
- Mies, 19b: En tiä, kyllä kaikki tekevät, mutta teet viidessä minuutissa kaikki tehtävät ja istu sitten ja kuunnella samoja juttuja mitä oli ennen, että kaheksas vuosi jo sinä asut tässä, koko ajan samoja juttuja*
- Mies, 19c: Niin...*

Suomen kielen kursseilla opetetaan yleissanastoa kirjakiielellä (ks. Harinen 2000), minkä tähän tutkimukseen haastatellut maahanmuuttajaopiskelijat näkevät ongelmallisena. Ammattiin opiskelu edellyttää ammattisanaston osaamista ja oppimista, ja toisaalta koulussa kaikki puhuvat puhekieltä.

"- olisi hyvä, jos olisi ammattilaisia sanoja esimerkiksi. Enemmän hyötyä tulisi sieltä, mutta ei ollut. Me puhumme ja katomme elokuvia siellä. En tiä onko se mukavaa." (Nainen, 22)

Suomen kielen tunnilla käydään keskustelua, mutta vain kavereiden kanssa eli samaa äidinkieltä puhuvat – ainakin näiden opiskelijoiden tapauksessa – keskustelevat keskenään. Parempana ratkaisuna suomen kielen oppimiseen nähtäisiin keskustelu suomalaisten opiskelijoiden kanssa.

"jos mie en ossaa ja miun kaveri ei ossaa [suomen kieltä] se ei tuu hyötyä tästä.- - parempi opiskella, kun on joku muu, joka osaa puhua suomea - -" (Nainen, 22).

Suomi toisena kielenä -kurssilla käyvät opiskelijat kokivat tyytymättömyyttä suomen kielen opetusjärjestelyihin; kielen opetusta ei koettu tarkoituksenmukaiseksi tai kielitaitoa edistäväksi. Opiskelijat toivoivat suomen

kielen opiskeluun enemmän kielioppia ja puheharjoituksia suomalaisten opiskelijoiden kanssa sekä ammattisanaston opettelua.

”Maahanmuuttajien koulutus [työ- ja elinkeinotoimiston järjestämä suomen kielen kurssi] on tosi hyvä meille maahanmuuttajille, mutta miten sanotaan, se on yleiskieli. - - on iso ero suomalaisten puheessa ja [suomen kielen] kurssin parissa. - - jos maahanmuuttajien koulutuksessa opetetaan enemmän puhekieltä tai semmonen ammattisanasto tai niin silloin ei tule ongelmaa minun mielestä.”
(Nainen, 48)

Maahanmuuttajaopiskelijat uskovat, että suomalaisten kanssa opiskelemisesta olisi enemmän hyötyä kielen oppimisen kannalta. Maahanmuuttajaopiskelijoiden eristäminen maahanmuuttajaryhmään opiskelemaan suomen kieltä voi luoda erityisyyden tunnetta ja muodostaa entisestään kuilua suomalaisten ja maahanmuuttajaopiskelijoiden välille. Kuten on jo aiemmin koulun kansallisuudesta puhuttaessa mainittu, oppiaineista erityisesti äidinkieli, historia ja maantiede määrittävät kansallisuutta, meitä ja yhteisöämme ja sulkevat ulos *toiset*. Kieli ja kieliopinnot yhdistävät oppilaita osaksi kansallisesti määritettyä kieliyhteisöä tai -yhteisöjä. (Paasi 1998, 217.) Maahanmuuttajaopiskelija saattaa kokea suomalaisten kanssa opiskelun ja heidän tapansa esimerkiksi kirjoittaa normaaliksi, ja oman tapansa maahanmuuttajien tavaksi, vähempiarvoiseksi tai jotenkin ei-hyväksytyksi tavaksi. Maahanmuuttajaopiskelijoiden toiseuden kokemus ja suomalaisuuden ihannoiti tai normaalina pitäminen tulee esiin myös siinä, että tahdotaan puhua suomalaisten kanssa suomea.

”äidinkieli - - se oli tosi hyvä opiskella suomalaisten kanssa, koska minä vain kirjoittaa maahanmuuttajien tavalla - - minä voin tutustua miten kirjoitetaan ihan normaalisesti kurssikaverin kanssa – se oli tosi hyvä.” (Nainen, 48)

”- en tiää miks, mutta miun kanssa aina kaikki puhuvat [suomea], ja se, mie voin kiittää kaikkia, että se on tosi hyvä miulle. Tietä, että kaikki haluavat puhua, mutta miulla on eri kulttuuri.” (Nainen, 22)

Ei-tarkoituksenmukainen suomen kielen opetus näyttäytyy erään maahanmuuttajaopiskelijan kokemuksessa suomen kielen opiskelun aloittamisesta. Opiskelija laitettiin suomen kielen ryhmään, joka oli tarkoitettu suomen kielessä jo edistyneille opiskelijoille, eikä kyseisellä opiskelijalla ollut

opiskelun pohjaksi yhtään tuntia suomen kielen opiskelua. Syynä tähän oli se, että alkeiskursseille ei ollut enää paikkoja.

”Minä puoli vuosi istua takapuoli nurkassa ja vain kuuntele. Ei tehdä suurin osa tehtävät, ei kotitehtävät, ei koulussa tehtävät, kun en ymmärrä.” (Nainen, 28)

Tämä opiskelija ei opiskellut eikä tahtonutkaan opiskella ammatillisessa koulutuksessa lainkaan suomen kieltä, vaikka koki suomen kielen taitonsa vajavaiseksi. Heikot pohjataidot vaikuttivat tämän opiskelijan tapauksessa myös kielen oppimisen motivaatioon negatiivisesti.

Kun tiedustelin opiskelijoiden kokemuksia ja tuntemuksia opiskelusta yleisesti, kaikki opiskelijat toivat esiin kielen luomat haasteet opiskelussa, ilman että kysyin siitä erikseen. Maahanmuuttajaopiskelijat eivät välttämättä koe opiskelua sisällöltään erityisen vaikeaksi, opiskelu saatetaan kokea jopa helpoksi, mutta kieli tuottaa vaikeuksia. Oikeinkirjoituksen ja kieliopin vaikeuksista kertovat ne opiskelijat, jotka kokevat suomi toisena kielenä -opiskelun turhauttavana ja hyödyttömänä sekä opiskelija, jonka suomen kielen taidon pohja on hyvin heikko. Toisaalta suomen kielen haasteista opiskelussa kertovat myös ne opiskelijat, jotka ovat aloittaneet suomen kielen opiskelun heti tullessaan Suomeen sekä ne, jotka ovat käyneet suomalaisen peruskoulun. Koska maahanmuuttajaopiskelijoiden kokemukset suomen kielen opiskelusta ovat melko negatiivisia, jäin pohtimaan, miten suomen kielen opetus on suunniteltu vastaamaan maahanmuuttajaopiskelijoiden tarpeita ja heidän kielitaidon osaamisensa tasoa, ja toisaalta miten heidän kielitaitonsa on arvioitu koulutukseen tultaessa?

Kielioppi, kielen ymmärtäminen ja puhenopeus saattavat vaikeuttaa esimerkiksi oppitunneilla seuraamista, ja tehdä maahanmuuttajaopiskelijoista suomen kielen taitotason vuoksi erityisiä opiskelijoita. Iskanius (2001) on todennut kielitaidon tuovan haasteita maahanmuuttajaopiskelijoiden reaaliaineiden ja ammattiaineiden opiskeluun. Ammattisanaston opettelu ja sanasto oppitunneilla tai oppikirjoissa ovat tähän tutkimukseen haastateltujen maahanmuuttajaopiskelijoiden näkökulmasta vaikeita. Sanasto on uutta ja erityistä, suomen kielen taito on vajavaista ja kielen ymmärtäminen ja kääntäminen vie paljon aikaa.

"totta kai alussa oli tosi vaikea ymmärtää miten menee kurssilla kielen takia - - koulussa opettaja ja kurssikaverit puhuvat tosi nopeasti, en ymmärtänyt mitään" (Nainen, 48.)

"No, ensimmäinen vuosi oli aika rankka. En tiä, mitäs tehdä, ja aika vaikee ymmärtää kokonaisuuksia, lauseita, kun suomalaiset...Kun meillä on eri käännös, kun luen, esimerkiksi mulla. Ihan vaikea, mutta sitten selvemmin. " (Mies, 19b)

Kielitaidon vaatimukset asettavat haasteita myös teorian opiskeluun. Osa opiskelijoista kokee oppikirjat ja tehtävät vaikeiksi juuri kielen ymmärtämisen vuoksi. Eräs opiskelija pohtii, että jos hän olisi suomalainen, hän osaisi tehdä tehtäviä oppikirjasta. Tehtävät eivät välttämättä tuota hankaluutta, mutta kieltä on vaikea ymmärtää.

S: *Oliks sitä [oppikirjaa] helppo käyttää?*

Mies, 19c: *Ei, tehtävät on siellä, just se kirja mitä vaikea oli...*

Mies, 19b: *Se kirja on... suomalaisetkaan ei osa vastata. Mä en tiä miks. Koska mun mielestä suomen kieli on helppo, mutta mie ymmärrän niin kun omasta päästä niin kun tulee... tutkim.. tulk.*

S: *Tulkkaus?*

Mies, 19b: *Joo, niin mutta en tiä. Aika helppo tehtävä, mutta mie en tajuu, miten ne selittää, ja kaikki semmosta. Jos oli suomalaisen, suomalainen, varmasti oli osannut kaikki tehdä. Aika helpot ne oli, mun mielestä.*

Edellinen keskustelu kuvaa hyvin maahanmuuttajaopiskelijan kielitaidon ja osaamisen suhteen ristiriitaisuutta. Maahanmuuttajaopiskelija asettuu suomalaisessa koulussa vähemmistöön suomen kielen osaamisen suhteen, ja voi kokea heikkoutta ja huonommuutta tämän vuoksi. Vaikka opiskelijalla olisi ymmärrys käsiteltävästä asiasta, hän ei välttämättä kykene ilmaisemaan ymmärrystään tai näyttämään taitojaan, jos hän ei ymmärrä vaadittua tehtävää. Jotkut kurssit saattavat tuntua maahanmuuttajaopiskelijasta epätarkoituksenmukaiselta, jos suomen kieli tuntuu haasteelliselta ja kurssin tavoite ja omat tavoitteet eivät kohtaa.

"ohjaustoiminta on kiva, mutta.. miten sanotaan... ehkä minun kielen takia, minä en mene, ikinä, koskaan mene opettamaan suomalaisille.

Semmoinen tilanne ei minun mielestäni tule, mutta se on pakollinen (nauraa) aine, pitää opiskella.” (Nainen, 48)

Kielitaito on oppimisen ja opiskelun lisäksi olennainen osa kommunikointia sosiaalisissa suhteissa koulun sisällä. Osa opiskelijoista kuvasi toiseuden kokemusta silloin, kun ei pysty selittämään asioita suomen kielellä niin kuin haluaisi. Varsinkin jos olisi paljon sanottavaa, voi tuntua ikävältä, että sanat eivät riitä kertomaan kaikkea, mitä haluaisi.

”On vaikea se, että joskus mie en osa sanna sitä, mitä mie haluan sanna. Se on vähän vaikea.” (Nainen, 22)

Opiskelijalla saattaa olla jopa pelko siitä, että häntä pidetään tyhmänä heikon suomen kielen taidon vuoksi. Eräs opiskelija kertoo, että hän ajattelee puhettaan verrattavan lapsen tai nuoren tapaan puhua. Tällaista mielikuvaa ei haluta antaa itsestä. Tunne ja pelko virheiden tekemisestä voi vähentää maahanmuuttajaopiskelijan kohdalla suomalaisten ihmisten kanssa puhumista.

”... kun minä istu ja kuuntele esimerkiks oppitunti, minulle on joku oma idea, oma asioita sisällä, mutta minä ei saa puhuu, kun minä pelkää puhuu. Ja ihmisen ei oikein ymmärrä minua. Kun minulle ei paljon sanoja, suomi ammattilainen sanoja... Jos minä puhu perusmuodo, kaikki ajatella tyhmä, ei tyhmä mutta sama kun lapsi, kerro, kerto lapsi. - - kun minä itse ymmärrä, minä osan parempi, minä osan... - - Siksi minä ei paljon puhu ihmiselle, kun ei halua suomalaiselle ihmiselle ajattele minä sama kun nuori ja lapsi taso.” (Nainen, 28)

Maahanmuuttajaopiskelijan osaamisesta ja taidoista saattaa välittyä virheellinen kuva koulussa, jos opiskelija välttelee puhumista tai ei kykene tekemään tehtäviä suomen kielen haasteellisuuden tai vähäisen sanavaraston vuoksi. Kokemus siitä, että ei kykene käyttämään kaikkea osaamispotentiaaliaan koulussa tai tulee ehkä väärinymmärretyksi, aiheuttaa turhautumista.

Suomen kielen vajavaisuus saattaa joissain tilanteissa muodostua myös uskottavuusongelmaksi suhteessa suomalaisiin opiskelijoihin. Eräs opiskelija kertoi tilanteesta, jossa hän teki luokkatoverinsa kanssa ryhmätehtävää, jossa piti luonnostella mainos nuorille suunnattavasta juhlasta tai tapahtumasta. Mainosidea piti yrittää myydä muille opiskelijoille kertomalla siitä ja puhumalla oman

luonnoksensa puolesta. Tässä tilanteessa opiskelija koki, että hänen mainoksensa oli parempi kuin luokkatoverin, mutta kuitenkin muut opiskelijat päätyivät pitämään parempana luokkatoverin mainosidea. Tämä tuntui haastatellusta ikävältä ja hän ihmetteli mitä hän teki ehkä väärin.

Myös esimerkiksi Tolonen (2001) on pohtinut suomalaisen yhtenäisyyskulttuurin asettamia rajoja nuorten välisessä kanssakäymisessä; mikä on sallittua ja hyväksyttävää. Suomen kieltä äidinkielenään puhuvat eivät välttämättä ole tottuneet kommunikoimaan eri tavalla suomea puhuvan henkilön kanssa; henkilön, jonka suomen kielen taito on vajavaista suhteessa suomea äidinkielenään puhuviin. Tämä tekee maahanmuuttajan kielen oppimisen ja kohtaamiset suomea äidinkielenään puhuvien kanssa haastaviksi. Kohtaamiset pitävät yllä toiseuden kokemusta. (Gordon 2005, 163–172.)

Vaikka ammatillisessa koulutuksessa opiskellaan käytännönläheisesti ja käden taidot ovat tärkeässä asemassa, silti opiskelijan suomen kielen taito ja kielen osaaminen korostuvat koulun arjessa. Kehittyntä kielitaitoa vaaditaan ammatillisen koulutuksen käytännöissä niin oppikirjojen käyttämisessä, tehtävien tekemisessä, oppituntipuheen ja opetuksen seuraamisessa ja vuorovaikutuksessa. Maahanmuuttajaopiskelijoiden suomen kielen taidon taso vaikuttaa oppimiseen ja oppituntien sisällön ymmärtämiseen; opiskelu vie enemmän aikaa ja oppiminen saattaa vaikeutua.

S: *Miltä se on tuntunut opiskella täällä Suomessa?*

Mies, 19c: *No mä tulin tänne kun olin yks vuotta vielä kurssilla hänen [toisen haastateltavan] kanssa mamuluokassa, joo ja varmaan sitten unohtui kaikki sieltä koulusta venäjältä*

Mies, 19b: *Heti koska paljon juttuja oli.*

Mies, 19c: *..ja koulussa oli vähän vaikeempi koska kieli oli, koska*

kielitaito...

S: *Sanoit, että [kaikki] unohtui niin, mikä siihen mahdollisesti vaikutti?*

Mies, 19c: *Jarrutti minut, miten se..., joo pysähtyi.*

Mies, 19b: *Mietit, että haluaisit mieltä toisella tavalla. Niin kun miten meillä opiskellaan niin kun oma kielenä, niin kun heti tajuut, ei mieti. Mutta tässä oli pitänyt ensiks tulkata ja sitten mieltä ja sitten taas tulkata joku... en tiä... se oli jarruna.*

Koulussa vaadittu suomen kielen osaaminen vaikuttaa haastateltujen mukaan opiskeluun käytettäviin resursseihin ja omiin opiskelutapoihin. Opiskelustrategioitaan saattaa joutua muuttamaan opiskeltaessa vieraalla kielellä. Koulutehtävien tekeminen vie aikaa vieraan kielen vuoksi. Jotta voi ymmärtää ja tehdä tehtävän, on ensin käännettävä teksti esimerkiksi Googlen käännöspalvelussa tai sanakirjan avulla. On ymmärrettävää, mistä tekstissä tai tehtävässä on kyse. Opiskelija ehkä tekee tehtävän vastauksen omalla äidinkielellään ja sitten vasta suomeksi, minkä jälkeen tehtävän voi palauttaa opettajalle. Tämä prosessi koetaan haastavaksi ja aikaa vieväksi, mutta myös omaa ajattelua ja oppimista edistäväksi.

”...kun mulla on jotain tehtäviä ja kaikki, minä käyn välillä niin kun netissä kun siellä on se google-translate. Niin kun mulla on oma äidinkieli - - sitten niin kun käyn siellä niin kun kääntämä ne tehtävät niin kun suomen kieli niin kun [oma äidinkieli]. Mutta ongelma sitten, että sieltä ei löydy niin kun kaikki mitä minä haluan. Sitten on pakko niin kun etsii sanakirjasta myös ja miettii omasta päästä mitä tämä voi tarkoittaa ja niin. ” (Mies, 19a)

Jos kielen puhuminen tai ymmärtäminen on vaikeaa, on opiskeltava lisää ja luettava paljon. On mietittävä tarkkaan, mitä ja miten puhuu esimerkiksi luokkatovereilleen, jotta voi saada oman ajatuksensa tai ideansa läpi. Se vaatii työtä ja ankaraa opiskelua. Näiden opiskelijoiden mukaan on oltava ahkera, tehtävä paljon töitä ja pidettävä yllä suomen kielen taitoa, jotta koulussa selviytyy. Myös Iskaniuksen (2006) tutkimuksesta selviää, että maahanmuuttajat näkevät suomen kielen opiskelun tärkeänä: suomen kieltä on osattava, jotta pärjää (suomalaisessa) yhteiskunnassa (emt. 133–135). On tehtävä töitä kielen kanssa, jotta voi saada aikaan parempia ja pidempiä vastauksia kirjallisiin tehtäviin, ja jotta ei olisi viimeinen ja heikoin.

