



PIRJO RAUNIO

## Työhön Suomeen?

Tutkimus työperusteiseen maahanmuuttoon  
liittyvistä koulutusprosesseista



AKATEEMINEN VÄITÖSKIRJA  
Esitetään Tampereen yliopiston  
kasvatustieteiden yksikön johtokunnan suostumuksella  
julkisesti tarkastettavaksi Tampereen yliopiston Linna-rakennuksen  
Väinö Linna -salissa, Kalevantie 5, Tampere,  
19. päivänä lokakuuta 2013 klo 12.

UNIVERSITY OF TAMPERE

Copyright ©2013 Tampere University Press and the author

Kannen suunnittelu

Mikko Reinikka

Taitto

Sirpa Randell

Acta Universitatis Tamperensis 1851

ISBN 978-951-44-9208-2 (nid.)

ISSN-L 1455-1616

ISSN 1455-1616

Acta Electronica Universitatis Tamperensis 1331

ISBN 978-951-44-9209-9 (pdf)

ISSN 1456-954X

<http://tampub.uta.fi>

Suomen Yliopistopaino Oy – Juvenes Print

Tampere 2013

Ja minä halusin ottaa selville,  
mikä on tietoa ja viisautta,  
mikä taas mielettömyyttä ja typeryyttä.  
Mutta minä havaitsin, että tuulta vain tavoittelin.  
Sillä missä on paljon viisautta,  
siellä on paljon huolta,  
ja joka tietoa lisää, lisää tuskaa.

Saarnaaja 1:17–18



# Esipuhe

Kun vuonna 1991 valmistuin Tampereen yliopistosta opiskeltuani germaanista ja englantilaista filologiaa sekä kansainvälistä politiikkaa ajattelin, että nyt riitti opiskelu. Olin nauranut, jos joku tuolloin olisi sanonut, että kahdenkymmenen vuoden kuluttua löydän itseni saman yliopiston kirjastosta syli täynnä tieteenfilosofiaa ja metodologiaa.

”Millä osaamisella sinä oikeastaan näitä asioita koulutat?” heitti ilmoille pastori Juhani Karvinen ollessamme Venäjällä yhteisellä koulutusmatkalla pyhäkoulunopettajia opettamassa. Tuosta ohimennen heitetystä kysymyksestä nousi ensi kerran mieleeni ajatus jatko-opinnoista. Ajatus oman työn tutkimisesta ei jättänyt minua rauhaan työni mukanaan tuomien moninaisten haasteiden lisääntyessä. Aloitin kieltenopettajana, mutta toimenkuvani on kokenut viime vuosina melkoisen muutoksen. Kielten opetuksen osuus ammattitutkintoihin johtavissa koulutuksissa on selvästi vähentynyt ja tarve syventää ja laajentaa osaamista on tuonut eteen uusia askelia. Kielten opettajana monikulttuurisuuden kohtaaminen tuntui luonteelta ja koska alueella oli tilausta suomen kielen koulutusten järjestämiseen, päätimme lähteä oppilaitoksena kehittämään tarjontaa sillä saralla. Aloin perehtyä hankerahoitukseen, opintojen ohjaukseen ja suomen kielen opettamiseen. Opetustyöni lisäksi olen hoitanut jo vuosia myös toimialajohtajan – myöhemmin koulutuspäällikön – tehtäviä, mikä on tuonut mukanaan hallinnolliset tehtävät, koulutusten rahoitukseen perehtymisen ja yhteistyön eri viranomaistahojen kanssa.

Tilaisuudella on otsakka, sanoo vanha sanonta. Hammersley ja Atkinson sanovat sen hienommin: ”Chance encounters or personal experiences may provide motive and opportunity for research” (1995, 28). Tartuin tilaisuuteeni otsakasta kiinni, kun suorittuani kasvatustieteen syventäviä opintoja – tuolloin Jyväskylän yliopistossa – professori Pauli Kaikkonen esitti mahdollisuutta jatkaa kasvatustieteen opintoja jatkotutkintoon saakka.

Väitöskirjaprosessin kanssa yhtä matkaa on tapahtunut paljon muutakin elämänsäni. Poikani Tiitus ilmoitti ensi kertaa tulostaan reilu kuukausi tässä tutkimuksessa kuvatun Bulgariassa käymisen jälkeen. Myöhemmin synnyttämässä ollessani epiduraalipuudutuksen antoi jordanialainen lääkäri. Jouduttuani lopulta kiireelliseen sektioon spinaalipuudutuksen antoi venäläinen lääkäri ja sektorin suoritti virolainen lääkäri. Ollessani toipumassa heräämössä suomalainen hoitaja totesi ihmetellessäni tapahtuman

riipeyttä – kolmessa minuutissa leikkaussaliin saapumisesta poika oli maailmassa – että olin parhaiden lääkärin käsissä, joita heillä on töissä. Muistan voipuneenakin miettineeni, että tähän sopii erinomaisesti työperusteista maahanmuuttoa tutkivalle ja kaikki tämä pienessä Sastamalan kaupungissa. Myöhemmin kuunnellessani arvioita muunmaalaisten ammattitaidosta ja sen mahdollisesta puutteesta verrattuna suomalaisiin olen miettinyt omaa kokemustani: miten kaikki maailman ihmiset muualla pysyvät hengissä (eivät he aina tietysti pysykään), jos kaikki viisaus ja tieto asuu suomalaisten päässä ja käsissä?

Tampereen yliopistossa järjestetyillä metodifestivaaleilla syksyllä 2011 Klaus Mäkelä Helsingin yliopistosta totesi, että ”kenenkään ei pidä tutkia omaa työpaikkaansa”. Tutkimukseni edetessä mietin useaan kertaan Mäkelän toteamusta ja huomasin, että toisaalta helpompaa olisi kirjoittaa, jos asia ei tulisi niin lähelle; miten kirjoittaa asioista, jotka saattavat lukijan mielessä olla epämieluisia? miten tuoda esille tutkimuksen aikana löydetty ristiriidat ja seikat, jotka saattavat loukata jotakuta? Olen pyrkinyt noudattamaan tutkimuseettisiä periaatteita tutkimusta kirjoittaessani eikä tarkoitukseni ole loukata ketään, joka itsensä tästä tutkimuksesta tunnistaa. Olen kuitenkin tuonut esille ne tosiasiat, jotka tutkimuksessa väijäämättä esiin nousivat.

Kiitän erityisesti professori Pauli Kaikkosta, jonka ansiosta lähdin tälle tutkimusmatkalle. Kiitos, Pauli, rohkaisusta ja ohjauksesta sekä kärsivällisestä lukuisiin kysymyksiini vastaamisesta! Erityiskiitos myös professori Pekka Räihälle arvokkaasta avusta, hyvistä vihjeistä ja loppuvaiheen rohkaisusta työni valmiiksi saattamisessa! Kiitän alkutarkastuksen suorittanutta professori Pirkko Pitkästä sekä esitarkastajia professori Johanna Lasosta Jyväskylän yliopistosta sekä professori Ritva Kantelista Joensuun yliopistosta: kritiikkinne herätti minut huomaamaan korjaustarpeet ja viimeistelyyn liittyvät muutostarpeet. Kiitän nyt jo edesmennyttä esimiestäni rehtori Lasse Kervistä luottamuksesta ja uskosta osaamiseeni ja ammattitaitooni. Lasse antoi mahdollisuuden uusien haasteiden toteuttamiseen ja kannusti niissä.

Kiitän rakkaita läheisiäni, jotka ovat monin tavoin tukeneet ja kannustaneet minua. Erityiskiitos äidille ja isälle, joiden hoidossa Tiitus sai olla lukuisat kirjoitustuokiot. Omistan tämän tutkimusraportin rakkaimmilleni, joita ilman elämäni ei olisi sitä, mitä se on. Kiitos Timo, ilman rohkaisuasi ja kannustustasi olisin jo luovuttanut. Kiitos, että arvostat osaamistani ja kuljet rinnallani! Kiitos poikani Tuomas, korvaamaton apu teknisten ongelmien yllättäessä. Olen ylpeä sinusta! Ja pikku-Tiitus, rakas auringonpaiste, ilman syntymääsi en olisi löytänyt aikaa tämän tutkimuksen kirjoittamiseen. Kiitos, että tulit! Nyt kun ei tarvitse enää joka välissä kirjoittaa, eiköhän lähdetä perheenä Jerusalemiin ja Kuolleelle merelle!

Sastamalan Kiikassa, 25.7.2013

# Tiivistelmä

## Työhön Suomeen?

*Tutkimus työperusteiseen maahanmuuttoon liittyvistä koulutusprosesseista.*

Tutkimukseni käsittelee työperusteiseen maahanmuuttoon liittyviä lähtömaakoulutusprosesseja maahanmuuttajan, työnantajan ja oppilaitoksen/kouluttajan näkökulmista. Tutkimuksessani tarkastelen myös ESR-projekteja ja projektirahoitusta työperusteisen maahanmuuton edistämisen toimintatapoina. Tutkimukseni on fenomenologis-etnografinen tapaustutkimus, jossa olen itse läsnä vahvasti toimijana työni kautta. Ensisijaisena tavoitteenani ei ole tuottaa määrällistä tietoa työperusteisesta maahanmuutosta, työpaikoista tai koulutettavien määristä, vaan keskittyä osallistujien kokemuksiin prosessin eri vaiheissa. Tutkimukseeni valitsemani tapaukset (suomen kielen koulutukset Virossa, Bulgariassa ja Suomessa) antavat tietoa ilmiöstä (työperusteinen maahanmuutto ja lähtömaakoulutukset), joka sellaisenaan on uusi ja jota ei vielä ole juurikaan tutkittu. Koulutusten toteuttajatahona on ollut yksi länsisuomalainen aikuiskoulutusta toteuttava oppilaitos ja sen maahanmuuttajakoulutuksista ja kehittämishankkeista vastaava yksikkö.

Tavoitteeni oli saada tietoa siitä, mitä todella tapahtuu työperusteisen maahanmuuton koulutusprosesseissa yksilöiden kannalta: Kohtaavatko odotukset ja todellisuus? Saako työnantaja haluamaansa osaavaa työvoimaa? Onnistuvatko koulutuskeskukset koulutusprosessien luomisessa ja kehittämisessä siten, että kaikki osapuolet ovat tyytyväisiä? Onko työvoimapula niin todellinen, että työperusteisesti Suomeen muuttavien on helppo lopulta päästä työhön? Huomioidaanko työperusteisen maahanmuuton innostuksessa maassa jo olevat maahanmuuttajat ja edistetäänkö samalla heidän mahdollisuuksiaan työllistymisessä? Tiivistän nämä kysymykset seuraavasti:

1. Millaisia haasteita työperusteinen maahanmuutto tuo muuttajille, oppilaitoksille/kouluttajille, työnantajille?
2. Miten ja millaisin keinoin eri haasteisiin voidaan vastata? Onko projektitoiminta ratkaisu vai rasite?
3. Miten lähtömaakoulutusprosesseja voidaan kehittää?

Olen kerännyt haastatteluaineistoa opiskelijoilta, kouluttajilta, työnantajilta ja projektityöntekijöiltä. Osan aineistoani muodostavat kouluttajien blogi ja päiväkirja sekä omat havaintoni tutkimuksen aikana. Olen itse osallistunut kaikkiin vaiheisiin tapahtumia sisältäpäin katsovana tutkijana, mikä antaa tutkimukselleni etnografisen luonteen. Tutkimukseni analyysia jäsenän Goffmanin kehysanalyysin avulla. Erilaiset kehykset tekevät ymmärretyksi toiminnan moniulotteisuutta ja merkitysrakenteita sekä eri ihmisten toimintaa erilaisissa rooleissa, eri kehysten kautta. Merkityksellistä on se, mistä kehyksestä toiminta lähtee liikkeelle ja ymmärtävätkö osallistujat primääri-kehyksen samalla tavalla.

Työperusteinen maahanmuutto haastaa niin muuttajat, työnantajat kuin kouluttajatkin. Tutkimukseni tuloksena totean, että maahanmuuton koulutusprosesseihin liittyvät voimakkaasti tunteet ja ristiriidat. Lähtömaakoulutus ei ole ainoastaan kielen ja kulttuurin opettamista ja oppimista, vaan siihen liittyy kokonainen tapahtumien ja toiminnan ketju maasta toiseen siirtymiseksi. Kyseessä on ihmisten välinen toiminta kansainvälisessä toimintaympäristössä, kulttuurienvälisen ymmärryksen lisääntyminen ja jokaisen osallistujan oppimisprosessi.

Projektitoiminnan alle unohdetaan helposti yksilöihminen tunteineen, tarpeineen ja odotuksineen. Olen tuonut tutkimuksessani esille sen, miten haastaviin tilanteisiin voidaan vastata ja miten eri tahojen toimintaa tulisi kehittää, jotta työperusteisesta maahanmuutosta voisi olla osaratkaisuksi lisääntyvään työvoimapulaan. Kuvaan tutkimuksessani yhden mallin lähtömaakoulutuksen toteuttamisen kehittämiseksi. Koulutusten toteuttamista tulee kehittää tavoitteena tehokas oppiminen ja laadukas toiminta, ei hintakilpailu ja kustannusten minimointi. Rekrytoinnissa tulee huomioida entistä paremmin yksilöihmisten odotukset ja tarpeet, lupaukset työllistymisestä tulee perustua todellisiin työpaikkoihin. Projektit ja työnantajat eivät rekrytoi vain yhtä ihmistä, vaan valinnat vaikuttavat usein koko perheiden tilanteisiin. Kielikoulutuksen sisältöjen suunnittelussa työnantajan osallistumisella on suuri merkitys. Työnantajien ja suomalaisten kollegoiden tulee antaa ulkomailta tuleville työntekijöille aikaa kielen oppimiseen. Asettautumispalveluita tulee edelleen kehittää. Työyhteisöille tulee järjestää monikulttuurisuusvalmennuksia ja huolehtia kulttuurienvälisen ymmärryksen lisääntymisestä.

Tutkimukseni perusteella voin todeta, että ymmärrykseni lähtömaakoulutusten toteuttamisesta ja siihen liittyvästä monitahoisesta ja monikehyksellisestä problemaatikasta on lisääntynyt. Lähtömaakoulutusprosessia voidaan niin halutessa kehittää tehokkaammaksi, inhimillisemmäksi ja tuottavammaksi sekä kaikki osallistuvat tahot paremmin huomioivaksi malliksi.

**Asiasanat:** työperusteinen maahanmuutto, maahanmuuttajat, lähtömaakoulutus, tunteet, ristiriidat, tapaustutkimus, fenomenologis-etnografinen tutkimus, kehysanalyysi



# Abstract

## Moving to Finland for Work?

*Dissertation of the processes concerning pre-departure training and labor migration*

The aim of this study is to examine the processes of pre-departure training and labor migration from the point of view of immigrants, employers and education centers/teachers. This study also considers ESF funded projects as methods to finance and promote labor migration. This is a phenomenological-ethnographic case study, where I as a researcher am firmly present through my work and position. My main goal is not to give quantitative information about labor migration, work places or the number of trainees, but to concentrate on the experiences of the participants in the different phases of the process. The cases I have chosen for this study (Finnish language training programs in Estonia, Bulgaria and Finland) provide information about labor migration and the training processes related to it – a recent phenomenon, about which not much research has yet been carried out. The training programs mentioned were carried out by one vocational adult education center in western Finland and its unit specializing in immigrant training and development projects.

The purpose was to find out what really happens during the processes of labor migration from individuals' perspectives: Do expectations and reality meet? Do the employers get the skilled work force they desire? Is it possible for training centers to develop training processes in such a way that all parties involved in them are satisfied? Is the labor shortage so real that it is easy for those who move to Finland for work to actually get work? How about those immigrants who already live in Finland: are they taken into account, and are their possibilities to gain employment also promoted? I summarize these questions as follows:

1. What kind of challenges do immigrants, training centers/teachers and employers face in labor migration?
2. How can these challenges be answered? Are the ESF funded projects a solution or a burden?
3. How is it possible to develop the processes of pre-departure training?

I have interviewed students, teachers, employers and project workers. I also used a blog and a diary written by teachers and my own observations during the study. I have taken part in all the phases as a researcher looking at the situations from inside, which gives my study an ethnographic perspective. I analyze the results of the study by using Goffman's frame analysis. Different frames make the multidimensionality and meaning structures of the activities as well as actions of human beings in different roles understandable through various kinds of frames. Important is the primary frame and whether the participants understand and perceive the primary frames in a similar way.

Labor migration challenges immigrants, teachers as well as employers. As a result of my study I point out that there are a lot of feelings and contradictions involved in these processes. Pre-departure training does not only mean teaching and learning a language and cultural aspects, but consists of a whole chain of events and actions involved in moving from one country to another. Thus it is a question of activities among people in international surroundings, creating multicultural and intercultural understanding, and at the same time a learning process for each individual.

An individual person with his or her feelings, needs and expectations is easily forgotten in project managing. I present how challenging situations can be answered and how co-operation between various participants should be developed so that labor migration could become a part of the solution to the labor shortage. In this report I describe one model of realizing and developing pre-departure training. The aim of the development should be effective learning and quality training, not competing on price and minimizing costs. The recruiting process should focus more on taking the expectations and needs of individual people into consideration, and promises of getting work should be based on real available positions. Projects and employers do not recruit only one person; their choices have an impact on the lives of whole families. The role of employers is significant when planning the content of training. Employers and Finnish colleagues should give the workers coming from abroad time to learn the language. Integration services should be developed. Intercultural training should be given in workplaces and intercultural understanding should be promoted.

Based on my study I can state that my understanding concerning the implementation of pre-departure training and its multi-faceted and many-framed problems has been deepened. The process of pre-departure training can, if desired, be developed to become more efficient, more human and more productive, as well as a model where all parties are taken better into consideration.

**Keywords:** labor migration, immigrants, pre-departure training, feelings, contradictions, case study, phenomenological-ethnographic study, frame analysis

# Raportin luonteesta ja rakenteesta

Kuvaan aluksi lukijalle lukemisen helpottamista varten joitakin olennaisia seikkoja raporttini tyylistä ja rakenteesta. Toivoisin tämän raportin päätyvän – ei ainoastaan omaan kirjahyllyyni tai unohdetuksi yliopiston kirjaston kokoelmiin – myös maahanmuuttajien kouluttajien lukemaksi.

Yksi haasteellisista asioista itselleni tämän työn tekemisessä on ollut se, miten raportoin tekemiseni ja tulokseni siten, että se olisi tiedeyhteisön edellyttämää tieteellistä tekstiä (ks. Hirsijärvi, Remes & Sajavaara 2000). Kirjoittaminen sinänsä ei ole ollut minulle koskaan minkäänlainen ongelma, tekstin tuottaminen on helppoa. Mutta saada asiani tieteellisen tutkimuksen muotoon on pohdituttanut minua pitkään. Silvermanin (2005) käytännöllinen opas laadullisen tutkimuksen tekemiseen antoi monta hyvää vinkkiä. Hän kirjoittaa, että useimmille tutkijoille vaikeinta on kirjoittaa sellaisella selvyydellä, että heidän työtään voivat ymmärtää myös ei-asiantuntijat. Vaikeinta voi olla räätälöidä kirjoittamisen tapa niin, että se sopii niin suurelle yleisölle kuin mahdollista. (Silverman 2005, 279.) Tämä vahvisti ajatustani siitä, että kirjoitan omalla persoonallisella tavallani ja tyylilläni.

Vastaan työssäni oppilaitokseni maahanmuuttajakoulutuksista sekä maahanmuuttajien kouluttamiseen ja monikulttuurisuuteen liittyvistä kehittämishankkeista. Työelämän haasteet olivat saaneet minut pohtimaan kehittämistä ja kehittymistä laajemmin ja vuosina 2007–2008 kypsyi päätös tutkimuksen aloittamisesta. Empiriaan kiinni pääseminen ei kuitenkaan ollut helppoa. Huolimatta oppilaitoksen runsaasta maahanmuuttajille suunnatusta koulutus- ja hanketarjonnasta tutkimustyöni alkuvaiheessa ongelmaksi nousi empiirisen aineiston saamisen hankaluus. Tutkimusraporttini aluksi johdatankin lukijan matkalle työperusteisen maahanmuuton empiirisen aineiston perään, koska nuo vaiheet ovat olleet olennainen osa tutkimusprosessini alkuun saattamista. Matkakertomuksessa kuvaan sen, miten työlääksi empiirisen aineiston saaminen osoittautui ja mitä ongelmia oppilaitos on kohdannut pyrkiessään vaikuttajaksi työperusteisen maahanmuuton kentällä. Matka on ollut pitkä ja haasteellinen, työläs ja kivulias, mutta antoisa ja opettavainen.

Itse olen läsnä vahvasti tutkimuksessani toimijana ja osallistujana ja kurssiivilla kirjoitetut otteet niin avausluvussa kuin analyysiosuuden avauskertomuksetkin ovat työssäni elettyä todellisuutta. Olen kirjoittanut muistiinpanoja ja kalenterimerkintö-

jä eri tilanteissa, osan avauskertomuksistani olen poiminut matkaraporteistani, joita olen tehnyt joko virallisiin tai oman oppilaitoksen tarpeisiin. Osa avauskertomuksista on keskusteluita, jotka kirjasin muistiin tapahtuneiden tilanteiden jälkeen. Avauskertomuksina käyttämäni aineiston olen dokumentoinut kuukausi/vuosi-tarkkuudella. Omasta havainnointiaineistostani olen muodostanut omiin kokemuksiini pohjautuvia tarinoita, episodikuvauksia. Tutkimukseni ei kuitenkaan ole narratiivinen, vaikka johdantoluvussa ja analyysiluvussa onkin narratiivistyyppisiä episodikuvauksia antamaan lukijalle käsitystä niistä haasteista, joiden kautta tutkijana päädyin tutkimusaineistoni pariin.

Raporttini tyyli vaihtelee sen eri osissa. Halusin raporttiini osittain autoetnografisen luonteen silläkin uhalla, että se vähentäisi raporttini tieteellistä arvoa, koska olen itse elänyt nämä asiat sisältä päin katsoen. Olen tehnyt työtä etnografisella otteella, en ulkopuolisena tarkkailijana. Raporttini luonne olisi varmasti erilainen, jos olisin tehnyt etnografista tutkimusta jossakin minulle vieraassa yhteisössä, jossa olisin osallistunut vain tutkijana. Nyt olen asemani vuoksi ollut myös tekemässä päätöksiä tämän tutkimuksen kohteena olleissa koulutuksissa.

Creswell (2007, 72) kirjoittaa, että etnografisten tutkimusten tulokset kuvataan kirjaimellisesti, usein ikään kuin tarinankerrontana, mikä saattaa haastaa perinteiseen tutkimuskirjoittamiseen tottuneet. Oma tapani luoda tarinaa, kertomusta siitä, mitä tapahtui, korreloi tämän Creswellin toteamuksen kanssa. Richardson ja Adams StPierre (2005) rohkaisevat tutkijaa kirjoittamaan luovasti ja mielenkiintoisesti. Myös Stake (2000, 24) toteaa, että tapaustutkimuksen analyysi voidaan kirjoittaa vähemmän muodolliseen tyyliin, jopa kertomuksenomaisesti. Pohdintaani, voinko kirjoittaa tarinanomaisesti siitä, mitä on tapahtunut, tämä antoi vastauksen. Tässä yhteydessä totean, että tutkimukseni ei ole myöskään vertaileva tutkimus, vaikka joissakin yhteyksissä suoritan vertailua eri käytänteiden välillä.

Alun autoetnografisen matkakertomuksen jälkeen siirryn käsitteiden määrittelyyn ja metodologian kuvaamiseen, valotan tapausten kokemusmaailmaa fenomenologian ja tunteisiin liittyvän teoreettisen pohdinnan kautta ja lopussa tarkennan analyysiani Goffmanin kehysanalyysia hyödyntäen. Silverman (2005, 315) ohjeistaakin pohtimaan kirjoittamisvaiheessa, mitkä ovat avainkäsitteet, joita tutkija on pohtinut; miten tulokset valaisevat näitä käsitteitä; mitä on tullut alkuperäisestä tutkimusongelmasta ja miten luettu kirjallisuus on siihen vaikuttanut.

Tieteenteoreettisen metodologiaosuuden jälkeen kirjoitustyylini siis vaihtuu jälleen kuvaamaan tapauksia ja niiden analyysin kautta löytyneitä tuloksia. Tutkimani tapaus ei ole oppilaitos tai sen toteuttama projekti, vaan yksittäiset työperusteiseen maahanmuuttoon liittyvät koulutukset. Kuvaan tapaukset ja niiden sisällä olevat analyysiyksiköt luvussa 3.3 sekä tarkemmin 4.2. Olen tarkoituksella jättänyt mainitsematta kariutuneiden hankkeiden, firmojen ja yksityishenkilöiden oikeat nimet näissä työskentelevien henkilöiden yksityisyyden suojan säilyttämiseksi. Kaikki työssä esiintyvät

erisnimet on muutettu. Tutkimukseni eettisiä valintoja olen tarkemmin pohtinut ja selvittänyt luvussa 4.3.

Tutkimuksessani tarkastelen myös ESR-projekteja ja projektirahoitusta työperusteisen maahanmuuton edistämisen välineenä, koska edellä mainitut tapaukset (koulutukset) on rahoitettu ESR-rahalla ja ESR-rahoitteiset hankkeet ovat hyvin vahvasti työperusteisen maahanmuuton ja siihen liittyvien koulutusten rahoittamiskanavia valtakunnallisestikin.

En tutki iän, koulutustaustan tai aiemman kielitaidon vaikutusta oppimiseen enkä oppimiseen liittyviä strategioita, vaan lähtömaakoulutusprosessien onnistumista ja niihin liittyvää kokemusmaailmaa eri osallistujien näkökulmista. Olen rajannut kielenopetuksen teoreettisen taustan käsittelyn siten, että lähtökohtaisesti käsittelen vain suomi toisena kielenä -opetusta ja suomi toisena kielenä opetusta työperusteisesti. Vaikka suomen kieli on työn perässä muuttajille vieras kieli, en kuitenkaan lähde pohtimaan vieraan kielen opettamisen problematiikkaa ja ammatillisen kielen opetuksen menetelmiä laajemmin, koska painopiste työssäni on kokemusmaailma, sen ymmärtäminen ja kokemusten vaikutus oppimiseen, työssä selviämiseen ja viihtymiseen, maahan jäämiseen ja kielitaidon arviointiin. Esittämäni haastattelukysymykset ohjaavat informantteja kertomaan nimenomaan koulutusprosessien aikaisista kokemuksista ja selviytymisistä.

Olen raporttini sivuilla esittänyt lukuisia kysymyksiä, joihin en kaikkiin suoranaisesti vastaa. Alkuvaiheen kysymykset kuvaavat sitä prosessointia, jota tutkimukseni aloitusvaiheessa kävin läpi ja joka jatkui pitkän matkaa. Tarkennetut tutkimuskysymykset löytyvät luvusta 4.1. Analyysivaiheessa esitän lukuisia retorisia kysymyksiä, joihin en vastaa, koska yksiselitteistä vastausta niihin ei ole. Kysymysten tarkoitus on laittaa myös lukija pohtimaan asioita ja ottamaan mielessään kantaa niihin sekä mahdollisesti suuntaamaan omaa toimintaansa pohdintansa tuloksena uudella tavalla. Myös kysymykseksi puettu otsikko jää vaille vastausta. On lopulta hyvin pitkälle yksilö- ja tilannekohtainen ratkaisu, tullako Suomeen töihin vai eikö tulla, jäädäkö tänne, palatako takaisin vai muuttaako jonnekin seuraavaan maahan.

Raporttissani osasta lähdeviittauksia puuttuu tarkka sivunumero, koska olen ottanut lainaukset joko internet-artikkelista, haastattelusta tai luennosta, joissa tarkkaa sivunumeroa ei ole.

Kuviossa 1 kuvaan tutkimusprosessini etenemisen vuosina (2007) 2008–2013. Pohdinta, teoriataustan lukeminen, aineiston kerääminen, litterointi ja analyysi vuorottelevat, edellinen tieto kohtaa uuden tiedon ja muodostaa tutkijan ajatuksissa kokonaisuuden, jatkumon, jossa mikään osa ei ole irrallisena, tuulesta temmattuna, vaan seurausta aikaisemmasta päättelyketjusta. ”Tapaustutkimuksessa voi käydä niin, että mitään teoreettisesti uutta ei välttämättä löydy, mutta tapauksen kuvaus voi sisältää uutta tietämystä siitä, millainen maailma on” (Järvinen 2004, 75).