”Minä tykkään se [koulutehtäviin käytettävä] aika. Minä itse haluan tehdä, ei parempi kun toisen, mutta sama. Sama tai parempi - - minä tehdä tehtävät, ja ei oo viimeinen.” (Nainen, 28)

Opiskeltava on jopa kaksi kertaa enemmän kuin suomalaiset - - sitä tarvitaan, koska kielitaito on tosi eroa (Nainen, 48). Vähemmistökieliryhmään kuulumisen ja

haasteet kielitaidossa voivat aiheuttaa kokemuksen siitä, että on erilainen, toinen (ks. myös esim. Gordon 2005).

Suomen kielen osaamisen vaatimukset asettavat maahanmuuttajaopiskelijan suomalaisen koulun käytännöissä eriarvoiseen asemaan. Ammatillinen koulutus ei olekaan niin vapaa kuin edellisessä alaluvussa kerrotaan, suomen kielen osaaminen asettaa rajoja maahanmuuttajaopiskelijoiden toimimiselle ammatillisen koulutuksen käytännöissä. Maahanmuuttajaopiskelijan on osoitettava osaamisensa tekemällä moninkertaisesti töitä suomalaisiin opiskelijoihin nähden. Maahanmuuttajaopiskelijan voi olla haasteellista osoittaa todellinen osaamisensa ja oppimisensa, koska opiskelu ja oppiminen perustuvat suomen kielen osaamiseen; tehtäviin, harjoituksiin ja vuorovaikutukseen, jossa suomen kielen osaaminen on pääroolissa. Maahanmuuttajaopiskelijat käsittävät, että he ovat erityisiä esimerkiksi suomen kielen osaamisen, opiskelutapojen tai vaikkapa kirjoittamisen tavan suhteen. Tämä toiseus korostuu kielitaitoa vaativissa virallisen koulun käytänteissä. Kielen avulla rakennetaan kulttuuria ja kansallisuutta, ja maahanmuuttajaopiskelijan suomen kielen taidon vajavaisuus on syy ylläpitää toiseutta suhteessa meihin, jotka osaamme kieltä. Kielen avulla pidetään yllä yhteyttä, se on avain osallisuuteen, koulutukseen ja työelämään (ks. Harinen 2000; Talib & Lipponen 2008).

4.3 Opiskelun käytännönläheisyys – positiiviset kokemukset työssäoppimisesta

Vaikka suomen kielen osaaminen voi aiheuttaa maahanmuuttajaopiskelijalle haasteita opinnoissa, on ammatillisissa opinnoissa maahanmuuttajaopiskelijoiden näkökulmasta myös paljon hyvää. Tässä luvussa keskityn maahanmuuttajaopiskelijoiden positiivisiin kokemuksiin opiskelun käytännönläheisyydestä ja työharjoitteluista.

Ammatillisen peruskoulutuksen tavoitteena on kasvattaa opiskelijoita ammattiin ja työelämään: antaa opiskelijoille tarpeellisia tietoja ja taitoja ammattitaidon saavuttamiseksi sekä valmiuksia itsenäisen ammatin harjoittamiseen. (Laki ammatillisesta koulutuksesta 1998/630). Myös opiskelijat ovat kokeneet omakseen

ammattillisessa oppilaitoksessa opiskelun käytännönläheisyyden ja työelämäyhteydet. Käytännön harjoituksia ja työharjoittelua pidetään maahanmuuttajaopiskelijoiden näkökulmasta ammatillisen koulutuksen tärkeinä ja hyvinä puolina. Harjoittelujaksot nähdään antoisina kokemuksina, joissa oppii enemmän kuin teoriaopetuksen oppitunneilla. Käytännön työssä näkee, miten asiat tehdään käytännössä ja pääsee tekemään näitä asioita myös itse. Harjoittelu ja koulussa tehtävät käytännön harjoitukset rinnastetaan työhön.

”... me tehdä suunnitelma, se kolmas päivä me tehdä juhla, kolme paikka, kolme erilainen paikka. Se meidän harjoitukset ja meidän työ ja se on meidän praktika.” (Nainen, 28)

Mies, 19b: ...Parempi tehdä niin kun käsillä jotain. - - että ei istuta teoriatunnilla, siellä taulussa jotain piirtää, vähän, että ei tajuu semmosta, että parempi olla paikalla näyttää. Se on ... en tiedä riippuuko se siitä, että suomen kieli huono, en tiiä.

S: Mitä sinä [toinen opiskelija] ajattelet tästä?

Mies, 19c: Että ei tarvi teoria, parempi, niin, se tehdä

Mies, 19b: Käytännössä...

Mies, 19c: Nii.

”- - ja se on tosi hyvä, että ei oo niin paljon teoriaa nyt, koska sie enemmän opiskelet, kun sie oot silloin, kun sie olet työharjoittelemassa.” (Nainen, 22)

Ammattiin opiskelemisen kiinnostavuutta lisää myös oman luovuuden käyttö. Vaikka on olemassa joku teoria asiasta, jonka opettaja on opettanut, käytännössä asian voi tehdä omalla tavallaan vapaasti.

”...opettaja, kyllä se selittää, mutta käytännössä tule sinne tehtävä, ja mielti mitä siellä kirjassa ole, ja mitä käytännössä voi kuitenkin eri tavalla tehdä. Kaikilla oma pää.” (Mies, 19b)

”...minä olen opiskellut omalla tavalla yhdistää oma kulttuuri ja suomalaisten tapa ja kulttuuri, ja minä haluan tuoda jotain uutta tuotteita.” (Nainen, 48)

Haastattelemieni maahanmuuttajaopiskelijoiden työharjoittelukokemukset ovat positiivisia. Erilaisista työharjoittelupaikoista saa kokemuksen, millaista työtä

haluaisi tehdä ja millaista ei. Harjoittelupaikan valinnalla voi itse suunnata omia kiinnostuksen kohteitaan ja tutustua erilaisiin työtehtäviin. Eräs tutkimusta varten haastateltu opiskelija on saanut (työ- ja elinkeinotoimiston järjestämässä) työharjoittelussa ennen opiskelun aloittamista vahvistusta kiinnostukselleen, ja työharjoittelun kautta hän on valinnut itselleen soveltuvan opiskelupaikan.

S: *Onko sinulla harjoittelukokemuksia?*

Nainen, 22: *Mie olin työharjoittelussa matkahuollossa, sitten olin töissä - - mikä se oli, no mie autoin varastotila siellä*

S: *Mitä ajatuksia niistä harjoitteluista?*

Nainen, 22: *No sekin on tosi mukava... Minä haluaisin enemmän aikaa olla ihmisten kanssa, esimerkiksi asiakaspalvelu, se on parempi.*

S: *Voisitko kertoa jotain työharjoitteluistasi?*

Nainen, 48: *Työharjoittelu, työharjoittelu on tosi kiva. Se on esimerkiksi kun olin yliopistolla [yliopistolla järjestetty työelämään valmentava kurssi] opiskelemassa työvalmiudet jotain, silloin menin työharjoittelemaan samaan paikkaan kuin nyt olen [ammattiopiston työharjoittelussa]. Silloin en odotta varmaan mene opiskelemaan ammattikouluun vai ei, mutta minä haluaisin tarkistaa itseäni. Sen takia minä kysyin työharjoittelupaikan omistajalta, että saanko tulla tänne työharjoittelemaan, vaikka minulla ei ole tutkintoa. Mutta hän sanoi, että tule vaan, tule vaan. Siitä paikasta minun elämä Suomessa alkoi.*

S: *Oletko ollut siellä nyt harjoittelussa?*

Nainen, 48: *Kyllä, nyt.*

S: *Miltä se on tuntunut?*

Nainen, 48: *Tosi hyvä, erityisesti asiakkaat tosi hyviä. He ymmärtää minua, vaikka minä en voi selittää tarkasti, mutta he yrittää ymmärtää minua, he yrittävät ymmärtää minua.*

Harjoittelupaikan valintaa voi suunnata oma kulttuurinen tausta tai äidinkieli. Halutaan ehkä työskentelemään tai harjoittelemaan paikkaan, jossa on muita maahanmuuttajia joko omasta kotimaasta tai muualta.

"...minä ajattelin mennä sinne kansallis siis monikulttuurinen - -. Se on semmonen paikka missä järjestetään kaiken kiva niin kun ulkomaalaisille, ja niin siellä onkin suomalaisia eli minä haluaisin käydä siellä harjoittelemassa, tutustumaan vähän et." (Mies, 19a)

Vaikka työharjoittelukokemukset ovat pääasiassa positiivisia, osalla opiskelijoista on tunne myös siitä, että heidän taustansa tai suomen kielen taitonsa voivat vaikuttaa työpaikan tai harjoittelupaikan saamiseen (ks. Syrjä & Valtakari 2008). Työharjoittelupaikan saaminen voi olla joidenkin opiskelijoiden näkökulmasta haastavaa. Esimerkiksi venäjänkielinen opiskelija näkee oman kielikulttuurinsa jäsenten aseman työmarkkinoilla heikommaksi suhteessa suomalaisiin työnhakijoihin. Myös Iskaniuksen (2006) tutkimuksessa venäjänkieliset maahanmuuttajaopiskelijat kokivat suomen kielen osaamisen olevan tärkeää liittyen työhön ja hyvään koulutukseen. Tähän tutkimukseen haastateltujen maahanmuuttajaopiskelijoiden mukaan maahanmuuttajilla harjoittelupaikan saamista voi vaikeuttaa kieli, mutta myös oman aktiivisuuden ja rohkeuden puute. Opiskelijan on oltava aktiivinen ja kysyttävä ajoissa työharjoittelupaikkaa. Esimerkiksi kulttuurialalla työharjoittelupaikkojen vähyys on myös ongelma. Kaikki haastatellut opiskelijat ovat kuitenkin saaneet harjoittelupaikkoja soittamalla, käymällä työpaikalla fyysisesti tai tuttujen tai sukulaisten kautta.

Opiskelussa mielenkiintoa pitävät yllä juuri käytännön harjoitukset, päivien vaihtelevuus ja uuden oppiminen. Koulutus tarjoaa haastattelemieni opiskelijoiden mielestä heille sellaisia mahdollisuuksia, joita heillä ei välttämättä muuten olisi, esimerkiksi entisessä kotimaassaan. Erilaiset opetusmenetelmät, kurssit, kehittynyt tietotekniikka, työvälineet ja -koneet, videot ja esimerkiksi erilaiset matkat mainitaan positiivisina mahdollisuuksina ja opiskelun monipuolisuutta lisäävinä tekijöinä. Työvälineet ovat opiskelijoiden vapaassa käytössä ja ne ovat samanlaisia kuin ne olisivat työelämässä, joten on tärkeää oppia käyttämään niitä jo koulutuksen aikana. Opiskeltava asia jää myös paremmin mieleen käytännön menetelmin.

Mies, 19b: No tässä [täällä Suomessa] paljon käytännössä tekevät - - Paljon vehkeitä, nii ja voit käyttää miten vaan. Opetella miten sulle tarvii opiskella. Mutta siellä [omassa kotimaassa] istutaan kirjan ääressä ja opiskelen. - - Parempi käytännössä opiskella kaikki, että helpompi muistat kaikki ja...

Mies, 19c: Niin, ja sitten ei käyttö missään töissä se mikä ohjelma on koulussa.

Mies, 19b: Mitä opiskelet, minkä varten se tarvitset... Mitä se työssä... kyllä pitäis tietää niin kun laitteet tai jotain semmosta

”Esimerkiks jos meillä [omassa maassa] on jotain biologia, me vaan katotaan kirjasta, ei mitään muuta. Vain katto kirja, kirjoittaa ja loppu, mutta täällä Suomessa opettaja näyttää video ja näyttää kuvia esimerkiksi ja nii. Sitten opiskelija oppii tosi nopeasti ja hyvin, mutta siellä ei.” (Mies, 19a)

Käytännönharjoitusten ja työharjoittelun osuus ammatillisen koulutuksen oppisisällöistä on suuri (ks. esim. Käsi- ja taideteollisuusalan perusteet 2009). Kaikilla opiskelijoilla oli haastattelujen aikaan menossa koulussa käytännön jakso; joko työharjoittelu tai käytännön harjoituksia koulussa. Kuten on edellisessä kappaleessa todettu, teoriatunnit ja -opetus koetaan maahanmuuttajaopiskelijoiden näkökulmasta vähemmän kiinnostavina ja haasteellisina, osin suomen kielen ja tunneilla käytettävän haasteellisen sanaston vuoksi. Oppikirjoja ei juurikaan käytetä, paitsi yleisten aineiden tunneilla tai teoriajaksoilla. Kirjallisina oppimateriaaleina on monisteita ja harjoituksia.

Käytännönharjoitukset ja työharjoittelut ovat olleet hyvin tärkeitä haastattelemilleni maahanmuuttajaopiskelijoille. He ovat kokeneet saavansa käytännöllisyyteen pohjautuvassa opiskelussa onnistumisen kokemuksia ja mahdollisuuden osoittaa tietonsa ja taitonsa, mikä voi teorettisemmassa opiskelussa tai opetuksessa olla haaste (ks. luku 4.2). Työharjoittelut ovat antaneet maahanmuuttajaopiskelijoille kosketuksen työelämään ja antaneet heille mahdollisuuden yhteiskunnalliseen osallistumiseen ja toimijuuteen. Työharjoittelut ja käytännönläheisyys positiivisina kokemuksina kompensoivat teoreettisten opintojen ja suomen kielen taidon tuomia haasteita ammatillisissa opinnoissa.

Toimijuuden ja osallistumisen saavuttaminen voi olla kuitenkin haaste. Maahanmuuttajaopiskelijat ovat tiedostaneet työelämän raakuuden; etninen tausta tai suomen kielen taitotaso voivat vaikeuttaa työpaikan ja jopa harjoittelupaikan saamista. Maahanmuuttajaopiskelijoiden usko koulutuksen ja opiskelun voimaan

on osin opittua. Maahanmuuttajan toimijuudelle asetetaan ehdot suomalaisessa yhteiskunnassa.

4.4 Maahanmuuttajaopiskelijoiden toimijuus ja koulutuksen lupaus

Haastattelemiini maahanmuuttajaopiskelijat kertovat elämästä positiivisesti. He kertovat myös opiskelusta ja koulusta positiivisesti, eikä suomalaista koulua haastateltujen toimesta juurikaan kritisoida. Se kertoo tyytyväisyydestä opiskeluun ja koulun toimintatapoihin, mutta tämä positiivinen asenteellisuus kertoo vain näiden yksittäisten haastateltujen elämäntilanteesta, ja voi olla osin näennäistä. Kokemus siitä, että he, maahanmuuttajaopiskelijat ovat vähemmistössä suomalaisiin nähden sekä haastattelijan suomalaisuus ja opinto-ohjaajatausta voivat myös vaikuttaa siihen, että he eivät tahdo kritisoida suomalaista kouluinstituutiota. Myös koulun ylläpitämä kontrolli ja tietyt käyttäytymisen säännöt, kuten opettajien kunnioittaminen, voivat vaikuttaa siihen, että koulua ei tahdota kritisoida (ks. esim. Gordon ym. 2000).

”Koulu on koulu, maa on maa. Tee[n], [en] mitään ajatella – Mulle ihan sama, mie asun vaan.” (Mies, 19)

Haastatellut maahanmuuttajaopiskelijat korostivat oman toimijuuden merkitystä elämässä ja koulutuksesta selviytymisessä. Usko siihen, että itsellä on mahdollisuus vaikuttaa elämäänsä ja sitä kautta valintoihinsa tuli ilmi opiskelijoiden haastatteluissa. Maahanmuuttajaopiskelijat näkevät oman aktiivisuuden ja ahkeruuden vaikuttavan siihen, että uusia asioita ja taitoja voi oppia niin koulussa kuin työharjoittelussakin. Maahanmuuttajaopiskelijat näkevät ahkeruuden ja motivaation vaikuttavan myös siihen, että heillä on mahdollisuus päästä tavoitteeseensa, esimerkiksi saada haluamansa opiskelupaikka tai valmistua haluamaansa tutkintoon. Haastatellut uskovat voivansa itse vaikuttaa myös siihen, että saavat töitä tai työharjoittelupaikan, mutta kuitenkin osa opiskelijoista on ymmärtänytkin etnisyyden ja vieraskielisyyden negatiiviset vaikutukset työmarkkinoilla pärjäämiseen (ks. luku 4.3).

Tähän tutkimukseen haastatellut maahanmuuttajaopiskelijat ymmärtävät koulutuksen ja tutkinnon merkityksen työmarkkinoille pääsemisessä (ks. Kauppila

2000; Silvennoinen 2002; Iskanius 2006). Kotimaassa opiskellulla tutkinnolla ei välttämättä saa töitä Suomessa, joten on opiskeltava lisää. Koulutuksen merkitys elämänselämän rakentajana koulutusyhteiskunnassa (ks. Kauppila 2000) näkyy maahanmuuttajanuorten puheissa.

”No todistus, se mulle ihan riittää, että saan todistus [opiskeltavasta alasta] - - Tää on ammatti ja voit lähteä töihin, ja varmasti jonnekin pääsee. - -” (Mies, 19b)

”- - kun tulin Suomeen minä tajusin heti, että on vaikea saada työpaikka ja sen takia minä halusin vaihtaa minun ammatti.” (Nainen, 48)

Yhteiskunnan ja koulutuspolitiikan asettamat vaatimukset opiskelijoille korostavat suorittamista ja mahdollisimman nopeaa valmistumista. (ks. esim. Kauppila 2000; Harinen & Sabour 2011). Tämän koulutusyhteiskunnan suorittamisen ja suoriutumisen eetos on myös osa maahanmuuttajaopiskelijoista on ymmärtänyt ja sisäistänyt.