# Sisällysluettelo

## OSA I MATKAAN: LÄHTÖKOHDAT JA TAUSTATEORIAT

1	Tutkimusmatkalla: kohti työperusteisen maahanmuuton tutkimusta .....	24
	Suomesta Petroskoihin .....	24
	Petroskoi kutsuu .....	25
	Meillä ei luovuteta .....	26
	Harharetkellä.....	27
	Uusille poluille .....	28
	Suomenlahden yli Viroon.....	29
	Balkan kutsuu.....	30
	Kotoisasti omilla kunnailta.....	31
	Tutkimukseksi päätyminen .....	32
2	Tutkimuksen keskeiset käsitteet ja maahanmuuton ajankohtainen tilanne .....	34
2.1	Omaa tutkimustani sivuavia tutkimuksia ja raportteja.....	34
2.2	Muuttajat, muuttoyhteiskunta ja kotoutuminen .....	36
2.2.1	Kuka on maahanmuuttaja?.....	36
2.2.2	Muuttoliike Suomeen ja Suomesta .....	38
2.2.3	Kotouttaminen ja kotoutuminen.....	44
2.2.4	Integroituminen yhteiskuntaan .....	46
2.2.5	Työnjakoa valtion hallinnossa.....	49
2.3	Maahanmuuttajien työllistyminen ja koulutusmahdollisuudet.....	51
2.3.1	Työperusteinen maahanmuutto .....	51
2.3.2	Maahanmuuttajien kouluttaminen Suomessa .....	61
2.3.3	ESR-hankkeet työperusteisen maahanmuuton tukena .....	66
2.3.4	Tutkintojen tunnistaminen ja tunnustaminen.....	67
2.4	Maahanmuuttajien kotouttaminen ja kielikoulutukset Tanskassa .....	70
2.4.1	Muuttoliike Tanskaan .....	70
2.4.2	Flexicurity ja neliportainen työmarkkinaintegraatiomalli .....	72
2.4.3	Danish Green Card & The Positive List .....	74
2.4.4	Tanskaan vai Suomeen?.....	74

3	Tutkimuksen tieteenteoreettinen tausta.....	78
3.1	Mitä on kulttuuri?.....	80
3.2	Kulttuurienvälisyys, monikulttuurisuus ja transkulttuurisuus .....	82
3.3	Tapaustutkimus: opimmeko näistä tapauksista?.....	85
3.4	Etnografina kentällä – työpaikalla aineistoa keräämässä.....	92
3.5	Fenomenologiaa – kokemusten jäljillä.....	95

## OSA II

### ASIAN YTIMESSÄ: AINEISTO, TUTKIMUS JA RAPORTOINTI

4	Tutkimusongelmista raportiksi.....	103
4.1	Tutkimuskysymyksen.....	103
4.2	Tutkimuksen aineisto .....	104
4.2.1	Aineiston keräämisestä.....	104
4.2.2	Aineisto tapauksittain .....	106
4.2.3	Haastattelujen tekemisestä ja litteroinnista.....	108
4.3	Eettiset valinnat .....	111
4.4	Omat havaintoni matkan varrella.....	114
5	Aineiston analyysi .....	116
5.1	Suomen kielen koulutus Virossa.....	116
5.1.1	Virolaisten muuttohalukkuus ja motivaatio osallistua koulutukseen .....	117
5.1.2	Kouluttajien kokemukset Virossa .....	120
5.1.3	Yhteenvedo Virossa järjestetyn koulutuksen osalta kertyneestä aineistosta..	126
5.2	Suomen kielen koulutus Bulgariassa .....	127
5.2.1	Opiskelijoiden alkuhaastattelut ja EURES-neuvojen tapaaminen.....	128
5.2.2	Bulgariassa työskennelleiden kouluttajien kokemukset.....	133
5.2.3	Opiskelijoiden ja kouluttajien haastatteluiden yhteisanalyysi.....	141
5.2.4	Bulgariassa opiskelleille lähettämäni sähköpostikyselyn anti .....	142
5.2.5	Työnantajatahon edustajien haastatteluiden analyysi: ammattitaidon ja kielitaidon merkitys ulkomaalaisten rekrytoinnissa .....	148
5.3	Suomeen työperusteisesti muuttaneille järjestetty suomen kielen koulutus .....	157
5.4	Mitä yhteistä tapauksista löytyy? .....	160
5.4.1	Opiskelijat.....	161
5.4.2	Kouluttajat .....	163



OSA III  
LÄHTÖMAAKOULUTUSPROSESSIEN KEHITTÄMINEN OSANA  
TYÖPERUSTEISTA MAAHANMUUTTOA  
– JOHTOPÄÄTÖKSIÄ JA TOIMENPIDE-EHDOTUKSIA

6	Työperusteiseen maahanmuuttoon liittyvien koulutusprosessien kehittäminen	
	– vastauksia tutkimuskysymyksiin.....	169
6.1	Tutkimuskysymys numero 1: Millaisia haasteita työperusteinen maahanmuutto tuo muuttajille, oppilaitoksille/kouluttajille, työnantajille?.....	169
6.2	Tutkimuskysymys numero 2: Miten ja millaisin keinoin eri haasteisiin voidaan vastata? Onko projektitoiminta ratkaisu vai rasite?.....	176
6.3	Tutkimuskysymys numero 3: Miten lähtömaakoulutusprosesseja voidaan kehittää?.....	180
7	Ristiriidat ja tunteet.....	185
7.1	Toiminnassa huomattavat ristiriidat.....	185
	7.1.1 Kielen opiskeluun ja opettamiseen liittyvät ristiriidat.....	185
	7.1.2 Odotuksiin liittyvät ristiriidat .....	187
	7.1.3 Ristiriidat eri toimijoiden näkemyksissä .....	188
7.2	Tunteet pelissä.....	189
	7.2.1 Mitä ovat tunteet?.....	189
	7.2.2 Tunnekokemukset ja tunneviestintä.....	192
	7.2.3 Tunteet aineistoanalyysin valossa .....	196
8	Kehysanalyysi – What it is that is going on here? .....	201
8.1	Merkitysten tulkintaa.....	201
8.2	Mistä kehysanalyysissä on kyse? .....	202
8.3	Kehysanalyysi suomalaisten tutkimusten valossa .....	204
8.4	Mitä tilanteessa todella tapahtuu? .....	206
8.5	Minä ja roolimäni.....	208
8.6	Omat kehyslöydökseni.....	209
	8.6.1 Toimintaa, kohtaamisia, oppimista .....	209
	8.6.2 Toiminnan kehys .....	211
	8.6.3 Kohtaamisen kehys.....	212
	8.6.4 Oppimisen kehys.....	213
8.7	Lisää kehysiä .....	215
	8.7.1 Kansainvälinen kehys.....	216
	8.7.2 Inhimillinen kehys .....	216
	8.7.3 Työelämän kehys.....	217
	8.7.4 Vallan ja rahan kehukset.....	218
8.8	Kehystulkintaa .....	219
	8.8.1 Mistä kehuksesta liikkeelle?.....	219
	8.8.2 Vallan ja rahan kehukset uusliberalistisen koulutuspolitiikan valossa .....	220

9	Yhteenveto tutkimuksen tuloksista ja kehittämissuhteita.....	223
9.1	Lähtömaakoulutusmalli.....	223
9.2	Työyhteisön osallistuminen .....	228
9.3	Isoja kysymyksiä.....	230
9.4	Maassa asuvien maahanmuuttajien työllistäminen .....	232
10	Tutkimuksen arviointia .....	233
11	Epilogi .....	236
	Lähteet .....	240

## LIITTEET

LIITE 1.	Tutkimusaineiston analyysi vaiheittain kuvattuna .....	257
LIITE 2.	Bulgarialaisten alkuhaastatteluista poimittuja katkelmia esimerkkinä .....	259
LIITE 3.	Bulgarialaisille sähköpostitse lähetetyt kysymykset.....	260
LIITE 4.	Sähköpostikyselyistä poimittuja toteamuksia alkuperäisessä englanninkielisessä kieliasussa .....	261
LIITE 5.	Haastatelluille tehtyjä kirjallisia kyselyitä ja haastattelukysymyksiä .....	262
LIITE 6.	Toimintaa ja kokemuksia eri olosuhteissa.....	266
LIITE 7.	Kohtaamisia ja tunnetiloja.....	267
LIITE 8.	Harhautuksen kokemuksia .....	268
LIITE 9.	Kulttuuritaustan merkitys oppimisessa.....	269
LIITE 10.	Bulgariassa toteutetun suomen kielen koulutuksen opetussuunnitelman tiivistelmä esimerkkinä koulutussisällöistä .....	270
LIITE 11.	Opiskelijoiden kielitaitoarvioinnit.....	272

## *Kuviot*

KUVIO 1. Tutkimusprosessini eteneminen vaiheittain vuosien 2007–2013 aikana.....	23
KUVIO 2. Oleskelulupatyypit (www.migri.fi/oleskeluluvat/lupatyypit).....	39
KUVIO 3. Suomalaisen maastamuutto vuosina 1860–2010 (Siirtolaisuusinstituutti 2011) .....	42
KUVIO 4. Berryn (1997) akkulturaatiomalli .....	47
KUVIO 5. Ilmiö, tapaukset ja analyysiyksiköt tutkimuksessani .....	88
KUVIO 6. Eri tutkimusotteet ja taustateoriat tutkimuksessani.....	99
KUVIO 7. Aineiston kerääminen ja analyysi: luokittelu, teemoittelu, merkitystenanto ja kategorisointi .....	107
KUVIO 8. Kehykset tutkimuksessani.....	210
KUVIO 9. Kehysten törmäyksiä .....	215

## *Taulukot*

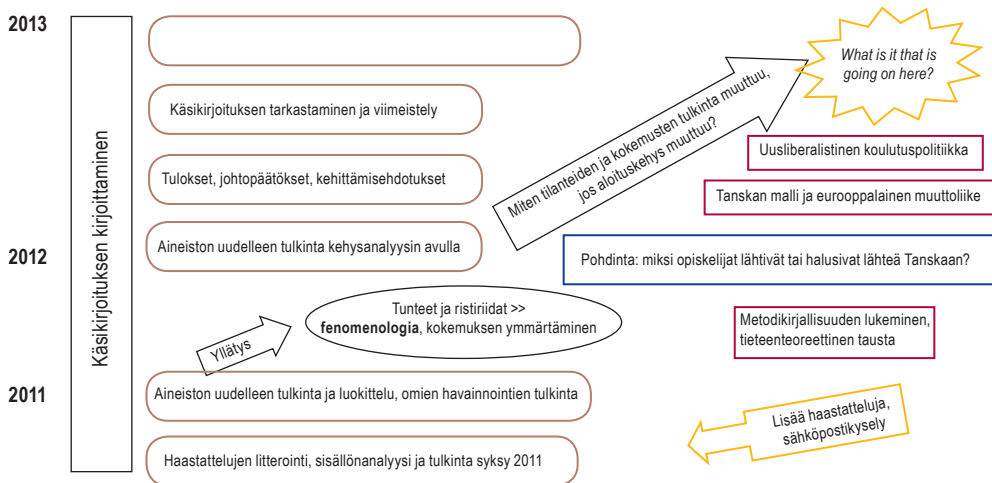
TAULUKKO 1. Tutkimuksen ensisijainen aineisto .....	106
TAULUKKO 2. Miksi virolaiset opiskelijat halusivat suomen kielen koulutukseen ja Suomeen? Syinä työllistyminen ja sosiaaliset syyt, työnsaanti, palkka ja parempi elämä perheelle.....	119
TAULUKKO 3. Kouluttajien ajatuksia ja kokemuksia Virossa toteutetusta koulutuksesta .....	122
TAULUKKO 4. Bulgarianlaisten opiskelijoiden käsityksiä Suomesta ja omasta maastaan.....	130
TAULUKKO 5. Bulgarianlaisten opiskelijoiden haastatteluissa esiin nousseet keskeiset teemat: työllistyminen, perhe ja epävarmuus .....	132
TAULUKKO 6. Kouluttajien kokemukset suomen kielen koulutuksesta Bulgariassa: opetuksen sisältö, tuntimäärä, laitteet ja välineet sekä kieli .....	137
TAULUKKO 7. Bulgariassa opettaneiden suomen kielen kouluttajien näkemykset työnantajien roolista koulutusprosessissa.....	138
TAULUKKO 8. Bulgariassa suomen kieltä opettaneiden kouluttajien kuvaukset omista oppimiskokemuksistaan .....	140
TAULUKKO 9. Bulgariassa opettaneiden kouluttajien esittämät kehittämishdotukset uusia lähtömaakoulutuksia ajatellen .....	140
TAULUKKO 10. Bulgarianlaisten opiskelijoiden sähköpostivastauksissa esiintyneiden työllistymiseen liittyvien teemojen luokittelu alateemoihin ja niiden alaluokkiin .....	144

TAULUKKO 11. Bulgarianlaisten opiskelijoiden tunnekokemukset.....	147
TAULUKKO 12. Työperusteisen maahanmuuton haasteita.....	170
TAULUKKO 13. Aineistossa esiintyneet tunteet ja tunneilmaukset. ....	197
TAULUKKO 14. Esimerkki fyysisessä ja sosiaalisessa tilanteessa tapahtuvasta toiminnasta. Miksi ja missä olosuhteissa kouluttaja kokee näin. ....	266
TAULUKKO 15. Esimerkki tunnetiloista erilaisissa olosuhteissa. ....	267
TAULUKKO 16. Käännös vai harhautus? Miksi ja missä opiskelija kokee tullee harhautetuksi. ....	268
TAULUKKO 17. Kielen ja kulttuuritaustan merkitys oppimisessa. Kouluttajien näkemykset ja kokemukset. ....	269

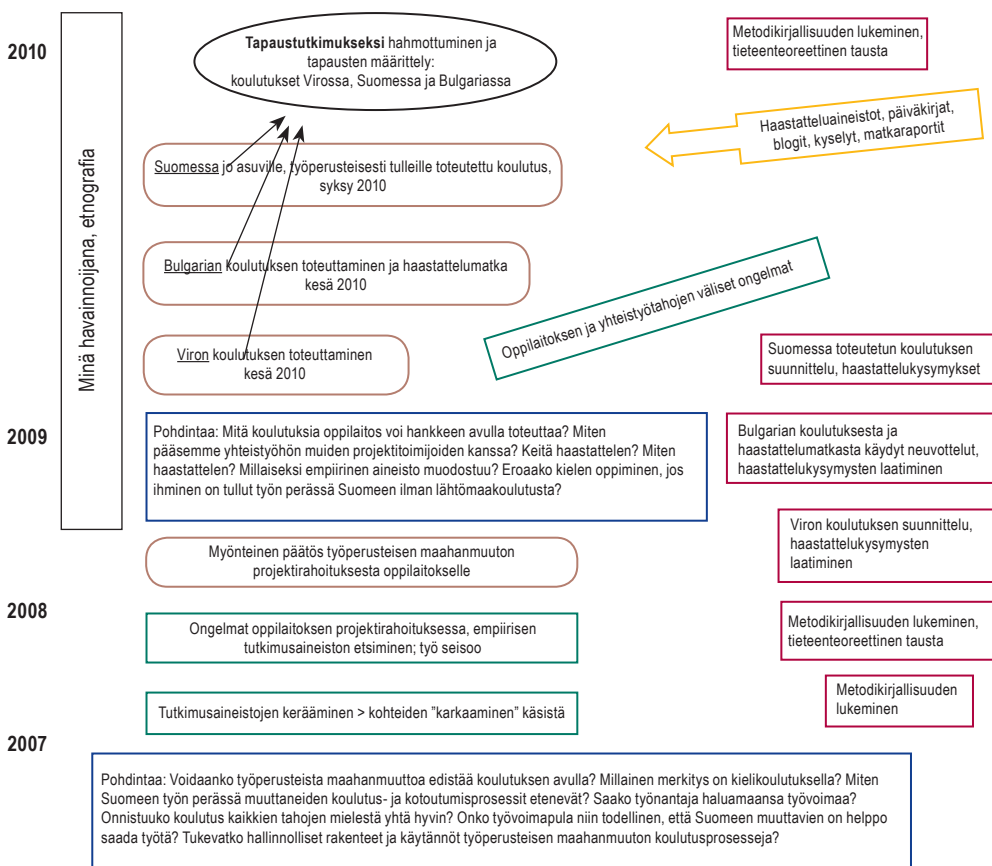
OSA I

MATKAAN:  
LÄHTÖKOHDAT JA TAUSTATEORIAM





### ÄITIYSLOMA



KUVIO 1. Tutkimusprosessini eteneminen vaiheittain vuosien 2007–2013 aikana

# 1 Tutkimusmatkalla: kohti työperusteisen maahanmuuton tutkimusta

Matkakertomukseni alkaa vuonna 2007 kauniina syyskesän aamuna oppilaitokseni opettajanhuoneessa ja jatkuu mutkitellen empiirisen aineiston löytymiseen asti.

## Suomesta Petroskoihin

*Rehtori saapuu aamukahvituokion aikaan paikalle:*

*– Meidän pitää jollakin tapaa päästä kiinni työperusteiseen maahanmuuttoon ja parasta olisi lähteä rekrytoimaan opiskelijoita Venäjältä, hän lausahtaa.*

*Kouluttajina katsomme toisiimme. Vai niin, mitähän sitten seuraa, ajattelee kukaan tahollaan.*

*– Meillä kun ovat tässä nämä Ludmila ja Andrei, niin eiköhän lähdetä Petroskoihin ja haeta sieltä muutama opiskelija tänne, rehtori jatkaa.*

*Ludmila ja Andrei katsovat toisiaan ja Ludmila toteaa varovasti:*

*– Kyllähän siellä tulijoita on jonoksi asti, mutta mistä heille saadaan työpaikat?*

*– Ei se ole ongelma, kyllä täällä töitä löytyy. Ensin täytyy vaan opettaa heille suomen kieli ja sitten töihin.*

*Rehtorin poistuttua paikalta Ludmila ja Andrei vetävät pitkää tikkua siitä, kumpi lähtee matkaan.*

*Suunnittelen jo mielessäni haastattelulomaketta: vihdoinkin pääsisin oikeasti toteuttamaan suunnittelemaani tutkimusta työperusteisesta maahanmuutosta. Olin jo kertaalleen kokenut karvaan pettymyksen. Työssäni maahanmuuttajakoulutuksia ja kehittämishankkeita koordinoivana henkilönä olin ollut oppilaitoksen edustajana suunnittelemassa valtakunnallista ESR-rahoitteista hanketta, jonka tavoitteeksi kirjattiin koulutusprosessien suunnittelu ja toteuttaminen, koulutuskeskuksen perustaminen lähtömaahan ja koulutettujen henkilöiden tuominen työmarkkinoille Suomeen. Hankkeeseen sisäänkirjattiin myös tutkimusosio, jonka puitteissa olisin selvittellyt koulutusprosesseja hankkeessa saadun aineiston pohjalta. Rahoittava taho myönsi rahoituksen kaikille muille partnereille, mutta meidät jätettiin hankkeesta pois. Ainoa peruste, mikä päätöksestä saatiin, kuului: konsortio*



*on riittävä ilman teitä. Rahoittajan epämääräinen perustelu antoi aihetta erilaisiin spekulointeihin, varsinkin, kun selkeämpää perustetta ei pyynnöistä huolimatta kuulunut. (Muistiinpanot ja kalenterimerkinnot syksyllä 2007.)*

ELY-keskukset (edellisen kertomuksen tapahtumahetkellä TE-keskukset)<sup>1</sup> myöntävät rahoitukset ESR-hankkeisiin alueellisesti tai valtakunnallisesti riippuen toimintalinjasta. Oppilaitos haki edellä kuvattua hanketta valtakunnallisesta hausta, silloiset TE-keskukset neuvottelivat keskenään siitä, mitkä hankkeet rahoitetaan. Samaan aikaan oli alueella rahoitusta hakemassa laaja TE-keskuksen oman tuotannon hanke, jonka tavoitteena oli myös työperusteisen maahanmuuton kehittäminen. Koska viranomaisilta saatu perustelu osuutemme valtakunnallisen hankkeen rahoituksen hylkäämiseksi oli mielestäni riittämätön, herätti se monenlaisia epäilyksiä. Tarkempaa selitystä en asiaan milloinkaan saanut. Valtakunnallisen hankkeen hakijakonsortiossa mukana olleet muut tahot saivat rahoituksen ja hanke toimi vuosina 2008-2011. Alueellinen TE-keskus ei kyseisenä vuonna avannut yleistä hakua ESR-toimintalinja 4:ään (työperusteisen maahanmuuton kehittäminen) lainkaan, vaan rahoitti oman tuotantonsa hankkeen.

### *Petroskoi kutsuu*

*Ludmila ja Andrei päättävät lopulta, että he lähtevät matkaan molemmat. Rehtori oli saanut selville, että naapurimaakunnasta on lähdessä joukko virkailijoita ja poliitikkoja samankaltaiselle rekrytointimatalle ja hän oli jo ilmoittanut, että meiltä tulee joukkoon mukaan ainakin yksi tai kaksi henkilöä. Päätin venäjää taitamattomana jättäytyä pois matkasta, mutta laadin kysymyksiä ja suunnittelin, miten aloittaisin haastattelut Ludmilan avustuksella heti, kun ensimmäiset koulutettavat saapuisivat Suomeen. (Muistiinpanot ja kalenterimerkinnot syksyllä 2007.)*

Koska oppilaitoksen johto oli halukas kokeilemaan vaihtoehtoisia reittejä työperusteisen maahanmuuton koulutuskokeilun toteuttamiseksi, lähtökohdaksi otettiin se, että kuljetusalan yritykset kärsivät työvoimapulaa, kuljettajakoulutukset opiskelijapulaa ja inkerinsuomalaisten maahanmuuttojonossa on potentiaalisia Suomeen muuttajia, kuljettajaksi jo kotimaassaan koulutautuneita tai halukkaita kuljettajiksi Suomessa koulutautuvia henkilöitä. Neuvottelin rehtorin ja yhden alueella toimivan kuljetusyrityksen johdon kanssa mahdollisesta työvoiman tarpeesta ja heidän halukkuudestaan palkata kuljettajiksi koulutettuja maahanmuuttajia. Yrityksen johto osoitti kiinnostuksensa asiaan ja aloimme oppilaitoksessa valmistella koulutusohjelmaa.

---

<sup>1</sup> Työ- ja elinkeinokeskukset (TE-keskus) muuttuivat 1.1.2010 Elinkeino-, liikenne- ja ympäristökeskukseksi (ELY-keskus). Käytän raportissani jatkossa vakiintuneita lyhenteitä TE-/ELY-keskus.

Petroskoin alueelta Suomeen muuttavien kuljettajien oli tarkoitus työllistyä yrityksiin ja saada suomalainen logistiikan perustutkintokoulutus oppisopimuskoulutuksena. Olimme kuulleet, että Venäjällä jonottaa suuri joukko halukkaita Suomeen muuttajia. Suomeen pääsy helpottuisi, jos tulijalla olisi esittää viranomaisille työ- tai koulutuspaikka. Eri alueiden työvoimatoimistot<sup>2</sup> järjestivät noihin aikoihin useita rekrytointimatkoja Venäjälle Petroskoihin ja Pietariin. Oppilaitoksen kouluttajia osallistui tällaiselle matkalle esitelläkseen siellä mahdollisuutta päästä kuljettajakoulutukseen Suomeen ja työllistyä tänne. Idea sai erittäin positiivisen vastaanoton Suomeen muuttohalukkaiden venäläisten keskuudessa ja hakupaperit täytti kolmisenkymmentä henkilöä. Hain koulutukselle rahoitusta maakunnan oppisopimustoimistosta. Tulijoiden oli määrä saada työsuhde kuljetusyritykseen ja sitä kautta päästä oppisopimusrahoituksella kouluttautumaan kuljettajiksi tai päivittää olemassa oleva ammattitaitonsa suomalaisia vaatimuksia vastaavaksi. Kun kouluttajat olivat tehneet esivalinnan täytettyjen hakupaperien perusteella ja hakijoille oli valinnasta ilmoitettu, kyseinen kuljetusyritys vetäytyi hankkeesta. Selvitin useilta muilta yrityksiltä mielenkiintoa tällaiseen koulutuskokeiluun ja työllistämiseen, jotta olisimme kuitenkin päässeet toteuttamaan koulutuksen. Yksikään firma ei kiinnostunut asiasta. Jouduimme ilmoittamaan hakijoille, että valitettavasti koulutus ei toteudukaan työpaikkojen puutteen vuoksi.

### *Meillä ei luovuteta*

*– Onpas tämä nyt hankalaa, puuskahdan opettajanhuoneessa kollegoilleni. – En saa mitenkään kiinni empirisestä aineistosta ja minun pitäisi alkaa tehdä tutkimusta. Täytyy varmaan luovuttaa koko juttu. Sitä paitsi olisi ollut hienoa täällä meillä alkaa kehittää jotakin aivan uudentyyppistä koulutusta.*

*– Älä muuta sano, toteaa Ludmila. – Sitä paitsi, minua harmittaa se, että tuli luvattua niille petroskoilaisille, että he pääsevät Suomeen koulutukseen ja sitten töihin. Tänäänkin on tullut jo kaksi sähköpostiviestiä ja pari puhelinsoittoa. En kehtaa enää vastata puhelimeen, kun joudun sanomaan, että anteeksi nyt vain, mutta ette te pääsekään Suomeen.*

*– Mietitään nyt vielä, josko joku mahdollisuus löytyisi, uskallan ajatella ääneen. – Jos löydetään vaikka joku firma, jossa on jo ulkomaisia työntekijöitä ja ne tarvitsisi lisää työvoimaa. (Muistiinpanot ja kalenterimerkinnät keväällä 2008.)*

Tuolloin elettiin aikaa, jolloin työperusteisen maahanmuuton ideaa peräänkuulutettiin voimakkaasti mediassa ja tulevan työvoimapulan esitettiin luuraavan aivan nurkan takana. Työperusteisesta maahanmuutosta ajatteli moni taho tavalla ja toisella hyötyvänsä. Ajat olivat kuitenkin nopeasti muuttumassa. Keväällä 2009 naapurikaupungin

<sup>2</sup> Työvoimatoimistot muuttuivat 1.1.2009 työvoima- ja elinkeinotoimistoiksi (TE-toimistot).

metallialan yritys osti oppilaitokselta suomen kielen koulutuspaketin. Yrityksessä työkenteli kymmenkunta ulkomaalaistaustaista työntekijää, lähinnä Slovakiasta ja Kiinasta. Edellisten aineistojen ”karattua käsistä” ajattelin, että otan nämä metallimiehet tarkempaan syyniin ja haastattelen heitä sekä selvitän, miten työpaikalla työn ohessa annettu suomen kielen koulutus vaikuttaa työmotivaatioon ja kotoutumiseen. Suomen kielen koulutus ehti kestää puoli vuotta, kun Suomeen saapuneen laman myötä kyseinen yritysikin joutui vähentämään työvoimaa ja joko palautti ulkomaalaiset työntekijät kotimaihinsa tai he lomauttamisen vuoksi oma-aloitteisesti lähtivät muualle.

## Harharetkellä

*Jonkin ajan kuluttua puhelin soi, kun vietin vapaapäivää kotonani.*

*– Voitko tulla pikaisesti tänne työpaikalle vapaapäivästä huolimatta? Tänne on parin tunnin päästä tulossa erään henkilöstövuokrausfirman edustaja neuvottelamaan koulutusyhteistyöstä. Kyseessä on ulkomaalaisten työntekijöiden suomen kielen koulutus ja ajattelin, että se kiinnostaisi erityisesti sinua, innostaa kollega puhelimessa.*

*Ei muuta kuin autoon ja menoksi ja siitä saa alkunsa yksi eniten turhaa työtä ja vaivaa teettänyt kokeilu työperusteisen maahanmuuton edistämiseksi. (Muistiinpanot ja kalenterimerkinnot keväällä 2008.)*

Kyseisen firman edustaja otti itse yhteyttä oppilaitokseemme, koska hänen tiedossaan oli vanhastaan, että oppilaitos kouluttaa kuljettajia. Tämä henkilöstövuokrausfirman edustaja kertoi vakuuttavan tarinan siitä, miten heillä on useassa eri maassa konttori, jossa heidän työntekijänsä etsivät potentiaalisia työntekijäehdokkaita asiakasyrityksiin Suomeen. Suomessa heillä on lukuisia asiakkaita, jotka ovat valmiit ottamaan näitä työperusteisia muuttajia töihin heti kun heidät on saatu koulutettua. Asiakasyrityksillä oli erityisesti tarvetta kuljettajista ja hoitajista. Konsultti kertoi, että erään suuren kaupungin liikennelaitos oli halukas kustantamaan koulutuksen, koska tarve pätevistä kuljettajista oli niin suuri. Tartuimme syötiin ja aloimme valmistella koulutuskokonaisuutta, joka sisältäisi kuljettajaopintojen lisäksi runsaasti suomen kielen opetusta.

Oppilaitoksen osuus tässä kokonaisuudessa olisi kouluttaminen, henkilöstövuokrausfirma huolehtisi rekrytoinnista, asuntojen hankkimisesta koulutuksen ajaksi ja neuvotteluista työnantajien kanssa. Yritimme monelta eri taholta selvittää taustoja ja varmistua, että kyseessä ei ole huijaus. Koulutuskokonaisuudet oli suunniteltu, tilat ja kouluttajat varattu ja odoteltiin työntekijöitä saapuvaksi. Muutaman kerran konsultti ilmoitti, että neuvottelut työnantajan kanssa ovat vielä kesken, odottakaa vielä hetki. Sitten ei pitkään aikaan kuulunut mitään, kunnes sähköposti toi tiedon, että kyseinen konsultti on muuttanut maasta ja vaihtanut työnantajaa. Ottaessani yhteyttä saman henkilöstövuokrausfirman toiseen edustajaan tämä kertoi minulle, että lama vei muka-

naan kaikki ulkomaalaiset vuokratyöläiset ja suomalaistakin henkilökuntaa jouduttiin karsimaan ja heidän joukossaan oli tämä mainittu konsultti. Tavatessani sattumalta myöhemmin sen kaupungin ulkomaisen työvoiman kouluttamisesta vastaavan henkilön, minkä oli ollut määrä kustantaa koulutus, kyselin häneltä, mihin kyseinen kuljetajien rekrytointihanke oikein kariutui. Hän ei ollut koskaan kuullutkaan, että kaupunki olisi ollut tosissaan maksamassa kuvaamaani koulutusta. Hänen tiedossaan oli, että mainittu henkilöstövuokrausfirma oli kyllä asiaa ehdottanut.

### *Uusille poluille*

*– Hei katso, mitä tässä on, hihkun aamupalapöydässä miehelleni aamun lehteä tutkiessani.*

*– Lääninhallitus avaa haun ESR-rahoitteisille projekteille toimintalinjasta 4! Nyt pistän töpinäksi ja kirjoitan niin hyvän hakemuksen, että se varmasti menee läpi ja me saadaan lopultakin rahoitusta ihan omaan työperusteiseen hankkeeseen ja pääsen sitä kautta kiinni tutkimukseeni, riemuitsen ja lähden intoa puhkuen töihin. Mies jää päätään pyöritellen katsomaan, kun vaimo tohkeissaan starttaa pihasta.*

*Perillä työpaikalla käyn heti esittelemässä matkalla mielessäni kypsyttelemäni projekti-idean rehtorille, joka näyttää asialle vihreää valoa. (Muistiinpanot ja kalenterimerkinnät syksyllä 2009.)*

ESR-hankkeiden hallinnointi ja rahoittaminen oli vuosina 2007–2013 jaettu usealle eri valtiohallinnon toimijalle. Rahoitusta oli mahdollista hakea mm. sekä alueellisilta TE-keskuksilta että lääninhallituksilta. Kukin rahoittaja julkaisi omat kriteerinsä ja painopisteensä, jotka pohjautuivat valtakunnallisiin asiakirjoihin. Vuonna 2009 silloinen alueen lääninhallitus avasi haun ESR-toimintalinja 4:ään, josta oli mahdollisuus hakea rahoitusta työperusteisen maahanmuuton kehittämiseen.

Samoihin aikoihin aikaisemmin mainittu, alueella jo aloittanut työperusteisen maahanmuuton hanke hankki tarjouskilpailun perusteella suomen kielen koulutusta alueella jo asuville, sinne töihin tulleille ulkomaalaisille lääkäreille. Oppilaitoksemme oli voittanut tarjouskilpailun ja olin itse osittain toteuttamassa koulutusta. Koulutuskokonaisuuden päätteeksi keskustelin hankkeen edustajan ja sairaanhoitopiirin edustajan kanssa koulutuksen toteutumisesta ja uusista haasteista. Sairaanhoitopiirin edustaja esitti kyseisessä keskustelussa mielenkiintonsa uusien ulkomaalaisten lääkärien rekrytoimiseen, mikäli näillä olisi riittävä suomen kielen taito. Lääninhallituksen ESR-rahoitushaun auettua katsoin siis tilaisuuden vihdoinkin koittaneen saada oppilaitokselle rahoitusta työperusteisen maahanmuuton koulutuskokeiluun. Laadin hankehakemuksen, johon kuvasin oppilaitoksen mahdollisuudet työperusteisen maahanmuuton koulutuspolkujen toteuttajana. Kirjasin hankehakemukseen myös sairaanhoitopiirin edustajan kanssa käydyssä keskustelussa esille nousseita ajatuksia. Alusta alkaen omana

ajatuksenani oli hankkeiden välinen koulutuksellinen yhteistyö ja kokonaisten perheiden huomioiminen työperusteisessa rekrytoinnissa siten, että koulutuspolkuja räätälöidään koko perheen tarpeisiin. Olin neuvotellut hankeyhteistyöstä jo toimivan hankkeen projektipäällikön kanssa.

Lääninhallitus myönsi hakemalleni hankkeelle rahoituksen vuosiksi 2009–2012. Hanke ehti toimia lääninhallituksen alla vain 3 kk, koska valtionhallinnon uudistamisen myötä lääninhallitukset ja TE-keskukset yhdistettiin<sup>3</sup> ja kaikki hankehallinnointi siirrettiin uusiin perustettuihin ELY-keskuksiin. Asiasta seurasi se, että nyt molemmat saman alueen työperusteisen maahanmuuton kehittämishankkeet päättyivät saman rahoittajan valvontaan.

### Suomenlahden yli Viroon

– *Mitäs me nyt tehdään? ELY-keskuksen hanke on ilmoittanut, että ne kilpailuttaa sen lääkärin koulutuksen. Ilmoittivat, että eivät voi suoraan tehdä hankkeiden välistä yhteistyötä, projektipäällikkö toteaa.*

– *Me tietysti tarjotaan sitä ja tehdään niin hyvä tarjous, että saadaan se, totean projektipäällikölle.*

– *Mutta sehän ei ole varmaa. Sitä paitsi meidän pitäisi saada tää hanke jo vihdoinkin käyntiin eivätkä suunnitelmat oikein toimi siten kuin silloin alussa kaavailtiin, murehtii projektipäällikkö.*

– *Entäs jos me aloitetaan jossakin oma koulutus? Jos hankeyhteistyö ei pelitä, me voidaan hankesuunnitelman puitteissa kuitenkin kouluttaa Suomeen tulevia työperusteisia maahanmuuttajia, pohdin ja mietin mielessäni, että johan se olisikin kaiken jo koetun jälkeen ollut liian helppoa, että hankkeet noin vain olisivat päässeet sopuun yhteisistä toiminnoista ja tavoitteista. Kilpailla näköjään pitää asiassa kuin asiassa.*

– *Siellä, mistä mä olen kotoisin, on hurjasti työttömiä. Monet haluaisivat tulla Suomeen töihin, jos vaan osaisivat suomen kieltä, puuttuu puheeseen Piret. – Eikö me voitais järjestää Virossa suomen kielen koulutus niille, jotka haluaa tulla Suomeen?*

– *Tuo on hyvä ajatus, innostuu projektipäällikkö. – Nehän on työperusteisia muuttajia, jos ne tulee Suomeen ja tällä tavoin voidaan saada selville se, miten paljon suomen kielen oppiminen vaikuttaa muuttohalukkuuteen ja työpaikan löytymiseen.*

– *Ongelma on se, että meillä ei ole tarjota niille töitä, mutta pitää alusta pitäen se kertoa, ettei tule väärää käsitystä, pohdin ajatusta. (Muistiinpanot ja kalenterimerkinnät keväällä 2010.)*

3 Lääninhallitukset lakkautettiin 1.1.2010 ja tilalle perustettiin aluehallintovirastot (AVI).

Kiviöli on pieni kaupunki Itä-Virumaan maakunnassa 130 kilometriä Viron pääkaupungista Tallinnasta. Kiviöli syntyi öljyliuskeen eli palavan kiven löydösten myötä, ja sitä on louhittu ja poltettu 1920-luvulta asti. Kiviölissä on noin 7000 asukasta, joista 51 % on venäjänkielisiä, 40 % vironkielisiä, ilman kansalaisuutta henkilöitä on 9 %. Venäjänkielisistä 9 % on Venäjän kansalaisia. Kaupunki on teollisuuskaupunki, jossa työttömyys on kuitenkin ollut nousussa. Sen reunamalla on suuret tuhkamäet, joista toista on alettu maisemoida. Kaupunkiin saavuttaessa ne kiinnittävät huomion, samoin suomalaisen silmään melko rappeutuneen näköiset tehdasrakennukset.

Päätimme lähteä selvittämään, miten meidät vastaanotettaisiin Itä-Virunmaalla, pienessä kaupungissa. Paikalliset viranomaiset osoittivat kiinnostuksena ja olivat halukkaita yhteistyöhön. Koska alueen työttömyysluvut olivat erittäin korkeat, sekä paikalliset viranomaiset että asukkaat ottivat tarjotun mahdollisuuden suomen kielen opiskelemiseen ja sitä kautta työllistymiseen Suomessa kiinnostuneena vastaan. Viranomaisten suopeaa suhtautumista kuvasi sekin, että sikäläinen työvoimatoimisto ei katkaissut koulutukseen osallistuneilta työttömiltä päivärahaa, vaan he rinnastivat meidän järjestämämme koulutuksen paikallisiin työvoimapolitiittisiin toimenpiteisiin. Kävimme järjestämässä info- ja haastattelutilaisuudet, joihin saapui runsaasti kiinnostuneita kuulijoita. Suomen kielen koulutus Kiviölissä toteutui kesällä 2010. Tämän analyysi luvussa 5.1.

## *Balkan kutsuu*

*– ”Kauan on kärsitty vilua ja nälkää Balkanin vuorilla taistellessa”, hoilaan pakatessani matkalaukkuani Bulgariaan lähtöä varten. On juhannuksen jälkeinen sunnuntai-ilta ja lento Sofiaan lähtisi aamulla Helsingistä. Muutaman tunnin kuluttua pitää kääntää auton nokka kohti Helsinki-Vantaata ja tavata projektipäällikkö lentokentällä.*

*– Niin me vaan saatiin se koulutus toteutettavaksi. Nyt pääsen haastattelemaan koulutuksessa olevia paikan päälle ja kuulostelemaan tämän hetken tunnelmia. Pitää tehdä sitten uudet haastattelut lopuksi, kun nähdään, ketkä kaikki saavat Suomesta töitä, pohdin itsekseni.*

*Matka Sofiaan ja sieltä kohdekaupunkiin sujuu rattaosasti tulevia haastatteluja suunnitellen. Kaikki kielikurssilla olleet on kutsuttu haastatteluun ja heille on kerrottu, että he voivat ottaa perheensä mukaan haastattelutilaisuuteen. (Muis-tiinpanot ja kalenterimerkinnot kesällä 2010.)*

Maakunnassa aikaisemmin toimintansa aloittanut maahanmuuttajia Suomeen rekrytoiva projekti oli haastatellut koulutukseen valitut ja sen jälkeen Suomeen mahdollisesti muuttavat jo ennen koulutuksen alkua ja paikalla oli tuolloin myös työnantajien edustajia. Meidän projektimme olisi tarvinnut haastatteluaineiston käyttöönsä kou-

lukuksen kehittämistarpeita ajatellen, mutta emme saaneet sitä. En myöskään saanut haastattelujen tuloksia omaan käyttööni, joten totesin, että oli parasta lähteä haastattelemaan uudelleen ja tällä kertaa erityisesti koulutuksen toteutumisen näkökulmasta ja oppimisprosesseja tarkastellen.

*Ensimmäisen kohdekaupungin haastattelut ovat onnistuneesti ohjattu ja vuorossa siirtyminen maan toiselle laidalle.*

*– Et ikinä arvaa, mitä mä löysin! hihkaisin illalla hotellihuoneessa laukkuja pakatessani. – Tässä se on! Se ensimmäisellä Viron reissulla mystisesti kadonnut majoitusvuoneen avain! Se oli mun käsilaukussa nahan ja vuorin välissä. Olen etsinyt sitä aivan joka paikasta, sillä eihän avain yksinkertaisesti voi kadota olemattomiin. Nyt saadaan viedä se takaisin sinne, kun mennään elokuussa tekemään loppuhaastattelut, riemuitsin.*

*– Roosaltakin tuli just viesti, että kone on lopultakin laskeutunut Sofiaan. On se varmaan poikki, kun edessä on vielä pitkä matka yöstä myöten tänne perille. Mä laitoin sille vastauksen, että menee sitten taksilla sinne asunnolle eikä yritä etsiä mitään bussia tähän aikaan yöstä, huolehtii projektipäällikkö. – Ne ei ehdi kyllä Sarin kanssa paljon vaihtaa kokemuksia, ennen kuin Sarin lento aamulla lähtee takaisin Suomeen, pohdii hän vielä muuttunutta tilannetta. – Jos lento ei olisi ollut niin älyttömästi myöhässä, olis saatu vaihto sujumaan paremmin.*

*– Eiköhän ne kuitenkin selviää, lohdutan. – Kokeneita kouluttajia ovat molemmat. (Muistiinpanot ja kalenterimerkinnot kesällä 2010.)*

Lähiopetusta suomen kielen koulutuksessa oli kahtena tai kolmena päivänä viikossa. Opiskelijat opiskelivat suomen kieltä työn ohessa. Koulutuksen toteuttivat kolme eri kouluttajaa, joista ensimmäisen osuus oli luoda pohjaa suomen kielen oppimiselle, toinen kouluttaja jatkoi ammattisanaston opettamisella ja viimeinen kouluttaja keskittyi erityisesti työelämän tilanteisiin ja -sanastoon. Osalle opiskelijoista tarjoutui koulutuksen jälkeen mahdollisuus päästä töihin Suomeen, osa jäi odottamaan kotimaahansa mahdollista työtarjousta ja heidän suomen kielen taitoaan pidettiin yllä Skype-verkkokurssilla. Analyysi luvussa 5.2.

### *Kotoisasti omilla kunnalla*

*– Nyt meillä on siis tietoa siitä, miten järjestetään suomen kielen koulutus ulkomailla Suomeen haluaville muuttajille. Entäs nämä kotoiset mammut? mietin projektipalaverissa. – Eikö meidän olisi hyvä järjestää koulutusta myös Suomessa jo asuville, työperusteisesti tulleille muuttajille?*

*– Olen kuullut, että Paikkakunnalla X on paljon työperusteisesti maahan tulleita ulkomaalaisia, jotka ovat nyt työttöminä. Voisimme järjestää heille suomen kielen*

*koulutuksen, johon yhdistetään ammatillista osaamista ja katsotaan, vaikuttaako se heidän työllistymiseensä, ehdottaa projektipäällikkö.*

*– Eli valitaan koulutukseen vain työperusteisesti alun perin tänne tulleita, jotka syystä tai toisesta ovat nyt työttöminä. Muista syistä Suomeen tulleet karsiutuvat tältä kurssilta pois, jotta tätä voidaan vertailla ulkomailla toteutettuun lähtömaakoulutukseen. (Muistiinpanot ja kalenterimerkinnot syksyllä 2010.)*

Ideoin ja toteutin yhdessä kouluttajakollegoideni kanssa Suomessa jo asuville, alun perin työperusteisesti tulleille henkilöille 14 viikkoa kestäneen suomen kielen koulutuksen, johon yhdistettiin ammatillista opetusta. Valitsimme koulutukseen 10 henkilöä. Koulutuksen tuloksena kaikkien koulutuksessa olleiden jatkosuunnitelmat selkenivät ja suomen kielen osaaminen parani. Analyysi luvussa 5.3.

### *Tutkimukseksi päätyminen*

Tutkimukseni empiirisen aineiston keräsin siis lopulta Viron ja Bulgarian lähtömaakoulutusten sekä Suomessa järjestetyn koulutuksen pohjalta. Aineiston olen kuvannut tarkemmin luvussa 4.2. Tutkimusraporttini olen jakanut kolmeen osaan. Ensimmäinen osa koostuu luvuista 1–3. Tutkimusraporttini etenee alkumatkan jälkeen siten, että luvussa 2 selvitän maahanmuuttajuuteen ja tutkimusaiheeseeni liittyviä keskeisiä käsitteitä ja kuvaan Suomen maahanmuuttotilannetta, viranomaistoiminnan organisoitumista sekä kerron maahanmuuttajien työtilanteesta Suomessa ja keskustelusta työperusteisen maahanmuuton tarpeesta yleensä. Tuon vertailuun Tanskan mallin maahanmuuttajien kotouttamisesta. Esittelen ESR-hankkeiden mahdollisuuksia työperusteisen muuton kehittämisessä sekä työtäni sivuavia uusimpia suomalaisia tutkimuksia ja raportteja. Luku valottaa myös sitä, mitä on kulttuuri, mitä tarkoitetaan monikulttuurisella yhteiskunnalla ja kulttuurien välisyydellä.

Maahanmuuttoon liittyvistä käsitteistä on olemassa laajaa suomenkielistä tutkimusta (esim. Liebkind 1994; Forsander 2000; Lepola 2000; Hautaniemi 2001; Forsander & Ekholm 2001; Jasinskaja-Lahti, Liebkind & Vesala 2002; Rätty 2002; Talib 2004, 2005; Rastas, Huttunen & Löytty 2005; Martikainen ym. 2006; Pitkänen 2011), joten otan oman tutkimukseni yhteydessä esille vain mielestäni merkittävimmät käsitteet tätä tutkimusta ajatellen. Luvussa 3 pohdin myös tutkimukseni tieteenteoreettista ja metodologista taustaa.

Toinen osa raporttiani keskittyy omaan tutkimukseeni, sen aineistoon, analysointiin ja raportointiin. Luvussa 4 esittelen tutkimuskysymykseni ja kerron aineistoni raportointiin liittyvistä valinnoistani ja luvussa 5 esittelen tarkemmin tutkimani tapaukset, niistä keräämäni aineiston ja sen analyysin. Raporttini kolmas osa kuvaa tuloksia, johtopäätöksiä ja tutkimukseni arviointia. Luvussa 6 kokoaan vastauksia tutkimuskysymyksiini ja kuvaan analyysissä havaitsemiani haasteita. Luku 7 nostaa esiin ristiriidat



ja tunteet. Luvussa 8 jäsenän aineistosta löytämiäni tuloksia kehysanalyysin avulla. Luku 9 vetää yhteen johtopäätökset uusien mallien ja ideoiden avulla. Luvussa 10 arvioin tutkimustani, sen luotettavuutta ja omaa toimintaani tutkijana. Lopuksi ympyrä sulkeutuu ja palaan siihen, mistä lähdin liikkeelle sekä kerron tutkimukseni myötä esiin nousseita uusia tutkimushaasteita.

## 2 Tutkimuksen keskeiset käsitteet ja maahanmuuton ajankohtainen tilanne

### 2.1 Omaa tutkimustani sivuavia tutkimuksia ja raportteja

Koska tutkimuksessani on kyse työperusteisesta maahanmuutosta Suomeen, keskityn lähinnä maassamme tehtyihin aiheeseen liittyviin tutkimuksiin. Otan kuitenkin vertailuun mukaan kansainvälisenä ulottuvuutena tanskalaisen mallin työperusteisen maahanmuuton edistämisestä. Tanska nousi esille haluttuna muuttomaana Bulgariassa; joitakin opiskelijoita muuttikin koulutuksen eri vaiheissa Tanskaan. Olen perehtynyt muutamien tanskalaisten tutkijoiden tutkimuksiin maahanmuutosta Tanskaan (Clausen ym. 2008; Colding 2004). Tuon esille myös Philip Martinin (2003) ja Martin Kahanecin sekä Klaus F. Zimmermanın (2010) näkemyksiä korkeastikoulutettujen muuttoliikkeestä Euroopassa sekä David Colemanin (2003) näkemyksiä Euroopan demografisesta rakenteesta suhteessa työperusteiseen maahanmuuttoon.

Omaa tutkimustani sivuaa Henna Kyhän (2011) kasvatustieteen väitöstutkimus ”Koulutetut maahanmuuttajat työmarkkinoilla”, jossa hän selvittää lähtömaassaan korkeakoulututkinnon suorittaneiden maahanmuuttajien työllistymistä ja työurien alkua Suomessa. Kyhä on tutkinut, miten maahanmuuttajat ovat työllistyneet, minkälaisiin työtehtäviin he ovat päätyneet, minkälaisia heidän työuriensa alut ovat Suomessa olleet ja miten he ovat onnistuneet Suomessa hyödyntämään lähtömaassaan hankkimaansa koulutusta. Kyhä pohtii tutkimuksessaan paljon samoja asioita kuin minäkin. Yhteneväisyyttä löytyy siinä, että suurelta osin Kyhän tutkimuksessa kuuluu Suomeen muuttaneiden ulkomaalaisten lääkärin ääni. Lähtökohtainen ero on siinä, että Kyhän aineistossa mukana olevat maahanmuuttajat ovat pääosin avioliiton, paluumuuton sekä pakolaisuuden vuoksi Suomeen tulleita. Vain muutama oli tullut työn vuoksi. Kyhä on tarkastellut myös sitä, miten maahanmuuttajien lähtömaan erilaiset elämäntilanteet, olosuhteet ja valinnat ovat vaikuttaneet työuran muotoutumiseen Suomessa.

Toinen omaa tutkimustani sivuava tutkimus on vuonna 2011 valmistunut Suvii Niemisen terveystieteen väitöskirja ”Kuulumisen politiikkaa. Maahanmuuttajaisairaanhoidajat, ammattikuntaan sisäänpääsy ja toimijuuden ehdot”. Niemisen tutkimuksen kohteena ovat EU- ja ETA-maiden ulkopuolelta Suomeen muuttaneiden ulko-

maalaistaustaisten sairaanhoitajien ammattikuntaan sisäänpääsy ja sitä määrittävät ehdot. Niemisen kohderyhmä on muilla perusteilla kuin työn vuoksi Suomeen muuttaneet ja hän painottaa sitä, että on tärkeää tunnistaa ja tunnustaa myös muista kuin työperusteisista syistä maahan muuttavien ja tänne jo muuttaneiden sairaanhoitajien koulutus, ammattitaito ja työvoimaresurssi. Niemisen tutkimuksen kohderyhmä on siis ammatillisesti osittain sama kuin omassa tutkimuksessani.

Myös Sari Hammar-Suutarin väitöstutkimus vuodelta 2009 liittyy maahanmuuttajiin. ”Asiakkaana erilaisuus – Kulttuurien välisen viranomaistoiminnan etnografia” tarkastelee suomalaisten viranomaisten valmiuksia kohdata kulttuurisesti erilaisiksi kokemiaan asiakkaita sekä virkailijoiden sopeutumisprosessia työn muuttuessa ja asiakaskunnan monimuotoistuesssa. Hammar-Suutarin painopiste on viranomaisten toiminnan tutkiminen ja monikulttuurisuusvalmiudet asiakaspalvelutyössä. Suomeen muuttanut henkilö joutuu heti maahan tultuaan asioimaan useiden viranomaisten kanssa: poliisi (oleskelulupa), maistraatti (kuntaan rekisteröityminen), sosiaalitoimi (kotouttamistoimenpiteet), työ- ja elinkeinotoimisto (työnhaku ja koulutus), KELA (etuisuuksiin liittyvä maksuliikenne). Hammar-Suutari on tuonut tutkimuksessaan esiin, miten virkailijat tarvitsevat valmiuksiensa kehittämistä pystyäkseen vastaamaan muuttuneen asiakaskunnan tuomiin haasteisiin. Omassa tutkimuksessani esille nousut tarve asettautumispalveluiden kehittämisestä korreloi Hammar-Suutarin tutkimuksen tulosten kanssa.

Anna Simolan (2008) tutkimus ”Tervetullut työvoimaksi. Työperäinen maahanmuutto mediassa” valottaa työperusteisesta maahanmuutosta mediassa käytävää keskustelua. Riitta Järvinen (2004) on väitöstutkimuksessaan ”Ammatillisen maahanmuuttotyön kulttuuri. Erilaisuus sosiaali- ja terveydenhuollon jäsenyksissä.” tutkinut kulttuurisia merkitysjärjestelmiä sosiaali- ja terveydenhuollon alalla ja näiden alojen työntekijöiden suhdetta maahanmuuttajiin. Niemisen tutkimus on etnografinen ja hän on tutkinut vuorovaikutustilanteita pakolaisten kanssa. Etnografia ja sosiaali- ja terveydenhuollon viitekehys luovat yhtymäkohtia omaan tutkimukseeni, mutta pakolaiset kohderyhmänä eroavat työperusteisesti Suomeen tulleista.

Työ- ja elinkeinoministeriö julkaisee vuosittain useita selvityksiä, analyyseja ja enusteita koskien vallitsevaa työmarkkinatilannetta. Vuonna 2008 ministeriön analyysisarjassa julkaistiin Mika Tuomaalan ja Kai Torven analyysi ”Kohti työperäistä maahanmuuttoa: Ulkomailta palkattavan työvoiman tarpeen arviointi”. Riikka Asa ja Heidi Muurinen ovat laatineet 2010 koosteen kahdesta Euroopan muuttoliikeverkoston raportista nimellä ”Maahanmuutto työvoiman tarpeen täyttäjänä?” Näitä analyyseja olen käyttänyt osin lähdetietona omassa raportissani.

Maahanmuuttajuudesta, monikulttuurisuudesta ja pakolaisista on maassamme vuosien mittaan tehty melko paljon tutkimusta (esim. Liebkind 1994; 2000; Forsander 2000; 2001; Huttunen 2002; Talib 2004; Huttunen, Löytty & Rastas 2005; Pitkänen 2011). Työperusteisesta maahanmuutosta on kuitenkin vielä suhteellisen vähän tut-

kimuksia, joten tämä tutkimukseni on osaltaan täyttämässä aukkoa saada lisää tietoa nimenomaan työperusteisen maahanmuuton vaikutuksista ja siihen liittyvistä kouluksellisista haasteista.

## 2.2 Muuttajat, muuttoyhteiskunta ja kotoutuminen

### 2.2.1 Kuka on maahanmuuttaja?

Sana maahanmuuttaja on vakiintunut kuvaamaan Suomessa asuvaa ulkomaalaista. Maahanmuuttajat eivät ole taustoiltaan yhtenäinen ryhmä. Syitä Suomeen tulolle on useita. Maahanmuuton syyn perusteella myös maahanmuuttajasta käytettävä termi vaihtelee. Vaikka maahanmuuttajilla on erilaisia taustoja ja syitä tulla maahan, yleensä sana herättää mielikuvan tietyn tyyppisistä ja tietyistä syistä Suomeen tulleista henkilöistä. Tähän ryhmään kuuluvat ennen kaikkea pakolaiset ja turvapaikanhakijat, joiden myös oletetaan kärsivän tietyn tyyppisistä ongelmista. Maahanmuuttoon ja integraatioon liittyvät kysymykset ja ongelmat on usein esitetty vahvasti islaminuskoisten maahanmuuttajien kautta. Maahanmuuttajuus liitetään myös helposti työttömyyteen ja syrjäytymiseen. Termi ”maahanmuuttaja” on alkanut arkikielessä ja mediassa määrittää hyvin heterogeenistä ryhmää, joilla ei ole muuta yhteistä kuin ”ei-suomalaisuus” tai usein ”ei-länsimaalaisuus”. (Simola 2008, 31.) Järvinen (2004) pohtii, että maahanmuuttaneiden ja maahan palanneiden kategorisoimisella luodaan virallista tapaa erotella ihmisiä sen ryhmän mukaan, johon heidän katsotaan kuuluvan ja sen toiminnan perusteella, jonka heidän vastaanottamisensa aiheuttaa viranomaisille ja sitä kautta veronmaksajille (Järvinen 2004, 46–47).

**Ulkomaalainen** on kuka tahansa henkilö, joka ei ole omalla maallaan. Ulkomaalainen on myös tilapäisesti turistina tai opiskelijana toisessa maassa oleskeleva henkilö. (Räty 2002, 11; Työperusteisen maahanmuuton sanasto 2010, 97.) **Maahanmuuttajia** ovat kaikki toisessa maassa pysyvästi asuvat ulkomaalaiset (Räty 2002, 11; Työperusteisen maahanmuuton sanasto 2010, 49). Lamppu (2001, 18) määrittelee maahanmuuttajan siten, että kun henkilö oleskelee Suomessa niin pysyväisluonteisesti, että hänet on kirjattu väestörekisteriin, häntä voidaan kutsua maahanmuuttajaksi. Horstin (2005, 31) mukaan maahanmuuttaja ei ole syntyperäinen asukas, jossa yhdistyisivät kansallisvaltioajattelun mukaisesti kansalaisuus, syntyperä ja alue. Tilastokeskuksen tilastoissa Suomen kansalaisuuden saaneita ei enää luokitella kuuluvaksi ulkomaalaisten ryhmään, mutta käytännössä moni maahanmuuttajataustainen kuulee edelleen olevansa maahanmuuttaja, vaikka hän olisikin Suomen kansalainen.

Käsitteet siirtolainen ja pakolainen ovat tavallaan toistensa vastakohtia. **Siirtolainen** on vapaaehtoisesti maasta toiseen muuttava, yleensä henkilö, joka muuttaa ansio-työhön maahan (Työperusteisen maahanmuuton sanasto 2010, 76) kun taas **pakolainen** on joutunut poliittisista tai muista syistä lähtemään kotimaastaan (Räty 2002, 11;

Makkonen & Koskenniemi 2013, 61). Geneven pakolaissopimus 1951 määrittelee pakolaisen henkilöksi, ”jolla on perusteltua aihetta pelätä joutuvansa vainotuksi rodun, uskonnon, kansallisuuden, tiettyyn yhteiskuntaluokkaan kuulumisen tai poliittisen mielipiteen johdosta, oleskelee kotimaansa ulkopuolella ja on kykenemätön tai sellaisen pelon johdosta haluton turvautumaan sanotun maan suojaan; tai joka olematta minkään maan kansalainen oleskelee entisen pysyvän asuinmaansa ulkopuolella ja edellä mainittujen seikkojen tähden on kykenemätön tai sanotun pelon vuoksi haluton palaamaan sinne.” (Pakolaisten oikeusasemaa koskeva yleissopimus, 77/1968.) Pakolaisuuden syinä ovat yleensä sota, nälkä, ympäristöongelmat, poliittinen ja taloudellinen epävakaisuus sekä luonnonkatastrofit.

**Turvapaikanhakija** anoo turvapaikkaa (Työperusteisen maahanmuuton sanasto 2010, 85), hakemuksen käsittelee ulkomaalaisvirasto; Suomen on huolehdittava turvapaikanhakijan perustoimeentulosta niin kauan kuin turvapaikkahakemuksen käsittely kestää. **Pakolainen** on turvapaikanhakija, jonka hakemus on käsitelty ja joka on saanut oleskeluluvan. Oleskeluluvan saatuaan hänet sijoitetaan vastaanottavaan kuntaan. (Räty 2002, 19; Työperusteisen maahanmuuton sanasto 2010, 65.) Yleiskielessä pakolaisella viitataan usein kaikkiin niihin, joilla on suojeluperusteinen oleskelulupa (Makkonen & Koskenniemi 2013, 61).

**Kiintiöpakolainen** on saanut YK:lta pakolaistatuksen. Kriisialueiden naapurimaissa on YK:n toimistoja, joihin pakolaiset voivat hakeutua turvaa hakemaan. Kriisialueiden naapurimaihin syntyy usein myös pakolaisleirejä. Suomi vahvistaa vuosittain vastaanotettavan kiintiöpakolaisten määrän. Kiintiöpakolaiset sijoitetaan suoraan sellaiseen kuntaan, joka on päättänyt vastaanottaa pakolaisia. (Räty 2002, 19.) **Perheen-yhdistämishajelmalla** pyritään takaamaan ydinperheen mahdollisuus asua yhdessä. Suomessa oleskeleva pakolainen saa oleskeluluvan myös aviopuolisolleen sekä alaikäisille lapsilleen. Alaikäinen saa tuoda maahan vanhempansa ja alaikäiset sisarukset. Perheen-yhdistämistä voi hakea myös iäkkäille sukulaisille, joita kohtaan on elatusvelvollisuus. (Räty 2002, 20; Työperusteisen maahanmuuton sanasto 2010, 67.)