”Kun kela maksaa tän, pitää tehdä kova työ ja mennä suoraan, suoraan, suoraan, ja yrittää joku tehdä asioita.” (Nainen, 28)

”Mun mielestä olisi hyvä, jos saa opiskella, jos saa lopettaa niin kun aikasemmin. - - Esimerkiksi mie otan sulta vuosi tehtävä, ja lähen kahella viikolla kotiin . Tulen vain [kouluun] parilla päivällä näyttää mitä osaan. ...hän [opettaja] tarkistaa. Ja anna arvosana, ja sitten sie suoritat kaikki ne noi jutut ja lähet aikasemmin ja saat todistus aikasemmin. Että ei tarvi istua kolme vuotta tai neljä. Voi suorittaa aikasemmin kaikki. Mutta sen on ihan helppo mun mielestä opiskella. Kieli puhuminen on... pitäis opiskella.” (Mies, 19b)

Opiskelijoiden selviytymisasenne ja usko koulutukseen ja tulevaan työelämään ovat osin opittua. Yhteiskunnassa vallitsee koulutuksen ja sivistyksen eetos: on pakko opiskella ja tehdä kovasti töitä, jotta voi olla hyväksytty ja jotta pärjää yhteiskunnassa. (Kauppila 2000, 91–103.) Haastatteluissa korostuu vaatimus henkiseen kanttiin. Jotta selviytyy opiskelussa, on uskottava siihen, mitä tekee, on oltava sinnikäs ja päämäärätietoinen.

- S: *Millaista se opiskelu on niin kun kunkin oppiaineen niin kun tunnilla?*
- Mies, 19: *Ihan jees..*
- Mies, 19: *Hyvä...*
- Mies, 19: *pitäs vaan selvitä*
- S: *selvitä?*
- Mies, 19: *joo (nauraa)*
- S: *selvitä läpi?*
- Mies, 19: *joo, yritämme parhaimman*
-
- S: *Mitä sinne tarvitaan, että pääsee kouluun ja että saa sen tutkinnon?*
- Mies, 19: *Itse, jos itse haluat, kyllä sie pääset minne vaan. Jos ite ei halua, ei pääse minnee. Pitäs vaan yrittää.*

Koulutuksen lupaus ei välttämättä kuitenkaan täyty kaikkien koulutuksesta valmistuneiden kohdalla, ja koulusta saatetaan joutua siirtymään työttömyyskortistoon (Kauppila 2000). Koulutus ei kykene auttamaan kaikkia kouluttautuneitakaan maahanmuuttajia työllistymään (ks. esim. Paananen 2005). Toimijuus esimerkiksi työmarkkinoilla tai koulutuksessa ei etniseltä taustaltaan ja kieleltään erityiselle ole kovin helposti saavutettavissa (ks. esim. Paananen 2005; Syrjä & Valtakari 2008; Huttunen 1997; Kuusela ym. 2008).

Osa maahanmuuttajaopiskelijoista halusi kertoa minulle jostakin hyvästä arvosanastaan tai kokeesta tai kurssista, jossa oli pärjännyt hyvin. Opiskelijat halusivat ehkä osoittaa, että kielitaidosta johtuvista haasteista huolimatta he pärjäävät tai ovat pärjänneet opiskelussa.

”... 7,5 keskiarvo oli [yläkoulussa] ja seitsemässä luokassa sain stipendin.” (Mies, 19b)

”...ammattihistoria ja materiaalioppi oli tosi vaikeaa ymmärtää, mutta jotenkuten minä pärjäsin ja minä sain kiitettävän arvosanan.” (Nainen, 48)

On huomattava, että haastatellut opiskelijat olivat valikoituneet tutkimukseeni opinto-ohjaajiensa ohjeistamana. On otettava huomioon, että nämä opiskelijat ovat pärjänneet opiskelussa hyvin tai kohtuullisesti, mikä ei tietenkään ole totuus kaikkien toisella asteella opiskelevien maahanmuuttajaopiskelijoiden kohdalla. Perusasteella tehdyn tutkimuksen mukaan keskiarvot jäivät

maahanmuuttajaoppilailla heikommiksi kuin suomea äidinkielenään puhuvilla, vaikka maahanmuuttajaoppilaista osa suoriutuukin koulussa erittäin hyvin ja oppimistulokset ovat hyviä. (Kuusela ym. 2008.) Maahanmuuttajataustaiset opiskelijat jäävät kantaväestöä useammin toisen asteen koulutuksen ulkopuolelle (emt.). Ammatillisen koulutuksen keskeyttäneitä maahanmuuttajaopiskelijoita on Romakkaniemen (1999) tutkimuksen mukaan jopa enemmän kuin lukiokoulutuksen keskeyttäneitä. Ammatillisen koulutuksen keskeyttämisen syinä saattavat vieraskielisten opiskelijoiden kohdalla olla heikko koulumenestys ja heikommat opiskeluvälmiudet sekä suomen kielen taidon vajavaisuus (Kuusela ym. 2008).

Gordon (1999) näkee, että *oikeudenmukaisuus ja tasa-arvo ovat mahdollisia vain ihmisille, joilla on subjektipositio* (toimijuus). Toimijuus saavutetaan osallistumalla koulutusyhteiskunnan ja työelämän markkinoille ja kilpailuun (ks. esim. Kauppila 2000). Eräs opiskelija on kohdannut kilpailuasetelman ja kateuden ilmapiiriin myös koulussa.

Nainen, 28: Jos joku kunnossa, minä aina iloinen, mutta ei kaikki kerro sinulle [että olet onnistunut hyvin jossain tehtävässä]. Jos ihmiset tehdä parempi kuin toisen, toisen vähän mustasukkainen. Ja vielä plus kun minä maahanmuuttaja. Miksi minä tehdä parempi kuin se ihminen?

S: Onko ollut tällaista?

Nainen, 28: Minä yksin luokassa venäläinen, kaikki suomalainen.

S: Eli olet huomannut, että saattaa olla mustasukkaisuutta?

Nainen, 28: En halua uskoa, mutta varmasti on. Se on joka paikka, joka työpaikka, koulupaikka. Minä mietin on joka paikassa ihmisen vähän mustasukkainen.

S: Mistä luulet, että se johtuu?

Nainen, 28: Kun toisen tehdä parempi kuin itse, se.

Vaikka kilpailun asetelma ja heikompi asema koulutus- ja työmarkkinoilla on ehkä ymmärretty, sitä ei sanota ääneen. Osa maahanmuuttajaopiskelijoista on puhunut itsensä sisälle koulutuskeskusteluun, koulutusyhteiskunnan diskurssiin; koulutuspaktoon, ankaraan opiskeluun ja työmarkkinoiden kilpailuasetelmaan. Opiskelijat uskovat ainakin puheen tasolla, että he pystyvät mihin vain ja pärjäävät työ- ja opiskeluelämässä, jos vain kovasti yrittävät. Maahanmuuttajataustaisten riski jäädä ilman toisen asteen koulutuspaikkaa on kuitenkin kaksinkertainen

verrattuna kantaväestöön, ja lisäksi maahanmuuttajataustaisten toisen asteen koulutuksen keskeyttämisprosentit ovat suuria (Kuusela ym. 2008). Ilman tutkintoa (varsinkin vieraskielisen) on hyvin hankala saada työpaikkaa (ks. Kuusela ym. 2008; Paananen 2005). Nämä selvitykset kertovat todellista tarinaa siitä, miten maahanmuuttajat todellisuudessa pääsevät osallisiksi ja selviytyvät yhteiskunnassa. Yhteiskunnan asettamat rajat, asenteet, kielitaitovaatimukset ja työmarkkinoiden kilpailu tekee maahanmuuttajien asemasta työn ja koulutuksen kentillä haasteellisen, eikä lainkaan tasa-arvoisen.

4.5 Ympäristön antama hienovarainen tuki

Tässä luvussa keskityn maahanmuuttajaopiskelijoiden tukitoimiin ammatillisen koulutuksen käytännöissä. Tutkimustekstissä etniseen vähemmistöön kuuluvien opiskelijoiden nähdään olevan heikommassa asemassa esimerkiksi suomen kielen osaamisen puolesta (esim. Romakkaniemi 1999). Heidät nähdään tuen tarpeessa oleviksi myös opetussuunnitelmateksteissä (Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2004; Käsi- ja taideteollisuusalan perusteet 2009). Haastatellut maahanmuuttajaopiskelijat kokevat tuen tarpeensa ja siihen liittyvän asemansa kuitenkin hyvin eritavalla.

Tähän tutkimukseen haastatellut maahanmuuttajaopiskelijat eivät halua nähdä itseään avuntarvitsijan roolissa. Huomasin, että osa opiskelijoista hieman suivaantui, kun kysyin heiltä koulutuksessa tarjottavista tuen muodoista. Tällaisissa tilanteissa opiskelijat saattoivat korostaa sitä, että he selviävät itse ja saavat apua, jos sitä tarvitsevat. Voi olla, että keskustelu tuen tarpeesta tai tuesta ylipäättään muodosti liiallista vastakkainasettelua koulussa erityisessä asemassa olevien etniseen vähemmistöön kuuluvien opiskelijoiden ja suomalaisten opiskelijoiden välille. Tämä vastakkainasettelu ei ollut tarkoituksena haastattelua tehdessäni.

Opiskelijat kuitenkin halusivat kertoa koulussa toimivien ihmisten tarjoamasta tuesta ja opiskeluprosessissa mukana elämisestä. Tuki on vahva sana, sillä siitä voi tulla oletus erilaisuudesta ja passiivisena, avun kohteena olemisesta. Käytän

kuitenkin tuki-sanaa tässä kuvaamaan tilanteita, joissa opiskelijoiden oppiminen tai tilanteet opiskelussa ovat edenneet osin muiden ihmisten vaikutuksesta.

Ympäristön, opettajien, opiskelutoverien tai perheen antamasta tuesta puhutaan positiivisessa merkityksessä, mutta tuesta puhuttaessa itseä ei merkitä avun tarvitsijaksi. Opiskelijat tahtovat, että heidän toiseuttaan suomen kielen taitotason tai taustan vuoksi ei korosteta eivätkä he itsekään halua korostaa erityisyyttään. He toivovat, että tukea annetaan epäsuorasti ja hienotunteisesti.

”Jos toisen auttaa, sitten minulle helppo. Minä ei [en] kerro kaikille, katso, minä oon maahanmuuttaja, minä en ymmärrä tai pitää antaa minulle joku helppo tehtävä, minä ei ikinä se puhu. Minä haluan ihminen... auttaa tai joku piiloasia, piilossa, ei näytä minulle. ...auttaa, ei suoraan, mutta vähän. Ei suoraan: no niin, sinä et ymmärrä, minä anta sinulle tehtävä, helpot tehtävät. Parempi, jos joku hitaasti, ensin tutkinta, osatko minä tai ei... vähän auttaa tai yhdessä [tehdään].” (Nainen, 28)

Toisten vuosikurssien opiskelijat ja omat luokkatoverit näyttävät tärkeinä vertaisina opiskelijoille. Opiskelutovereita kehuaan mukaviksi ja ystävällisiksi, mennekeä korostetaan ja koulun ilmapiiriä kehuaan hyväksi. Omasta ryhmästä pidetään ja ryhmäläisten kanssa tehdään kaikkea mukavaa yhdessä. Yhdessä tekemisen kautta ja opiskelukavereiden tuella voi onnistua ja saavuttaa tavoitteitaan opiskelussa. Tukea ei kuitenkaan pyydetä niin, että korostetaan omaa erilaisuutta, vaan odotetaan, että muut ymmärtävät auttaa ja tukea.

”Meillä on tosi mukava luokka ja kaikki ovat tosi ystävällisiä - - mutta kaikki aina auttavat, jos mulla jotain vaikea” (Nainen, 22).

Maahanmuuttajaopiskelija kokee tärkeäksi, että hänet otetaan mukaan ryhmään, yhteisiin ryhmätehtäviin ja toimintoihin. Opiskelutoverien tuki voi olla mukana elämistä ja yhdessä kasvamista.

”Jos ihmisen ymmärrä, minä en voi tehdä, sitten sinulle ei antaa [tehtäviä], ja sinä istu nurkassa ja istu seuraavaan kertaan. Tai katso nurkassa, mitä suurin osa tehdä. Sinä ei pääse kaiken kanssa, kun sinä et ossaa. Jos ihminen ymmärrä, ja ottaa sinulle mukana ja antaa sinulle pieni rooli, mutta rooli ... ei se haittaa, pieni tai iso, kun mukana.” (Nainen, 28)

Nainen, 28: "Kun minä yks maahanmuuttaja suomalainen kanssa ryhmä ja minä sisälle, ja minua hoitaa. Sama kuin joku pieni puu keskelle, ja ympyrä suomalainen, minun koulutoveri, ne minulle auttaa ja kasva ja sitten kaks vuotta... pois ja ammattilainen.

S: Minkälainen puu se on?

Nainen, 28: No vielä pieni, pieni ja kaunis, ja lehti, vihreä lehti."

Nainen, 28: "Jos ihminen, ihminen tehdä minulle joku maa, hyvä maa, ja minä kasva sitten keskelle – jokainen antaa minulle vettä, jokainen ei, mutta minä hidaasti kasva. - - Jos minä pääse joku työpaikka, se puu antaa esimerkki omena, ja toisen ihminen ottaa se omena. – Minä anta toiselle ihmiselle jotain, mutta pitää minulle nyt antaa jotain kun minä kasvan."

Maahanmuuttajaopiskelijoiden vuoksi ei tehdä erikoisjärjestelyjä oppitunneilla tai materiaalien suhteen (lukuun ottamatta useimmiten eriytettyä suomen kielen opetusta). Oppitunnit ja materiaalit ovat samoja niin suomalaisille kuin maahanmuuttotautaisillekin opiskelijoille. Eräs tähän tutkimukseen osallistunut maahanmuuttajaopiskelija tosin oli kokenut, että yksi opettaja ei puhu niin nopeasti oppitunneilla, jotta hänkin ymmärtäisi. Eräs toinen haastatteluihin osallistuneista maahanmuuttajaopiskelijoista mainitsee saavansa ryhmätöissä helpompia tehtäviä kuin muut. Nämä tilanteet koetaan kuitenkin luonnollisiksi ja myönteisiksi asioiksi. Näissä tilanteissa on kuitenkin mahdollisuus siihen, että opiskelija kokee, että hänen vuokseen tehdään erikoisjärjestelyjä, mikä korostaa toiseuden tunnetta suhteessa muihin opiskelijoihin.

Opettajia kehutaan kaikissa haastatteluissa ammattitaitoisiksi, hyviksi ja motivoiviksi opettajiksi. Positiivinen kuvaus annetaan sellaisesta opettajasta, joka varmistaa, että opiskelija on ymmärtänyt, mitä tehdä.

*"tyhmä opettaja on hyvä, koska hän aina kysyy minulta, ymmärsitkö - -"
 (Nainen, 48)*

Apu, mitä esimerkiksi opettajilta saadaan, koetaan luonnolliseksi osaksi opiskelua ja oppimista ja tätä apua opettajat tarjoavat muillekin opiskelijoille. Kenenkään

ongelmia ei nosteta jalustalle tai tueta vain jotakuta, esimerkiksi maahanmuuttajataustan vuoksi.

”- nii ne opettajat käyttää täällä niin kun eri keinoja. Kun esimerkiksi koulussa ei kaikki niin kun opiskelijat opiskele samalla tavalla. Jotkut vaikea ymmärtää tää asia, jotkut niinkun oppii niin kun silleen vain kattomal, ja opettajat aina niin kun yrittää tehdä niin kun parhaat, että niin kun me pysytään kaikki siinä mukana ja samassa.” (Mies, 19a)

Keskusteluapua ja tukea vaikeaan elämäntilanteeseen tai henkilökohtaisen elämän ongelmiin voi saada niin opettajalta kuin ryhmänohjaajalta ja kuraattoriltakin. Psyykkisen tuen lisäksi opettajien antama tuki on opiskelijoiden kysymyksiin vastaamista, keskustelua, tehtävien auki selittämistä, tehtävien antamista, kertomista ja käytännön harjoitusten näyttämistä. Opettajat ovat pitäneet myös tehtäväpajoja koululla, joihin on voinut jäädä koulun jälkeen, mikäli on ollut joitain vaikeita tehtäviä, joissa tarvitsee apua. Se on koettu positiiviseksi ja hyödylliseksi menettelyksi.

Eräällä haastattelemallani maahanmuuttajaopiskelijalla oli kokemus opettajasta, joka pystyi auttamaan tätä ammattisanaston kanssa. Opettaja auttoi opiskelijaa ymmärtämään esimerkiksi työkalujen nimiä suomeksi ja tämän omalla äidinkielellä. Opettaja antoi opiskelijalle materiaalia, josta tämä pystyi itse opiskelemaan työkalujen nimiä. Iskanius (2001) on todennut ammattiopistossa puutteeksi vieraille kielille käännetyn ammattikirjallisuuden (ks. myös Kuusela ym. 2008).

Opiskelijat toivovat, että heihin suhtauduttaisiin kunnioittavasti ja normaalisti; tuen tai avun toivotaan olevan hienotunteista. Opiskelijat tietävät olevansa suomen kielen osaamisen ja taustansa suhteen erilaisia, mutta siihen ei kuitenkaan tahdota kiinnitettävän huomiota, eikä etnistä tai kielellistä eroa muihin tahdota tehtävän (ks. myös Kurki 2008). Opettajien ja luokkatovereiden apu nähdään tarvittaessa hyvänä ja luonnollisena osana opiskelua ja kasvua.