**Paluumuuttaja** on ollut aiemmin suomalainen tai hänellä on suomalaiset sukujuurret. Paluumuuttajat ovat yleisimmin inkeriläisiä tai tulevat Ruotsista, Yhdysvalloista ja Venäjältä. Inkeriläiseksi hyväksytään henkilö, jonka toinen vanhemmista tai kaksi isovanhemmista on ollut kansalaisuudeltaan suomalainen. (Räty 2002, 32; Työperusteisen maahanmuuton sanasto 2010, 66.)

**Työperusteinen maahanmuuttaja** tulee Suomeen työhön. Työperusteisella muuttajalla on jo maahan tullessaan tiedossa työpaikka joko välittömästi tai välittömästi maahantulon jälkeen saamansa koulutuksen perusteella. (Työperusteisen maahanmuuton sanasto 2010, 90.)

## 2.2.2 Muuttoliike Suomeen ja Suomesta

Valtiolla on oikeus päättää, kuka ulkomaalainen saa muuttaa sen rajojen sisäpuolelle.<sup>1</sup> Oikeutta voidaan määritellä tai rajoittaa kansainvälisillä sopimuksilla. Suomi on mukana seuraavissa: Pohjoismaiden vapaa liikkuvuus (Pohjoismaiden kansalaiset saavat vapaasti muuttaa Pohjoismaista toiseen), EU:n työvoiman vapaa liikkuvuus (toiseen EU-maahan saa muuttaa tekemään työtä, työtön voi olla 3 kk toisessa EU-maassa työnhauksussa, myös perhe saa muuttaa), YK:n pakolaissopimus (Geneven yleissopimus 1951 ja täydennys 1967: sopijavaltiot eivät karkota maansa alueella laillisesti oleskelevaa pakolaista eivätkä palauta turvapaikanhakijaa turvattomalle alueelle), Schengenin sopimus 1986 (väestön liikkuminen maasta toiseen esteetöntä, henkilötarkastuksia ei tehdä alueen sisäisillä rajoilla, alueen ulkorajoja valvotaan tehokkaasti) ja Dublinin sopimus 1990 (turvapaikan hakijan tulee jättää turvapaikkahakemus ensimmäisessä maassa, johon hän EU:ssa tulee, hylkäys pätee koko EU:n alueella).<sup>2</sup> (Ks. myös Makkonen & Koskenniemi 2013, 66–71.)

Muiden syiden kuin kansainvälisten sopimusten perusteella Suomeen pysyvästi muuttava tarvitsee oleskeluluvan. Oleskeluluvan voi saada suomalaisen kanssa avioituttua, töihin tai opiskelemaan tuleva. Muista kuin Pohjoismaista tai EU:sta tulevat tarvitsevat työluvan. Työntekijän oleskelulupaa vuonna 2009 haki 3953 henkilöä. Määrä laski 42 %:lla vuoteen 2008 verrattuna. Vuonna 2010 vireille tulleiden työntekijän oleskelulupahakemusten määrä kasvoi 14 % vuoteen 2009 verrattuna. Työntekijän oleskelulupahakemuksia tuli vireille yhteensä 4 502. Muu peruste -ryhmässä (suuri osa työperäistä maahanmuuttoa) hakemukset kasvoivat 10 %. Työntekijän oleskelulupapäätöksiä tehtiin vuonna 2010 yhteensä 3 852. Muuttunut taloustilanne näkyi vuonna 2009 hylkäysten määrän kasvuna: vuonna 2007 oli kielteisiä päätöksiä 10 %, vuonna 2009 niitä oli 27 %. Kielteisten päätösten suhteellinen määrä väheni kuitenkin vuonna 2010 työntekijän oleskelulupahakemusten kohdalla verrattuna aikaisempiin vuosiin. Työntekijän oleskelulupapäätöksistä 22 % oli kielteisiä. (Tilastokeskus 2009.)

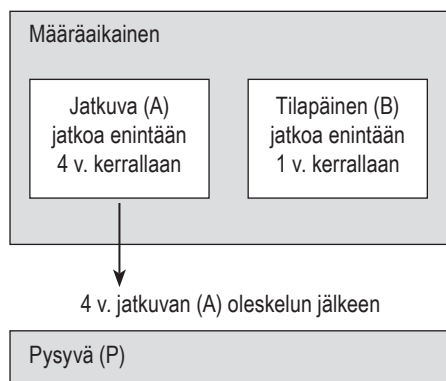
Työntekijän oleskeluluvan myöntäminen perustuu harkintaan, jossa tulee selvittää työmarkkinoilla jo olevan työvoiman saatavuus sekä huomioida hakijan pätevyys kyseisen tehtävän täyttämiseen. Työ- ja elinkeinotoimisto tekee joko myönteisen tai kielteisen päätöksen, jonka se toimittaa maahanmuuttovirastolle. Sen jälkeen maahanmuuttovirasto tutkii, täyttyvätkö hakijan muut edellytykset Suomessa oleskelulle. Työntekijän oleskeluluvan myöntäminen ei kansallisessa lainsäädännössä riipu ammatista tai osaamistasosta vaan työvoiman saatavuusharkinnasta. (Asa & Muurinen 2010, 14.)

1 Ks. Suomen kansalaisen matkustusasiakirjat, Ulkoasiainministeriö: <http://formin.finland.fi/public/default.aspx?contentid=50427&contentlan=1&culture=fi-FI>.

2 Ks. Ulkomaalaisen maahantuloluvat, Ulkoasiainministeriö: <http://formin.finland.fi/public/default.aspx?nodeid=15716&contentlan=1&culture=fi-FI>.

Vuonna 2011 hakemuksia tuli 6389, joista myönteinen päätös tehtiin 85 %:lle. Maahanmuuttoviraston muuttuneen tilastoinnin vuoksi vuoden 2010 ja 2011 luvut eivät ole kaikilta osin vertailukelpoisia. Hakuperusteita ja määriä voi verrata maahanmuuttoviraston sivuilla (Oleskelulupatilastot 2011). Vuonna 2011 eniten myönteisiä työntekijän oleskelulupapäätöksiä tehtiin venäläisille, ukrainalaisille ja kroatialaisille. Erityisasiantuntijan lupapäätöksiä saivat eniten intialaiset ja venäläiset.

Oleskeluluvat jaetaan pysyvään (P-status) tai määräaikaiseen (A- tai B-status) lupaan. A-status oikeuttaa jatkuvaan, B-status tilapäiseen oleskelulupaan. Ulkomaalaisen ensimmäinen oleskelulupa on aina määräaikainen ja oleskelun tarkoituksesta riippuen tilapäinen (tilapäinen työ tai opiskelu, turvapaikka) tai jatkuva, jonka voivat saada entiset Suomen kansalaiset, suomalaista syntyperää olevat, Pohjoismaiden ja EU:n kansalaiset sekä inkeriläiset paluumuuttajat. Jatkuva oleskelulupa voidaan myöntää myös työnteon, turvapaikan tai suojelun tarpeen vuoksi, pakolaiskiintiön tai muun humanitaarisen syyn perusteella. (Makkonen & Koskenniemi 2013, 71–75.)



**KUVIO 2.** Oleskelulupatyypit ([www.migri.fi/oleskeluluvat/lupatyypit](http://www.migri.fi/oleskeluluvat/lupatyypit))

Vuoden 2011 lopussa Suomen väestöstä äidinkieleltään suomenkielisiä oli 4 863 351 (90,0 %), ruotsinkielisiä 291 219 (5,4 %) ja saamenkielisiä 1 870 (0,03 %). Muita kuin suomea, ruotsia tai saamea äidinkielenään puhuvia oli 244 827 eli 4,5 prosenttia väestöstä. Suurimmat vieraskielisten ryhmät olivat venäjänkieliset (58 331), vironkieliset (33 076), somalinkieliset (14 045), englanninkieliset (13 804) ja arabiankieliset (11 252). Suomessa asui vakinaisesti vuoden 2011 lopussa 5 218 134 Suomen kansalaista, joista 101 306 on syntynyt ulkomailla. Ulkomaiden kansalaisia asui Suomessa 183 133 henkilöä eli 3,4 prosenttia väestöstä, mikä on pienin luku koko EU:n alueella. (Tilastokeskus 2011.)

Kansalaisuushakemukset lisääntyivät 17 % vuonna 2011 (Kansalaisuushakemukset 2011). Ulkomaalainen, jonka henkilöllisyys on luotettavasti selvitetty, saa Suomen kansalaisuuden hakemuksesta, jos

- hän on täyttänyt 18 vuotta tai avioitunut sitä ennen
- hän on asunut Suomessa riittävän kauan ennen hakemuksen tekemistä
- hän ei ole syylistynyt rangaistavaan tekoon, eikä häntä ole määrätty lähestymiskieltoon
- hän ei ole laiminlyönyt elatusvelvollisuuttaan tai julkisoikeusoikeudellisia maksuvelvoitteitaan
- hän pystyy luotettavasti selvittämään, miten saa toimeentulonsa ja
- hän osaa suomen tai ruotsin kieleltä tyydyttävästi tai hänellä on suomalaisen viittomakielen taito. (Maahanmuuttovirasto 2012; Makkonen & Koskenniemi 2013, 77.)

Hakemuksen perusteella myönnettävä Suomen kansalaisuus on harkinnanvarainen. Kansalaisuus voidaan myöntää, vaikka kaikki edellytykset eivät täytyisikään. Toisaalta kansalaisuus voidaan evätä, vaikka laissa säädetty edellytykset täytyisivätkin. (Maahanmuuttovirasto 2012.)

Perinteisesti kansalaisuuteen on liitetty jakamattoman lojaalisuuden vaatimus, jonka mukaan jokaisen yksilön tulisi kuulua vain yhteen valtioon ja hänen tulisi toimisaaan ja tunteissaan olla lojaali vain tälle valtiolle. Nykyisin ihmiset kuitenkin syntyvät yhä useammin monikansallisiin perheisiin ja asuvat, liikkuvat ja tekevät työtä useiden valtioiden alueella. Ylikansalliset prosessit ovatkin nostaneet esiin kaksois- tai monikansalaisuuden, jossa henkilöllä on kahden tai useamman valtion jäsenyys. Perinteisesti tätä on vastustettu. Suomessa monikansalaisuuden hyväksyvä kansalaisuuslaki tuli voimaan vuonna 2003. Noin puolet nykyisistä suvereenista valtioista hyväksyy monikansalaisuuden jossakin muodossa. Kansalaisuuden merkitys yhteiskunnallisen aseman määrittäjänä on osittain vähentynyt. Suomessa yksilön perusoikeudet kuuluivat aikaisemmin vain kansalaisille, mutta 1995 perusoikeus uudistuksessa sana ”kansalainen” korvattiin sanalla ”jokainen”. Suomen kansalaisuus vaaditaan enää tiettyihin virkoihin, äänestys-oikeuteen ja vaalikelpoisuuteen valtiollisissa vaaleissa. Kuitenkin vasta kansalaisuus takaa edelleen täyden maahan saapumis- ja oleskeluvapauden sekä suojan karkotukselta. Koska kansalaisuus ei ole enää itsestään selvyyttä, sen epävirallisen merkityksen yhteiskunnan hyväksyntänä ja osoituksena sen täysivaltaisesta jäsenyydestä on noussut esiin. (Ronkainen 2006, 237–240; Ekholm 2001, 164–165.) Kuitenkin suomalaisuus yhteiskunnallisena ja kulttuurisena ilmiönä muuttuu. Ihmiset eivät enää yksiselitteisesti ole vaikkapa suomalaisia tai venäläisiä, vaan he voivat olla molempia samanaikaisesti ja voivat muodostaa uudenlaisia tapoja ymmärtää suomalaisuutta ja venäläisyyttä. (Pitkänen & Raunio 2011, 233.)

Vanhastaan Suomi on ollut suhteellisen monikulttuurinen ja kansainvälinen maa idän ja lännen rajalla, vaikkakin kansainvälisyys oli aiemmin lähinnä tiettyjen ammattiryhmien ja ylempään kansanluokkaan kuuluvien yksinoikeus. Historiallinen tausta osana Ruotsia ja Venäjää on vaikuttanut siihen, että Suomessa on aina ollut ulkomaalaisia. Aikaisemmin suomalainen monikulttuurisuus on koostunut pääsääntöisesti



tietystä kielellisistä tai kulttuurisista vähemmistöryhmistä, kuten suomenruotsalaiset, saamelaiset, romanit ja Venäjältä Suomeen muuttaneet. (Kaikkonen 2004, 43; Forsander & Ekholm 2001a, 87.) Toisaalta Suomen on ajateltu olevan etnisesti ja kulttuurisesti yhtenäinen kansakunta, jossa kieli ja kansallisuus ovat kietoutuneet toisiinsa (Saukkonen 2013, 90).

Saamelaiset ovat ainoa Suomessa asuva alkuperäiskansa (Forsander & Ekholm 2001a, 89). Myös turkinsukuisia tataareja on muuttanut Suomeen 1800–1900-lukujen vaihteessa kaupankäynnin myötä. He ovat kielellinen ja kulttuurinen vähemmistöryhmä, joka on säilyttänyt oman kielensä neljänteen ja viidenteen polveen. Vuodesta 1888 kaikilla Suomeen muuttavilla oli oltava voimassaoleva passi. Ulkomaalaisia kohdeltiin tuolloin epäyhtenäisesti, erityisesti romaneja ja juutalaisia kontrolloitiin. Muiden maiden kansalaisia pidettiin turvallisuusriskinä. 1918 tataarit ja juutalaiset saivat kansallisuuden ja elinkeinovapauden. Venäjän vallankumouksen seurauksena Suomeen muutti 33 000 venäläistä ja karjalaista pakolaista, joista monet venäläiset jatkoivat muualle, karjalaiset palasivat Neuvosto-Venäjälle. (Forsander & Ekholm 2001a, 94–99.)

Vuonna 1938 laadittiin ulkomaalaisasetus sekä maahantulon estämis- ja maastapoistamissäädöksiä. Ulkomaalaislainsäädäntö uudistettiin vuonna 1984, jolloin laadittiin ensimmäinen ulkomaalaislaki, mikä takasi ulkomaalaisille oikeusturvan kansainvälisten sopimusten ja velvoitteiden mukaisesti. Ensimmäiset pakolaiset tulivat vuonna 1973 alkaen Chilestä, seuraavat vuonna 1979 Vietnamista. Vuosittainen pakolaiskiintiö vahvistettiin vuodesta 1985 alkaen. Uusi ulkomaalaislaki astui voimaan vuonna 1991. Elinkeinoharjoittamisen luvanvaraisuus poistui. Inkerinsuomalaisten etninen paluumuutto alkoi 1990. Turvapaikanhakijoiden määrä alkoi nousta ja vastaanottojärjestelmää alettiin rakentaa. Kotouttamislaki laadittiin 1999, siihen tehtiin muutoksia vuonna 2006 ja uudistettu laki astui voimaan vuonna 2011. (Forsander 2000, 153–154; Forsander & Ekholm 2001a, 110; Saukkonen 2013, 92.)

Myös Suomesta on muutettu muualle. Muuttoa on ollut siis molempiin suuntiin. Suomi on ollut 1900-luvun alussa ja vielä 1960-luvullakin maastamuuttomaa. Siirtolaisuudessa on ollut kaksi päävirtaa. Sotaa edeltänyt maastamuutto suuntautui etupäässä Pohjois-Amerikkaan, kun taas sodan jälkeen lähteneistä 80 prosenttia on mennyt Ruotsiin. Vaikka tarkkaa lukumäärää Ruotsiin muuttaneista ei ole tiedossa, muuttoliike on ollut merkittävää, sillä esimerkiksi vuosina 1861–1945 passin ottaneita oli 35 000–40 000. Ruotsiin muutto jatkui merkittävänä 1950–1970-luvuilla. Myös muuttoliike itään on ollut merkittävää. On arvioitu, että Venäjälle olisi ennen ensimmäistä maailmansotaa muuttanut noin 150 000 suomalaista. Neuvostoliittoon siirtyi lisäksi 1930-luvun vaihteen molemmin puolin noin 10 000 etupäässä laittomasti rajan ylittänyttä ”loikkaria” ja 6 000–8 000 Pohjois-Amerikasta tullutta amerikansuomalaista. Muuton syyt olivat sekä poliittisia että taloudellisia. (Korkiasaari 2003, 2–6.)

Muuttoliike Suomesta Pohjois-Amerikkaan alkoi jo 1600-luvulla. Suuremmin joukoin sinne alettiin muuttaa vasta 1860-luvulla. Kaikkiaan Amerikkaan lasketaan en-

nen toista maailmansotaa menneen noin 370 000 suomalaista. Siirtolaisuuden huippu ajoittui vuosille 1899–1913. Australiasta tuli 1920-luvulla yhdessä Kanadan kanssa kaukosiirtolaisuuden tärkein kohde Yhdysvaltain alettua rajoittaa siirtolaisten maahanpääsyä. Muut kaukomaat eivät ole suomalaisia merkittävässä määrin houkutelleet. Ulkomailla asui 1990-luvun puolivälissä noin 310 000 Suomessa syntynyttä henkilöä. Heille siellä syntyneitä lapsia oli suunnilleen saman verran. Ensimmäisen ja toisen polven ulkosuomalaisten määrä oli yhteen laskien lähes 630 000. Yli puolet heistä asui Ruotsissa ja kolmasosa Pohjois-Amerikassa. (Korkiasaari 2003, 2–6.) Muuttaneista on syntynyt ns. ulkosuomalaisten enemmän tai vähemmän kiinteitä yhteisöjä. Oheisessa kuviossa Siirtolaisinstituutin tilasto Suomesta muuttaneista vuosina 1860–2010.

### Siirtolaisuus 1860-2010

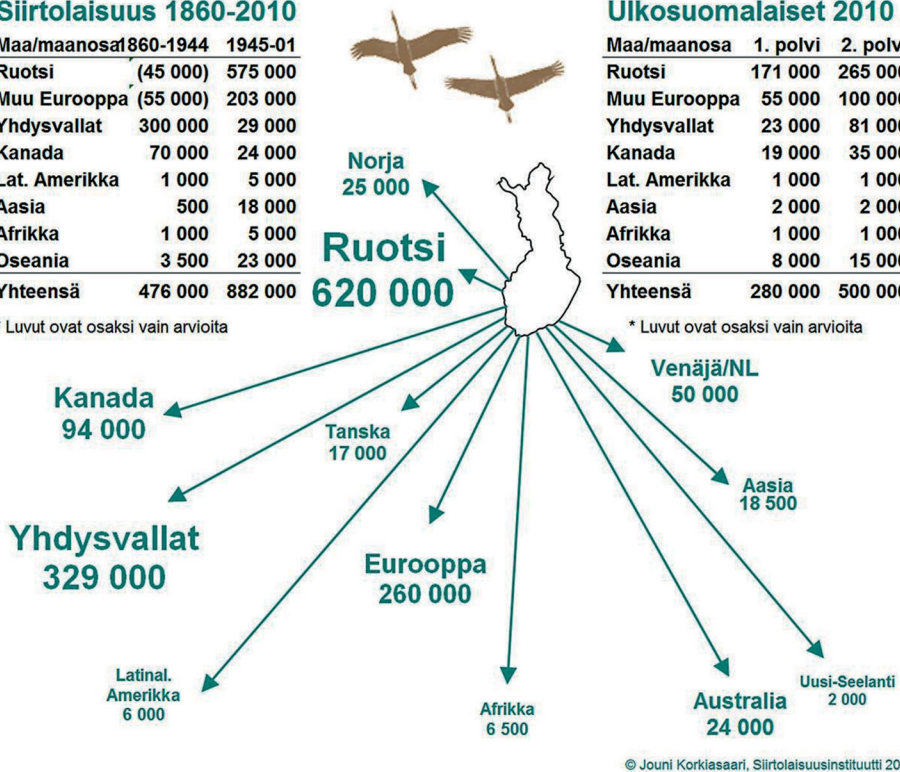
Maa/maanosat	1860-1944	1945-01
Ruotsi	(45 000)	575 000
Muu Eurooppa	(55 000)	203 000
Yhdysvallat	300 000	29 000
Kanada	70 000	24 000
Lat. Amerikka	1 000	5 000
Aasia	500	18 000
Afriikka	1 000	5 000
Oseania	3 500	23 000
<b>Yhteensä</b>	<b>476 000</b>	<b>882 000</b>

\* Luvut ovat osaksi vain arvioita

### Ulkosuomalaiset 2010

Maa/maanosat	1. polvi	2. polvi
Ruotsi	171 000	265 000
Muu Eurooppa	55 000	100 000
Yhdysvallat	23 000	81 000
Kanada	19 000	35 000
Lat. Amerikka	1 000	1 000
Aasia	2 000	2 000
Afriikka	1 000	1 000
Oseania	8 000	15 000
<b>Yhteensä</b>	<b>280 000</b>	<b>500 000</b>

\* Luvut ovat osaksi vain arvioita



**KUVIO 3.** Suomalaisten maastamuutto vuosina 1860–2010 (Siirtolaisuusinstituutti 2011)

Toisen maailmansodan jälkeen muualla alkoi ”ensimmäinen aalto” maahanmuutossa sodan jälkeisen jälleenrakennuksen tarpeisiin. Talouden elyessä valtiot innostuivat houkuttelemaan työntekijöitä ulkomailta lähinnä vähän koulutusta vaativiin töihin. Suomessa 1960–70-lukujen taitteissa arvioidaan noin kymmenesosan ns. suurista ikäluokista muuttaneen maasta pois. Suomessa kysymys työvoiman saatavuudesta nou-

si esille vasta 1970-luvun puolivälissä ja uudelleen 1980–90-luvun vaihteissa. Vasta 1980-luvulla muuttovirta alkoi ylittää lähtövirran, paluumuuttajia ja pakolaisia alkoi muuttaa Suomeen. Ulkomaalaisten määrä kasvoi suhteellisen nopeasti, mutta on pysynyt alhaisena verrattuna muuhun EU:hun. (Vesterinen 2002, 9.)

Venäjällä asuvien inkerinsuomalaisten paluumuutto alkoi 1990-luvulla ja pian sen jälkeen Suomea kohtasi ennätyksellisen ankara lama, mikä johti siihen, että valtaosasta paluumuuttajia tuli pitkäaikaistyöttömiä. Alkuvaiheessa muuttolupa myönnettiin, jos yksi neljästä isovanhemmasta oli syntyperältään suomalainen. Vuoden 1996 ulkomalaislaissa tiukennettiin kriteereitä, vuonna 2003 lisättiin kielitaitovaatimus (Latomaa ym. 2013, 176). Inkeriläisten muutttoa tutkinut Helena Miettinen toteaa, että Neuvostoliiton käytäntö lasten kansalaisuuksien vahvistamisessa (16 vuotta täyttänyt sai ottaa isänsä tai äitinsä kansalaisuuden) ja harkinnanvaraisuus kansallisuuden määrittelyssä johtaa mielenkiintoiseen ongelmaan: passimerkinnältään suomalainen tai venäläinen voi olla geneettiseltä perimältään yhtä suomalainen tai venäläinen. (Miettinen 2006, 156.)

1980-luvulla Eurooppaan saapui runsaasti turvapaikanhakijoita ja pakolaisia ja puhutaan ns. toisesta aallosta. Enää heitä ei nähty ensisijaisesti työvoimana vaan sosiaalipoliittisen palvelujärjestelmän asiakkaina. Alettiin puhua toisen kulttuurin ymmärtämisestä. Suomalaisessa julkisuudessa maahanmuutto oli koko 1990-luvun ennen kaikkea pakolaiskysymys: somalit ja kansalaisuuden hakijat entisen Neuvostoliiton alueelta olivat merkittävimmät maahan muuttavat ryhmät. Maahanmuuttokeskustelu painottui pakolaisuuteen ja turvapaikanhakijoihin. Maahanmuuttajat on nähty ensisijaisesti sosiaalimenojen kasvattajina ja korkean elintason hyväksikäyttäjinä (Simola 2008, 7–8). Uusimpia eurooppalaisia ilmiöitä on myös Itä-Euroopan romanien liikkuminen Schengen-alueen sisällä kiertelemässä maasta toiseen EU:n sisäisen liikkuvuuden turvin. (Saukkonen 2013, 81–86.)

Hammar-Suutarin (2009, 24) mukaan parhaillaan Euroopassa on menossa kolmas muuttoaalto, johon liittyy laajamittainen väestörakenteen ja työelämän muutos, kun toisen maailmansodan jälkeen syntyneet suuret ikäluokat saavuttavat eläkeiän ja jäävät pois työelämästä. Ekholm (2001) jaottelee Euroopassa työskentelevät näiden laillisen aseman mukaan seuraaviin ryhmiin:

- kansalaiset, jotka asuvat ja työskentelevät omissa maissaan
- EU-maiden kansalaiset, jotka työskentelevät jossakin toisessa maassa
- EU:n ulkopuolisten eli ns. kolmansien maiden kansalaiset, joilla on oikeus asua ja työskennellä jossakin EU:n jäsenmaassa (ei oikeutta muuttaa vapaasti toiseen EU-maahan, usein pääsy tiettyihin työtehtäviin estetty)
- kolmannen maan kansalaiset, joilla on määräaikainen työ- ja oleskelulupa Euroopassa
- dokumentoimattomat tai laittomat työntekijät, joilla ei ole virallista oleskelu- tai työlupaa, vaan tekevät töitä pimeästi. (Ekholm 2001, 171.)

Nieminen (2011, 11) toteaa, että terveystammattilaisten työmarkkinoilla Suomi profiloitui vielä 1990-luvullakin pikemminkin ammattilaisten maasta- kuin maahanmuuttomaana. Kun työvoiman vaje uhkaa hyvinvointivaltioiden palvelujärjestelmiä, Eurooppa tarvitsee uusia työntekijöitä. Huoli työntekijöiden puutteesta on puhuttanut ja puhuttaa Suomessakin: pitäisikö Suomeen saada lisää työvoimaa ulkomailta? Kun kilpailu ulkomaisesta työvoimasta kiristyy, etulyöntiasemassa ovat ne työnantajat, jotka ovat tietoisesti kehittäneet Suomessa jo asuvien maahanmuuttajien rekrytointia ja valmentaneet työyhteisöjään ottamaan vastaan erilaisista kulttuureista lähtöisin olevia työntekijöitä (Työvoima 2025, 225).

### 2.2.3 Kotouttaminen ja kotoutuminen

Suomessa on laki maahanmuuttajien kotouttamisesta. Uusi laki astui voimaan 1.9.2011. Edellinen laki oli vuodelta 1999 ja siihen tehtiin muutoksia vuonna 2006. Lain tavoitteena on, että maahanmuuttajat voivat osallistua suomalaiseen yhteiskuntaan ja sen toimintaan kuten muutkin maassa asuvat. Vuoden 2008 alusta sisäasiainministeriö on vastannut maahanmuuttajien kotouttamisesta. Laissa maahanmuuttajien kotouttamisesta ja turvapaikanhakijoiden vastaanotosta tarkoitetaan **kotoutumisella** maahanmuuttajan ja yhteiskunnan vuorovaikutteista kehitystä, jonka tavoitteena on antaa maahanmuuttajalle yhteiskunnassa ja työelämässä tarvittavia tietoja ja taitoja. Samalla tuetaan hänen mahdollisuuksiaan oman kielen ja kulttuurin ylläpitämiseen. **Kotouttamisella** tarkoitetaan kotoutumisen monialaista edistämistä ja tukemista viranomaisten ja muiden tahojen toimenpiteillä ja palveluilla. Kotoutumista edistäviä toimenpiteitä ja palveluja järjestetään osana kunnallisia peruspalveluja ja työ- ja elinkeinohallinnon palveluja sekä muina kotoutumista edistävinä toimenpiteinä. Kunnan, työ- ja elinkeinotoimiston sekä muiden viranomaisten on annettava maahanmuuttajalle asianmukaista ohjausta ja neuvontaa kotoutumista edistävästä toimenpiteistä ja palveluista sekä työelämästä. (Laki kotoutumisen edistämisestä 2010; Makkonen & Koskenniemi 2013, 78; Saukkonen 2013, 92.)

**Kotoutumiseen** kuuluvia ulottuvuuksia ovat työllistyminen, kielitaito, suhteet valtaväestöön, äänestäminen, kansalaisuuden hakeminen (Kyhä 2011, 15). Kodin merkityksiä maahanmuuttajille tutkinut Huttunen (2002) toteaa, että sana kotoutuminen pitää sisällään ajatuksen siitä, että Suomesta pitäisi tulla koti niille, jotka tänne tulevat. Suomesta tulee koti niille muuttajille, jotka suostuvat yhteistyöhön kotouttavien viranomaisten ja hallinnon kanssa. (Huttunen 2002, 51–52.)

Työperusteisen maahanmuuton mediakuvaa tutkineen Simolan (2008) mukaan **kotouttaminen** tarkoittaa sitä, että suomalaisten on opittava suvaitsemaan vieraasta kulttuurista tulevaa, jonka taas on opittava sopeutumaan suomalaiseen työpaikkakulttuuriin. Kotouttamiseen ja kotoutumiseen kuuluvat Suomessa työskentelyn oikeudet ja velvollisuudet sekä suomalaisen työkuulttuurin omaksuminen. Suvaitsevaisuuden ehto-

na pitäisi olla tulijoiden sulautuminen suvait्सijoiden kulttuuriin ja toimiminen heidän tavoillaan, ei erilaisuuden hyväksyminen. (Simola 2008, 106.) Simolan näkökulma on mielenkiintoinen, koska kotoutumiskeskusteluissa ja suomalaisten asennekasvatuksessa lähdetään usein liikkeelle erilaisuuden hyväksymisestä ja suomalaisten velvollisuudesta muuttaa toimintamallejaan tulijoiden mukaiseksi.

Työperusteisen maahanmuuton yhteydessä käytetään termiä **asettautuminen**, sillä kohderyhmä on ainakin toistaiseksi kuntien lakisääteisten kotouttamissuunnitelmien ulkopuolella. Asettautumisella tarkoitetaan kotoutumista laajempaa kokonaisuutta. Ulkomailta suoraan töihin tulevien opastus ja neuvonta on vielä melko hajanaista, monin paikoin vain työnantajien varassa. (Jauhola & Pitkänen 2010, 12.) Myös Suomeen töihin muuttaneilla on lukuisia käytännön elämään ja virastoasiointiin liittyviä kysymyksiä. Usein niihin vastaaminen jää kouluttajan tehtäväksi; kouluttaja on taho, joka on tullut tutuksi ja jolta voi kysyä neuvoa asiassa kuin asiassa.

Maahanmuuttajien kotoutumisen edistämiseksi ja tukemiseksi laaditaan **kotouttamisohjelma**. Ohjelma sisältää suunnitelman kotoutumista edistävästä ja tukevasta toimenpiteistä, palveluista, yhteistyöstä ja vastuista sekä maahanmuuttajien tarpeiden huomioon ottamisesta muita yhteiskunnan palveluja ja toimenpiteitä suunniteltaessa ja järjestettäessä. Kotouttamista tukevien ja edistävien toimenpiteiden ja palvelujen piiriin voi kuulua Suomeen muuttanut henkilö, jolla on kotikuntalaissa tarkoitettu kotikunta Suomessa. Ohjelmaan sisällytetään myös etnisen tasa-arvon ja hyvien etnisten suhteiden edistäminen ja syrjinnän ehkäiseminen. Kunta vastaa kotouttamisohjelman laatimisesta, toimeenpanosta, kehittämisestä sekä ohjelman toteutumisen ja vaikutusten seurannasta. (Laki kotoutumisen edistämisestä 2010.)

**Kotoutumissuunnitelma** tehdään sen jälkeen, kun muuttaja on merkitty pysyvästi Suomessa asuvaksi väestötietojärjestelmään. (Laki kotoutumisen edistämisestä 2010.) Työikäisten maahanmuuttajien kohdalla tavoitteena on, että he pääsevät työelämään ja heidän osaamisensa ja koulutuksensa saadaan suomalaisen yhteiskunnan käyttöön. Työ- ja elinkeinotoimistot ja kuntien maahanmuuttotyöntekijät auttavat Suomeen muuttavia alkuun. Suomessa kotikunnan saaneella työttömällä, työmarkkinatuen ja/ tai toimeentulotuen piirissä olevalla maahanmuuttajalla on oikeus kotoutumissuunnitelmaan ja siinä soveltuihin palveluihin. Suunnitelmakauden aikainen toimeentulo turvataan kotoutumistuella. Työikäisen kotoutujan suunnitelman laadinnassa ovat mukana maahanmuuttajan lisäksi työvoimaneuvoja ja tarvittaessa myös kunnan edustaja. Oikeus kotoutumissuunnitelmaan kestää kolme vuotta sen jälkeen, kun maahanmuuttaja on merkitty ensimmäisen kotikunnan väestöön. Maahanmuuttajan oikeutta suunnitelmaan voidaan pidentää enintään kahdella vuodella. Pidentämisestä voi saada luku- ja kirjoitustaidon tai perusopetuksen oppimäärän hankkimista varten. Myös maahanmuuttajan ikä, vamma, sairaus, lastensuojelutoimenpide ja äitiys- tai isyysvapaa voi oikeuttaa pidentykseen. Pidentämisestä neuvottelevat maahanmuuttajan suunnitelman laatimiseen osallistuneet viranomaiset yhdessä maahanmuuttajan kanssa. Pää-

töksen tekee työ- ja elinkeinotoimisto. (Laki kotoutumisen edistämisestä 2010; Saukkonen 2013, 95; Malin & Anis 2013, 156.)

Kotoutumista on vaikea määritellä ja sen vuoksi sen onnistumista on myös vaikea mitata. Ulkoisesti samassa tilanteessa yksi maahanmuuttajataustainen henkilö voi kokea olevansa hyvin kotoutunut, kun taas toinen ei koe kotoutuneensa lainkaan. Maahanmuuttajilla on erilaisia kotoutumisen valmiuksia, jotka johtuvat esimerkiksi iästä, sosiaalisista verkostoista, koulutuksesta, muuton motiiveista ja aikaisemmista maahanmuuttokokemuksista. Erittäin keskeisessä roolissa on myös henkilön motivaatio ja aktiivisuus tutustua suomalaiseen yhteiskuntaan ja opiskella kieltä. Arjen kokemukset ja tieteelliset tutkimukset (mm. Liebkind 1998; Sue & Sue 1990; Jasinskaja-Lahti, Liebkind & Vesala 2002; Miettinen 2006; Reuters & Kyntäjä 2006) ovat osoittaneet, että mukautuminen uuteen ympäristöön vie erilaisista kotoutumistoimenpiteistä huolimatta usein oman aikansa. Ilmiselvää on, että kotoutuminen on kaksisuuntainen prosessi, joka edellyttää myös viranomaisten, työnantajien, kollegoiden, naapureiden ja opiskelukaverien tukea.

Hallitusohjelmassa vuodelta 2011 sanotaan, että maahanmuuttajat ovat pysyvä ja tervetullut osa suomalaista yhteiskuntaa. Hallitus pitää maahanmuuttajien kotoutumista ja syrjinnän torjuntaa keskeisenä toimintana tällä hallituskaudella ja tavoitteena on maahanmuuttopolitiikan linja, joka tukee suvaitsevan, turvallisen ja moniarvoisen Suomen rakentamista sekä lisää Suomen kansainvälistä kilpailukykyä. (Hallitusohjelma 2011, 28.)

## 2.2.4 Integroituminen yhteiskuntaan

Integraatio on keskeinen käsite maahanmuuttajatutkimuksessa. Sen suomenkieliseksi vastineeksi on vakiintunut kotoutuminen (Martikainen ym. 2006, 20). Tässä yhteydessä määrittelen kuitenkin integraation kotoutumisesta erillään, koska integraatio käsitteenä tulee parhaiten ymmärretyksi, kun sitä vertaa muihin käsitteisiin, jotka liittyvät valtakulttuuriin suuntautumiseen. Miten maahanmuuttaja sopeutuu uuteen yhteiskuntaan ja miten hän suhtautuu oman identiteettinsä ja kulttuurinsa säilyttämiseen uudessa elinympäristössään? Miten tärkeäksi maahanmuuttajat kokevat valtayhteisöön kuulumisen ja valtakulttuurin omaksumisen? Maahanmuuttaja joutuu pohtimaan oman etnisen identiteettinsä säilyttämistä suhteessa ympäröivään yhteiskuntaan. Yksilö sopeutuu uuteen yhteiskuntaan silloin, kun hänen kokemansa muutokset eivät aiheuta konfliktia hänen ja ympäristön välillä. Berryn (1997, 10) akkulturaatiomalli<sup>3</sup> sosiaalisten suhteiden avulla havainnollistaa sitä, miten suuntaudutaan omaan tai valtakulttuuriin ja miten edellä mainittuihin kysymyksiin vastataan.

---

3 Berryn akkulturaatiomallia ovat kuvanneet mm. Liebkind 1988, Forsander 2001, Mähönen & Jasinskaja-Lahti 2013.

SUUNTAUTUMINEN VALTAKULTTUURIIN

		KYLLÄ	EI
SUUNTAUTUMINEN OMAAN KULTTUURIIN	KYLLÄ	<b>INTEGRAATIO</b> (kotoutuminen) Sekä valtaväestöön että omaan maahanmuuttajaryhmään ulottuvat sosiaaliset verkostot	<b>SEPARAATIO</b> (eristytminen) Vain omat maahanmuuttajaverkostot
	EI	<b>ASSIMILAATIO</b> (sulautuminen) Vain valtaväestön verkostot	<b>MARGINALISAATIO</b> (syrjäytyminen) Sosiaalisten verkostojen puuttuminen

**KUVIO 4.** Berryn (1997) akkulturaatiomalli

**Akkulturaatiolla** tarkoitetaan perinteisesti kahden tai useamman kulttuurisesti erilaisen ryhmän kohtaamisessa ryhmä- tai yksilötasolla tapahtuvia kanssakäymisen muutoksia, joita tapahtuu ajan kuluessa. (Liebkind 2000a, 13.) Akkulturaatiosta johtuvia ryhmätason muutoksia voivat olla fyysiset muutokset (esim. asuinpaikka, asunto, kaupungistuminen, saasteet, väestömuutokset), biologiset muutokset (esim. ravitsemuksellinen tilanne, yleiset sairaudet), poliittiset muutokset (vallassa oleva ryhmä vaihtuu), taloudelliset muutokset (elinkeino vaihtuu), kulttuuriset muutokset (kielelliset, uskonnolliset, kasvatukselliset, tekniset järjestelmät) sekä sosiaalisten suhteiden muutokset. Psykologisella akkulturaatiolla tarkoitetaan yksilötason ilmiötä, jossa akkulturaatiolla tarkoitetaan kaikkia yksilön kokemia muutoksia ryhmän sisällä. Yksilön käyttäytymisen, arvot, mielipiteet, motiivit, toimintatavat saattavat muuttua. (Berry 1992, 70.) Mitä suurempi ero kulttuurien välissä (esim. arvot, normit, uskonnollisuus, modernisoituminen), sitä haastavampaa on yhteinen kaksisuuntainen akkulturaatio (Malin & Suvisaari 2010, 138).

**Assimilaatio eli sulautuminen** on yksisuuntainen prosessi, jonka avulla vähemmistön jäsen omaksuu enemmistön arvot ja käyttäytymisen (Liebkind 2000, 14), tietty etninen tai kulttuurinen ryhmä sulautuu täydellisesti enemmistöryhmään (Liebkind 1988, 49). Tällöin yksilön alkuperäisen kulttuurin säilymistä ei pidetä tärkeänä, vaan pyritään saamaan mahdollisimman nopeasti vähemmistö toimimaan valtakulttuurin mukaisesti. Ranskalaista maahanmuuttopolitiikkaa kuvataan yleensä assimilaatiomallina. Valtio vauhdittaa vähemmistöjen sulautumista päämääränä yhtenäisyyden lisääminen. Tavoitteena on omista kulttuurisista tavoista luopuminen. (Ylänkö 2000, 66; Bauman 1990, 216; Hautaniemi 2001, 29; Forsander 2001, 38.)

**Integraatio** tarkoittaa sitä, että maahanmuuttaja säilyttää oman kulttuurinsa ja pystyy toimimaan myös valtakulttuurin täysivaltaisena jäsenenä. Integraatio on maahanmuuttajan oman kulttuurin kunnioittamista ja sopeutumista ympäröivään yhteiskuntaan. (Liebkind & Jasinskaja-Lahti 2000, 80; Forsander 2001, 37.) Integraatiota edistävät kielitaito, usko tulevaisuuteen, stressinsietokyky, haasteellisten tilanteiden kestäminen, sosiaalisen verkoston olemassaolo, sitoutuneisuus uuteen isänmaahan sekä muuton vapaaehtoisuus.

**Separaatiossa** oma kulttuuri ja identiteetti säilyvät, mutta yhteyttä ympäröivään yhteiskuntaan ei löydy. Yksilöt eristäytyvät ja välttävät kontakteja oman ryhmän ulkopuolella. (Forsander 2001, 37.) Separaatoriski on erityisesti sellaisilla pakolaisnaisilla, jotka hoitavat perhettään kotona eivätkä pääse kontaktiin ulkomaailman kanssa (Lamppu 2001, 11). Myös voimakkaasti uskonnollisissa yhteisöissä esiintyy separaatiota. Kyseessä voi olla myös maahanmuuttajaryhmän sisäinen **segregaatio**, mikä merkitsee eristämistä. Valtayhteisön toimesta tapahtuva segregaatio eristää aktiivisesti yksilön tai ryhmän ”omiensa” pariin. (Forsander 2001, 37.)

**Marginalisoitumisessa** on kyse syrjäytymisestä. Maahanmuuttaja ei pidä oman kulttuurinsa säilymistä tärkeänä, mutta ei myöskään omaksu valtakulttuuria. Hän ei joko halua tai kykene luomaan omaa kulttuuri-identiteettiä eikä myöskään luo suhteita valtakulttuuriin. Monesti nuoret eivät omaksu vanhempiensa kulttuuria, mutta eivät pääse myöskään valtakulttuurin jäseniksi. Marginalisaatioon yhdistyy valtavirran ulkopuolella olemisen kokemus ja huono-osaisuuden tunne. (Forsander 2001, 38; Jasinskaja-Lahti 2002, 36.)

Suomessa maahanmuuttoa koskeissa asiakirjoissa termillä integraatio tarkoitetaan prosessia, jonka tuloksena maahanmuuttajat tulevat suomalaisen yhteiskunnan täysivaltaisiksi, toiminnallisiksi jäseniksi. Termillä viitataan siis suhteeseen, jossa sen osat muodostavat toimivan kokonaisuuden; integraatio tähtää hyvään ja haluttuun lopputulokseen. (Martikainen ym. 2006, 21.)

Viime vuosina monikulttuurisen yhteiskunnan keskusteluun on noussut myös transkulttuurisen yhteiskunnan käsite. Puhutaan myös transnationaalisuudesta (Martikainen ym. 2006, 24). Sillä on selkeitä liittymäkohtia integraatiopolitiikan pyrkimyksiin. Suomeksi siitä on käytetty käännöstä yllirajaisuus viitaten niihin toimijoihin, jotka toimivat rajojen yli ainakin jossakin määrin valtiollisista toimijoista riippumatta vastakohtana kansainvälisyydelle, jolla tarkoitetaan valtiollista toimintaa. (Martikainen ym. 2006, 24.) Monikulttuurinen yhteiskunta on siis rajoja rikkova niin valtakulttuurin kuin vähemmistökulttuurienkin kesken, jolloin pyrkimyksenä on aito integraatio. Käsittelem transkulttuurisuutta myös luvussa 3.2.

Jasinskaja-Lahti, Liebkind ja Vesala (2002, 22) tuovat esiin eri tutkimuksista koostuen, että tärkeimmät integraatiota edistävät asiat maahanmuuttajalle ovat työ ja koulutus. Asia ei kymmenessä vuodessa ole muuttunut. Edelleen työllistyminen on keskeinen tekijä muuttajan yhteiskuntaan integroitumisessa. Myös Forsander ja Ekholm



(2001b, 59) toteavat, että Suomessa työ on keskeinen yhteiskuntaan integroiva tekijä, joten maahanmuuttajien työllistyminen on integraation kannalta olennaista. Työ tuo mukanaan muita sopeutumiselle keskeisiä asioita: taloudellista riippumattomuutta, sosiaalisia suhteita ja itsetuntoa. Jotta saa töitä, pitää osata kieltä. Kieltä oppii parhaiten työpaikalla. Jos ei ole työtä, ei opi kieltä. Ilman kielitaitoa ei saa työtä. Kyseessä on siis kehä, joka pitää saada murrettua. Käsittelem tätä tarkemmin luvuissa 5.2.5 ja 6.

### 2.2.5 Työnjakoa valtion hallinnossa<sup>4</sup>

**Sisäasiainministeriö** vastaa maahanmuuttopolitiikan sekä maahanmuuttoa, kotouttamista ja kansalaisuutta koskevan lainsäädännön valmistelusta. Sisäasiainministeriö myös edustaa Suomea maahanmuutto- ja kotouttamisasiossa Euroopan unionissa ja kansainvälisessä yhteistyössä. Ministeriö huolehtii maahanmuuttoasioihin liittyvän toiminnan yhteensovittamisesta hallinnonalojen välillä. Sisäasiainministeriö ohjaa ja kehittää maahanmuuttohallintoa sekä tulosoittaa Maahanmuuttovirastoa. Sisäasiainministeriö ohjaa elinkeino-, liikenne- ja ympäristökeskuksia maahanmuuttoasioissa yhdessä muiden ohjaavien viranomaisten kanssa.

#### **Sisäasiainministeriön maahanmuutto-osaston tehtäviin kuuluvat**

- laillisen maahanmuuton kehittäminen (työvoiman maahanmuutto, perhesiteet, opiskelijat jne.)
- laittoman maahanmuuton torjunta
- maahanmuuttajien kotouttaminen
- kansainvälinen suojelu
- turvapaikanhakijoiden vastaanotto
- ulkomaan kansalaisten paluu ja palauttaminen
- ihmiskaupan vastaisen toiminnan yhteensovittaminen sisäasiainhallinnossa
- kansalaisuusasiat
- paluumuutto, maastamuutto ja ulkosuomalaiset
- etnisen yhdenvertaisuuden ja hyvien etnisten suhteiden edistäminen.

**Valtioneuvosto** ohjaa maahanmuuttopolitiikkaa ja -hallintoa hallitusohjelmaan sisältyvien tavoitteiden ja valtioneuvoston hyväksymien periaatepäätösten avulla.

**Maahanmuuttovirasto** käsittelee ja ratkaisee yksittäisiä henkilöitä koskevia ulkomaalaisten maahantuloon, maassa oleskeluun, maasta poistamiseen, pakolaisuuteen ja kansalaisuuteen liittyviä asioita. Maahanmuuttovirasto vastaa myös turvapaikanhakijoiden ja tilapäistä suojelua saavien henkilöiden vastaanoton käytännön toiminnan ohjauksesta ja suunnittelusta, säilöönottoyksikön käytännön toiminnan ohjauksesta ja valvonnasta sekä ihmiskaupan uhrien auttamisen toimeenpanon ohjauksesta.

<sup>4</sup> Ohessa luetellut maahanmuuttohallinnon tehtävät löytyvät sisäasiainministeriön internet-sivuilta: <http://www.intermin.fi/fi/maahanmuutto/maahanmuuttohallinto>

Maahanmuuttovirasto pitää ulkomaalaisrekisteriä, asukasrekisteriä ja pakolaisrekisteriä. Maahanmuuttoviraston keskeisimmistä hankkeista sovitaan sisäasiainministeriön maahanmuutto-osaston ja Maahanmuuttoviraston välisissä tuloskeskusteluissa.

**Elinkeino-, liikenne- ja ympäristökeskusten (ELY-keskukset) maahanmuuttoyksiköt** hoitavat alueellisesti maahanmuuttoon, kotouttamiseen ja hyviin etnisiin suhteisiin liittyviä tehtäviä.

**Rajavartiolaitos ja poliisi** hoitavat myös maahanmuuttoasioita sisäministeriön hallinnon alalla. Rajavartiolaitos vastaa rajavalvonnasta ja osallistuu ulkomaalaisvalvontaan. Rajatarkastusviranomainen päättää eräissä poikkeustapauksissa viisumin myöntämisestä rajalla ja rajalla käännyttämisestä. Poliisi valvoo ulkomaalaislain noudattamista ja toimii ulkomaalaislupaviranomaisena. Rajatarkastusviranomainen ja poliisi selvittävät myös turvapaikanhakijan henkilöllisyyden ja matkareitin. **Paikallispoliisi** vastaanottaa lupahakemuksia maahanmuuttoasioissa sekä kansalaisuushakemuksia ja -ilmoituksia, myöntää tietyissä tapauksissa oleskelulupia sekä paluuviiusmeita, pidentää viisumeita ja päättää ulkomaalaisen käännyttämisestä. Paikallispoliisi suorittaa myös EU-kansalaisten ja heidän perheenjäsentensä osalta ulkomaalaislain mukaisen rekisteröinnin sekä oleskelukorttien myöntämisen.

**Ulkoasiainministeriö** vastaa viisumipolitiikasta. Suomen ulkomaan edustustot myöntävät viisumeita ja vastaanottavat kansalaisuusilmoituksia sekä oleskelulupahakemuksia.

**Työ- ja elinkeinoministeriölle** kuuluu yhdessä sisäasiainministeriön kanssa työvoiman maahanmuuton määrien ja rakenteen seuranta sekä seurannan välineiden kehittäminen.

**Opetusministeriön** tehtävänä on kehittää maahanmuuttajakoulutusta eri koulutusasteilla. Opetusministeriön toimialaan kuuluvat myös maahanmuuttajien kulttuuria, liikuntaa ja nuorisotyötä sekä uskontoa koskevat asiat.

**Opetushallitus** vastaa maahanmuuttajien koulutusasioista ja ulkomaalaisten tutkintojen tunnustamisesta.

**Työ- ja elinkeinotoimistot** huolehtivat tarvittavien työvoimapolitiittisten toimenpiteiden sekä työvoimapalvelujen järjestämisestä maahanmuuttajille.

**Sosiaali- ja terveystieteiden ministeriö** vastaa kotoutumisen kannalta keskeisestä palvelukonaisuudesta, sosiaali- ja terveydenhuollon palveluista ja tuesta.

**Kunnalla** on omalla alueellaan yleis- ja yhteensovittamisvastuu maahanmuuttajien kotouttamisen kehittämisestä, suunnittelusta ja seurannasta. Kunta järjestää kotoutumista edistäviä ja tukevia toimenpiteitä ja palveluja maahanmuuttajille.

**Vähemmistövaltuutetun** tehtävänä on edistää etnisten vähemmistöjen ja ulkomaalaisten asemaa, yhdenvertaisuutta ja oikeusturvaa sekä hyviä etnisiä suhteita Suomessa. Vähemmistövaltuutettu on myös kansallinen ihmiskaupparaportoiija.

Viranomaisten lisäksi **kansalaisjärjestöt** antavat apua ja neuvontaa turvapaikanhakijoille.

Maahanmuuttovirasto on koonnut internet-sivuilleen kattavasti tietoa maahanmuuttoon liittyvistä asioista, mm. Suomessa vaikuttavasta kansallisesta lainsäädännöstä (Maahanmuuttovirasto 2012). Kansallisen lainsäädännön ohella Suomen poliittista päätöksentekoa ohjaavat Euroopan unionin päätökset ja direktiivit. Suomen kansalliseen, maahanmuuttoon liittyvään lainsäädäntöön kuuluvat mm. seuraavat lait ja asetukset<sup>5</sup>:

- Dublin II -asetus (EY nro 343/2003)
- Hallintolaki (434/2003)
- Kansalaisuuslaki (359/2003)
- Laki kansalaisuuslain muuttamisesta (974/2007)
- Valtioneuvoston asetus kansalaisuudesta (974/2004)
- Valtioneuvoston asetus kansalaisuudesta annetun valtioneuvoston asetuksen muuttamisesta (1105/2007)
- Ulkomaalaislaki (301/2004)
- Laki Tšekin, Viron, Latvian, Liettuan, Unkarin, Puolan, Slovenian ja Slovakian kansalaisten ansiotyön edellytyksistä (ns. siirtymäaikalaki) (309/2004)
- Laki ulkomaalaisrekisteristä (1270/1997)
- Laki kansainvälistä suojelua hakevan vastaanotosta (746/2011)
- Laki kotoutumisen edistämisestä (1386/2010)
- Yhdenvertaisuuslaki (21/2004)
- Laki eräiden entisen Jugoslavian kansalaisten tekemien turvapaikkahakemusten poikkeuskäsittelystä (14/1993)
- Laki Maahanmuuttovirastosta (3.2.1995/156)
- Valtioneuvoston asetus Maahanmuuttovirastosta (13.3.2002/193)
- Laki vähemmistövaltuutetusta ja syrjintälautakunnasta (660/2001)
- Sisäasiainministeriön asetus Maahanmuuttoviraston suoritteiden maksullisuudesta (1354/2009)

## 2.3 Maahanmuuttajien työllistyminen ja koulutusmahdollisuudet

### 2.3.1 Työperusteinen maahanmuutto

Työperusteinen maahanmuutto on otettu esille useilla tahoilla viime vuosien aikana ratkaisuksi eri alojen pahenevaan työvoimapulaan. Kun vuonna 2008 tein ensimmäistä tutkimussuunnitelmaa, työllisyysnäköymät olivat paremmat kuin tällä hetkellä. Tuolloin Opetushallitus ennakoi selvityksessään, että uuden työvoiman kokonaistarve vuoteen 2010 mennessä olisi noin miljoona henkilöä. Suurten ikäluokkien työelämäs-

---

5 Listausta laeista löytyy internetistä [www.migri.fi](http://www.migri.fi). Suluissa oleva numero viittaa lain numeroon ja lakitekstit löytyvät internetistä valtion säädöstietopankista [www.finlex.fi](http://www.finlex.fi).

tä poistuman huippu ajoittuisi Elinkeinoelämän keskusliiton mukaan vuosille 2011–2012, jolloin työelämästä poistuisi 73 000 henkilöä vuodessa.

Työministeriön tekemän työllisyyselvityksen mukaan vuosina 2010–2025 työikäinen 15–64-vuotias väestö vähenee 265 000 henkilöllä eli noin 17 000 henkilöä vuodessa, vaikka nettomaahanmuutto on 7 500 henkilöä keskimäärin vuosittain. Vastaavana aikana myös parhaassa työiässä (20–49-vuotiaat) olevien lukumäärä vähenee 80 000 henkilöllä eli 5000 henkilöä vuodessa. Lasten määrä vähenee, koska lapsia saavat ikäluokat ovat aiempia pienempiä. Yli 65-vuotiaiden määrä kasvaa puolella miljoonalla 1 370 000 henkilöön vuoteen 2025 mennessä. (Työvoima 2025, XV.) Työikäisen väestön määrä alkaa vähentyä vuoden 2010 jälkeen, kun suuret ikäluokat saavuttavat 65 vuoden iän. Vuoteen 2025 mennessä yli 65-vuotiaita on puolet enemmän kuin nyt. Heidän määränsä nousee nykyisestä 16 prosentista 25 prosenttiin. (Työvoima 2025, 193.) Tästä seuraavia riskejä ovat väestön ikääntymisen aiheuttama huoltosuhteen heikkeneminen, työn tuottavuuden vaatimaton kehitys, samanaikaiset työvoiman saatavuusongelmat ja korkeahko työttömyys (Työvoima 2025, 2).

Ylänkö (2000) toteaa huoltosuhteen vääristymisen uhkaavan yleisesti eurooppalaisten hyvinvointia lähitulevaisuudessa. Ongelma johtuu osittain myös siitä, että koulutustason noustessa monien yhteiskunnan toimimisen kannalta elintärkeiden ammattien arvostus tai ns. statusarvo on laskenut niin, että niitä ei harkita elinikäiseksi työuraksi. (Ylänkö 2000, 30.) Uutta työvoimaa tarvitaan korvaamaan vanhuuseläkkeelle siirtymisestä, työkyvyttömyydestä ja kuolleisuudesta johtuvaa työvoiman poistumaa. Työvoiman määrä kasvaa eniten hoitotyössä (ennen kaikkea sosiaali- ja vapaa-aika-alan työ sekä sairaanhoitajat ja vastaavat), talouden ja hallinnon (johto- ja asiantuntijatyö sekä markkinointi-, myynti- ja rahoitusasiantuntijat) sekä tuotannon ja liikenteen (mm. sähkötyö) johto- ja asiantuntijatyössä. Työvoiman tarve tulee arvioiden mukaan väheneen maa- ja metsätaloustyössä, toimistotyössä sekä turvallisuusalalla. Teollisuus sekä liikenne ja logistiikka pysynevät suurin piirtein ennallaan. (Työvoima 2025, 2.)

Suomen Yrittäjien mukaan useimmilla pienillä ja keskisuurilla yrityksillä työvoiman tarve on kasvussa. Yrityksistä neljännes uskoo työntekijöidensä määrän kasvavan vuoden kuluessa ja vain viisi prosenttia uskoo sen pienenevän. Työllisyyden kasvu ei ole kuitenkaan itsestäänselvyys, sillä ammattitaitoisen työvoiman saatavuus koetaan entistä suuremmaksi ongelmaksi ja se on myös yritysten kehittämisen esteenä. Niiden yritysten osuus, jotka pitävät työvoiman saatavuutta kehittämisen pahimpana esteenä, on lähes kaksinkertaistunut. (Suomen Yrittäjät 2006.)

Hallituksen maahanmuuttopoliittisen ohjelman (vuodelta 2006) mukaan tulevaan työvoiman niukkuuteen ja osaamisvajaseen vastaamiseksi tulee muiden toimien ohella muun muassa edistää myös työperusteista maahanmuuttoa; ohjelman pääpaino onkin työperusteisen maahanmuuton edistämisessä. Muita keskeisiä teemoja ovat opastusjärjestelmän luominen, maahanmuuttajien kotouttamisjärjestelmän tehostaminen sekä etnisten suhteiden parantaminen. Tavoitteena on edistää moniarvoisen, monikulttuu-

risen ja syrjimättömän yhteiskunnan kehittymistä ja siten tukea Suomen kansainvälistymistä ja parantaa kansainvälistä kilpailukykyä.

Kun hallituksen maahanmuuttopoliittista ohjelmaa työstettiin, sitä kommentoitiin mm. sekä Kuntaliiton että Elinkeinoelämän keskusliiton tahoilta. Kuntaliitto kommentoi hallituksen ohjelmaa tiedotteessaan 15.6.2005: ”Työperusteinen maahanmuutto on kuntasektorille yksi mahdollisuus korvata vähenevää kotimaista työvoimaa. [...] Maahanmuuttajien määrän tulisi kasvaa selvästi nykyisestä, jotta sen avulla voitaisiin merkittävässä määrin korvata eläkkeelle siirtyvää työvoimaa ja parantaa kunta-alan työvoiman saantia. Myös maassa jo asuvien ulkomaalaisten työllistymismahdollisuuksia on edistettävä. Maahanmuuttajien aikaisempi koulutus ja osaaminen on pystyttävä hyödyntämään nykyistä paremmin. Tulevaisuuden työvoimakilpailussa menestyvät ne työnantajat, jotka ovat tietoisesti kehittäneet myös maahanmuuttajien rekrytointia. Kuntaliitto kokee keskeiseksi työryhmän ehdotuksen luoda maahanmuuttajien opastamisjärjestelmä, joka on tarkoitettu erityisesti työperusteisille maahanmuuttajille. Opastamisen keskeisenä sisältönä olisi suomalaisen yhteiskuntaan ja arkielämään perehdyttäminen sekä käytännön tarpeita palveleva kielikoulutus.” (Kuntaliitto 2005.)