5 SUOMALAISKANSALLISUUS JA MAAHANMUUTTAJAOPISKELIJOIDEN TAUSTAKULTTUURIT AMMATILLISEN KOULUTUKSEN ARJESSA

Tässä luvussa olen analysoinut aineistoa toisen tutkimuskysymyksen kautta. Olen pohtinut suomalaiskansallisuutta osana koulun arkea ja käytäntöjä. Suomalaiskansallisuus näyttäytyy maahanmuuttajaopiskelijoille suomalaisina käytäntöinä opetuksessa ja opetussisällöissä. Suomalaiskansallisten käytäntöjen lisäksi olen analysoinut tässä luvussa tarkemmin myös maahanmuuttajaopiskelijoiden kulttuurisen toiseuden kokemuksia ammatillisen koulutuksen käytännöissä. Kulttuurinen toiseus näkyy ammatillisessa koulutuksessa suomalaiskansallisuuden korostamisena, koulun käytännöissä tavallisuuden vaatimuksina sekä informaalin koulun käytännöissä toiseuden kokemuksina. Kulttuuristen tapojen ja käytäntöjen rinnakkaiselo on nykyisin ainakin opetussuunnitelmissa tavoitteena (ks. Käsi- ja taideteollisuusalan perusteet 2009; Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2004), mutta miten nämä tavoitteet näkyvät käytännön koulun arjessa?

5.1 Suomalaiskansallisuus ammatillisen koulutuksen käytännöissä

Tämän aineiston mukaan myös ammatillisen koulutuksen käytännöissä näkyy suomalaiskansallinen rituaalisuus ja kulttuurisuus, mikä on todettu aiemmin perusasteella tehdyissä tutkimuksissa (vrt. Paasi 1998; Lappalainen 2002). Suomalaisuus tai kulttuurisuus näkyy haastateltujen maahanmuuttajaopiskelijoiden kokemusten mukaan esimerkiksi suomalaisuutta ja kansallisuutta korostavina perinteinä itsenäisyyspäivän juhlinnassa. Kulttuurialan opiskelija näkee opiskelun kulttuurialalla voimakkaasti suomalaisuutta ja kulttuurisuutta korostavana.

Kulttuurialan opiskelija kertoo opiskelun olevan vahvasti suomalaista. Kulttuurialalla opiskellaan kulttuurituotteiden tekemistä kansallisen ja paikallisen kulttuurin tavoilla.

”Kaikki opetuksessa, kaikessa opetuksessa on tosi suomalaista, koska minä opiskelen kulttuurialaa...” (Nainen, 48)

Kulttuurialan opiskelijalla on voimakas motivaatio opiskeluun. Kiinnostus kouluttautumiseen, ammatin hankkimiseen ja kulttuurialaan motivoivat häntä. Hänellä on tavoite olla jossain vaiheessa kulttuurialan yrittäjä, jonka tuotteissa näkyy suomalaisuus ja oma kulttuuri. Kulttuurialalla opiskelevan oma tavoite on yhteneväinen suomalaisen koulutuksen kansallisten tavoitteiden kanssa: oppia suomalaista kulttuuria. Tästä tavoitteesta huokuu myös tietty tarve olla samanlainen, eikä erottua liikaa muista ja muiden tavasta tehdä suomalaisia kulttuurituotteita. Oman taustan vaikutus näkyy kulttuurituotteissa ja taiteessa, jota koulussa tehdään, mikä herättää osin ristiriitaisia tunteita. Myös muut ovat huomanneet opiskelijan erikoisuuden, ja sen, että tämä yrittää tehdä suomalaisella tavalla. Kuitenkin on selvää, että opiskelijan omalla kulttuurisella taustalla on hänelle merkitystä, ja voidaan ajatella, että se tekee hänen tuotteistaan positiivisella tavalla erityisiä. Opiskelijalla on tavoite tehdä kulttuurisia tuotteita omalla tyylillään, mihin ehkä vaikuttaa opiskelijan ikä ja elämäkokemus.

”Joo, kaikki sanovat, että minun tuote on erikoinen, mutta toisaalta tai... Minä aina yritin olla tai jos minä maalaan suomalaisten taidetta tai semmoinen kuvioita ja esimerkiksi opettaja sanoit että sinä yritit. -, mutta toisaalta minä en halua kopioida, minä haluaisin muokata omalla tavalla, ehkä [oman] kulttuurin ja suomen kulttuurin yhdistäminen on minun tavoite.” (Nainen, 48)

Omien kulttuuristen tapojen erityisyys ja osin ongelmallisuuskin tulevat esiin, kun opiskeltava aihe liittyy suomalaiseen kulttuuriin. Opiskelija kokee olevansa erityinen suhteessa muihin (suomalaisiin) opiskelijoihin. Erityisyyttä ei korosteta tai sitä ei käytetä esimerkiksi syrjimisen tapana, mutta se on opiskelijan henkilökohtainen kokemus.

S: Sanoit, että jotkut aineet ovat haastavia, mikä siihen vaikuttaa?

Nainen, 48: Joo, kieli, totta kai kieli. Joskus minusta tuntuu, että minun kulttuuri – aiheuttaa tai vaikuttaa. Joskus se on hyvä, mutta joskus se ei ole hyvä. Esimerkiksi tuotteiden valmistamisessa minä voin tehdä jotain erikoista, mutta jos aihe tai kurssi liittyy Suomen kulttuuriin, silloin tulee ongelma.

S: Millaisia tilanteita on esimerkiksi ollut?

Nainen, 48: Esimerkiksi viime jouluaikana ennen joulua me tehdään joulukoristeita vain yksi kappale, ja sitten miten sanotaan

yhdistä... Minulla oli tosi hauska... mutta kun opettaja yhdistää kaikki koristeet, minusta tuntuu, että minun oma tosi pahalta. - - Kaikki reagoivat ihan hyvin, että oo, tää on erikoinen koriste

Suomalaisuutta saatetaan korostaa koulutuksessa myös kotimaisten materiaalien paremmuudella suhteessa ulkomaalaisiin materiaaleihin. Tämä tuntuu maahanmuuttajaopiskelijasta hieman erikoiselta, sillä hän kokee, että hänen omassa kotimaassaan ei ajateltaisi näin. Kulttuurialalla opiskeleva opiskelija kertoo, että hänellä itsellään ei ole voimakasta isänmaallisuutta, mutta uskoo, että voimakas isänmaallisuus saattaisi tuoda vaikeuksia esimerkiksi kulttuurialalla opiskeluun:

”...kuten minä mainitsin, että minulla ei ole patriotismia ollenkaan. Mutta minä arvaan, että jos joku maahanmuuttaja opiskelee kulttuurialalla, silloin tai miten sanotaan, jos sillä opiskelijoilla on kova patriotismi, silloin ehkä tulee ongelma tai vaikeuksia.” (Nainen, 48)

Maahanmuuttajaopiskelija on selvästi tietoinen koulutuksen kansallisista tavoitteista, erityisesti kulttuurialalla. Hän osin kyseenalaistaa voimakkaan kansallisuuden, mutta toisaalta suomalaisen kulttuurin opiskelu on myös hänen tavoitteensa. Maahanmuuttajaopiskelija kykenee arvioimaan koulutuksen intressejä ulkopuolisen silmin ja ymmärtää, että koulutuksella on kansallisia ja suomalaista kulttuuria korostavia tavoitteita. Opiskelija ei tahdo korostaa kulttuurien välisiä eroja, mutta hän kertoo, että hänen valmistamiaan tuotteita pidetään erityisinä. Kulttuurialan koulutus pyrkii opiskelijan mukaan pitämään yllä kansallista ja paikallista kulttuuria. Erilaista tapaa tehdä suomalaista kulttuuria saatetaan pitää erityisenä tai yrityksenä. Samalla ylläpidetään eroja meidän ja muiden kulttuurien välillä ja korostetaan meidän kulttuurimme paremmuutta (ks. esim. Käsi- ja taideteollisuusalan perusteet 2009, 161). Paikallisen ja suomalaisen kulttuurin opetuksen tarkoituksena on yhdistää *meidän* kulttuurista perintöämme (ks. emt.). Kansallisuus voi olla erilaisissa tilanteissa äänetöntä (Gordon & Lahelma 1998, 251).

Maahanmuuttajaopiskelijat kertovat kiinnittäneensä huomiota kansallisen kulttuurin lisäksi suomalaiseen isänmaallisuuteen koulun arjessa. Tähän tutkimukseen

haastatellut opiskelijat kertoivat kokemuksesta itsenäisyyspäivän juhlinnasta koulussa: liput nostettiin salkoon ja laulettiin maammelaulua (ks. Gordon & Lahelma 1998). Suomalainen kansallisuus on osa koulun virallista tehtävää perinteiden ylläpitämisessä ja yhteiskuntaan sosiaalistamisessa. Kansalliset, isänmaalliset tavat ja perinteet tuntuvat maahanmuuttajaopiskelijasta vieraalta. Opiskelijan omassa kotimaassa ei ole ehkä opetettu isänmaallisuutta eikä itsenäisyyspäivää ole ollut välttämättä tapana juhlaa.

”Kyllä meillä esimerkiksi on ollu se viime vuonna 6.12. siinä juhla. Niin kyllä mä näki siellä, että suomalaiset niin kun kunnioitta sitä päivä ja se on tosi tärkeä päivä, nii. Mutta jos sanotaan meidän päin, että meille ei niin kun kunnioiteta enää tää päivä, ihmiset tee vain niin kun jotain muuta.” (Mies, 19)

Suomalaisuutta korostava sananlasku oli jäänyt erään opiskelijan mieleen:

”minä kuulin kurssilla, minä en muista, mutta joku sanoi, että sama mansikka, mutta toista...[oma maa mansikka muu maa mustikka], Se onkin liittyy mielestäni patriotismiin”. (Nainen, 48)

Myös Gordon ja Lahelma (1998) ovat todenneet kansallisuuden ja suomalaisuuden näkyvän virallisessa koulussa esimerkiksi oppimateriaaleissa, oppituntipuheessa ja kansallisena itsetuntona (ks. myös Paasi 1998). Työelämään ja suomalaiseen yhteiskuntaan liittyvät kurssit ovat maahanmuuttajaopiskelijoiden mukaan haastavia, koska lait ovat vieraita ja käytännöt tuntemattomia.

Suomalaisen ammatillisen koulutuksen kansallisuus näkyy kulttuurialan opiskelussa kansallisen ja paikallisen käsityökulttuurin korostamisena ja esimerkiksi kotimaisten tuotteiden puolesta puhumisena. Maahanmuuttajaopiskelijalla, varsinkin jo elämää kokeneella opiskelijalla, on jo oma tyyli ja tausta vaikuttamassa siihen, mitä ja miten tekee esimerkiksi kulttuurisia tuotteita. Tämä voi luoda haasteita kulttuurialalla opiskeluun. Haasteen voi nähdä myös positiivisena haasteena ja tavoitteena yhdistää erilaisia tapoja tehdä kulttuuria. Erityisyys ja erilaisuuden kokemus kuitenkin paistaa tähän tutkimukseen haastatellun opiskelijan puheessa: erilainen tyyli ja tavat huomataan ja niitä pidetään erityisinä tai yrityksinä tehdä suomalaista kulttuuria. Suomalainen

kansallisuus näkyy myös esimerkiksi itsenäisyyspäivän juhlintana ja itsenäisyyden kunnioittamisena. Suomalaisen koulun kansallisuudesta ja sen ehdottomuudesta kertoo myös ajatus siitä, että vähemmistöön kuuluvan opiskelijan voimakas oma kulttuuri voisi vaikuttaa negatiivisella tavalla (kulttuurialalla) opiskeluun. Suomalaisuutta korostava kansallinen toiminta koulun arjessa voi entisestään korostaa maahanmuuttajaopiskelijan toiseutta ja asettaa taustoja ja kulttuureja eri asemaan koulun käytännöissä; arvottaa suomalaista kulttuuria muita ylemmäs. Kulttuurisuus toiseutta muodostavana tekijänä näkyy myös informaalin koulun käytännöissä – sosiaalisissa suhteissa ja opiskelijoiden välisessä vuorovaikutuksessa koulun kentällä.

5.2 Monikulttuurisuus ja pyrkimys tavallisuuteen informaalin koulun käytännöissä

Tässä analyysiluvussa olen tarkastellut maahanmuuttajaopiskelijoiden kokemuksia koulun vuorovaikutussuhteista ja sosiaalisuudesta. Sosiaalisista suhteista ja vuorovaikutuksesta koulun tiloissa voidaan puhua termillä informaali koulu (Gordon ym. 2000). Tämän näkökulman esittely on perusteltua, sillä kokemukset vuorovaikutuksesta koulun käytännöissä esiintyivät aineistossa yhtenä tärkeänä teemana. Virallisen ja informaalin koulun voidaan sanoa limittyvän toisiinsa koulun arjen käytännöissä (ks. emt.).

Haastattelemani maahanmuuttajaopiskelijat kertovat muodostavansa sosiaalisia suhteita koulussa niin suomalaisten opiskelijoiden kuin muidenkin maahanmuuttajaopiskelijoiden kesken. Maahanmuuttajaopiskelijat kertovat, että heillä on sosiaalisia verkostoja koulussa ja he kertovat kuuluvansa porukkaan, jolla viittaavat suomalaisiin luokkatovereihinsa. Sosiaalinen yhteenkuuluvuus ja koulussa luodut sosiaaliset verkostot ovat hyvin tärkeitä oppilaille (ks. Gordon ym. 2000). Maahanmuuttajaopiskelijat eivät ajattele olevansa erilaisia, vaan tavallisia ja samanlaisia kuin muutkin. Erilaisuus ja poikkeavuus – vääränlainen tyyli, etnisyys, sukupuoli tai ulkonäkö – voi johtaa opiskelijan marginaaliin koulussa, mutta erityisyys voi myös yhdistää (ks. Gordon ym. 2000).

Oma kulttuuri koetaan tärkeäksi, ja se voi yhdistää maahanmuuttajaopiskelijoita (ks. esim. Kurki 2008). Oman kulttuurin rakentaminen koululuokan sisälle tuntuu

haastatelluista maahanmuuttajaopiskelijoista mukavalta ja tärkeältä. Oman *pienen kulttuurin* jäseniltä voi saada tukea koulunkäyntiin, ja samasta kulttuuritaustasta lähtöisin olevien opiskelijoiden läsnäolo tuntuu turvalliselta ja mukavalta.

Nainen, 22: No miun luokassa on kaks miun kaverii Venäjältä, sen takii meillä on niinku pieni oma kulttuuri, kun meillä on oma tehtävä. He antaa, tekevät raskasta työtä, ja mie autan.

S: Teillä on ikään kuin tiimi.

Nainen, 22: Joo ja se on tosi mukava, koska mie pääsen opiskelemaan siinä. Mie olen yhdessä luokassa, he olivat toisessa luokassa, mutta sitten he niin kun siirtyivät minun luokkaan. Niin en tiä miten, miksi, mutta se oli tosi mukavaa; tehä kaikki yhdessä, opiskella.

Edellisessä sitaatissa tulevat esiin myös sukupuolittuneet kulttuurierot; miehet tekevät raskaita töitä ja naiset kevyempiä töitä, mikä on venäläisessä kulttuurissa tyypillistä (esim. Juutilainen 2007). Samasta kulttuuritaustasta tulevat opiskelijat kokevat yhteenkuuluvuutta yhteisen taustan vuoksi: kulttuuriset tavat ja käytännöt ovat tuttuja eikä niitä kyseenalaisteta oman pienen kulttuurin sisällä.

Nainen, 22: ...no yks paha juttu on se, että meillä on eri kulttuuri ja tässä Suomessa naiset tekevät raskasta työtä ja meillä Venäjällä ei saa tehdä näin. Ja mie aina tulen ja kysyn autta pojilta, että voisit sie auttaa... Ja mie en jaksa ja mie en halua tehä raskasta työtä.

S: Miten siihen suhtaudutaan?

Nainen, 22: No totta kai he auttavat.

Opiskelija on kokenut sukupuolittuneen työnjaon haasteeksi, sillä hän opiskelee miesvaltaisella alalla, jota ei omassa kulttuurissa hyväksytä. Koulussa opiskelija kertoo kuitenkin olevansa hyväksytty ja on tyytyväinen opiskeluun. Samaan kulttuuritaustaan kuuluvien opiskelukavereiden kanssa on sovittu työnjaosta, joka sopii kaikille ja joka tuo opiskeluun kulttuurista tuttuutta ja turvaa.

Maahanmuuttajaopiskelijoille on tärkeää, että koulussa on muita maahanmuuttajaopiskelijoita, jotka ymmärtävät kulttuurisia tapoja ja joiden kanssa voi keskustella näistä tavoista. Vuodenajanvaihtelut ja ilmasto Suomessa voivat vaikuttaa joidenkin opiskelijoiden opiskelumotivaatioon ja koulunkäyntiin.

”Siis ei oo vain minä, mutta esimerkiksi täällä on toiset ulkomaalaiset poikia niin kun me välillä istutaan ja puhutaan ja ne on sitä mieltä, että se on vaikea heillekin. ...me kaikki ollaan tottunut siihen niin kun mennä kouluun kun on aurinko paistamassa, sitten täällä on pimeä. Sitten kesällä meillä on loma. Niin nekin sano aina mulle, että se on niin vaikea käydä koulua kun on niin pimeä, että huhuh.” (Mies, 19a)

Monikulttuuristen kavereiden kanssa jutellaan kulttuurisiin tapoihin liittyvistä asioista ja muistellaan oman lähtömaan kulttuuria. Haastateltujen maahanmuuttajaopiskelijoiden näkökulmasta on selvästi tärkeää, että hänellä on koulussa ihmisiä, joiden kanssa puhua koulussa esiintyvistä kulttuurisista erityisyyksistä. Haastattelemi opiskelijat puhuvat monikulttuurisuudesta positiivisessa merkityksessä ja kertovat sen luovan turvaa; maahanmuuttajaopiskelija ei ole ainut erilainen suomalaisten joukossa.

Maahanmuuttajaopiskelijat voivat rakentaa kouluun omaa kulttuuriaan, jossa suomalaisuus voidaan nähdä toiseutena, ja kokemus ulkomaalaisuudesta yhdistävänä tekijänä (ks. Haikkola 2010, 233; Rastas 2004). Tämä toiseus ei ole kuitenkaan syrjivää tai sulje ulos muita (vrt. Souto 2011a, 70; Keskiälo 2003, 137–138). Koulun monikulttuurisuus, ylipäätään muiden vähemmistöetnisten ryhmien läsnäolo koulussa koetaan tähän tutkimukseen haastateltujen opiskelijoiden mukaan positiiviseksi tekijäksi. Opiskelija kertoo yläkouluaikeasta kokemuksestaan maahanmuuttajaluokassa:

”...kun tulit mamu-luokkaan, sitten selvitä, varmasti. Olin heti saanut kavereita.” (Mies, 19b).