Elinkeinoelämän keskusliiton tuolloinen kanta työperusteiseen maahanmuuttoon tukee edellä kuvattuja linjauksia: ”Suomelle on luotava aktiivinen maahanmuuttopoliittinen, jolla lisätään työperusteista maahanmuuttoa ja parannetaan yhteiskunnan eri lohkojen valmiuksia tukea ulkomaalaisten kotoutumista. [...] On tärkeää, että Suomi koettaisiin houkuttelevaksi työntekomaaksi. Suomalaisten asenteiden muuttaminen suopeammiksi ulkomaalaisia kohtaan on tärkeää, koska ulkomaisia osaajia tarvitaan väestön ikääntymisen takia.” (EK 2005.)

Hallituksen maahanmuuttopoliittisessa ohjelmassa vuodelta 2006 todetaan, että keskeistä maahanmuuttopoliittikan kehittämisessä on inhimillinen näkökulma: on tärkeää ”tukea sellaisia toimia, joiden avulla Suomesta kehittyy yhä parempi paikka elää, asua, yrittää ja tehdä työtä ilman, että joutuu kokemaan syrjintää tai rasismia ja tällaisista syistä johtuvaa painetta muuttaa maasta.” Ohjelmaan kirjattiin tavoitteeksi työperusteisen maahanmuuton edistäminen, lähtökohtana arvio tulevasta työvoimapulasta ja täten osaavan työvoiman saatavuuden turvaaminen. Työmarkkinaneuvotteluissa maahanmuuttajat huomioitiin ensi kertaa ryhmänä vasta 1998–1999. Vuonna 2004 työmarkkinajärjestöt olivat mukana uutta maahanmuuttopoliittista ohjelmaa suunnittelemassa. Ohjelman hyväksymisen jälkeen työmarkkinajärjestöt ovat asettuneet puoltamaan työperusteista maahanmuuttoa yhtenä ratkaisuna väestön ikääntymisestä aiheutuvaan työvoimapulaan. (Simola 2008, 86–87.)

Kuntaliiton vuoden 2011 tiedotteessa sanotaan: työperusteista maahanmuuttoa on edistettävä, jotta kuntien palvelut voidaan turvata myös tulevaisuudessa. Samoin on huolehdittava siitä, että kuntien resurssit riittävät pakolaisten vastaanottamiseen ja kotouttamiseen. Kunta-alan työntekijöistä noin puolet jää eläkkeelle vuoteen 2025 mennessä. Samaan aikaan väestö ikääntyy, mikä kasvattaa palveluiden tarvetta. Maa-

hanmuutto voi osin vastata kuntien tulevaan työvoimatarpeeseen. Maahanmuuttajien työllistymistä voidaan tukea tarjoamalla kieli-, perehdyttämisen- ja täydennyskoulutusta sekä edistämällä aiempien tutkintojen ja osaamisen tunnustamista. (Kuntaliiton tiedote 2011.)

Elinkeinoelämän keskusliiton kanta vuonna 2011 oli lähes sama kuin vuonna 2005: Suomelle on luotava aktiivinen maahanmuuttopolitiikka, jolla lisätään työperusteista maahanmuuttoa ja parannetaan yhteiskunnan eri lohkojen valmiuksia tukea ulkomaalaisten kotoutumista. Suomessa jo olevien ja Suomeen tulevien maahanmuuttajien mahdollisuuksia työntekoon on parannettava kehittämällä tutkintojen tunnustamista ja alakohtaista täydennyskoulutusta sekä lisäämällä kieliopetusta. On tärkeää, että Suomi koettaisiin houkuttelevaksi työntekomaaksi. Suomalaisen asenteiden muuttamiseksi suopeammiksi ulkomaalaisia kohtaan on panostettava, koska ulkomaisia osaajia tarvitaan jatkossa yhä enemmän väestön ikääntymisen takia. Kotimainen työvoiman tarjonta vähenee vuoden 2010 jälkeen, ja Suomi tarvitsee työvoimaa maan rajojen ulkopuolelta. (EK 2011.)

Hallitusohjelmassa vuodelta 2011 sanotaan, että maahanmuuttajien kiinnittämistä suomalaisen työelämään vahvistetaan kaikin keinoin. Tavoitteeksi asetetaan maahanmuuttajien työllisyysasteen nostaminen ja työttömyyden puolittaminen. Erityistä huomiota kiinnitetään niihin ryhmiin, joiden työllisyysasteet ovat matalat. Työvoiman maahanmuuttoon liittyy kiinteästi myös työelämään ja yhteiskuntaan opastaminen ja kotouttaminen, koska tavoitteena on turvata mahdollisuudet myös osallisuuteen, perheeseen, oikeudenmukaiseen kohteluun ja syrjimättömyyteen. Hallitus pyrkii ohjelmansa tavoitteiden mukaisesti maahanmuuttajien työllisyysasteen nostamiseen, vaikuttavampaan kotouttamispolitiikkaan, turvapaikkahakemusten nopeampaan käsittelyyn ja tehokkaaseen syrjinnän torjumiseen. Maassa olevan ulkomaisen työvoiman määrä sekä työvoiman tuleva tarve arvioidaan ja kehitetään rekrytoinnin pelisääntöjä jatkossa toimialakohtaisesti valtiovallan ja työmarkkina- sekä yrittäjäjärjestöjen yhteisissä neuvotteluissa. (Hallitusohjelma 2011, 28.) Kyhä (2011, 14) toteaa tutkimuksessaan kuitenkin, että mikäli Suomessa jo asuvat tai tänne muuttavat koulutetut maahanmuuttajat eivät työllisty, on yhteiskunnan viesti ristiriitainen: luodaan kuvaa Suomesta, joka tarvitsee enemmän koulutettua työvoimaa helpottamaan tulevaa työvoimapulaa, toisaalta maahanmuuttajat joutuvat kohtaamaan torjuvat ja ennakkoluuloiset työmarkkinat.

Julkista keskustelua on viime aikoina leimannut yhä kovenevamat arviot ja arvostelut maahanmuuttoa ja maahanmuuttajia kohtaan. Työperusteista maahanmuuttoa ei enää pidetä yhtä merkittävänä ja tärkeänä kuin aikaisemmissa arvioissa. Tilanteiden muuttumista kuvaa sekin, että vuonna 2007 hallitukseen nimettiin ensimmäistä kertaa maahanmuutto- ja eurooppaministeri, mutta seuraavassa hallituksessa 2011 tätä ministeriä ei enää ollut. Simola (2008) toteaa tutkimuksessaan työperusteisen maahanmuuton mediakuvasta, että keskustelu maahanmuutosta on myös mediassa jakautunut:

toisaalta puhutaan maahanmuuttajien houkuttelemisesta ja rekrytoinnista, toisaalta tiettyjen ulkomaalaisryhmien olemassaolon oikeutus maassa kielletään kokonaan. Simolan (2008, 22) mukaan näihin kuuluvat esimerkiksi Romanian romanit, joiden ei lähtökohtaisesti katsota pystyvän kerjäämisen sijasta minkäänlaiseen työntekoon. Kun luodaan mielikuvia työelämään sopimattomista maahanmuuttajista, ajatus saattaa leimata työelämässä kaikki maahanmuuttajat ei-toivotuiksi työntekijöiksi, joiden yksilöllisiä kykyjä, tietoja ja taitoja ei tunnisteta. Vasta työnteko ja siinä menestyminen antaa maahanmuuttajalle mahdollisuuden päästä eroon maahanmuuttajaleimasta ja häntä voidaan kohdella alansa asiantuntijana. (Simola 2008, 31.)

Paljonko Suomessa on työperusteisesti muuttaneita? Suomalainen tilastointijärjestelmä ei tunne työperusteisen maahanmuuton käsitettä. Työllisten määrä tilastoidaan Suomessa vakiintuneesti, mutta maahanmuuton syynä työperusteinen maahanmuutto ei ole tilastointiperuste. Työperusteisen maahanmuuton luvuista on saatavissa osviittaa oleskelulupajärjestelmään jätetyistä hakemuksista. (Asa & Muurinen 2010, 10.) Ulkomaalaista väestöä koskevissa luvuissa ei näy tilapäisempi työskentely Suomessa, esimerkiksi kausiluontoinen tai pendelöivä työ eli liikennevälineissä (laivat, maantiekuljetukset, lentokoneet) työskentelevät. Siten ulkomaalaisten työssäkäyntitilatot kuvaavat vain osaa ulkomaalaisista Suomessa töissä käyvistä. (Työvoima 2025, 224.)

Kuka on työperusteinen maahanmuuttaja? Onko ammatilla tai työtehtävällä merkitystä? Työperusteisesta maahanmuutosta puhuttaessa voidaan käyttää myös kierto- muuton ja tilapäisen muuton käsitteitä. Euroopan komission määritelmän mukaisesti kiertomuuttajalla voidaan tarkoittaa eri syistä maahan muuttavia: työntekijöitä, opiskelijoita, työharjoittelijoita ja tutkijoita. (Asa & Muurinen 2010, 12.) Suomessa näitä käsitteitä ei ole yksiselitteisesti määritelty lainsäädännössä, ja politiikassa puhutaan lähinnä työperusteisesta maahanmuutosta yleisellä tasolla.

Tilapäinen ja kiertävä maahanmuutto ovat ilmiöinä vielä vähän tutkittuja ja käsitteiden määrittelyissä on eroavaisuuksia. Tilapäinen työperusteinen maahanmuutto on Suomessa jaettavissa useaan ryhmään: suoraan suomalaiseen yritykseen palkatut työntekijät, Suomeen lähetetyt ulkomaisten yritysten työntekijät sekä vuokratyöntekijät, ulkomaalaiset ammatinharjoittajat ja kausityöntekijät (mm. marjanpöimijät). (Asa & Muurinen 2010, 12.) Työministeriön tutkimus ryhmittelee ulkomaisen työvoiman pysyvästi maassa asuviin ja tilapäisiin työntekijöihin, joihin kuuluvat kausi- ja keikkatyöläiset sekä pendelöinti (Työvoima 2025, 228). Käytän tutkimuksessani käsitettä työperusteiset maahanmuuttajat luokittelematta heitä erikseen edellä kuvattuihin ryhmiin.

Millaisia väyliä pitkin ulkomaalaiset työntekijät tulevat Suomeen? Eniten työntekijöitä tulee EU:n alueelta, mutta vapaan liikkuvuuden vuoksi tietoa heistä on vain niukasti saatavilla. Työ- ja elinkeinoministeriön arvion mukaan Suomessa on kymmeniä tuhansia EU-maiden kansalaisia lyhyillä työkomennuksilla. Rekrytointikanavia ovat mm. koti- ja ulkomaiset henkilöstöpalveluyritykset, työnantajien omat kontaktit (verkkot, messut), julkiset työnvälityskanavat, joiden käyttö tosin on ollut vähäistä (esim.

EURES-verkosto). Yleinen on myös useiden toimijoiden yhteenliittymä, jossa mukana on yrityksiä, työnantajia, koulutusorganisaatio ja työhallinto. (Työvoiman maahanmuuton toimenpideohjelma 2009, 21.)

Jaakkola (2000), Ahmad (2005) ja Pehkonen (2006) ovat tutkineet maahanmuuttajien keinoja saada tietoa avoimista työpaikoista. Jaakkolan mukaan tärkeimmät tavat rekrytoitua ovat suomalaisten ystävien kautta saadut kontaktit ja työvoimatoimiston palvelut. Ahmadin mukaan etniset ystävät ja sukulaiset välittävät tietoa työpaikoista, joita löytyy epämuodollisten sosiaalisten verkostojen avulla. Myös Pehkonen mukaan maahanmuuttajat työllistyvät joko suomalaisten tai maahanmuuttajatuttavien avulla. (Myös Vartia ym. 2007, 39.)

Heikkilä ja Pikkarainen (2006, 259–261) ovat vertailleet eri tutkijoiden esiin noutamia teorioita muuttamisesta ja listaavat kuusi eri teoriaa. 1) Talusteoria: muuttoliike johtuu maiden välisistä palkka- ja työllisyyseroista. Yksilö tekee muuttopäätöksen punnitsemalla taloudellisia hyötyjä ja haittoja. 2) Verkostoteoria: muuttajia lähettävissä maissa tieto työpaikoista ja elintasosta välittyy henkilökohtaisten verkostojen avulla, esimerkiksi muualle muuttaneiden naapurien ja ystävien kertomana. Vastaavasti tulomaassa maahanmuuttajayhteisöt auttavat löytämään työtä ja sopeutumaan. 3) Maailman systeemiteoria: muuttoliike on luonnollinen seuraus taloudellisesta globalisaatiosta ja ylirajaisista markkinoista. Euroopassa muuttoliikkeeseen vaikuttavat historialliset siteet, maantieteellinen läheisyys, yhteinen kieli ja se, miten kukin maa on halukas pitämään ovensa auki. 4) Rakenneteoria: kansainvälinen muuttoliike on perifeeristen valtioiden hyväksikäytön muoto. Kehitysmaiden työntekijöitä vedetään teollisuusmaiden työmarkkinoille, joissa heillä on alhaisemmat palkat, heikommat työolosuhteet ja epävarmuus jatkuvuudesta. Muuttoliikettä kehitysmaista teollisuusmaihin tutkinut Philip Martin (2003) kertoo, että teollisuusmaissa asuvista maahanmuuttajista – vuonna 2003 määrä oli 40 miljoonaa – noin 75 % tulee kehitysmaista (Martin 2003, 4). 5) Duaalisyömarkkinateoria: maahanmuutto ei johdu lähtömaan työntäivistä tekijöistä vaan vastaanottavan maan vetovoimatekijöistä. Duaalisuus tarkoittaa kahdenlaisia työmarkkinoita, koulutusta vaativia ja epävakaampia, vähän koulutusta vaativia, joihin maahanmuuttajia yleensä keskittyy enemmän ja jotka on helpompi lakkauttaa lama-kauden aikana. 6) Inhimillisen pääoman teoria: kansainvälinen muutto on inhimilliseen pääomaan investointia. Maahanmuuttajia voidaan kouluttaa työmarkkinoiden tarpeisiin, yksilöt voivat muuttaa sinne, missä he ovat tuottavimmillaan, mutta heidän tulee sitoutua tiettyihin investointeihin kuten muuton kustannuksiin, kielen oppimiseen ja sopeutumisen vaikeuteen. Inhimillisiin syihin lukeutuvat myös puolison tai kumppanin perässä muuttavat, jotka suhteen mahdollisesti kariuduttuakin jäävät pysyvästi uuteen kotimaahansa.

Suomessa maahanmuuttajat työllistyvät ennen kaikkea palvelualalle, teollisuuteen sekä sosiaali- ja terveysalalle. Sosiaali- ja terveysala onkin yksi nopeimmin kasvavia aloja useissa maissa. Teollisuusmaissa työpaikkojen kasvu sosiaali- ja terveysalalla johtuu



ikäntyvän väestön määrän lisääntymisestä ja kehitysmaissa erilaisten tautien (erityisesti AIDS/HIV) lisääntymisestä. Kehitysmaissa ongelma on koulutettujen lääkäreiden ja hoitajien lisääntyvä maastamuutto, vaikka koulutusmääriä lisättäisiin. (Martin 2003, 22.) Martinin tutkimuksen mukaan lääkäreiden liikkuminen EU-maasta toiseen on melko vähäistä huolimatta vapaasta liikkuvuudesta. Maissa, joissa on eniten maahanmuuttajataustaisia lääkäreitä, nämä työskentelevät useimmiten vähemmän houkuttelevilla alueilla, kuten syrjäseuduilla ja kaupunkien ydinkeskustoissa. (Martin 2003, 23.)

Tilastokeskuksen vuoden 2009 tilaston mukaan maahanmuuttajia oli Suomessa ylivoimaisesti eniten prosentuaalisesti työllistynyt ammattiryhmässä kielentutkijat, kääntäjät ja tulkit. Seuraavaksi eniten prosentuaalisesti heitä työllistyi siivoojiksi, tarjoilijoiksi, ravintolaesimieheksi sekä sanomalehtien ja mainosten jakajiksi. Määrällisesti eniten maahanmuuttajia oli siivoojina, myyjinä, tarjoilijoina ja autonkuljettajina. (Tilastokeskus 2009.) Alat, joissa ammatin arvostus on heikko ja työtehtävän ominaisuudet (palkka, työajat) ovat epäedulliset, voivat kärsiä työvoiman saatavuudesta. Kyhä (2011, 29, 76) toteaa kuitenkin ongelmallista olevan sen, että kun edistetään ulkomaisen työvoiman rekrytointia vähemmän arvostettuihin tehtäviin, saatetaan samalla vauhdittaa näiden alojen arvostuksen laskua entisestään, jolloin kyseisiin tehtäviin on entistä vaikeampi saada suomalaisia. Puhutaan niin sanotuista sisääntulotöistä, jotka ovat suoritustasoisia matalapalkkatehtäviä, joissa ei juuri tarvita ammatti- tai kielitaitoa. (Forsander & Ekholm 2001b, 71; Forsander 2013, 222.)

Heikkilän ja Pikkaraisen (2006, 269) haastattelemat maahanmuuttajat olivat sitä mieltä, että maahanmuuttajille asetetaan työelämässä rajat, joita on vaikea ylittää. Heille tarjotaan vain yksinkertaisia töitä. Myös Tuomaala ja Torvi (2008) toteavat, että ulkomaalaisväestö työllistyy muuta väestöä keskimääräistä useammin koulutusta vastamattomiin suoritustason tehtäviin. He ovat usein epätyyppillisestä työsuhteesta eivätkä etene sisääntulopaikasta eteenpäin. Maa- ja metsätalouden kausityöt sekä teollisuus ja rakentaminen ovat tarjonneet ulkomaalaisille suhteellisesti enemmän työtilaisuuksia kuin muulle väestölle. (Tuomaala & Torvi 2008, 5.) Vartia ym. (2007) ovat verranneet maahanmuuttajien työllistymisestä Suomessa tehtyjä tutkimuksia ja toteavat, että maahanmuuttajilla on enemmän kokemuksia huonosta kohtelusta työnhakutilanteessa kuin suomalaisilla. Myös maahanmuuttajan lähtömaa vaikuttaa: suomen kielen hallitseva ulkomaalaisen näköinen henkilö työllistyy huonommin kuin puutteellisemmän kielitaidon omaava, perinteisen suomalaisen näköinen työnhakija. (Vartia ym. 2007, 38–39.)

Työllistymisen esteenä on usein korkea työttömyys, kilpailun kovuus, maahanmuuttajien työn aliarvostus, puutteelliset opiskelu- ja työtodistukset, kielitaidottomuus, työnantajan epäily kielitaidon riittämättömyydestä tai työmoraaalin löyhyydestä sekä uskontoon liittyvät asenteet. (Vartia ym. 2007, 38–39; Forsander & Ekholm 2001b, 64.) Kieleisyyttä työperusteista maahanmuuttoa kohtaan herättää pelko kielitaidon puutteesta ja kulttuurierojen synnyttämistä ongelmista. Epäillään myös, että

maahanmuuttajien työolot ja ehdot eivät vastaa suomalaisia standardeja, rekrytointien ja palkkauksen epäkohdat nostetaan esille. (Simola 2008, 27.) Samat asiat nousivat esille myös omassa tutkimuksessani. Yleisesti ottaen kielitaidon puute nähdään suurimpana esteenä. Siitä johtuvat sitten ongelmat työturvallisuudessa ja hoitoalalla potilasturvallisuudessa. Kielitaidon puutteeseen vedotaan, kun halutaan osoittaa ulkomaisen työvoiman käytön olevan ongelmallista. Kun on tutkittu Suomeen tuotujen filippiiniläishoitajien sopeutumista työelämään, heidänkin kohdallaan merkittäväksi huoleksi on nostettu kielitaito ja lähtömaan heikko koulutustaso. (Simola 2008, 75.) Christina Kuhn (2007) on tutkinut kielitaidon merkitystä saksalaisessa työelämässä ja päätynyt samanlaisiin tuloksiin: kielitaito yleensä ja erityisesti ammattialakohtaisen kielitaidon omaksuminen on työelämään pääsemisen kannalta olennaisen tärkeää ja siihen on myös Saksassa kielikoulutuksessa alettu kiinnittää entistä enemmän huomiota.

Simola (2008) on tutkinut miten työperusteinen maahanmuutto näyttäytyy mediassa. Jos urheilijoiden maahanmuutto nähdään työperusteisena, on maahanmuuttajatyöntekijöiden näkyvyys suurinta lehtien urheilusivuilla (Simola 2008, 108). Simola pohtiikin teoksessaan ulkomaalaisten urheilijoiden asemaa (2008, 34–36). Työkseen urheilevia harvoin kutsutaan maahanmuuttajiksi, heidät kuvataan joukkueidensa vahvistuksina ja sitä kautta tervetulleina Suomeen. Mikäli ulkomaiset ammattilaisurheilijat katsotaan työperusteisiksi muuttajiksi, muodostavat urheilu-uutiset työperusteisen maahanmuuton mediakuvassa erilaisen kuvan muuttajista: urheilijat esitetään tervetulleina Suomeen, koska erityistaitojensa vuoksi he tuovat Suomelle kansallista mainetta ja kunniaa. Heidän kansallisuudelleen ei juurikaan anneta erityistä merkitystä. (Simola 2008, 34–36.)

Näyttää siis siltä, että vasta työnteko ja siinä menestyminen antaa maahanmuuttajalle mahdollisuuden päästä eroon maahanmuuttajaleimasta ja häntä voidaan kohdella alansa asiantuntijana. Onnistuneissa rekrytointikokemuksissa tulijoiden ammattitaitoisuus ja työnantajien tyytyväisyys tähän asti palkattuihin maahanmuuttajiin tuodaan esiin. Puheissa esiintyvät usein tietyt ”huippuyksilöt”, joita houkutellessa ja joiden halutaan jäävän Suomeen. Näin seuraa ajatus siitä, että hyvien maahanmuuttajien rekrytoiminen koetaan mielekkäänä ja välttämättömänä. Maahanmuuttaja työllistyy ulkomaalaisuudestaan huolimatta, jos hän kykenee osoittamaan ammattitaitonsa (Forsander & Ekholm 2001b, 65).

Tämä ajatus nousee esiin myös työperusteisen maahanmuuton kehittämishankkeiden näkökulmasta. Ruuska (1999, 206) kirjoittaa hyötyajattelusta: jos maahanmuuttajien tulo koetaan Suomea hyödyttävänä asiana, se tulee ymmärrettävämmäksi, koska ulkomaalaisten läsnäolo tuntuu aina vaativan selityksen. Vierasmaalaisten ajatellaan tekevän ne työt, joihin kotimaista työvoimaa ei ole saatavana. Näin ei myöskään kilpailtaisi samoista työpaikoista, koska ajatellaan maahanmuuttajien tekevän ns. huo- nommat työt.

Simolan (2008) mukaan eniten mediassa työperusteista maahanmuuttoa esille tuovat maahanmuuttajat itse, yritykset tai urheiluseurat. Vain muutamassa Simolan tutkimuksessa mukana olleessa jutussa puhujana oli valtion johto tai viranomainen. Myöskään kunnat tai kunnallishallinnon edustajat eivät ole keskeisinä puhujina. Näiden vähäistä osallistumista keskusteluun työperusteisesta maahanmuutosta voidaan pitää merkittävänä. Toisaalta ammattiliitot ovat aktiivisesti pitäneet aihetta esillä omista lehdistään. Simolan tutkimuksen mukaan yleisin maahanmuuton edistämisen puolesta esitetty argumentti on vetoaminen Suomea uhkaavaan työvoimapulaan ja työvoiman rekrytoiminen ulkomailta sen ainoana ratkaisuna. Myös tulijoiden ammattitaitoisuus ja työnantajien tyytyväisyys tähän asti palkattuihin maahanmuuttajiin tuodaan esiin. (Simola 2008, 24–26.)

Yhtenä ongelmana puhuttaessa työperusteisesta maahanmuutosta on Simolan mukaan inhimillisten tekijöiden huomiotta jättäminen: työvoimaa voidaan viedä ja tuoda, mutta kyseessä on kuitenkin epäinhimillistä puhetapa; muutosta on aina käytännöllisiä seurauksia ihmisille, joiden maassaolon oikeutus näyttäisi rakentuvan vain työvoiman tarpeen mukaan. (Simola 2008, 109.) Inhimillisen ihmisen unohtamiseen työvoiman tarpeesta puhuttaessa päädyin vahvasti omassakin tutkimuksessani (luku 8.7.2).

Niemisen (2011, 30) tutkimuksen mukaan maahanmuuton perusteeseen ja sukupuoleen kytkeytynyt vinouma on ilmeinen muuttoliiketutkimuksessa: ammattitaitoisia muuttajia tarkastellaan lähtökohtaisesti miehinä ja/tai miehisten ammattien edustajina sekä työperusteisesta näkökulmasta, jolloin huomioon ei oteta riittävästi koulutettuja naisia, jotka muuttavat ensisijaisesti sosiaalisista ja humanitaarisista syistä. Martikainen ja Tiilikainen (2007) ovat koonneet yksiin kansiin tutkimuksia Suomessa asuvien maahanmuuttajanaisten kotoutumisesta, työllistymisestä ja perhe-elämästä.

Suunnitellessamme ja toteuttaessamme työperusteisen maahanmuuton kehittämissuunnitelmissamme, olemme korostaneet perheiden muuttamisen tärkeyttä kotoutumisen kannalta. Perinteisesti mies lähtee tienamaan ja vaimo sekä lapset jäävät kotimaahan. Mikäli muuttajia saadaan perhekunnittain, heidän kotoutumisensa ja pysyvän muuttonsa edellytykset paranevat ja samalla saadaan myös toisesta puolisoista (mahdollisesti) koulutettua työvoimaa.

Nieminen (2011, 82) kuvaa tutkimuksessaan maahanmuuttajasairaanhoitajien työelämäkokemuksia ja kertoo, että maahanmuuttajatausta peittoaa alleen helposti ammatillisen osaamisen. Maahanmuuttaja-ammattilainen nähdään vain maahanmuuttajakategoriaan kuuluvana eikä ensisijaisesti ammattilaisena työyhteisön jäsenenä. Asia voi olla toisinkin päin. Itselläni on ollut jo vuosia kollegana suomalaiset juuret omaava ulkomaalaistaustainen opettaja. Eräässä keskustelussamme hän totesi minulle: ”Minäkin olen maahanmuuttaja.” Olin hänen kommentistaan hämmentynyt, koska en ole osannut pitää häntä maahanmuuttajana ja se, että hän itse luokitteli itsensä siihen kategoriaan, hämmensi minua. Pohdin, miksi en pitänyt häntä maahanmuuttajana ja löysin seuraavat syyt: hän osaa loistavasti suomen kielen; hän on koulutettu ammattilainen,

joka on pysyvässä työsuhteessa; hän on omaksunut suomalaisen kulttuurin tavat ja tottumukset ja hänellä on suomalaiset sukujuuret. Mitä tämä pohdintani kertoo omasta suhtautumisestani maahanmuuttajiin? Katoaako maahanmuuttajuus kielen oppimisen, työllistymisen ja suomalaisten tapojen omaksumisen myötä vai onko se sittenkin sitä, että isovanhemmamme ovat asuneet samassa pienessä satakuntalaisessa maaseutupaikajässä viime vuosituhannen alkupuolella? Ronkainen (2006, 250) kirjoittaa monikansalaisista ja toteaa tutkimuksen osoittaneen, että heidän pitämisensä suomalaisina tai ulkomaalaisina riippuu enemmän esimerkiksi ulkonäöstä tai kielitaidosta kuin asemasta monikansalaisena.

Nieminen (2011, 22) nostaa esille, että muista syistä kuin työn perusteella tapahtuvan muuton työvoimapolitiittista merkitystä ei ole riittävästi otettu huomioon. Muilla perusteilla tulleet maahanmuuttajat jäävät usein tilastoihin työttöminä huolimatta kotouttamistoimenpiteistä, joita heihin on kohdistettu. Heidän aiempaa osaamistaan ei ehkä ole osattu riittävästi hyödyntää ja täydentää, jotta heistä saataisiin työvoimaa. Julkisessa keskustelussa onkin toisinaan nostettu esiin kysymys, miksi puhutaan työperusteisen maahanmuuton välttämättömyydestä, kun jo maassa oleviakaan maahanmuuttajia ei saada töihin. Tässä kohtaa törmäävät kuitenkin työnantajien tarpeet ja olemassa oleva tarjonta: maassa jo olevien henkilöiden keskuudessa ei välttämättä ole sellaista koulutusta ja työkokemusta omaavia henkilöitä, joita työmarkkinoilla tarvittaisiin.

Sisäasiainministeriön julkaisemassa työvoiman maahanmuuton toimenpideohjelmassa (Sisäasiainministeriön maahanmuuton toimenpideohjelma 2009, 8) todetaan, että ”koska varsinkin terveydenhuollon ammattilaisten päteyttäminen ja kielen oppiminen on kallis ja pitkä prosessi, tulisi huolehtia siitä, että maahan tulleet ja koulutetut henkilöt jäävät Suomeen”. Myös Pitkänen (2011) huomauttaa, että kansainvälisen rekrytoinnin näkökulmasta Suomen kaltaiset pienet kielialueet ovat erityisasemassa, koska ulkomaalaistaustaisen henkilön kielitaidon kohentaminen vaatii runsaasti taloudellisia ja henkilöstöresursseja. Vaikka kansainvälinen rekrytointi voi olla näennäisen helppo ja nopea ratkaisu henkilöstövajeeseen, jo yhteisen kielen puuttuminen vaatii sekä vastaanottavalta organisaatiolta että yhteiskunnalta koulutuksellista panostamista ja muita toimia, jotka tekevät taloudellisen hyödyn kyseenalaiseksi. (Pitkänen 2011b, 95.)

Julkisesta keskustelusta maahanmuuttajista ja työperusteisesta maahanmuutosta havaitaan, että merkittävä osa internetissä kirjoittavista näkee ulkomaalaistaustaiset työntekijät uhkana kansallisten etujen näkökulmasta ja he maalailevat uhkakuvia ja pelkoja hallitsemattomista maahanmuuttajatulvista. Maahanmuuttajat ylipäätään nähdään uhkana, koska heidän uskotaan tuovan mukanaan rikollisuutta, epäjärjestyä ja terrorismia. Kolmas uhka on suomalaisten käsitys siitä, että maahanmuuttajat tulevat aina veronmaksajille kalliiksi. Yleisessä keskustelussa vain koulutetut, ammattitaitoiset

ja kauniit toivotetaan tervetulleiksi, kunhan he eivät vie suomalaisten työpaikkoja. (Simola 2008, 83–85.)