Koulun monikulttuurisuuden on nähty haastateltujen maahanmuuttajaopiskelijoiden kokemusten mukaan parhaimmillaan kasvattavan positiivisia suhteita kantaväestöön kuuluvien ja etniseen vähemmistöön kuuluvien opiskelijoiden välille. Maahanmuuttajat ja suomalaiset voivat kaikki toimia yhdessä ja tutustua toistensa taustoihin.

Mies, 19a: ...täällä on jo paljon ulkomaalaisia opiskelija, ja sitten tule vähän semmonen hyvä olo. Aina tiedä, että täällä on ainakin ulkomaalaisia, se on hyvä

S: *Mihin luulet, että se vaikuttaa, että täällä on myös muita maahanmuuttotaustaisia opiskelijoita?*

Mies, 19a: *...kun täällä on niin kun maahanmuuttaja, suomalaisia, kaikki yhdessä, se on niin kun tosi mukava, koska sitten kaikki tutustutaan tosiin parempi. Sitten niin kun me maahanmuuttajat tutustutaan suomalaista parempi ja suomalaiset tutustu meitäkin parempi ja kaikki.*

Monikulttuuriset ryhmät ja monikulttuurisuus koulussa hyväksytään maahanmuuttajaopiskelijoiden näkökulmasta. Asenteet ja toiminta maahanmuuttajaopiskelijaa kohtaan ammattioppilaitoksessa koetaan normaaleiksi ja positiivisiksi. Souto (2011a, 102) kirjoittaa tutkimuksessaan monikulttuurisesta hauskanpidosta kertoessaan monikulttuurisen luokan jäsenten – maahanmuuttajanuorten ja suomalaisnuorten – vuorovaikutuksesta. Monikulttuuriset kontaktit voivat kasvattaa suomalaisnuorten keskuudessa tiettyä luottamusta maahanmuuttajanuoriin (emt.).

Maahanmuuttajaopiskelijat eivät itse kerro olevansa ammattioppilaitoksen arjessa erityisiä, eivätkä kerro, että heitä syrjittäisiin tai kiusattaisiin. Maahanmuuttajaopiskelijoiden positiivisuus opiskelua ja koulunkäyntiä kohtaan sekä hyväksynnän tunne sosiaalisissa suhteissa tulee ilmi seuraavissa sitaateissa.

”en ole erikoista ihmistä koulussa, joskus minä unohdin, että olen maahanmuuttaja (Nainen, 48)”

”No ei oo mikään ongelmia, ei ikinä ollut meidän luokalla, ei oo rasismia, ei muuta. - - Minä sanon, että kaikki on ystävällisiä... ja aina on halu mennä kouluun.” (Nainen, 22)

S: *Voisitte kuvailla itseänne oppilaina, opiskelijoina, minkälainen opiskelija?*

Mies, 19b: *En tiiä, tavallinen...*

S: *Mikä on tavallinen?*

Mies, 19c: *No kaikki sama kun muut - -*

Mies, 19b: *Kaikki arvostavat itsensä*

Kuitenkin aiemmassa pääluvussa olen käsitellyt maahanmuuttajaopiskelijan toiseuden kokemuksia liittyen formaaleihin oppimistilanteisiin; suomen kielen taidon vajavaisuus muodostaa kuilua maahanmuuttajaopiskelijan ja kantaväestöön

kuuluvien opiskelijoiden välille. Vaikka haastatellut maahanmuuttajaopiskelijat tietävät olevansa *toisia* suhteessa kantaväestöön kuuluviin opiskelijoihin, heidän puheestaan välittyy pyrkimys siihen, että ei erotu joukosta. Tavallisuuteen pyrkiminen on tärkeää, jotta ei joudu marginaaliin koulussa. Tavallisuus ja samanlaisuus ovat näin ollen myös hyväksynnän ehtoja (Souto 2011a). Tavallisuuden tavoittelu tulee esiin seuraavassa sitaatissa.

Nainen, 28: ...minä ajattelen minun ryhmä, minä sama kun kaikki. Ei kukaan oikein ymmärrä mikä minulle vaikea.

S: Koetko, että jonkun tuki olisi tarpeen tai enemmän, kun sanot, että kukaan ei ymmärrä mikä on sinulle ehkä vaikeaa?

Nainen, 28: Minä en usko, kun meidän luokkalaiset ymmärrä mikä minulle vaikea opiskella nyt siellä. Minä ei näytä itse kun minulle liian vaikea. Itse en halua näyttää, ja siksi ihmisen ei ajattele ja ei kysy, - , sinulle tosi, tosi varmaan vaikea. Voisitko sinä joku autta tai jotain, tai jos sinulle joku kysymys, voi kysyä minulta. Ei kuka se puhu, ei kuka kysy.

S: Mitä ajattelet siitä?

Nainen, 28: ...Hyvä kun ei merkitse sinulle, ei tehdä joku merkki. ... Minä tehdä samat tehtävät kun kaikki. - - ... ei minulle mitään anta helppo.

"No, minä itse ei tuntu, ihmiset ajatella, minä erilainen. Minä sama kun kaikki. - - Hyvä, kun tuntu sama kun kaikki, samanlainen. Toinen puoli, hyvä kun pitää tehdä sama kun kaikki, mutta minä erilainen, ja paljon en ymmärrä." (Nainen, 28)

Opiskelijat kertovat asemastaan koulun kentällä kuvailemalla itseään sanoilla: erilainen, ulkomaalainen, venäläinen, kaikki muut on suomalaisia tai toteamalla esimerkiksi suomen kielen taidon olevan huono suhteessa luokkatovereihin (ks. myös Kurki 2008). Maahanmuuttajaopiskelijat ovat oppineet ajattelemaan itseään erityisinä verrattuna suomalaisiin. Opiskelijoilla on kuitenkin vahva tarve olla tavallisia ja samanlaisia, kuin muut, mikä kertoo siitä, että koulussa ei voi erottua hyvällä tavalla esimerkiksi etnisen taustan suhteen. Tavallisuus suomalaisessa koulussa tarkoittaa suomalaisuutta: suomalaisia tapoja ja kielen osaamista. Tavallisuuteen pyrkiminen, esimerkiksi suomen kielen puhuminen ja suomalaisten kanssa oleminen nähdään tavoiteltavaksi.

Nainen, 22: Ja vielä kun sie näät, että ihminen halua puhua sinun kanssa [suomea] sekin on tosi tärkeä, että joku halua, että sie puhut paremmin...

S: Onko koulussa ollut sellaisia tilanteita?

Nainen, 22: No en tiedä miks, mutta minun kanssa aina kaikki puhuvat... ja mie voin kiittää kaikkia, että se on tosi hyvä miulle. Tietää, että kaikki haluavat puhua, mutta miulla on eri kulttuuri.

Nainen, 22: ... minun elämässä on paljon suomalaisia, ja minä tykkään siitä.

S: Mikä siihen erityisesti vaikuttaa, että se on positiivinen kokemus?

Nainen, 22: No koska minä asun Suomessa, sen pitäis olla näin.

Yläkouluissa tehdyissä tutkimuksissa tavallisuus näyttäytyy usein suomalaisten ja maahanmuuttajien välille muodostettuina erontekoina; maahanmuuttajanuorten kanssa ei olla vuorovaikutuksessa. (esim. Souto 2011a; Gordon 2001). Tällaisesta syrjinnästä maahanmuuttajaopiskelijat eivät kerro ammatillisen koulutuksen käytännöissä, mutta sosiaalisten suhteiden rakentamisen erityisyys voi rakentaa toiseutta.

Eräs tähän tutkimukseen haastatelluista maahanmuuttajaopiskelijoista kertoo vuorovaikutussuhteiden rakentamisen suomalaisten kanssa olevan haasteellista (ks. Taajamo 2005). Esimerkiksi uuteen luokkalaiseen ei tulla suomalaisten taholta heti tutustumaan, vaan ensin katsellaan ja odotellaan ja pidetään yllä pinnallista moikataan kun tavataan -suhdetta. Hidastempoisuus sosiaalisten suhteiden rakentamisessa voi tuntua maahanmuuttajaopiskelijasta erityiseltä verrattuna esimerkiksi omanmaalaisten, tai kuten sitaatissa, ulkomaalaisten spontaaniin sosiaalisuuteen.

”...suomalaiset on tosi erilainen niin kun ulkomaalainen. Ulkomaalainen on vähän enemmän puhelias ja niin kun tulee heti niin kun toimeen kaikkien ihmisen kanssa. Mutta suomalainen ensi on semmonen, että niin kun se kattelee sivulta, onks tää hyvä ihminen tai... voinko minä olla sen kaveri. - - ei kaikki ihmiset oo samoja, että ei kaikki oo niin kun me. - - Nyt minä tiedän, eli ei oo mitään paha juttu, se on vain, se johtuu kulttuurista ja kaikki, että pitäis vaan kunnioittaa sitä ja odottaa niin. (Mies, 19a)

Erään haastatellun opiskelijan mukaan haasteet sosiaalisten suhteiden luomisessa suomalaisten koulukavereiden kanssa voivat kuitenkin kasvattaa toiseuden kokemusta ja luoda yksinäisyyden tunnetta.

”No ainakin minä voin sanoa, että kaverin saamisessa niin kun tosi vaikea esimerkiksi meille ulkomaalainen. - - jos olen vaikka jossain muu koulu, missä ei ole yhtään ulkomaalainen, vaan niin kun suomalaisopiskelijat, ja siinä menee niin kun aika saada kaverit ja kaikki. Sitten ihminen saattaa tuntua yksinään, ja mieti, että miksi ei kukaan tule puhumaan minun kanssa, että onks mulla jotain outo tai jotain noin.” (Mies, 19a)

Edellä kuvattu tilanne kertoo suomalaisten tapojen asettamista haasteista sosiaalisten suhteiden luomisessa. Suomalaisten tavat tutustua ovat maahanmuuttajaopiskelijan näkökulmasta hidastempoisia. Tämä tutustumisen hitaus saattaa luoda tunteen erityisyydestä ja toiseudesta; kun ei heti tutustu eikä saa kavereita. Yläkoulussa tekemässään tutkimuksessa Souto (2011a, 142) toteaa myös suomalaisten oppilaiden yhteisöjen olevan aidattu sisäänpäin lämpiävillä muureilla, joita on haasteellista ylittää. Haastatellulla maahanmuuttajaopiskelijalla on kuitenkin kokemus tutustumisprosessista ja lopulta sosiaalisen verkoston rakentumisesta. Kavereiden saamisesta on jäänyt lopulta positiivinen kokemus, ja se on tuonut opiskelijalle ymmärryksen kulttuuristen tapojen merkityksestä ihmisten käyttäytymiseen.

Maahanmuuttajaopiskelijat toivovat voivansa olla niin tavallisia kuin mahdollista ja toimia suomalaisten kanssa yhdessä; rakentaa yhdessä monikulttuurisuutta. Toisaalta heille on tärkeää pitää yllä omaa kulttuurisuutta: arvoja ja keskustelua omaan taustakulttuuriin kuuluvista tavoista. Tahto olla tavallinen suhteessa suomalaisiin kertoo kuitenkin siitä, että he eivät koe voivansa olla erilaisia koulun arjessa. Kulttuurien rinnakkaiselon nähdään toimivan melko hyvin ammattiopiston käytännöissä, mutta toisaalta suomalaiskansalliset käytännöt koulun arjessa rakentavat toiseutta. Seuraavassa luvussa kerron maahanmuuttajien kokemuksia toiseudesta.

5.3 Erityisyyden kokeminen

”kurssikaverit oli miten sanotaan he ovat tosi yllättäneitä [yllättyneitä] on maahanmuuttaja kurssilla, luokalla, mutta heti he minusta tuntuu, että he ovat tottuneet minuun kulttuuriin tai minuun” (Nainen, 48).

Suomalaiset tavat ja käytänteet, opiskelijan vähemmistöetninen tausta ja vieraskielisyys voivat olla vaikuttamassa siihen, että opiskelijat ovat *toisia* suomalaisiin luokkatovereihinsa nähden (Esim. Romakkaniemi 1999; Iskanius 2001; Syrjä & Valtakari 2008; Souto 2011a). Maahanmuuttajaopiskelijalta vaaditaan suomen kielen oppimista, suomalaisten käytänteiden ja tapojen omaksumista.

Edellisen luvun sitaateissa esiintynyt pyrkimys tavallisuuteen sekä se, että erityisyydestä puhumista vältetään voi kertoa siitä, että maahanmuuttajaopiskelijat eivät saa eivätkä näin ollen myöskään halua tuoda esiin omaa taustakulttuuriaan koulun arjessa. Kulttuurisia – paitsi suomalaiskansallisia – teemoja ei ole välttämättä opetussuunnitelman sisällöissä, paitsi valinnaisten aineiden, esimerkiksi etiikka-oppiaineen kohdalla (ks. Käsi- ja taideteollisuusalan perusteet 2009). Kuitenkin opetussuunnitelmassa (ks. emt.), elinikäisen oppimisen tavoitteissa mainitaan, että opiskelijoiden tulee noudattaa tasa-arvo- ja yhdenvertaisuuslakeja ja tulee oppia toimimaan eri kulttuuritaustoista tulevien ihmisten kanssa. Vaikka opetussuunnitelmatekstissä mainitaankin kulttuuriset teemat ja opiskelijan tausta tärkeinä tekijöinä opetuksen suunnittelussa, eivät ne näiden haastattelujen perusteella näy koulun arjessa. Kulttuuriset erityisyydet hautautuvat samanlaisuuden oletuksen ja tavallisuuden pyrkimyksen alle (ks. myös Gordon & Lahelma 2003, 74).

Tilaisuuksia kulttuurikeskusteluille olisi esimerkiksi monikulttuurisilla suomi toisena kielenä tunneilla. Kulttuurialan opiskelija kokee, että hänen oma taustakulttuurinsa tulee esiin hänen valmistamissaan tuotteissa, mutta ei tahdo siltikään korostaa kulttuurieroja. Onko kulttuurieroista keskusteltu koulun arjessa vai ovatko erot muuttuneet itsestäänselvyyksiksi (ks. Gordon & Lahelma 2003, 76)?

Nainen, 22: No meidän koulussa on aika, no en tiää paljon tai ei erilaisia kulttuureja. Meillä on suomi toisena kielenä oppitunti. Siellä on tytöt Afrikasta ja pojat Afganistanista. No siellä on mukava, koska se on eri kulttuurinen niin kun tunti.

S: Oletteko siellä keskustelleet näistä kulttuurikysymyksistä?

Nainen, 22: No ei paljon. Meillä on se oma - - ala ja me aina keskustelemme itsestä.

S: Oma kulttuurisi, tuleeeko se esiin jollain tavalla koulussa?

Nainen, 48: Se näkyy helposti minun tuotteissa - -

Minä aina yritti tehdä jotain tai ainakin maalaan minun tavalla suomalaista, mutta ei tule vielääkään.

S: Miten muut siihen suhtautuvat?

*Nainen, 48: Joo kaikki sanovat, että minun tuote on erikoinen - -
...minä en halua ottaa huomiota tämä on kulttuuriero, minä en korosta. Minä opiskelen omalla tavalla yhdistää oma kulttuuri ja suomalaisten tapa - -*

Myös syrjinnän ja rasismien teemat sivuutetaan usein koulun opetussisällöissä (esim. Gordon ym. 2000). Tavallisuudesta tehdään tavoiteltavaa ja normaalia: tavallisuus – ei-erilaisuus – on rikkautta (Souto 2011a, 114). Suomalainen yhtenäiskulttuuri on kyseenalaistamatonta, eri etnisten ryhmien kulttuureja tai uskontoa ei erityisesti käsitellä koulun arjessa (Tolonen 2002).

Yhdellä haastatellulla maahanmuuttajaopiskelijalla on kuitenkin kokemus siitä miten oppitunnilla keskustellaan erilaisuudesta ja syrjinnästä. Oppitunnin keskusteluissa syrjintä nähtiin paheksuttavana; erityisesti työelämässä tällainen toiminta nähtiin tuomittavana.

Nainen, 48: ...diskriminointi, heillä [opiskelukavereilla] ei ole semmoinen ajatus, ja yksi aineessa me opiskelimme siitä. Ei ole hyvä diskriminoida toisenlainen. Se liittyy työelämästä, ...viime vuonna opiskelimme, esimerkiksi työpaikassa on ongelma ihmisten kanssa, mutta se ei ole hyvä

S: Mitä muuta keskustelua syntyi, muistatko?

Nainen, 48: En muista, mutta kaikki sanovat, että näyttää tosi pahalta tai hölmöltä ja se ei ole vain maahanmuuttaja vaan vammoille, handicapped. - - Me keskustelimme siitä, että se, tai katsoimme videota ennen keskustelua ja ainakin [yksi luokkatoveri] sanoi, että näyttää tosi idiootilta ja pitää olla viisaita tai pitää kunnioittaa toisia aina.

Toivottavaa olisi, että keskustelu syrjinnästä ja erilaisista kulttuureista siirtyisi opetussuunnitelmatekstistä myös ammatillisten oppilaitosten opetussisältöihin (vrt. Souto 2011a, 114).

En kysy haastatteluissani suoraan rasismiin tai syrjintään liittyvistä teemoista, mutta eräs opiskelija kertoo etnisen eronteon kokemuksista, kun kysyn, miten suomalaisuus näkyy koulun käytännöissä. Vaikka rasismia tai syrjintää ei ammattioppilaitoksen käytännöissä opiskelijoiden mukaan ilmenekään, yksi opiskelija kertoo kohdanneensa rasistista käyttäytymistä ylä- ja alakouluaikoinaan.

Mies, 19b: ...koulussa olin niin kun pitkä aika sitten semmosta niin kun rasistia oli paljon mun aikana.

S: Siellä yläasteella vai täällä?

Mies, 19b: Joo yläasteella ja ala-asteella. - - en tiedä mitä haluavat näyttää vai. Mun mielestä kaikki ovat samanarvoisia, että ihan sama minkä kieli tai mikä kuka vaan. En tiedä mitä ne haluttiin puolustella, en tiiä, pelkäävätkö ne. Ihan sama mulle. - - Semmosia juttuja jotain, riehua tai jotain semmosia. Tai jos tulevat porukoilla ja näkyy, kattovat, että venäläisiä seisovat porukoilla. Joku voi tulla niin kun sanomaan jotain. En tiiä. Jos joku on niin vahva tai haluaa näyttää jotain, en tiiä, mitä ne halua. Ei mun mielestä, en mie tajua semmosta. Ihan sama. Kyllä mie keskustelen suomalaisten kanssa, ihan hyviä jätkiä, ketä mie tiiän. En tiiä muuta.

S: Mikä olo sinulla on nyt asiasta?

Mies, 19b: En tiiä, ihan sama. Ei kukkaan tule sanomaan mittään.

Yläkoulussa tehdyt tutkimukset kertovatkin usein kielteisistä kohtaamisista ja vastakkainasettelusta vähemmistöryhmien ja suomalaisten oppilaiden välillä (esim. Souto 2011a). On huolestuttavaa, että haastatellun maahanmuuttajaopiskelijan käsitys suomalaisuudesta pitää sisällään erontekojen värittämän käyttäytymisen ja uhittelun erilaisuutta kohtaan. Tämän opiskelijan kokemukset ala- ja yläkoulun negatiivisista vuorovaikutussuhteista ovat merkittäviä, sillä hän tahtoi nostaa ne keskusteluun. Syrjinnän kokemukset vaikuttavat varmasti myös siihen, että hän korostaa tasa-arvon tärkeyttä ja sitä, että etnisellä taustalla tai kielellä ei pitäisi olla merkitystä vuorovaikutussuhteissa.

Myös toinen tähän tutkimukseen haastatelluista maahanmuuttajaopiskelija nosti esiin etnisen syrjinnän, kun kysyn hänen ajatuksiaan suomalaisuudesta.

Nainen, 28: No, minä tuntu se me ei sama, me erilainen, eri kansalaisuus. Ja minä tuntu suomalaiset tiedä, ja ajattele ja esimerkki kun yks paikka, työpaikka suomalainen ja [opiskelijan oman maan kansalainen.] 90 % suomalainen pääsee se paikka. Me vähän ei nurkassa, mutta vähän ohi, ohi kun kaikki suurin osa suomalainen. se minä tuntu, mutta...

S: Huomaatko koulussa sitä?

Nainen, 28: Se koko, asia... ei vain koulussa, ei. Koulussa kaikki näyttää kun kaikki tyytyväinen, mutta en tiä mitä kaikilla on sisällä, ajattelee. Koulussa pitää kaikille on tehdä hyvä asia, ja kerro hyvä, ei huuto ei kiusa. Kaikki ymmärrä siellä on maahanmuuttaja.

Nämä kuvaukset kertovat maahanmuuttajaopiskelijoiden toiseuden kokemuksista, eriarvoisesta asemasta yhteiskunnassa ja koulutuksessa. Nurkassa oleminen kuvaa maahanmuuttajaopiskelijan puheessa vähemmistöetnisten ryhmien asemaa suomalaisessa yhteiskunnassa. Heikko asema työmarkkinoilla ja koulutuksessa kertoo yhteiskunnan syrjivistä asenteista ja käytännöistä vähemmistöryhmiä kohtaan. Etniseltä taustaltaan vähemmistöön kuuluvat ihmiset saattavat kohdata erottelua ja ennakkoluuloisuutta esimerkiksi työnhaussa (esim. Syrjä & Valtakari 2008). Heille ei välttämättä anneta edes mahdollisuutta päästä kertomaan itsestään tai näyttämään taitojaan.

Kaikissa oppilaitoksissa on maahanmuuttajaopiskelijan lisäksi myös muita vähemmistöetnisiin ryhmiin kuuluvia opiskelijoita. Siitä huolimatta opiskelijalla voi olla päällimmäisenä kokemus siitä, että on yksin suomalaisten joukossa. Haastateltujen maahanmuuttajaopiskelijoiden omassa luokassa ei välttämättä ole muita maahanmuuttajaopiskelijoita, ja kokemus erityisyydestä suhteessa suomalaisiin luokkatovereihin korostuu.

”Minä vain yks, mitäs minä tehdä yksin. - - jos kymmenen suomalainen kuuntele mitä minä yksin haluan ja kerro minun kulttuuri on se, tehdä se asia, sama kuin minun kulttuuri. Mitä kymmenen suomalainen vastaa oma kotimaassa minulle? Sanoo: näkemiin tyttö.”
(Nainen, 28)

Opiskelija voi olla omassa ryhmässään ainoa maahanmuuttajaopiskelija, ja kokea, että hän jää syrjään, valtakulttuuriin kuuluvien varjoon. Vaikka tämä edellä esitetty sitaatti on kerrottu hieman karrikoiden, se kertoo maahanmuuttajaopiskelijan näkökulman suomalaisuuden korostamisesta ja etnisen syrjijämisen

mahdollisuudesta. Omien kulttuuristen tapojen tai jopa omien mielipiteiden esiin tuominen voi olla maahanmuuttajaopiskelijasta haastavaa, osin kielen vuoksi, mutta myös oman vähemmistöaseman vuoksi. On myös huomattava, että edellä mainituissa haastateltujen maahanmuuttajaopiskelijoiden puhetta kuvaavissa sitaateissa tuodaan esiin suomalaisuus negatiivisessa valossa. Maahanmuuttajaopiskelijat näkevät olevansa suomalaisuuden ulkopuolella, asetettuna suomalaisuuden ulkopuolelle. Kansalaisuus määrittelee oikeudet ja velvollisuudet, mutta ne suhteutuvat erojen, esimerkiksi rodun, etnisyyden ja sukupuolen, kautta (Gordon & Lahelma 1998, 252). Yuval-Davis (1997, 11–47) määrittelee kansallisvaltion fiktioksi, sillä yhteisöissä elää aina ihmisiä, joita ei lueta kuuluvaksi hegemoniseen kansaan.

Maahanmuuttajaopiskelija tahtoo keskustelumme lopuksi, kun annan hänelle tilaisuuden vapaaseen sanaan, kertoa maahanmuuttajien halusta olla mukana luomassa parempaa yhteiskuntaa meille ja teille. Maahanmuuttajille ei anneta välttämättä mahdollisuutta oppia kieltä, mikä on olennainen avain kohti yhteiskunnallista toimijuutta.

”...minä haluan kertoa, että on paljon maahanmuuttajia Suomessa, mutta tota ei ole paljon paikkoja opiskella suomen kieltä. Se on tosi surullinen juttu minun mielestäni. Minä ymmärrän, mutta... aika paljon maahanmuuttajat, joka tai joilla ei ole töitä tai koulutusta... Se on surullinen, mutta maahanmuuttajien puolesta me haluaisimme osallistua suomalaisten tai Suomen yhteiskuntaan, mutta kielen takia se on vielä vaikeaa. - - Esimerkiksi minä opiskelen Suomen kieltä puoli vuotta ja silloin sen jälkeen työvoimatoimistosta tuli päätös, että sinun kielitaito on tällöinen. Sen takia et tarvitse opiskella enää, mutta se miten pääsee töihin siinä vaiheessa, miten pääsee kouluun. Mutta totta kai minä tiedän, että se ei ole työvoimatoimiston oikea mielipide. Se liittyy rahasta. Ei voi järjestellä kaikille, mutta tosi surullinen, se on maahanmuuttajien elämää..” (Nainen, 48)

Edellä kuvatut esimerkit ovat maahanmuuttajaopiskelijoiden erityisyyden kokemuksia, jotka ovat heidän henkilökohtaisia kokemuksiaan. Kyseenalaistetaanko näitä kulttuurin asettamia vaatimuksia ja puhutaanko näistä kulttuurisuuden luomista erityisyyksistä ääneen? Maahanmuuttajille esitetään vaatimuksia oppia suomen kieltä ja sopeutua kulttuurisesti (esim. Souto 2011a,

120–123.), ja Gordonin haastattelemien nuorten mukaan: ”Maahanmuuttajan tulisi oppia suomenkieli ja vähän tapoja sekä hankkia töitä” (Gordon 2001, 27, 31).

Koulun suomalaiskansallisuutta ja sen asettamia vaatimuksia maahanmuuttajaopiskelijoita kohtaan ei juuri kyseenalaisteta, vaan suomalaisessa koulussa pyritään kasvattamaan opiskelijoita suomalaiseen yhteiskuntaan (esim. Gordon & Lahelma 1998; Antikainen ym. 2006); vähemmistöryhmään kuuluvien opiskelijoiden toiseus korostuu. Maahanmuuttajaopiskelijat ovat sisäistäneet vaatimukset tavallisesta suomalaisuudesta, vaikka he rakentavat myös omaa kulttuurisuuttaan. Niin suomalaisista kuin etnisten vähemmistöjen erityispiirteistä keskusteleminen koulun arjessa voisi antaa myös vähemmistöryhmille äänen (ks. Keskisalo 2003). Avoin keskustelu mahdollistaisi myös kantaväestöön kuuluvien kyseenalaistavan kulttuurisuutta ja kansallisuutta esimerkiksi koulun käytännöissä. Eräs maahanmuuttajaopiskelija kertoo, että hänen etnisestä taustastaan ollaan kiinnostuneita luokkatovereiden keskuudessa; kysymyksiä esitetään ja hänen kertomuksiaan kuunnellaan. Tällainen avoimuus voisi vähentää ennakkoluuloja ja kaventaa kuilua vähemmistöryhmään ja kantaväestöön kuuluvien opiskelijoiden ja näiden kulttuurien väliltä.

S: *No miten koet, että sinä voit tuoda omaa taustaasi, kulttuuriasi täällä koulussa esille?*

Nainen, 28: Minulle aina kysyä ... mitä on Venäjällä, mitä on Venäjällä. Minä kerro, kertoo ja selittää ja kaikki kuuntele. Kaikki haluaa kuuntele.

6 JOHTOPÄÄTÖKSET

Tässä tutkimuksessa olen tutkinut toisella asteella, ammatillisessa perustutkintokoulutuksessa opiskelevien maahanmuuttajaopiskelijoiden kokemuksia suomalaisesta koulusta. Olen analysoinut opiskelijoiden kokemuksia koulun virallisten vaatimusten, informaalin luonteen sekä koulun käytäntöjen suomalaiskansallisuuden näkökulmasta.

Analyysin pohjalta voin todeta, että maahanmuuttajaopiskelijat ovat ammatillisen koulutuksen käytännöissä valtaväestöön kuuluviin opiskelijoihin verrattuna erityisessä asemassa kieli- ja kulttuuritaustansa suhteen. Koulutus vaatii heiltä suomen kielen osaamista, mikä heijastuu heidän opiskelussaan siinä, että he käyttävät opiskeluun enemmän resursseja suhteessa valtaväestöön kuuluviin luokkatovereihinsa. He eivät suomen kielen taitonsa vajavaisuuden vuoksi kykene välttämättä osoittamaan osaamistaan niin kuin haluaisivat. Koulun käytännöissä korostuu kielen osaamisen lisäksi myös tavallisuuden vaatimus. Maahanmuuttajaopiskelijat kokevat olevansa erityisiä suhteessa valtaväestöön ja suomalaisiin luokkatovereihinsa esimerkiksi suomen kielen taitonsa ja vähemmistöasemansa vuoksi. He eivät tahdo korostaa etnistä taustaansa vaan haluavat olla niin tavallisia kuin mahdollista. Maahanmuuttajaopiskelijat eivät tahdo erottua muista koulun käytännöissä myöskään tuen tarvitsijoina.

Vaikka opiskelu ammatillisessa koulutuksessa vaatii tämän aineiston pohjalta katsottuna maahanmuuttajaopiskelijoilta enemmän resursseja kuin valtaväestöön kuuluvilta opiskelijoilta ja he asemoituvat *toisiksi* koulun käytännöissä, haastatellut maahanmuuttajaopiskelijat kertovat koulun arjesta positiivisella tavalla. Tätä tutkimusta varten haastatelluilla maahanmuuttajaopiskelijoilla on positiiviset kokemukset työssäoppimisesta ja he pitävät ammatillisen oppilaitoksen käytännönläheisyyttä hyvin positiivisena ja käytännöllisiä opetusmenetelmiä hyödyllisinä. Myös opettajista ja luokkatovereista puhutaan positiiviseen sävyyn, suoranaista syrjintää ei esiinny tai siitä ei kerrottu. Vuorovaikutusta luokkatovereidensä kesken kuvataan sujuvaksi.

6.1 Monietnisyyys vai tavallisuus on rikkautta?

Monietnisyyys on lisääntynyt yhteiskunnassamme ja kouluissamme. Myös ammatillinen koulutus on rikastunut monietnisten opiskelijoiden määrän kasvaessa. Miten ja millaisilla arvotuksilla ammatillisen koulutuksen arjessa vastataan monietnisyyden ja monikulttuurisuuden kasvuun?

Tämän tutkimusaineiston pohjalta väitän, että ammatillisessa koulutuksessa ylläpidetään suomalaiskansallisuutta suomen kielen osaamisvaatimusten ja suomalaista kulttuuria korostavien käytäntöjen avulla. Ammatillisessa koulutuksessa pätevät samanlaiset suomalaiskansallisuutta korostavat oletukset kuin perusasteen koulututkimuksissakin on todettu (ks. Gordon & Lahelma 1998; Lappalainen 2002). Suomalaisuus on oikea tapa olla koulun käytännöissä; tapa, jota tavoitellaan. Tähän tutkimukseen haastateltujen maahanmuuttajaopiskelijoiden puheesta välittyy viesti, että tavallisuus on rikkautta (ks. Souto 2011a). Tavoiteltu tavallisuuden leima annetaan suomalaisen koulun käytännöissä suomalaisiksi nimetyille, suomea osaaville ja suomalaiisiin kulttuurisiin perinteisiin sopeutuneille henkilölle (ks. esim. Gordon 2001). Tämän tutkimuksen perusteella voin sanoa, että maahanmuuttajaopiskelijan on pyrittävä tavoittelemaan näitä tavallisuuden vaatimuksia ammatillisen koulutuksen käytännöissä esimerkiksi opettelemalla kieltä, ymmärtämällä suomalaista epäsosiaalisuutta, opettelemalla suomalaista tai paikallista (käsityö)kulttuuria ja pyrkimällä saamaan suomalaisia kontakteja. Erilaisen on sopeuduttava ja hiljennettävä oma taustakulttuurinsa koulun käytännöissä, koska sille ei ole tilaa. Pyrkimys on olla tavallinen ammatillisen koulutuksen käytännöissä, ei erottua joukosta suomalaisia. Tavallisuus nähdään ehtona sille, että tulee hyväksytyksi esimerkiksi muiden oppilaiden tai opiskelijoiden keskuudessa (esim. Souto 2011a). Vaikka suoranaista syrjintää ei ilmenisi, valtakulttuurin tavat itsestäänselvyyksinä luovat toiseutta.

Koulutusinstituutiota saatetaan pitää toiminnoiltaan ja arvomaailmaltaan puolueettomana ja tasa-arvoisena, mutta tämän tutkimuksen perusteella väitän ammatillisen koulutuksen pitävän sisällään suomalaisuutta korostavia käytäntöjä ja vallankäyttöä, jotka tekevät vähemmistöetnisiin ryhmiin tai vähemmistökieliryhmiin

kuuluvista ammatillisen koulutuksen käytännöissä toisia. Koulutuksen integraatiotehtävä nostaa suomalaiskansalliset perinteet ja esimerkiksi suomen kielen jalustalle ja samalla hiljaisesti arvottaa muita kieliä ja kulttuureja hierarkiassa alemmaksi. Haastatelluille maahanmuuttajaopiskelijoille ei järjestetä heidän oman äidinkieltensä opetusta ammatillisessa koulutuksessa (ks. myös Kilpinen & Salonen 2011), mikä on konkreettinen esimerkki vähemmistöetnisten ryhmien kielten arvottamisesta alemmas suhteessa suomen kieleen. Maahanmuuttajaopiskelijoiden voi olla hyvinkin haasteellista osoittaa osaamisensa suomen kielellä, mikä tekee heistä ammatillisen koulutuksen kentillä toisia.

Ymmärretäänkö ammatillisen koulutuksen vaatimuksissa ja arvioinneissa maahanmuuttajaopiskelijoiden erilaiset lähtökohdat opiskeluun? Väitän, että ammatillisen koulutuksen viralliset vaatimukset pitävät sisällään samanlaisuuden – suomalaisen kulttuurisuuden ja suomen kielen tuntemuksen – oletuksen, joka asettaa vähemmistöetnisiin ryhmiin kuuluvat koulun kentällä toisiksi (ks. myös Gordon ym. 2000). Ammatillisen koulutuksen käytännön työtehtävistä ja opetuksen käytännönläheisyydestä huolimatta ammatillisten opintojen arjessa korostuu suomen kielen osaaminen.

Haluan nostaa esiin myös maahanmuuttajaopiskelijoiden positiiviset kokemukset ammatillisen koulutuksen arjesta. Haastatellut maahanmuuttajaopiskelijat tahtoivat korostaa positiivisia kokemuksiaan ja viihtymistään ammatillisissa opinnoissaan, mikä on mainitsemisen arvoista. Opiskelijat ovat selvinneet opinnoistaan oman kertomuksensa mukaan hyvin ja uskovat tulevaisuuteen. On kuitenkin muistettava, että tämä positiivisuus ei ole yleistettävissä koskemaan kaikkia maahanmuuttajaopiskelijoita (ks. esim. Kuusela ym. 2008). Haastattelemani maahanmuuttajaopiskelijat kertovat omat kokemuksensa opiskelusta, mutta eivät puhu kaikkien maahanmuuttajaopiskelijoiden äänellä. Uskon haastateltavien maahanmuuttajaopiskelijoiden viihtyvän ammatillisessa koulutuksessa, mutta uskon myös, että heidän viihtymistään ja tasa-arvoisuuden kokemuksiaan koulun arjessa voitaisiin kasvattaa.