### 2.3.2 *Maahanmuuttajien kouluttaminen Suomessa*

Hallitusohjelmaan on maahanmuuttajien kouluttamisesta kirjattu seuraavasti: ”Tavoitteena on ulottaa kielikoulutus myös maahanmuuttajien ammatilliseen koulutukseen. Tehostetaan maahanmuuttajien pääsyä kotoutumiskoulutukseen ja kielenopetukseen koko maassa. Erityisesti kiinnitetään huomiota opiskelijoiden sekä kotiäitien kielikoulutukseen ja riittävän monitasoiseen kielikoulutuksen tarjontaan. Maahanmuuttajien tietoisuutta suomalaisen yhteiskunnan toiminnasta ja perusoikeuksista vahvistetaan kotoutumiskoulutuksessa. Varmistetaan nuorten maahanmuuttajien koulutuksen ja tukitoimenpiteiden saatavuus.” (Hallitusohjelma 2011.)

Suomessa asuvilla maahanmuuttajilla on samat koulutusmahdollisuudet kuin suomalaisillakin. Vakinaisesti asuvalla oppivelvollisuusikäisellä (7–17-vuotias) on oikeus samaan peruskoulutukseen. Ennen ammatillista peruskoulutusta maahanmuuttaja voi osallistua ammatilliseen peruskoulutukseen valmistavaan koulutukseen (mava). Valmistavan koulutuksen laajuus on 20–40 opintoviikkoa, ja se kestää puolesta vuodesta yhteen vuoteen. Koulutus valmistaa yleisesti kaikkeen ammatilliseen peruskoulutukseen, mutta koulutuksen järjestäjä voi myös suunnata sen tietylle alalle. Valmistavan koulutuksen tavoitteena on parantaa opiskelijan kielitaitoa ja muita ammatillisissa opinnoissa tarvittavia valmiuksia ja elämänhallintaa. Valmistavassa koulutuksessa opiskellaan suomen tai ruotsin kieltä sekä matemaattisia ja yhteiskunnallisia aineita. Samalla tutustutaan eri ammatteihin ja ammatilliseen opiskeluun. Mava-koulutuksen järjestämisluvan myöntää opetusministeriö ja sitä toteutetaan ammatillisen peruskoulutuksen rahoituksella. Koulutuksen järjestäjä voi järjestämisluvan puitteissa päättää, kuinka monta paikkaa sillä on maahanmuuttajien ammatilliseen peruskoulutukseen. Opetushallitus on antanut määräyksen opetussuunnitelman perusteista, joita koulutuksen järjestäjä on velvollinen noudattamaan oppilaitoskohtaista opetussuunnitelmaa laadittaessa.

Peruskoulun tai valmistavan koulutuksen jälkeen maahanmuuttaja voi hakeutua kolme vuotta kestäviin ammatillisiin opintoihin. Aikuiset maahanmuuttajat voivat hakeutua ammatilliseen aikuiskoulutukseen, he voivat osallistua näyttötutkintoihin ja suorittaa ammatillisen tutkinnon tai aloittaa oppisopimuskoulutuksen. Ammatillisessa aikuiskoulutuksessa voi suorittaa kolmentasoisia tutkintoja: ammatillisia perustutkintoja, ammattitutkintoja ja erikoisammattitutkintoja näyttötutkintoina. Tavoitteena on, että ulkomailla suoritetut tutkinnot, opinnot ja työkokemus ovat pohjana koulutuksen suunnittelulle ja täydentämiselle Suomessa. Kaikenikäisille maahanmuuttajille järjestetään suomen tai ruotsin kielen opetusta. Samalla heitä tuetaan oman äidinkielen ja kulttuuri-identiteetin säilyttämisessä. (Koulutusnetti 2012.)

Ammatillinen työvoimakoulutus pyrkii parantamaan maahanmuuttajien työllistymismahdollisuuksia. Työvoimakoulutus on opiskelijoille ilmaista, työ- ja elinkeinohallinnon rahoittamaa, työttömille työnhakijoille tai työttömyysuhan alaisille suunnattua koulutusta. Koulutus on yleensä tutkintotavoitteista. Säävälän ja Keski-Hirvelän (2011) mukaan maahanmuuttajia koskeva aikuiskoulutuspolitiikka on 2000-luvulla ollut korostuneesti työperusteista, mikä näkyy koulutuksenkin pyrkimyksessä tukea työllistymistä ja yhteiskuntaan integroitumista. Tavoitteena on myös integroida maahanmuuttajien koulutus valtaväestölle suunnattuun koulutukseen. Integroitujen opetusryhmien ajatellaan parhaimmillaan parantavan niin suomalaisten kuin ulkomaalaistaustaistenkin opiskelijoiden valmiuksia monikulttuurisessa työelämässä. Työvoimakoulutukseen osallistumisen ajatellaan vahvistavan osallisuuden tunnetta yhteiskunnassa ja ehkäisevän syrjäytymistä. (Säävälä & Keski-Hirvelä 2011, 166–167.)

Aikuisille, työkäisille maahanmuuttajille tehdään kotoutumissuunnitelma työ- ja elinkeinotoimistossa enintään kolmeksi vuodeksi tai poikkeustapauksissa viideksi vuodeksi sen jälkeen, kun maistraatissa on merkitty kotikunta Suomessa ja Kela on tehnyt päätöksen siitä, että maahanmuuttaja kuuluu Suomen sosiaaliturvan piiriin. Suunnitelma sisältää muuttajan tarpeen mukaan kielikoulutusta, työharjoittelua, yleissivistävää tai ammatillista koulutusta ja tarvittaessa ammattitaitojen täydentämistä. Suunnitelman toteuttamisen aikana muuttajan toimeentulo turvataan kotoutumistuella. Suurin osa kotoutumiskoulutuksesta on työvoimakoulutusta. Kotouttamisen piirissä olevalle maahanmuuttajalle voidaan maksaa kotoutumistukea ja koulutuksen aikaista ylläpitokorvausta tietyin edellytyksin myös hänen osallistuessaan muuhun kuin työvoimakoulutukseen, jos työ- ja elinkeinotoimisto katsoo että tällainen koulutus edistää hänen kotoutumistaan ja työllistymistään. Päätöksen koulutuksen sisällyttämisestä kotoutumissuunnitelmaan (rinnasteinen koulutus) tekee paikallinen työ- ja elinkeinotoimisto ennen koulutuksen aloittamista. (Koulutusnetti 2012.)

Koska kotoutumiskoulutus on yleensä työvoimakoulutusta, sen hankinta tapahtuu opetusministeriön ohjeen mukaan kilpailuttamalla. Hankintayksiköt (yleensä ELY-keskukset) valmistelevat koulutustarjouspyynnöt, jotka laitetaan julkisesti näkyviin HILMA Julkiset hankinnat -sivustolle. Koulutuksen järjestäjät laativat tarjoukset ja ostaja päättää tarjousten perusteella, miltä koulutuksen järjestäjältä koulutus ostetaan. Hankintaprosessin yleisenä tavoitteena on hankittavien palveluiden laadun turvaaminen ja varojen käytön tehostaminen. Ennen työvoimakoulutuksen hankintaprosessin käynnistämistä hankintayksikkö laatii hankintasuunnitelman (laajuus, opetussisällöt, kohderyhmä, tavoitetaso, toteutuspaikka ja -aika). (Ks. myös Lomaa ym. 2013, 173.) Hankintaprosessi ja siihen liittyvät määräykset ovat luettavissa internetissä (Laki julkisista hankinnoista 2007).

Edellä mainittu koulutushankintojen kilpailuttamisen tavoite laadukkaista tuotteista ja varojen käytön tehostamisesta on ajatuksena hyvä, mutta seurattuani tätä toimintatapaa yli viisitoista vuotta ja itsekin lukemattomia työvoimapolitiittisia koulutus-

tarjouksia kirjoittaneena olen havainnut, että se ei aina toteudu. Mikä tahansa yritys, joka kokee olevansa koulutuksen asiantuntija ja pystyy paperilla osoittamaan tarvittavan osaamisen ja referenssit, voi tehdä tarjouksen. Ostaja pisteyttää ja arvioi saamansa tarjoukset ja hankkii sen keneltä tahtoo. Yleensä merkittävin hankintakriteeri on halvin hinta. Pisteytys voidaan muilta osin määritellä siten, että saadaan halvimalla hinnalla tarjottu tarjous näyttämään parhaimmalta. Näin ei toki aina tapahdu, mutta valitettavan usein kuitenkin. Koulutusten hankinnassa vedotaan kokonaistaloudelliseen edullisuuteen. Työvoimakoulutuksista kilpaillaan rajusti. Erityisesti maahanmuuttajille suunnattuja koulutuksia tarjoavat monenlaiset ”reppufirmat” eri puolilta maata. Näillä liikkuvilla yrityksillä ei ole kiinteitä toimitiloja ja kouluttajan ne palkkaavat usein paikkakunnalta koulutuksen myynnin varmistumisen jälkeen. Näin koulutus voidaan tarjota halvempaan hintaan kuin ison koulutusorganisaation toimesta, jolla on kiinteät tilat, jatkuvasti koulutautuva henkilökunta, ajanmukaiset laitteet ja välineet.

Kotoutumiskoulutukset ovat aikaisemmin kestäneet usein 20 viikkoa kerrallaan. Opiskelijat ovat käyneet tavallisesti alkeis- ja jatkokoulutuksen; pienemmällä paikkakunnilla on ollut mahdollisuus päästä useammallekin kurssille, koska maahanmuuttajia on vähemmän kuin isoilla paikkakunnilla, joissa yhden henkilön osallistumista useaan eri koulutukseen pitää rajoittaa. Opetushallituksen uuden määräyksen mukaan (Opetushallitus 2012b) kotoutumiskoulutuksen enimmäiskesto on 60 viikkoa ja tavoitteena on kielitaidon taso B 1.1., mikä mahdollistaa sen, että kerran opiskelupaikan saatuaan voi jatkaa joko maksimiajan tai kielitaidon tavoitetasoon pääsemiseen asti. (Ks. myös Latomaa ym. 2013, 173.)

Jos koulutuksenjärjestäjä vaihtuu usein, opiskelijoille ei koulutuksessa ole jatkumoa. Seuraava koulutuksenjärjestäjä ei tiedä, mitä edellinen toimija samojen opiskelijoiden kanssa teki, mitä jatkotoimenpiteitä mahdollisesti suunniteltiin, millaista koulutuspolkua opiskelijalle räätälöitiin. Isomman oppilaitoksen etuna on sekin, että opiskelijoille on tarjolla muutakin turvaverkostoa kuin yksi ainoa kouluttaja ja kokoontuminen vaikkapa paikallisen pankin kerhuhuoneessa. Onneksi monilla paikkakunnilla nämä asiat on jo ymmärretty ja tarjouksia ei kilpailuteta uudelleen joka vuosi, vaan niihin määritellään optio, joka mahdollistaa hankinnan samalla sisällöllä ja hinnalla ainakin pariin vuodeksi kerrallaan.

Työvoimakoulutuksiin hakeudutaan työ- ja elinkeinotoimiston kautta ja koska kotoutumiskoulutukset ovat pääsääntöisesti työvoimapolitiittisia, maahanmuuttajan pitää olla työttömänä työnhakijana työ- ja elinkeinotoimiston kirjoilla. Koska työvoimapolitiittinen koulutus rinnastetaan työntekoon, työpäivän pituudeksi on määrätty seitsemän tuntia päivässä. Vieraalla kielellä opiskeleminen viisi päivää viikossa, seitsemän tuntia päivässä on haastava urakka. On kouluttajien ammattitaitoa saada monella tapaa hyvin heterogeeninen ryhmä tulemaan toimeen keskenään, jaksamaan, oppimaan ja käymään joka päivä koulussa. Kulttuurintuntemus ja sopeutuminen suomalaiseen elämänmenoon tulevat jokaista vastaan arjen tilanteissa. Sen vuoksi kotoutumiskoulu-

tuksissa opetetaan arjen taitoja ja yhteiskuntatietoutta. Pärjätäkseen suomalaisessa työelämässä ulkomaalaisen työntekijän on opittava tiettyjä suomalaisen elämänmenon perussääntöjä. Päästäkseen paremmin sisään työyhteisöönnsä hänen olisi hyvä oppia tuntemaan myös työpaikan kirjoittamattomia sääntöjä.

Mikäli kotoutumissuunnitelman aika on umpeutunut, maahanmuuttajalla ei ole oikeutta saada tukea, jos hän hakeutuu koulutukseen. Tämä asettaa monet työperusteisesti Suomeen tulleet, työttömäksi jääneet maahanmuuttajat erilaiseen asemaan kuin ne, jotka eivät ole lainkaan työskennelleet. Jos henkilö on ollut töissä suuren osan kotoutumissuunnitelmaan oikeuttavasta ajasta, hänellä ei välttämättä ole sen jälkeen mahdollisuutta päästä kotoutumiskoulutukseen eli kotoisemmin suomen kielen kursseille. Asiat eivät kuitenkaan mene kaikkien kohdalla näin mustavalkoisesti, työ- ja elinkeinotoimistojen maahanmuuttovirkailijat tutkivat jokaisen tapauksen erikseen ja pyrkivät löytämään ratkaisuja. On kuitenkin tilanteita, joissa maahanmuuttaja joutuu päättämään, onko hän kotona työttömänä ja saa päivärahaa vai lähteekö opiskelemaan suomen kieltä ja menettää päivärahan, koska koulutusta ei voida enää kirjata hänen kotoutumissuunnitelmaansa. Erityisen ongelmalliseksi tämä nousee ammatilliseen peruskoulutukseen valmistavassa koulutuksessa eli mava-koulutuksessa. Koska mava-koulutus kuuluu omaehtoiseen koulutukseen, siihen osallistuminen tulee sisällyttää kotoutumisaikaan, jotta opiskelija saa koulutuksen aikaisen tuen. Myöhemmin hän joutuu opiskelemaan opintorahan turvin. Koska maahanmuuttajat ovat usein perheellisiä, molempien vanhempien ollessa työttömiä toisen (tai molempien) opiskelu pelkällä opintorahalla on mahdotonta. Paremmassa asemassa ovat ne henkilöt, joilla on työssäkäyvä puoliso, jolloin opiskelevan puolison tulot eivät ole ratkaisevia perheen elannon kannalta.

Jos henkilö on tullut suoraan töihin, hän todennäköisesti pärjää työtehtävässään joko puutteellisella kielitaidolla tai täysin ummikkona, koska hän on töitä löytänyt. Mutta heti työpaikan ulkopuolella häntä kohtaavat samat realiteetit kuin muitakin maahanmuuttaneita: suomen kieltä pitäisi osata jonkin verran, jotta selviäisi tavallisessa arjessa. Sekä työvoimapoliittiset kotoutumiskoulutukset että mava-koulutus ovat kokopäiväistä, päiväaikaista opiskelua, johon työssäkäyvät maahanmuuttajat eivät pysty osallistumaan. Työssäkäyville mahdollisuuksia osallistua suomen kielen opintoihin tarjoavat kansalais- ja työväenopistojen kurssit, iltalukiot, yksityiset kielikoulut sekä erilaisten järjestöjen järjestämät lyhytkurssit. Oppitunti kerran viikossa on todella vähän ja kurssit maksavat.

Myös työnantajat saattavat ostaa työntekijöilleen suomen kielen koulutusta. Työnantajat eivät kuitenkaan ole kovin halukkaita ostamaan maksullista suomen kielen koulutusta työntekijöilleen ja vieläpä maksamaan koulutukseen osallistumisesta palkkaa. Työntekijät taas eivät välttämättä suostu kouluttautumaan palkatta. Useimmiten työnantajat vetoavat tiukkaan rahatilanteeseen, eikä suomen kielen koulutusten hankkimiselle ole edellytyksiä. Tähän tilanteeseen ovat ratkaisun keksineet monet ESR-



rahoitteiset projektit, jotka pystyvät tarjoamaan firmoille koulutusta ilmaiseksi, jos koulutusten järjestäminen on kirjattu projektisuunnitelmaan ja rahoittava taho on sen hyväksynyt. Mikäli koulutusta tuottava projekti on jonkun oppilaitoksen oma projekti, oppilaitos pystyy järjestämään koulutuksen itse. Jos taas projekti on jonkun muun tahon toteuttama (esimerkiksi erilaiset seudulliset kehittämissyhtiöt, ELY-keskus, yritys), koulutukset kilpailutetaan työvoimakoulutusten tavoin ja hankitaan kokonaistaloudellisesti edullisimmaksi luokitellulta tarjoajalta. Siitä, miten ilmaiset kieli- ja ammatikoulutukset tulevat uudella ESR-ohjelmakaudella 2014–2021 jatkumaan, ei ole vielä tarkkaa tietoa. Koulutustason nostamiseen ja työllisyyden edistämiseen uusikin rakennerahastokausi kuitenkin osaltaan tähtää. Hankerahoitus tulee kuitenkin arvioiden mukaan kokonaisuudessaan pieneneväksi. Tätä kirjoittaessa tarkkoja määriä ja kansallisia painopisteitä ei ole vielä tiedossa. (TEM 2012.) Yritysten tulisi omalta osaltaan ottaa täydennyskoulutusvastuuta työvoiman turvaamiseksi ja toteuttaa vastuullista rekrytointia uusien työntekijöiden osalta.

Viime vuosina on niin Suomessa kuin Euroopan laajuisestikin ollut esillä aiemmin opitun tunnistaminen ja tunnustaminen ja ammatillisen koulutuksen opintosuoritusten eurooppalaisen siirtojärjestelmän (ECVET)<sup>6</sup> kehittäminen. Työperusteisen maahanmuuton haasteena on osaamisen arvioiminen eri aloilla. Kuinka hyvin saman alan koulutus kahdessa eri maassa vastaa toisiaan? Entä ammattinimikkeet ja työkokemus? Koulutuksen järjestäjien haasteena on entistä tehokkaammin kehittää erilaisia osaamisen kartoittamisen ja tunnistamisen menetelmiä ja niiden pohjalta eri alojen täydennyskoulutuksia maahan jo muuttaneelle, potentiaaliselle työvoimalle.

Uusin trendi projektien järjestämissä koulutuksissa on lähtömaakoulutus, mikä tarkoittaa koulutuksen järjestämistä työperusteisesti Suomeen muuttota suunnitteleville jo heidän lähtömaassaan ennen Suomeen tuloa. Lähtömaakoulutuksella tarkoitetaan työntekijän lähtömaassa järjestettävää kielikoulutusta ja siihen liittyvää valmistavaa muuta koulutusta, johon kuuluvat työelämätiedon ja ammattialaan liittyvien asioiden opettaminen.

Oman tutkimukseni yhtenä tavoitteena on lähtömaakoulutusprosessin kehittämisen kokonaisuudessaan siten, että se paremmin palvelisi jokaista siihen osallistuvaa tahoa. Nykylainsäädännön mukaan työntekijöiden ammatillista koulutusta ei ole mahdollista järjestää ulkomailla julkisin varoin. Koulutus lähtömaassa jää työnantajan ja/tai työntekijän kustannettavaksi. Poikkeuksena ovat ESR-hankkeissa toteutetut koulutukset. On esitetty, että yhteishankintarahoitusta ulotettaisiin ulkomailla toteutettavaan kieli- ja valmistavaan koulutukseen tilanteessa, jossa työsopimus on olemassa. Suomessa tapahtuvan jatkokoulutuksen järjestämisessä voitaisiin hyödyntää oppisopimuskoulutusta. (Jauhola & Pitkänen 2010, 11–12.)

---

6 [http://www.minedu.fi/OPM/Koulutus/artikkelit/amatillisen\\_koulutuksen\\_koeopenhamina-prosessi/ecvet.html](http://www.minedu.fi/OPM/Koulutus/artikkelit/amatillisen_koulutuksen_koeopenhamina-prosessi/ecvet.html)

### 2.3.3 ESR-hankkeet työperusteisen maahanmuuton tukena

ESR-ohjelma 2007–2013 on jaettu neljään eri toimintalinjaan.<sup>7</sup> Toimintalinja 4 on nimeltään jäsenvaltioiden ja alueiden välinen yhteistyö ESR-toiminnassa. Toimintalinjan tavoitteena on tukea työperusteista maahanmuuttoa ja turvata työvoiman saatavuus tulevaisuudessa sekä tukea työnantajia rekrytoinnissa. Tavoitteena on luoda opastusjärjestelmä, jolla perehdytetään ulkomaalainen kieleen, työelämään ja yhteiskuntaan sekä luodaan hyvät valmiudet kotoutumisprosessin jatkamiseen. Opastusjärjestelmä luodaan yhteistyössä lähtömaiden kanssa siten, että myös osa toimenpiteistä voidaan aloittaa jo lähtömaissa. Lähtömaissa annettua koulutusta täydennetään tarvittaessa Suomessa. Lisäksi tavoitteena on lisätä työnantajien ja työyhteisöjen valmiuksia vastaanottaa työperusteisesti maahan muuttavia. Toimintalinjassa etsitään uusia näkökulmia ja ratkaisuvaihtoehtoja jäsenmaiden kohtaamiin yhteisiin ongelmiin sekä kehitetään inhimillisiä voimavaroja kussakin jäsenmaassa yhteisten oppimisprosessien kautta.

ESR-kehittämisohjelman toimintalinjaa 4 koordinoi MATTO-tukirakenne, jonka tehtävänä on tukea ja kannustaa projekteja tarjoamalla niille foorumi kokemusten, oppien ja mielipiteiden vaihtoon. MATTO-tukirakenteen tehtävänä on yhdistää yhtenäiseksi kokonaisuudeksi työvoiman maahanmuuton edistämisen kansallinen ja kansainvälinen ulottuvuus luomalla projektien ja lähimpien toimijoiden välinen tiivis yhteistyöverkosto ja varmistaa projekteissa kehitettyjen mallien ja käytäntöjen levittäminen ja näkyväksi tekeminen. Tukirakenne jakaa verkostossa tietoa, antaa tukea, tarjoaa koulutusta ja kannustaa toimijoita. Tukirakenne hankkii myös eri toimia tukevia palveluita, tutkimuksia ja selvityksiä tukemaan kokonaisvaltaista kehittämistä. Tukirakenteen tavoitteena on, että projekteilla edistetään työvoiman maahanmuuttoa luomalla Suomelle kansallinen vetovoimastrategia, kehittämällä yhteistyötä lähtömaiden kanssa, kehittämällä ulkomaisen työvoiman rekrytointikäytäntöjä ja sen tarvitsemia palveluja sekä luomalla opastusjärjestelmä niiden tulosten pohjalta, joita saadaan kehittämisohjelmaan kuuluvilta hankkeilta. Parhaita käytäntöjä ja kokemuksia hyödyntäen kehitetään toimenpiteitä tukemaan työnantajia ulkomailta rekrytoimisessa. MATTO-tukirakennetta koordinoi aikaisemmin sisäasiainministeriö, vuoden 2012 alusta koordinointi on siirtynyt työ- ja elinkeinoministeriöön. MATTO-tukirakenteen koordinoimia, käynnissä olevia projekteja on 27, jo päättyneitä projekteja on 10. (Matto-tukirakenne 2011; Rakennerahastot 2011; Asa & Muurinen 2010, 19.)

Vuonna 2010 silloin käynnissä olleiden tai päättyneiden hankkeiden toiminnot karotettiin Sosiaalikehitys Oy:n toimesta ja kartoituksesta on valmistunut loppuraportti ”Tarpeesta toimeen työperusteisen maahanmuuton opastus- ja palvelujärjestelmän kehittämisessä”. Raportissa kuvataan kaikki tuolloiset ESR-hankkeet, niiden toiminta ja tavoitteet sekä hyvät käytännöt. 31 raportissa kuvatusta hankkeesta 9 oli paikallisten ELY-keskusten toteuttamia hankkeita. Raportin laatijat Jauhola ja Pitkänen (2010)

<sup>7</sup> [http://www.rakennerahastot.fi/rakennerahastot/tiedostot/asiakirjat/ohjelma\\_asiakirja\\_ESR.pdf](http://www.rakennerahastot.fi/rakennerahastot/tiedostot/asiakirjat/ohjelma_asiakirja_ESR.pdf)

ovat luokitelleet projektien hyvät käytännöt seuraavasti: rekrytointi ja työnvälityksen kehittäminen (sisältää esim. alueelliset ohjaus- ja neuvontamallit), rekrytointikanavat, osaamisen tunnistaminen ja sopeuttaminen (osaamisen testaaminen, jatkokoulutus, työyhteisöjen kouluttaminen), asettautumis- ja neuvontapalvelut (viranomais- ja neuvontapalvelut, käytännön elämän järjestelyt, sosiaalisten verkostojen luominen). Heidän mukaansa ESR-hankkeet mahdollistavat uusien toimintamallien varsin pitkäjänneisen kehittämisen ja testaamisen. (Jauhola & Pitkänen 2010.)

Hankkeelle varatut resurssit eivät kuitenkaan takaa suunniteltujen toimenpiteiden toteutumista tai pilotoimista niin pitkälle, että niitä voisi varauksettomasti kuvata hyviksi käytännöiksi. ESR-ohjelmakauden aikana alkanut ja jatkunut taloudellinen taantuma on vaikuttanut työperusteista maahanmuuttoa kehittävien hankkeiden toimintaympäristöön, eikä kaikkia toimintoja ole päästy toteuttamaan ja testaamaan suunnitellusti. (Jauhola & Pitkänen 2010, 7.) Yhden työperusteisen maahanmuuton toimintamallin kehittäminen kaikkien hankkeiden pohjalta ei ole mahdollista, koska erilaiset tilanteet työmarkkinoilla (kausityö, alueelliset suuret investoinnit) vaativat eri lähestymistapaa ja eri rekrytointikanavia. Erilaiset mallit palvelevat erikokoisia ja -tyyppisiä yrityksiä ja työyhteisöjä. Työvoiman saatavuus on isoissa yrityksissä otettu haltuun itsenäisesti ja niissä tarvitaan enemmän tiedottavia ja kouluttavia palveluita, kun taas pienemmissä tarvitaan laajempia palvelukokonaisuuksia. (Jauhola & Pitkänen 2010, 109.)

Olen perehtynyt jonkin verran ESR-hankemaailmaan työni vuoksi, koska työskentelen oppilaitoksessa, jonka tavoitteena on kehittyä alueelliseksi maahanmuuttajakoulutuksen osaamiskeskukseksi pyrkiessä tukemaan alueen yrityksiä hallitun työperusteisen maahanmuuton toteuttamisessa kouluttamalla niin maahanmuuttajia kuin yritysten henkilökuntaa, tavoitteena edistää yritysten, yhteisöjen ja työntekijöiden sopeutumista monikulttuurisuuteen. Tähän tavoitteeseen pohjaten oppilaitoksessa on meneillään työperusteisen maahanmuuton kehittämishankkeita. Tässä tutkimuksessa mukana olevat projektit kuuluvat MATTO-tukirakenteen alle. Mielenkiintoista olisi tehdä vertailuja kaikista MATTO-tukirakenteen projekteista ja niiden käytännöistä, mutta tämän tutkimuksen puitteissa se ei ollut mahdollista.

### *2.3.4 Tutkintojen tunnistaminen ja tunnustaminen*

Tutkintojen tunnistamis- ja tunnustamisjärjestelmän sekä rinnastuksien avulla on pyritty helpottamaan eri maissa tutkinnon suorittaneiden tilannetta toisen maan työmarkkinoille pääsemiseksi. Suomessa Opetushallitus (Opetushallitus 2012a) päättää ulkomaisen tutkinnon tuottamasta virkakelpoisuudesta ja toimii myös tutkintojen kansainvälisen vertailun tiedotuskeskuksena. Tutkintojen tunnustamisella tarkoitetaan päätöstä siitä, millaisen kelpoisuuden ulkomainen tutkinto antaa työtä tai opiskelupaikkaa haettaessa. Hallitusohjelmassa luvataan, että ulkomaisten tutkintojen

tunnustamista ja pääsyä jatko- tai täydennyskoulutukseen sujuvoitetaan ja maahanmuuttajataustaisten opettajien kelpoisuusvaatimuksiin ja pätevytyymiseen kehitetään joustavia ja tapauskohtaisia ratkaisuja (Hallitusohjelma 2011, 29).

Tutkintojen tunnustaminen jaetaan yleensä ammatilliseen ja akateemiseen tunnustamiseen. Yleissopimus korkea-asteen koulutusta koskevien tutkintojen tunnustamisesta Euroopan alueella solmittiin vuonna 1997 Lissabonissa. Suomen lainsäädäntö täyttää yleissopimuksessa asetetut vaatimukset ja sopimus tuli Suomessa voimaan 2004. Sopimus on voimassa 50 maassa. Sopimus edistää akateemista liikkuvuutta Euroopan alueella helpottamalla opiskelijoiden pyrkimyksiä jatkaa opintoja tai suorittaa opintojakso toisen sopimusosapuolen korkeakouluissa. Sopimuksella pyritään parantamaan myös tutkintojen tunnustamiseen liittyviä käytäntöjä. Lähtökohtana on, että sopimuspuolet tunnustavat toisensa tutkinnot, jos ei voida osoittaa olennaista eroa tunnustettavan tutkinnon ja tunnustamishakemuksen saaneen maan vastaavan tutkinnon välillä. (Asa & Muurinen 2010, 41.) Akateemisissa tunnustamisissa korkeakoulut ja oppilaitokset päättävät ulkomaisen tutkinnon antamasta jatko-opintokelpoisuudesta ja ulkomailla suoritettujen opintojen hyväksilukemisesta Suomessa suoritettavaan tutkintoon. Ammatillinen tunnustaminen tarkoittaa sitä, että Opetushallitus päättää ulkomaisen tutkinnon antamasta virkakelpoisuudesta Suomessa ja alakohtaiset viranomaiset päättävät ammatinharjoittamisoikeuden myöntämisestä. Yksityisen sektorin työnantajat arvioivat yleensä itse ulkomaisen tutkinnon antamaa pätevyyttä päättäessään työntekijänsä valinnasta.