6.2 Kohti monikulttuurista tasa-arvoa

Ammatillisen koulutuksen opetussuunnitelmat ja esimerkiksi suomalaisen yhteiskunnan koulutuspoliittiset tavoitteet tuovat esiin monikulttuurisuuden ja kulttuurisensitiivisyyden teemoja, mutta tämän tutkimuksen perusteella väitän, että nämä teemat jäävät puheen ja tavoitteiden asteelle ammatillisen koulutuksen käytännöissä (ks. myös Kilpinen & Salonen 2011). Etnisyys ja esimerkiksi suomalaiskansalliset käytännöt jäävät kyseenalaistamatta koulun käytännöissä; etnisten vähemmistöryhmien erilaisuutta ja suomalaiskansallisuutta pidetään normaalina (ks. esim. Gordon & Lahelma 2003; Gordon & Lahelma 1998).

Onko suomalainen ammatillinen koulutus, suomalaisen perusasteen koulutuksen tavoin, liian suomalainen kyseenalaistaakseen koulun käytäntöjen suomalaiskansallisuutta? Onko suomalainen koulu myös liian sensitiivinen erilaisuutta kohtaan ottaakseen keskusteluun vähemmistöetnisyyteen liittyviä teemoja, syrjinnän kokemuksia tai rasismin ilmenemistä (ks. esim. Souto 2011a, 114)? Tutkimukseeni osallistuneet maahanmuuttajaopiskelijat eivät tahtoneet korostaa omaa taustaansa, vaan tahtoivat olla tavallisia, niin kuin muutkin. Heidän erilaista taustakulttuuriaan ei koulun käytännöissäkään korostettu, mikä on tietenkin toivottua. Uskon kuitenkin, että mikäli vähemmistöetnisten ryhmien taustakulttuureista, kielitaitokysymyksistä ja esimerkiksi suomalaisuuden näkyvistä ja piiloisista merkityksistä puhuttaisiin ammatillisen koulutuksen arjessa avoimemmin, voisi erilaisuus ja monikulttuurisuus saada laajempia merkityksiä ja syvempää ymmärrystä. Erilaisuutta ei tarvitse alleviivata, mutta erityisyyden kokemukset ja niiden lähtökohdat tulee tunnustaa ja tunnistaa ainakin ammatillisen koulutuksen henkilökunnan taholta.

Järjestelmien ja instituutioiden muuttuminen voi kuitenkin olla hidasta ja joustamatonta, mikä tulee esiin seuraavassa sitaatissa nuorisotyön kentältä:

Vaikka strategia- ja ohjelmatasolla myönteinen monikulttuurisuus ja kansainvälistymiskehitys ovat keskeisiä aikalaisteemoja myös nuorisotyön kentällä, varsinaisen toiminnan tasolla niiden koetaan taipuvan vain harvoin joustaviksi ja kulttuurista tasa-arvoa edistäviksi käytännöiksi. (Kivijärvi & Harinen 2008, 7.)

Kulttuurista tai monikulttuurista tasa-arvoa edistävää olisi avoin keskustelu erilaisista tavoista, käytänteistä ja etnisistä taustoista. Yksilölliset kokemukset etnisyyden ja suomalaisuuden merkityksistä olisivat tärkeitä avauksia kohti avoimempaa ja tasa-arvoisempaa koulua. Avoimuutta ammatillisen koulutuksen arjessa voisi lisätä maahanmuuttajaopiskelijoiden näkeminen yksilöinä (ks. esim. Kurki 2008), eikä osana maahanmuuttajien ryhmää. Ammatillisessa koulutuksessa tulisi selvittää maahanmuuttajaopiskelijoiden todelliset tarpeet opiskelun tukeen, esimerkiksi kielitaidon osaamisen taustakartoituksella (ks. esim. Iskanius 2001) ja henkilökohtaisen opintosuunnitelman (HOPS) tekemisellä (ks. Kilpinen & Salonen 2011). Näin välttyttäisiin kategorisoimasta kaikkia maahanmuuttajaopiskelijoita avuntarvitsijoiksi.

Monikulttuurista tasa-arvoa edistävää ammatillisen koulutuksen arjessa voisi olla myös maahanmuuttajaopiskelijoiden taustakulttuurin ja -kielen todellinen tukeminen. Esimerkiksi maahanmuuttajaopiskelijan oman äidinkielen opetuksen mahdollisuudet tulisi selvittää (ks. esim. Kilpinen & Salonen 2011; Alitolppa-Niitamo 2004). Muutos kohti monikulttuurista tasa-arvoa vaatii muutosta asennetasolla, mutta vaatii myös ammatillisten oppilaitosten opetus- ja ohjaushenkilöstön monikulttuurisuusosaamisen ja esimerkiksi maahanmuuttotietouden laajentamista (ks. esim. Kilpinen & Salonen 2011).

Alitolppa-Niitamo (2004) mainitsee myös henkilökohtaisen ohjauksen mahdollisuudet maahanmuuttajien henkilökohtaisen elämän ja esimerkiksi jatkokoulutusvalintojen tukena. Uskon, että opinnohjauksen sensitiivisillä mutta avoimuutta korostavilla menetelmillä, esimerkiksi henkilökohtaisella ohjauksella tai vertaisvuorovaikutukseen perustuvalla pienryhmäohjauksella, voisi olla paikkansa maahanmuuttajaopiskelijoiden hienovaraisessa tukemisessa ja tasa-arvoisemman kouluarjen luomisessa. Pienryhmäohjaus tai muut järjestetyt kohtaamiset maahanmuuttajataustaisten ja suomalaisnuorten kesken voisivat antaa nuorille mahdollisuuden sallittuun erottautumiseen, kulttuuristen kategorisointien kyseenalaistamiseen ja opiskelijoiden välisen positiivisen vuorovaikutuksen edistämässä (ks. Keskiälo 2003, 143–154).

6.3 Lopuksi

Tämän tutkimuksen tekeminen oli mielenkiintoinen matka maahanmuuttajaopiskelijoiden kokemuksiin suomalaisesta koulusta. Erityisesti haastattelut jäivät mieleeni positiivisina kohtaamisina. Tämän tutkimuksen tekemisen kautta aloin pohtia, miltä tuntuu olla esimerkiksi koululuokan ainoa opiskelija, jolla on eri kansalaisuus tai kieli kuin muilla. Edes suoranaista syrjintää ei tarvitse ilmetä, mutta erilainen tietää silti olevansa erilainen. En usko, että suomalaisena kykenen edes täysin ymmärtämään näitä maahanmuuttajaopiskelijoita ja heidän tilanteitaan. Tämän tutkimuksen tekeminen on kuitenkin avannut silmiäni suomalaisen koulun suomalaiskansallisille käytännöille sekä antanut minulle ainutlaatuisen mahdollisuuden kuulla maahanmuuttajaopiskelijoiden yksilöllisiä elämäntarinoita.

Minun ja haastateltavieni kielitaidon sekä etnisen taustan erilaisuus vaikutti varmasti siihen, miten ymmärsin haastateltavien kieltä ja heidän antamiaan merkityksiä asioille ja siihen, miten analysoin niitä merkityksiä. Olen jo maininnut, että maahanmuuttajaopiskelijat kertovat positiivisella tavalla opiskelun arjesta, mikä on huomionarvoinen johtopäätös. On kuitenkin muistettava, että haastattelijan asemassa ja suomalaisen opinto-ohjaajan statuksella saattoin edustaa haastateltaville koulua ja auktoriteettia, jota ei tahdota vastustaa. Maahanmuuttajaopiskelijoiden marginaalinen asema koulussa voi myös vaikuttaa siihen, että he haluavat vaientaa kriittisen äänen koulun käytäntöjä kohtaan. Positiivinen kuvaus koulun arjesta saattoi johtua osin myös siitä, että opiskelijat olivat hyvin pärjääviä opiskelijoita, jotka opinto-ohjaajien valitsemina valikoituivat haastateltavikseni. Näistä haasteista ja luotettavuusseikoista huolimatta koen, että olen kertonut tässä tutkimuksessa jotakin uutta maahanmuuttajaopiskelijoiden arjesta suomalaisessa koulussa ja tuonut maahanmuuttajaopiskelijoiden äänen kuuluviin.

Mielenkiintoinen jatkotutkimuksen aihe voisi liittyä ammatillisen koulutuksen monikulttuurisiin käytäntöihin ja toimintamalleihin. Ammatillisen koulutuksen monikulttuurisuuden ja kulttuurisensitiivisyyden arviointi esimerkiksi oppisisällöissä olisi mielenkiintoista. Monikulttuurista tasa-arvoa luovat käytännöt saattavat jäädä

helposti vain sananhelinäksi koulun arjessa. Näiden tärkeiden aiheiden soisi esiintyvän avoimempina keskustelun avauksina koulun arjessa.

LÄHTEET

- Alitolppa-Niitamo, A. 2004. The Icebreakers. Somali-speaking Youth in Metropolitan Helsinki with a Focus on the Context of Formal Education. Helsinki: Väestöntutkimuslaitos/Väestöliitto. 275–289.
- Antikainen, A., Rinne, R. & Koski, L. 2006. Kasvatussosiologia. Helsinki: WSOY Oppimateriaalit.
- Creswell, J. W. Qualitative Inquiry & Research Design. Choosing Among Five Approaches. London, Thousand Oaks, New Delhi: Sage. 57-62.
- Gordon, T. & Lahelma, E. 1998. Kansalaisuus, kansallisuus ja sukupuoli. Teoksessa Alasuutari, P. & Ruuska, P. (toim.) Elävänä Euroopassa. muuttuva suomalainen identiteetti. Tampere: Vastapaino. 251-276.
- Gordon, T. 1999. Materiaalinen kulttuuri ja tunteet koulussa. Teoksessa Tolonen, T. (toim.) Suomalainen koulu ja kulttuuri. Tampere: Vastapaino. 99–115.
- Gordon, T., Holland, J. & Lahelma, E. 2000. Making Spaces. Citizenship and Difference in Schools. Houndmills: Macmillan.
- Gordon, T. 2001. Kuka voi olla suomalainen? – Erot ja yhteisyys ”muihin” nuorten naisten ja miesten rakentamina. Nuorisotutkimus 19(1), 25–38.
- Gordon, T. & Lahelma, E. 2003 Erot ja erilaisuus koulussa. Teoksessa Gordon, T. & Lahelma, E. (toim.) Koulun arkea tutkimassa. Yläasteen erot ja erilaisuudet. Helsinki: Helsingin kaupungin opetusvirasto. 74–77.
- Gordon, T. Kulttuuri, erot ja kohtaamiset 2005. Teoksessa Mietola, R., Lahelma, E., Lappalainen, S. & Palmu, T. (toim.) Kohtaamisia kasvatuksen ja koulutuksen kentillä, erontekoja ja yhdessä tekemistä. Turku: Suomen kasvatustieteellinen seura. 164–169.
- Gunaratnam, Y. 2004. Researching 'Race' and Ethnicity. Methods, Knowledge and Power. London, Thousand Oaks, New Delhi: Sage.
- Gustafsson, S., von Herten-Oosi, N. & Lamminmäki, S. 2010. Monikulttuurisuustaitojen kehittäminen koulutyössä -ohjelma. Arvioinnin päätulokset ja kehittämissuositukset. Tampere: Opetushallitus.
http://www.oph.fi/download/127365_Monikulttuurisuustaitojen_kehittaminen_kouluyhteisossa_-ohjelma.pdf [luettu 23.9.2011]
- Haikkola, L. Etnisyys, suomalaisuus ja ulkomaalaisuus toisen sukupolven luokittelussa (2010). Teoksessa Martikainen, T. & Haikkola, L. (toim.) Maahanmuutto ja sukupolvet. Helsinki: Nuorisotutkimusverkosto. 219–235.
- Harinen, P. 2000. Valmiiseen tulleet. Tutkimus nuoruudesta, kansallisuudesta ja kansalaisuudesta. Helsinki: Nuorisotutkimusverkosto.

- Harinen, P. Kansalaiseksi oppiminen ja monikansallistuva yhteiskunta 2005. Teoksessa Sabour, M. & Koski, L. (toim.) Koulutuksen ja kulttuurin merkitystä etsimässä. Searching for the Meaning of Education and Culture. Joensuu: Joensuu University Press oy. 281–292.
- Harinen, P. & Sabour, M. 2011. Ethnicity, Racism and Educational Achievement of Minorities in Finland: Synoptic Review of Recent Studies. Artikkelin käsikirjoitus. Itä-Suomen yliopisto.
- Hirsjärvi, S. & Hurme, H. 2001. Tutkimushaastattelu. Teemahaastattelun teoria ja käytäntö. Helsinki: Yliopistopaino. 61–63.
- Hirsjärvi, S. & Hurme, H. 2009. Tutkimushaastattelu. Teemahaastattelun teoria ja käytäntö. Helsinki: Gaudeamus. 27–124.
- Huttunen, L. 1997. Romanit suomalaisina ja vähemmistöidentiteettinsä rakentajina. Nuorisotutkimus 15(4), 4-13.
- Huttunen, L., Löytty, O. & Rastas, A. Suomalainen monikulttuurisuus (2005). Teoksessa Rastas, A., Huttunen, L. & Löytty, O. (toim.) Suomalainen vieraskirja Kuinka käsitellä monikulttuurisuutta. Tampere: Vastapaino, 2005. 20–30.
- Honkasalo, V., Harinen, P. & Anttila, R. 2007. Yhdessä vai yksin erilaisina? Monikulttuuristen nuorten arkea, ajatuksia ja ajankäyttöä. Nuorisotutkimusverkosto/Nuorisotutkimusseura, verkkojulkaisuja 15. Helsinki: Nuorisotutkimusverkosto. 37–39. <http://www.nuorisotutkimusseura.fi/julkaisuja/erilaisina.pdf> [luettu 26.10.2010]
- Iskanius, S. 2001 Kahden opetuskulttuurin kohtaaminen: Venäjänkieliset opiskelijat toisen asteen opinnoissa. Teoksessa Perho, K. (toim.) Kahden kulttuurin väkeä. Suomalaiset ja venäläiset koulussa. Joensuu: Joensuun yliopisto. 73-84.
- Iskanius, S. 2006. Venäjänkielisten maahanmuuttajaopiskelijoiden kieli-identiteetti. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto.
- Jaakkola, M. 2005. Suomalaisten suhtautuminen maahanmuuttajiin vuosina 1987-2003. Helsinki: Työministeriö, työpoliittinen tutkimus 286. 21-60, 70. [http://www.intermin.fi/intermin/images.nsf/files/8d4e48936a3f993dc22573b4004fa221/\\$file/tpt286_suomalaisten_suht_maamuu.pdf](http://www.intermin.fi/intermin/images.nsf/files/8d4e48936a3f993dc22573b4004fa221/$file/tpt286_suomalaisten_suht_maamuu.pdf) [luettu 29.3.2012]
- Jauhola, L. 2010. Maahanmuuttajat ammatillisessa koulutuksessa. Tilastokatsaus 2010. Opetushallituksen verkkojulkaisuja. http://www.oph.fi/download/131054_Maahanmuuttajat_ammattillisessa_koulutuksessa.pdf [luettu 23.9.2011]
- Juutilainen, P-K. 2007. Elämää Suomessa. Venäjänkielisten nuorten naisten kokemuksia ja tulevaisuudennäkymiä. Teoksessa Juutilainen, P-K. Suhteita

ja suunnanottoa. Näkökulmia nuorten ohjaukseen. Joensuu: Joensuun yliopisto, kasvatustieteen tiedekunta. 103–120.

- Karppinen, K. 2009 Maahanmuuttajanuorten koulutukseen valikoituminen, tutkinnon suorittaminen ja siirtyminen työelämään. Teoksessa Nyyslä, K. & Jakku-Sihvonen, R. (toim.) Alueellinen vaihtelu koulutuksessa – Temaattinen tarkastelu alueellisen tasa-arvon näkökulmasta. Helsinki: Opetushallitus. 175–186.
- Kauppila, J. 2000. Sivistysihanteesta markkinatavaraksi? Koulutus ja oppiminen elämänkulun rakentajina. Teoksessa Houtsonen, J., Kauppila, J. & Komonen, K. Koulutus elämänkulku ja identiteetti: kasvatussociologiaa avauksia suomalaisten oppimiseen. Saarijärvi: Joensuun yliopisto, sosiologian laitos. 51–103.
- Keskisalo, A-M. Suomalais- ja maahanmuuttajanuorten vuorovaikutusta joensuulaisen koulun arjessa 2003. Teoksessa Harinen, P. (toim.) Kamppailuja jäsenyyksistä. Etnisyys, kulttuuri ja kansalaisuus nuorten arjessa. Helsinki: Nuorisotutkimusverkosto. 124–155.
- Kilpi, E. Toinen sukupolvi peruskoulun päättyessä ja toisen asteen koulutuksessa (2010) Teoksessa Martikainen, T. & Haikkola, L. (toim.) Maahanmuutto ja sukupolvet. Helsinki: Nuorisotutkimusverkosto. 110–126.
- Kilpinen, J. & Salonen, M. 2011. Maahanmuuttajien ammatillisen peruskoulutuksen tila lukuvuonna 2009-2010. Tampere: Opetushallitus. http://www.oph.fi/download/131361_Maahanmuuttajien_ammattillisen_peruskoulutuksen_tila_lukuvuonna_2009-2010.pdf [luettu 23.9.2011]
- Kivijärvi, A. & Harinen, P. 2008. ”Tärkeähän se olisi, mutta...” Nuorisotoimen johdon näkemyksiä monikulttuurisesta nuorisotyöstä. Nuorisotutkimusverkosto/Nuorisotutkimusseura, verkkojulkaisu 21, 2008.
- Kivinen, O., Rinne, R. & Kivirauma, J. 1985 Koulun Käytännöt: Koulutussociologinen tarkastelu. Turku: Turun yliopisto.
- Korpela, H. 2004 Kunnan kotouttamisohjelma maahanmuuttajien ammatillisen koulutuksen tukena. Teoksessa Aunola, U. (toim.) Maahanmuuttajat ammattia oppimassa. Helsinki: Opetushallitus. 32–33.
- Koskimäki, T. 2004 Maahanmuuttajien ammatillinen koulutus. Teoksessa Aunola, U. (toim.) Maahanmuuttajat ammattia oppimassa. Helsinki: Opetushallitus. 10-11.
- Kumpulainen, T. (toim.) 2009. Koulutuksen määrälliset indikaattorit 2009. Tampere: Opetushallitus. http://www.oph.fi/download/119433_Koulutuksen_määrälliset_indikaattorit_2009.pdf [luettu 17.11.2010]

- Kurki, T. 2008. Sukupuolittuneita ja rodullistettuja koulutusreittejä. Maahanmuuttajatustaiset tytöt siirtymässä toisen asteen koulutuksiin. Nuorisotutkimus 26(4), 37–43.
- Kuusela J., Etelälahti A., Hagman Å., Hievanen R., Karppinen K., Nissilä L., Rönnerberg U. & Siniharju M. 2008. Maahanmuuttajaoppilaat ja koulutus – tutkimus oppimistuloksista, koulutusvalinnoista ja työllistämisestä. Helsinki: Opetushallitus.
http://www.oph.fi/julkaisut/2008/maahanmuuttajaoppilaat_ja_koulutus [luettu 13.10.2010]
- Käsi- ja taideteollisuusalan perustutkinnon perusteet 2009.
http://www.oph.fi/download/110508_Kasi_ja_taideteollisuusalan_perustutkinto_2009.pdf. [luettu 3.11.2011]
- Käyhkö, M. 2006. Siivoojaksi oppimassa. Joensuu: Joensuu University Press.
- Laine, T. 2001. Miten kokemusta voidaan tutkia? Fenomenologinen näkökulma. Teoksessa Aaltola, J. & Valli, R. (toim.) Ikkunoita tutkimusmetodeihin II. Näkökulmia aloittelevalle tutkijalle tutkimuksen teoreettisiin lähtökohtiin ja analyysimenetelmiin. Jyväskylä: PS-kustannus. 26–43.
- Lappalainen, S. 2002. ”Eskarissa eurokuntoon” – esiopetus (suomalais)kansallisena projektina. Teoksessa Gordon, T., Komulainen, K. & Lempiäinen, K. (toim.) Suomineitonen hei! Kansallisuuden sukupuoli. Tampere: Vastapaino. 230- 245.
- Markkanen, S. Toisen sukupolven koulumenestyksen ymmärtäminen ja tutkiminen Suomessa (2010). Teoksessa Martikainen, T. & Haikkola, L. (toim.) Maahanmuutto ja sukupolvet. Helsinki: Nuorisotutkimusverkosto. 133-146.
- Martikainen, T., Sintonen, T. & Pitkänen, P. (2006) Ylirajainen liikkuvuus ja etniset vähemmistöt. Teoksessa Martikainen, T. (toim.) Ylirajainen kulttuuri. Etnisyys Suomessa 2000-luvulla. Helsinki: Suomalaisen kirjallisuuden seura. 9-36.
- Meriläinen, R. 2011. Valkolakki vai haalarit, vaiko molemmat. Koulutuspolitiikan vaikuttajien näkemykset toisen asteen kehityksestä. Helsinki: Suomen lähi- ja perushoitajaliitto (SuPer).
- Opetusministeriö 2005. Perusopetuksen ja toisen asteen koulutuksen nivelvaiheen kehittämistyöryhmän muistio. Opetusministeriön työryhmämuistioita ja selvityksiä 2005:33. Helsinki: Opetusministeriö.
- Opetus- ja kulttuuriministeriö 2011. Koulutus ja tutkimus vuosina 2011–2016. Kehittämissuunnitelma.
http://www.minedu.fi/export/sites/default/OPM/Koulutus/koulutuspolitiikka/asiakirjat/Kesu_2011_2016_fi.pdf [luettu 11.1.2012]

- Paananen, S. 2005. Maahanmuuttajien elinolot Suomessa. Yhteiskuntapolitiikka 70(4), 460–462. <http://yp.stakes.fi/NR/rdonlyres/133B8A66-1BB4-4147-AC70-FC3477A48E30/0/054paananen.pdf> [luettu 28.3.2012]
- Paasi, A. 1998 Koulutus kansallisena projektina. "Me" ja "muut" suomalaisissa maantiedon oppikirjoissa. Teoksessa Alasuutari, P. & Ruuska, P. (toim.) Elävänä Euroopassa. muuttuva suomalainen identiteetti. Tampere: Vastapaino. 213-246.
- Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2004. Helsinki: Opetushallitus. http://www.oph.fi/download/139848_pops_web.pdf [luettu 29.3.2012]
- Puuronen, V. 2006 Näkökulmia etnisten suhteiden tutkimukseen Suomessa. Teoksessa Martikainen, T. (toim.) Ylirajainen kulttuuri. Etnisyys Suomessa 2000-luvulla. Helsinki: Suomalaisen kirjallisuuden seura. 42-52.
- Rastas, A. Miksi rasismien kokemuksista on niin vaikea puhua? 2004. Teoksessa Jokinen, A., Huttunen, L. & Kulmala, A. (toim.) Puhua vastaan ja vaieta. Neuvottelu kulttuurisista marginaaleista. Helsinki: Gaudeamus. 50-52.
- Rastas, A. 2009 Kulttuurit ja erot haastattelutilanteissa. Teoksessa Ruusuvoori, J. & Tiittula, L. (toim.) Haastattelu. Tutkimus, tilanteet ja vuorovaikutus. Tampere: Vastapaino. 78–102.
- Rinne, R. & Salmi, E. 1998. Oppimisen uusi järjestys. Uhkien ja verkostojen maailma koulujen ja elämänmittaisen opiskelun haasteena. Tampere: Vastapaino.
- Romakkaniemi, H. 1999. Maahanmuuttajanuoret toisen asteen koulutuksessa. Helsinki: Helsingin kaupungin opetusvirasto.
- Ruusuvoori, J., Nikander, P. & Hyvärinen, M. (2011) Haastattelun analyysin vaiheet. Teoksessa Ruusuvoori, J., Nikander, P. & Hyvärinen, M. (toim.) Haastattelun analyysi. Tampere: Vastapaino. 9-34.
- Silvennoinen, H. 2002. Koulutus marginalisaation hallintana. Tampere: Gaudeamus.
- Syrjä, H. & Valtakari, M. 2008. Romanian pitkä matka työn markkinoille. Tutkimus romanien työmarkkinoille sijoittumisen edistämisestä. Työ- ja elinkeinoministeriön julkaisuja. Työ ja yrittäjyys 22/2008.
- Souto, A-M. 2011a. Arkipäivän rasismi koulussa : etnografinen tutkimus suomalais-ja maahanmuuttajanuorten ryhmäsuhteista. Helsinki: Nuorisotutkimusseura.
- Souto, A-M. 2011b Luento seminaarissa: Rasismi, yhdenvertaisuus ja hiljainen hyväksyntä. Joensuu 17.11.2011.

- Stevens, P. A. J. 2007 Researching Race/Ethnicity and Educational Inequality in England Secondary Schools: A Critical Review of the Research Literature Between 1980 and 2005. *Review of Educational research* 77(2), 147-185.
- Taajamo, M. 2005 *Ulkomaiset opiskelijat Suomessa. Kokemuksia opiskelusta ja oppimisesta, elämästä ja erilaisuudesta.* Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto.
- Talib, M-T. & Lipponen, P. 2008, *Kuka minä olen? Monikulttuuristen nuorten identiteettipuhetta.* Turku: Suomen kasvatustieteellinen seura.
- Tolonen, T. 2001 *Nuorten kulttuurit koulussa. Ääni, tila ja sukupuolten arkiset järjestykset.* Helsinki: Nuorisotutkimusverkosto. 258-260.
- Tolonen, T. 2002 *Suomalaisuus, tavallisuus ja sukupuoli nuorten näkemyksissä.* Teoksessa Gordon, T., Komulainen, K. & Lempiäinen, K. (toim.) *Suomineitonen hei! Kansallisuuden sukupuoli.* Tampere: Vastapaino. 246–266.
- Valtioneuvosto 2011. *Valtioneuvoston hallitusohjelma 2011.* <http://www.vn.fi/hallitus/hallitusohjelma/pdf332889/fi.pdf> [luettu 11.1.2012]
- Välimaa, J., Ursin, J., Lasonen, J., Aittola, H., Hoffman, D. M., Kärkkäinen, K., Muhonen, R., Piesanen E. & Volanen M. V. (2011) *Koulutuksen ja yhteiskunnan välistä suhdetta kartoittamassa.* Teoksessa Lasonen, J. & Ursin, J. (toim.) *Koulutus yhteiskunnan muutoksissa: jatkuvuutta ja katkoksia.* Jyväskylä: Suomen kasvatustieteellinen seura. 9-21.
- Yuval-Davis, N. 1997. *Gender & Nation.* London: Sage.

Sanomalehdet

- Helsingin Sanomat 16.11.2010 ”Maahanmuuttajia tunnetaan, mutta harvempi haluaa heitä lisää. Nuorten asenteet tiukkenivat.”
- Helsingin Sanomat 20.10.2011 ”Valtaosa vanhemmista rajoittaisi maahanmuuttajien osuutta luokissa. Kiintiöt saavat kannatusta.”
- Helsingin Sanomat 12.11.2011 ”Rasismi teki pesän Suomeen.”
- Helsingin Sanomat 12.11.2011 ”Perussuomalaisista 58 prosenttia pitää islamia uhkana.”
- Helsingin Sanomat 13.11.2011 ”Ihmisarvo on jakamaton.”
- Helsingin Sanomat 14.11.2011 ”Valkolakki ja haalarit yhtä aikaa.”
- Helsingin Sanomat 21.11.2011 ”Asenteet maahanmuuttoon lieventyneet.”

Helsingin Sanomat 22.3.2012 ”Elämää ukkosenjohdattimena”

Tilastot

Tilastokeskus 2007. Perusasteen jälkeisen tutkintotavoitteisen koulutuksen vieraskieliset opiskelijat koulutussektoreittain äidinkielen mukaan 2007
http://www.stat.fi/til/opiskt/2007/opiskt_2007_2009-01-23_tau_007.html
[luettu 23.9.2011]

Tilastokeskus 2010. Miljoona muuttoja vuodessa. 2010.
http://stat.fi/artikkelit/2010/art_2010-09-27_002.html [luettu 11.1.2012]

Tilastokeskus 2010. 80 vuotta täyttäneitä Suomessa jo neljännesmiljoona. 2010.
http://stat.fi/til/vaerak/2010/vaerak_2010_2011-03-18_tie_001_fi.html [luettu 11.1.2012]

Lait ja asetukset

Laki ammatillisesta koulutuksesta 21.8.1998/630
[http://www.finlex.fi/fi/laki/ajantasa/1998/19980630?search\[type\]=pika&search\[pika\]=laki%20ammatillisesta%20koulutuksesta](http://www.finlex.fi/fi/laki/ajantasa/1998/19980630?search[type]=pika&search[pika]=laki%20ammatillisesta%20koulutuksesta) [luettu 29.3.2012]

Asetus ammatillisesta koulutuksesta 6.11.1998/811
[http://www.finlex.fi/fi/laki/ajantasa/1998/19980811?search\[type\]=pika&search\[pika\]=asetus%20ammatillisesta%20koulutuksesta](http://www.finlex.fi/fi/laki/ajantasa/1998/19980811?search[type]=pika&search[pika]=asetus%20ammatillisesta%20koulutuksesta) [luettu 29.3.2012]

LIITE

Teemahaastattelun teemarunko

1 Tutustuminen, taustatiedot

- (Mikä on nimesi?)
- Mikä vaikutti siihen, että halusit osallistua tähän tutkimukseen?
- Minä vuonna olet syntynyt?
- Missä olet syntynyt?
- Mitä teit ennen kuin aloitit opiskelun tässä koulussa?
 - o Mitä ja missä olet opiskellut aikaisemmin?
 - o Millaista opiskelu oli siellä?
- Kertoisitko mitä opiskelet nyt?
- Mikä sai sinut valitsemaan juuri tämän opiskelupaikan?
- Millaista opiskelu on tässä koulussa?
- Miltä opiskelu tuntuu?
- Miltä tuntuu lähteä aamulla kouluun? Mistä luulet, että se johtuu?
- Kertoisitko perheestäsi?
 - o Ketä?
 - o Mitä he opiskelevat/ovat opiskelleet?
- Mitä perheesi ajattelee opiskelustasi?
 - o tuki?
 - o tuntevatko he opettajiasi tai muuta koulun henkilökuntaa?

2 Opetusjärjestelyt – oppituntien tapahtumat, oppiaineiden merkitykset, oppilaan rooli

- Mitä aineita opiskelet?
 - o Mitä näiden aineiden tunneilla tapahtuu? Kuvailisitko tällaista oppituntia?
 - o Miten opettaja toimii näiden aineiden tunneilla? Mitä ajattelet opettajistasi ylipäättäen? Miten he suhtautuvat opiskelijoihin?
 - o Millaisia keinoja hän käyttää opetuksessa? Miten hän opettaa?
 - o Miten kuvailisit oppikirjojasi? Onko sinun helppo käyttää niitä avuksesi?
 - o Mitä muita välineitä oppitunneillasi käytetään? Mitä ajattelet niistä? Onko sinun helppo oppia näiden välineiden avulla?
 - o Kuka oppitunneilla määrää? Miten se näkyy?
 - o Mikä tekee oppiaineesta/-tunnista hyödyllisen? Missä ajattelet, että voit käyttää tietoa myöhemmin?
 - o Saako hän sinut oppimaan? Miksi/miksi ei?
 - o Voisiko opettaja jotenkin muuttaa toimintaansa parempaan suuntaan? Jos voisi, niin miten?
 - o Millaista on oppitunneilla käytävä keskustelu? Voisitko antaa esimerkin?
 - Miten opettaja ottaa huomioon sinut?
 - Miten opettaja ottaa huomioon muut oppilaat?
- Mitkä aineet koet hyödyllisiksi? Mitkä aineet koet mukaviksi? Mitkä asiat siihen vaikuttavat?
- Mitä aineita et koe niin hyödyllisiksi? Mitkä aineet koet tylsiksi? Mitkä asiat siihen vaikuttavat?

- Millainen olisi ihanneoppitunti?
 - o Mitä siellä tapahtuisi ja ketä siellä olisi?
 - o Mitä siellä opiskeltaisi?
 - o Millä tavalla siellä opiskeltaisi?
 - o Kuka päättäisi, mitä siellä opiskeltaisi?
 - o Mikä olisi tällaisen opiskelun tulos?
- Mitä ajattelet työharjoitteluistasi? Miltä ne ovat tuntuneet? Onko niissä ollut jotain, mikä olisi voitu tehdä kannaltasi paremmin?
- Kuvailisitko itseäsi oppilaana, millainen olet?
- Millainen on hyvä oppilas? (käytös, ulkonäkö, arvosanat)
 - o Kuka määrittelee hyvän oppilaan?
- Millainen on hyvän oppilaan vastakohta?
 - o Kuka määrittelee tällaisen oppilaan?
- Mikä on oppilaan tehtävä koulussa? Miten se näkyy? Kuka oppilaan tehtävän/paikan määrittelee?
- Miten ajattelet oppilaiden olevan koulussa suhteessa toisiinsa? (tasa-arvoisuus, kuka tekee jakoja?)

3 Kulttuurien merkitys

- En tunne kulttuuriasi riittävästi, joten voisitko kuvailla, mikä on sinun omaa kulttuuriasi?
- Jos vertaat opiskelua tässä oppilaitoksessa ja opiskeluasi aiemmin, mitä ajattelet?
- Näkyykö koulussasi erilaisia kulttuureja? Jos näkyy, millaisissa tilanteissa ne tulevat esiin? (opetus, oppikirjat, koululuokat, juhlat)
- Mitä ajattelet suomalaisuudesta? Näkyykö se millään tavalla koulussasi? (opetus, oppikirjat, koululuokat, juhlat)
- Millaisten asioiden uskot olevan vaikeita täällä koulussa muualta tulleille?
- Millaista ajattelet suhtautumisen erilaisiin kulttuurisiin taustoihin olevan koulussa tai opetuksessa?
 - o Millaista toivoisit suhtautumisen olevan?
 - o Millaista et toivoisi suhtautumisen ainakaan olevan?
- Miten koet itse tuovasi esiin omaa kulttuurista taustaasi koulussa? Miten toivoisit, että voisit?
 - o Miten siihen suhtaudutaan?
 - o Annetaanko siihen mahdollisuus?

4 Tuki opiskeluun

- Millaista tukea opiskeluun voi saada? Kenelle se on tarkoitettu? Mitä ajattelet siitä?
- Miten tukea voi saada? Onko tukea mahdollista saada helposti?
- Oletko saanut apua joltain opiskeluusi täällä koulussa? Mitä ajattelet siitä? Millaista tuki on mielestäsi ollut?
- Mitä ajattelet kielten opiskelusta? Mitä kieliä opiskelet? Saako koulussa tarvittaessa tukea kielten opiskeluun? (s2, oman äidinkielen opetus?)
- Mitä ajattelet muiden ajattelevan siitä, jos tarvitsee tukea? (opettajat, opiskelijat) Miltä se tuntuu?

5 Loppukeskustelu

- Nyt sinulla olisi vapaa sana
 - Mitä haluaisit vielä kertoa minulle?
 - Jäikö jotain sanomatta vielä (kerrataan teemat, jos jotain lisättävää)
 - Jos haluat ottaa minuun vielä yhteyttä, tässä sähköpostiosoitteeni...
 - Saanko ottaa sinuun yhteyttä, jos minulla tulee vielä jotain kysyttävää?

KIITOS!