Europassi on Euroopan komission kehittämä järjestelmä, jonka avulla opiskelijat ja työntekijät voivat osoittaa osaamisensa työmarkkinoilla ja koulutuksessa. Europassin asiakirjat (cv, kielipassi, liikkuvuustodistus, tutkintotodistusten kansainväliseen käyttöön tarkoitetut liitteet) ovat käytössä samanmuotoisina kaikissa EU/ETA-maissa, ja ne on kehitetty helpottamaan opiskelijoiden ja työntekijöiden liikkuvuutta Euroopassa. (Asa & Muurinen 2010, 42.)

Opetushallitus antaa asiantuntijalausuntoja ulkomaisista ammatillisista tutkinnoista. Lausunnot annetaan hakemuksesta ja ne ovat maksullisia. Lausunto voidaan laatia loppuun suoritetusta tutkinnosta, joka kuuluu lähtömaan viralliseen tutkintorakenteeseen. Lausunnossa ulkomaisista tutkinnoista annetaan tietoa tutkinnon sisällöstä ja tasosta sekä tutkinnon antamasta pätevydestä lähtömaassa. Tutkinnon sisältöä vertaillaan lähinnä vastaaviin suomalaisiin tutkintoihin siltä osin, kuin Opetushallituksella on tähän tarvittavia tietoja. Lausunto on asiantuntijaviranomaisen arvio, eikä se anna virkakelpoisuutta. Virkakelpoisuuteen Suomessa tarvitaan edellä kuvattu ammatillinen tunnustaminen. Opetushallituksen lausunto voi kuitenkin toimia apuna työnhaussa ja joissain tilanteissa opiskelemaan hakeutumisessa.<sup>8</sup>

---

8 Opetushallituksen lausunnoista: [http://www.oph.fi/koulutus\\_ja\\_tutkinnot/tutkintojen\\_tunnustaminen/lausunnot\\_ulkomaisista\\_ammattillisista\\_tutkinnoista](http://www.oph.fi/koulutus_ja_tutkinnot/tutkintojen_tunnustaminen/lausunnot_ulkomaisista_ammattillisista_tutkinnoista)

Suomessa on koko joukko ns. säänneltyjä ammatteja. Säännellyllä ammatilla tarkoitetaan tehtävää, johon on lainsäädännössä asetettuna kelpoisuusvaatimuksena tietty tutkinto tai tietyt opinnot. Säänneltyihin ammatteihin kuuluu sekä julkisen sektorin virkoja ja tehtäviä että ammatteja, joihin vaaditaan ammatinharjoittamisoikeus. Ammatinharjoittamisoikeuden tarvitsevat terveydenhuollon ammatinharjoittajat, eläinlääkärit, julkishallinnon tilintarkastajat, kauppakamarin tai keskuskauppakamarin hyväksymät tilintarkastajat, asianajajat ja merenkulun ammatinharjoittajat (Tutkintojen tunnustaminen 2012).

Terveydenhuollon ammattihenkilönä työskenteleminen Suomessa edellyttää Valviran myöntämää ammatinharjoittamisoikeutta. Ammattihenkilölle voidaan myöntää oikeus ammatinharjoittamiseen, ja hänet merkitään terveydenhuollon ammattihenkilöiden keskusrekisteriin (Terhikki) omasta hakemuksesta. Luvattomasta terveydenhuollon ammattihenkilönä toimimisesta voidaan Suomessa tuomita joko sakko- tai vankeusrangaistus. Valvira myöntää hakemuksesta oikeuden harjoittaa terveydenhuollon ammattia Suomessa sekä Suomessa että ulkomailla koulutetuille terveydenhuollon ammattihenkilöille. Laillistettuja ammattihenkilöitä ovat lääkäri, hammaslääkäri, proviisori, psykologi, puheterapeutti, ravitsemusterapeutti, farmaseutti, sairaanhoitaja, kättilö, terveydenhoitaja, fysioterapeutti, laboratoriohoitaja, röntgenhoitaja, suuhygienisti, toimintaterapeutti, optikko ja hammasteknikko (17 nimikettä). Näitä ammatteja saa harjoittaa vain laillistettu ammattihenkilö. Erikoislääkäriin on liitettävä hakemuksensa tutkintotodistus tai muu pätevyyttä osoittava asiakirja sekä koulutusmaan/lähtömaan viranomaisen selvitys siitä, että hänen koulutuksensa vastaa direktiivin määräyksiä.<sup>9</sup>

Toisessa maassa hankittu tutkinto ja osaaminen eivät usein ole helposti siirrettävissä uuden maan työmarkkinoille huolimatta tunnustusjärjestelmästä. Eri maissa hankitut tutkinnot voivat olla sisällöltään erilaisia, annettu koulutus voi myös olla kulttuurisidonnaista. (Kyhä 2011, 13; Lasonen ym. 2011, 241.) Suoritettua tutkintoa voidaan parhaiten hyödyntää siellä, missä se on hankittu. Heikkilä ja Pikkarainen (2006) toteavat maahanmuuttajien kertoneen, että vieraassa maassa hankitulla koulutuksella ja työkokemuksella ei tunnu olevan lainkaan arvoa, ellei se ole verrattavissa suomalaisen järjestelmään. Heidän haastattelemiensa maahanmuuttajien mielestä pitkä työura kotimaassa tuntui turhalta, koska he eivät olleet varmoja, onko kyseinen ammatti samanlainen Suomessa. Vastaajat toivoivatkin, että pääsisivät työkokeella osoittamaan ammattitaitoaan. (Heikkilä & Pikkarainen 2006, 269.) Monissa oppilaitoksissa onkin kehitetty erilaisia osaamisen kartoittamiseen liittyviä menetelmiä ja testauksia, joiden avulla Suomeen muuttanut henkilö voi osoittaa ammattitaitonsa ja suomalaisen työelämän asiantuntija voi antaa lausunnon siitä, miten sitä voisi vielä parantaa ja mitkä asiat vaativat lisää oppimista. Kun henkilöllä on todistus ammatillisen oppilaitoksen

9 Ohjeet ammattioikeuksien laillistamiseen löytyvät Valviran internet-sivuilta [www.valvira.fi/luvat/ammattioikeudet](http://www.valvira.fi/luvat/ammattioikeudet).

tai työnantajan tekemästä osaamisen kartoituksesta, hänen on helpompi sen kanssa lähestyä työnantajaa tai hakeutua ammattitaitoaan täydentävään koulutukseen.

Suomen kielen koulutuksissa kielitaito arvioidaan Euroopan neuvoston kehittämän kielten oppimisen, opetuksen ja arvioinnin eurooppalaisen viitekehyksen mukaan. Viitekehyksessä kielitaito määritellään kielen käyttämisen näkökulmasta ja määritellään taitotasoin. (Latomaa ym. 2013, 168.) Eurooppalaisen viitekehyksen mukaiset kielitaidon taitotasokuvaukset löytyvät opetushallituksen internet-sivuilta.<sup>10</sup> (Eurooppalainen viitekehys.)

Maahanmuuttaja voi osallistua yleiseen kielitaitotutkintoon saadakseen virallisen todistuksen suomen kielen taidoistaan. EU/ETA-alueelta tulleita ei vaadita työtehtäviä varten kielitaitotodistusta, vaan tason ratkaisee viime kädessä työnantaja. Kielitaito ei saisi muodostua ongelmaksi tehtävissä, joissa ei vaadita suomen kielen osaamista eikä suomen kielen keskeisyys saisi määrittää maahanmuuttajan asemaa työelämässä (Kyhä 2011, 48).

## 2.4 Maahanmuuttajien kotouttaminen ja kielikoulutukset Tanskassa

Tanskalainen malli maahanmuuttajien kotouttamisesta ja integraatiosta sekä työperusteisten maahanmuuttajien ohjaamisesta työelämään on herättänyt Suomessa viime vuosina suurta kiinnostusta. Monet maahanmuuttoon ja erityisesti työperusteisen maahanmuuton kehittämiseen suunnatut projektit ovat järjestäneet opintomatkoja Tanskaan ja seminaareja Tanskan mallista. Muun muassa Itä-Suomen yliopisto järjesti matkan Århusiin ja Kööpenhaminaan vuonna 2011, tavoitteena oli tutustuminen tanskalaisiin maahanmuuttajien työllistymisen edistämisen malleihin. Myös MATTO-tukirakenne on järjestänyt vuonna 2011 seminaarin Tanskan kokemuksista ja malleista työvoiman maahanmuutossa.

Tanska nousi esille myös Bulgariassa. Paikalliset EURES-neuvojat kertoivat, miten tanskalaiset käyvät rekrytoimassa korkeasti koulutettuja työhön Tanskaan (luku 5.2.1). Tanskaan rekrytoitaville ei järjestetä kielikoulutusta lähtömaassa, vaan he saavat heti työpaikan ja tanskan kieltä opetetaan työn ohessa.

### 2.4.1 Muuttoliike Tanskaan

Suomen tavoin Tanskakaan ei ole perinteinen maahanmuuttomaa (Colding 2004, 2), eivätkä Tanska ja Suomi eroa suuresti toisistaan maahanmuuton näkökulmasta. Tanskassa tosin on enemmän maahanmuuttajia suhteessa kantaväestöön kuin Suomessa, mutta haasteet ja ongelmat ovat samankaltaisia: maahanmuuttajien on vaikea oppia kummallista paikallista kieltä, jonka osaamista työnantajat kuitenkin edellyttävät.

<sup>10</sup> <http://www02.oph.fi/ops/taitotasosteikko.pdf>

Sekä Suomessa että Tanskassa on suuri määrä työvoimaa jäämässä eläkkeelle, joten osaajia tarvitaan muualta. Samanaikaisesti kuitenkin sekä Suomessa että Tanskassa on jo paljon maahanmuuttajia, jotka ovat tällä hetkellä työttömiä. Tanskassa sosiaalietuuksia on leikattu niin paljon, että ihmisten on yksinkertaisesti pakko ottaa vastaan mitä tahansa töitä pärjätäkseen. Etenkin maahanmuuttajaperheiden lapset kärsivät sosiaalietuuksien leikkaamisesta, mikäli vanhemmat eivät onnistu löytämään töitä. (Laurila 2011.)

Toisen maailmansodan päättymisestä aina 1960-luvun lopulle asti maahanmuuttajien osuus Tanskassa oli vain prosentti väestöstä. Maahanmuuttajia saapui etupäässä Norjasta, Ruotsista, Isosta-Britanniasta, Saksasta ja Yhdysvalloista ja monet heistä olivat kotimaahan palaavia tanskalaisia. Maahanmuutto alkoi kuitenkin lisääntyä 1960-luvun lopulla vastauksena pahentuvaan työvoimapulaan. Tanska alkoi aktiivisesti tuottaa työvoimaa erityisesti Turkista, entisestä Jugoslaviasta ja myöhemmin Pakistanista. (Colding 2004, 2.) Vuonna 1973 maahanmuuttajien työttömyysaste kasvoi huomattavasti ja se johti hallituksen päätöksen kieltää maahantulo muilta kuin EEC-maiden ja Pohjoismaiden kansalaisilta. Maahanmuuttajien määrä ei kuitenkaan vähentynyt, vaan lisääntyi entisestään. Aikaisemmin maahan tulleita ei lähetetty takaisin kotimaahansa ja työlupa salli heille vaimojen ja lasten tuomisen maahan. Myös pakolaisten määrä alkoi huomattavasti kasvaa. Heitä saapui aluksi Vietnamista ja Chilestä, sittemmin Iranista ja Irakista. 1990-luvun pakolaiset olivat palestiinalaisia, somaleita, irakilaisia ja eniten pakolaisia saapui Bosnia-Herzegovinasta. (Colding 2004, 3.)

Tanskan asukkaista maahanmuuttajia ja heidän jälkeläisiään on 580 416 (1. tammikuuta 2012) eli 10,4 prosenttia väestöstä. Turkkilaiset ja heidän jälkeläisensä ovat ylivoimaisesti suurin maahanmuuttajaryhmä. Tanskassa asuu turkkilaisia tai heidän jälkeläisiään yhteensä 60 390. Toiseksi suurin maahanmuuttajaryhmä ovat puolalaiset (31 720 henkilöä) ja kolmanneksi suurin ryhmä saksalaiset (31 475). Neljänneksi suurin ryhmä ovat irakilaiset ja viidenneksi suurin libanonilaiset. Vuonna 2011 Tanskassa rekisteröitiin yhteensä 69 298 maahanmuuttoa, mikä oli noin 1000 enemmän kuin vuonna 2010. Tanskasta ulkomaille muutti 46 684 henkilöä. Vuoden 2003 jälkeen vuosittaista maahanmuuttoa on leimannut länsimaalaisten kansalaisten maahanmuutto. Tämä tendenssi vahvistui myös vuonna 2011, jolloin länsimaalaisten maahanmuuttajien määrä nousi 1 656 henkilöllä ja ei-länsimaalaisten maahanmuuttajien määrä laski 368 henkilöllä. Suomen kansalaisia Tanskassa asui 2 328 (vuosi 2011). Kaikkiaan suomalaisperäisiä on 3 661. Tanska ei ole tähän asti hyväksynyt kaksoiskansalaisuutta, osa suomalaisista onkin ajan saatossa ottanut Tanskan kansalaisuuden. Nykyiseen hallitusohjelmaan on tosin kirjattu tavoite kaksoiskansalaisuuden mahdollistamisesta. (Ulkoasiainministeriö 2012.)

Tanska on pyrkinyt kuitenkin aktiivisesti rekrytoimaan osaavaa työvoimaa ulkomailta, vaikka Tanskan maahanmuuttopolitiikka on pääosin Dansk Folkepartin ansiosta nykyään yksi Euroopan tiukimmista. Vuonna 2010 käyttöön otetun pisteytys-

järjestelmän avulla pyritään varmistumaan siitä, että maahanmuuttajat ovat korkeasti koulutettuja, kielitaitoisia ja mieluiten länsimaista tulevia, joita työmarkkinoilla tarvitaan tanskalaisten ikääntyessä. (Jalava 2011.)

#### 2.4.2 *Flexicurity ja neliportainen työmarkkinaintegraatiomalli*

Nimitystä Tanskan malli käytetään kahdesta tosiaan sivuavasta, mutta eri asiasta. Tässä tutkimuksessani pääpaino on maahanmuuttajien integraatioon liittyvässä Tanskan mallissa, mutta yleisessä poliittisessa keskustelussa Tanskan malli tarkoittaa laajemmin työllistämisen edistämistä, aktiivista työllisyyspolitiikkaa. Tanskan malli työvoimapolitiikan ja sosiaaliturvan yhteensovittamisesta loi käsitteen ”flexicurity”, joustoturva, joka on sittemmin noussut keskeiseen asemaan myös Euroopan unionin työllisyys- ja sosiaaliturvapolitiikassa.

Tanskan työmarkkinamallissa yhdistyvät keskitetyn ja hajautetun järjestelmän edut. Tanskassa irtisanomissuojaa on heikennetty sallimalla paikallisesti sopien hyvin-kin lyhyet irtisanomisajat. Keskeistä mallissa on uudelleen työllistymisen edistäminen. Siksi irtisanomissuoja ei ole työsuhdeturvan mittari, vaan työsuhdeturva koetaan paremmaksi, jos on toivoa uudelleen työllistymisestä. Tanskan mallin keskeinen piirre on huomattavasti Suomea aktiivisempi työllisyyspolitiikka. Rahaa käytetään vaihtoehtojen löytämiseen henkilöstöä vähennettäessä ja työttömyyden uhatessa pitkittyä ja katkaisemalla pitkäaikaistyöttömyys. Pitkään jatkuneen työttömyysturvan keskimääräistä tasoa on alennettu, keskimääräinen taso on kuitenkin korkeampi kuin Suomessa. Perusturvan taso on parempi, mutta ansioiden noustessa työttömyysturvaan tulee katto toisin kuin Suomessa. Toinen Tanskan malliin sisältyvä erityispiirre ovat irtisanomisen helpottamiseen liittyvät irtisanomisen pidäkkeet: velvoite ilmoittaa irtisanomisesta kuukautta aikaisemmin sekä velvoite maksaa irtisanotulle palkka kolmen kuukauden ajan irtisanomisesta. Tanskassa työtulojen verotus on keskipalkan alapuolella matalampaa kuin Suomessa, keskipalkasta palkkatasoon, joka on kaksi kertaa keskipalkka, työtulojen verotus on korkeampaa. Tanskassa työllisyysaste on Suomea korkeampi ja työttömyysaste alempi. (Tiainen 2005.)

Tanskassa maahanmuuttajien kotouttamiseen on kehitetty neliportainen työmarkkinaintegraatiomalli, jonka avulla heidät ohjataan työmarkkinoille. Mallin tavoitteena on, että maahanmuuttajan kielitaito, tanskalaisen yhteiskunnan ja kulttuurin tuntemus sekä työmarkkinoiden vaatimusten ymmärtäminen lisääntyvät sitä mukaa, kun maahanmuuttaja etenee portaalta toiselle. Kotoutumissuunnitelma tehdään kunnan ja maahanmuuttajan välillä. Suunnitelmassa pyritään ottamaan kokonaisvaltaisesti huomioon tulijan tilanne sekä tarpeet työllistymisen näkökulmasta. Taidot arvioidaan useilla haastatteluilla sekä työelämäkokeilujaksolla yrityksessä tai jollain muulla tavalla oppilaitoksessa. Kunnilla on velvollisuus tarjota uudelle tulijalle kielikoulutusta viimeistään kuukauden kuluttua hänen saapumisestaan. Koulutusta on oikeus saada niin



kauan, kunnes lopputesti on suoritettu, takarajana on kuitenkin kolme vuotta. (INTO 2011; Clausen ym. 2008.)

Mallin ensimmäinen porras on aktiivisen aloittamisen porras, jolloin henkilö hankkii itselleen tarpeellisia tietoja ja taitoja, kuten kielitaito ja työelämävalmiudet. Tässä vaiheessa yritykset ovat harvoin mukana. Toinen porras muodostuu ammatillisten, kielellisten ja sosiaalisten taitojen harjaannuttamisesta työharjoittelussa. Koska maahanmuuttajalla ei ole vielä tarvittavia taitoja palkkatuettuun työhön tai palkkatyöhön, kunta maksaa maahanmuuttajan työharjoitteluaajan palkan. Työttömän maahanmuuttajan harjoittelussa otetaan huomioon yksilölliset tarpeet, jolloin harjoittelu voi olla tutustumista tanskalaiseen kulttuuriin ja työhön yrityksessä, työkokeilu, osaamiskartoitus, tutustumista eri aloihin tai kieli- ja ammattitaidon kehittämistä. Työharjoittelujakso voi kestää 26 viikkoa ja tarvittaessa sitä voidaan pidentää. Jos harjoittelu kestää yli 13 viikkoa, tulee yrityksen raportoida maahanmuuttajan edistymisestä. (INTO 2011; Clausen ym. 2008.)

Kun työttömällä maahanmuuttajalla on tarvittava kielellinen ja ammatillinen osaaminen, hän voi edetä kolmannelle portaalle, jossa on kaksi vaihtoehtoa: vuoden mittainen palkkatuettu työ tai työajan ja palkan mukauttaminen. Palkkatuetussa työssä maahanmuuttaja tekee samaa työtä kuin muutkin yrityksen työntekijät ja hänelle maksetaan työstä työehtosopimuksen mukainen palkka. Palkkatuen yritykselle maksaa kunta. Tavoitteena on osoittaa maahanmuuttajan kykenevän työskentelemään kuten muutkin yrityksen työntekijät. Toisessa vaihtoehdossa työaika tai palkka mukautetaan siten, että maahanmuuttaja voi työskentelyn aikana osallistua ammatilliseen koulutukseen tai kielikoulutukseen. Neljännelle portaalle siirrytään, kun maahanmuuttaja pystyy hakeutumaan ja työllistymään avoimille työmarkkinoille. (INTO 2011; Clausen ym. 2008.)

Pysyvään oleskelulupa-an Tanskassa vaaditaan kielitaitotaso B1+. Vaihtoehtona on suorittaa kirjallisen kielitaidon taitotaso A2 ja suullisen kielitaidon taitotaso B1. Tässä vaihtoehdossa vaaditaan kuitenkin lisäksi englannin kielen testi. Testit kerätään portfolioon, jolla on tarkoitus seurata oppimisprosessia. Kolmannella kurssilla on kahden tason koe. Kurssit on jaoteltu kotoutujien koulutustaustan mukaan. Kurseilla painotetaan työelämässä tarvittavia taitoja ja työn ja muiden koulutusvaihtoehtojen joustavaa yhteensovittamista. Kurssit loppuvat valtakunnallisiin kielitesteihin, jotka jakautuvat suulliseen ja kirjalliseen osaan. Tanskan kielen koulutukseen voivat osallistua myös esimerkiksi ne EU/EEA-maiden kansalaiset, joilla on työpaikka tai liiketoimia Tanskassa. (Osallisena Suomessa 2010; Clausen ym. 2008.)

Tanska on ainoa Pohjoismaa, jolla on pätevyyskriteerit toisen kielen opettajalle. Tanskan kielen opettaminen vieraana kielenä aikuiselle maahanmuuttajalle kuuluu säänneltyjen ammattien joukkoon Tanskassa. (List of regulated professions 2012.) Säännellyllä ammatilla tarkoitetaan tehtävää, johon on lainsäädännössä asetettuna kelpoisuusvaatimuksena tietty tutkinto tai tietyt opinnot.

### 2.4.3 Danish Green Card & The Positive List

Vuodesta 1999 vastuu maahanmuuttajien kotouttamisesta Tanskassa on ollut kunnilla. Kuntien vastuulle kuuluvat maahanmuuttajat, jotka ovat saaneet oleskeluluvan 1.1.1999 jälkeen, ovat olleet 16–64-vuotiaita oleskeluluvan saadessaan, eivät ole EU-eikä Pohjoismaiden kansalaisia ja jotka ovat joko pakolaisia tai perheen yhdistämisen kautta maahan saapuneita. Kuntien vastuulla on tarjota kolmevuotinen kotoutumisohjelma, joka sisältää kielikoulutuksen sekä sosiaaliturvan. Kuntien vastuulla on myös järjestää työtä tähän ryhmään kuuluville maahanmuuttajille. (Clausen ym. 2008, 2–3.)

Tanskan maahanmuuttopolitiikassa käytetään pisteytykseen perustuvaa menetelmää, jota kutsutaan tanskalaiseksi vihreäksi kortiksi (Danish Green Card). Sen avulla houkutellessaan osaavaa työvoimaa maahan EU:n ulkopuolelta. Vihreä kortti tarkoittaa pisteytysmenetelmää; pisteitä saa iän, koulutuksen ja kielitaidon sekä työkokemuksen mukaan. Pisteitä saa myös siitä, jos on opiskellut tai työskennellyt EU:n alueella. Riittävällä pistemäärällä saa kolmen vuoden oleskeluluvan, mikä mahdollistaa elämisen ja työnhaun Tanskassa. Sen lisäksi käytössä on ammattien ja työtehtävien listaus, ”The Positive List”. Työvoimapulasta kärsivät alat on listattu. Näille aloille työtarjoituksen tanskalaiselta työnantajalta saava ulkomaalainen saa nopeasti kolmen vuoden työ- ja oleskeluluvan. Kolmen vuoden työ- ja oleskeluluvan saa myös siinä tapauksessa, että työnantajan maksama palkka ylittää 375 000 DKK vuodessa. Työluvan saajan puoliso tai elämäkumppani sekä alle 18-vuotiaat lapset ovat oikeutettuja myös saamaan oleskeluluvan. Puoliso saa käydä töissä oleskeluluvan voimassaoloaikana. Tanskaan työnhakuun muuttoa suunnittelevan pitää pystyä pankkitosittein todistamaan, että hänellä on riittävästi varallisuutta elämiseen ensimmäisen vuoden aikana. Tulijan pitää myös pystyä todistamaan, että hän pystyy elättämään mukanaan tulevat perheenjäsenensä. Varallisuusvaatimus on määritelty Tanskan kruunuissa ja se vaihtelee iän ja perheenkoon mukaan. (Kahanec & Zimmermann 2010, 8.)<sup>11</sup>

Mikäli Tanskaan muuttava henkilö tulee toisesta Pohjoismaasta, hän voi vapaasti oleskella, tehdä työtä tai opiskella Tanskassa. EU/EEA-kansalaisia sekä Sveitsin kansalaisia koskevat EU:n säädökset vapaasta liikkuvuudesta.<sup>12</sup>

### 2.4.4 Tanskaan vai Suomeen?

Tanskan työttömyysprosentti on helmikuusta 2010 lähtien vaihdellut 6,0 ja 6,4 % välillä. (Ulkoasiainministeriö 2012.) Suomen työttömyysprosentti oli Tilastokeskuksen<sup>13</sup>

11 Ks. myös <http://www.workpermit.com>.

12 The official portal for foreigners and integration: [http://www.nyidanmark.dk/en-us/coming\\_to\\_dk/eu\\_and\\_nordic\\_citizens/](http://www.nyidanmark.dk/en-us/coming_to_dk/eu_and_nordic_citizens/)

13 [www.tilastokeskus.fi](http://www.tilastokeskus.fi)

mukaan heinäkuussa 2012 6,9 %, joten suurin piirtein samoissa luvuissa mennään. EU:n työttömyysprosentti on Eurostatin tilaston mukaan 11,2 %. Pahin työttömyystilanne on Espanjassa, jossa noin 25 % työkäisistä on työttömänä. (Eurostat 2012.)

Tanska on toteuttanut aktiivista työperusteisen maahanmuuton politiikkaa kauemmin kuin Suomi. Molemmissa maissa halutaan varautua mahdolliseen työvoimapulaan. Tanskalainen Green Card -malli pyrkii houkuttelemaan muuttajia EU:n ulkopuolisista maista. Suomalainen suuntaus on pääsääntöisesti ollut se, että Suomeen halutaan EU-kansalaisia. Toisaalta asiaan saattaa vaikuttaa myös, että työperusteista maahanmuuttoa on pyritty edistämään ja kehittämään EU-hankkeiden avulla ja silloin kohderyhmänä tulee olla EU-kansalaiset. Sekä Suomessa että Tanskassa on toteutettu ESR-rahoituksella maahanmuuttoon liittyviä kehittämishankkeita.

Maahanmuuttajien kotouttamisessa on yhteneväisiä piirteitä, mutta on myös selviä eroja. Tanskassa maahanmuuttajien kotouttaminen on vastuutettu kunnille ja maahanmuuttajalla on oikeus päästä kielikoulutukseen kuukauden sisällä maahan saapumisestaan. Uuden kotoutumislain myötä Suomessakin kuntien vastuuta on lisätty, mutta läheskään kaikki Suomeen muuttavat eivät pääse kielikoulutukseen kuukauden sisällä. Tanskassa kielikoulutuksen takaraja on kolme vuotta, Suomessa kotoutumissuunnitelma tehdään kolmeksi vuodeksi, mutta käytännössä kielikoulutuksiin osallistujat ovat usein olleet kauemminkin kuin kolme vuotta maassa. Kaikki Tanskan neliportaisessa mallissa olevat työllistämisen keinot ovat periaatteessa käytettävissä ja käytössä myös Suomessa, mutta niitä ei samalla tavalla käytetä systemaattisesti hyväksi.

Etsin tietoa mahdollisista tanskan kielen kursseista lähtömaissa, mutta en löytänyt. Näin ollen ajatus lähtömaakoulutusten vertailusta ei toteutunut. Bulgariassa saamani tiedon mukaan tanskalaiset työnantajat rekrytoivat työvoimapulasta kärsiville aloille työntekijöitä ilman lähtömaassa tapahtuvaa koulutusta. Tanskan kielen opetus tapahtuu vasta paikan päällä. Tätä asiaa olisi mielenkiintoista päästä tutkimaan enemmän ja tehdä vertailua siitä, miten erilainen toimintamalli näkyy oppimistuloksissa ja motivaatiossa.

Toinen vertailun kohde olisi se, miten kielen oppimisen tuloksiin vaikuttaa tanskalainen toisen kielen kouluttajan pätevyysvaatimus. Tanskassa tanskaa aikuisille vieraana kielenä opettavan ammatti on säännelty. Mikäli henkilö haluaa työllistyä T2-opettajana, hänellä tulee olla siihen virallinen pätevyys. Suomessa S2-opettajana voi käytännössä toimia melkein kuka vaan, vaikka meilläkin erikseen S2-opettajia koulutetaan. Työssäni minun on pitänyt rekrytoida uusia kouluttajia opettamaan suomen kieltä maahanmuuttajille. Hakijoiden kirjo on valtava. Eräällä hakukierroksella hakemuksia tuli 34, joista 5 oli äidinkielen tai suomen kielen opettajaa, 10 oli jonkun vieraan kielen opettajia, 10 oli suorittanut jonkun muun korkeakoulututkinnon kuin kielisiin liittyvän eikä heillä ole pedagogista pätevyyttä, 8 hakijalla ei ollut edes korkeakoulututkintoa ja yksi hakija oli vain ylioppilas, mutta hän oli toistuvasti opettanut maahanmuuttajalasten valmistavia luokkia. Lähes kaikilla muillakin, paitsi äidinkielen

opettajilla, oli kuitenkin ansioluettelossaan maininta eripituisista työkaksoista suomen kielen opettajina joko maahanmuuttajalasten valmistavassa opetuksessa, ammatillisessa opetuksessa tai yksityisissä kielikoulutusta toteuttavissa firmoissa. Mielenkiintoinen poikkeus olivat äidinkielen opettajiksi valmistuneet, joista kaikki olivat toimineet nimenomaan äidinkielen opettajina. Heillä on muodollinen pätevyys opettaa myös suomea vieraana kielenä, vaikka äidinkielen opettaminen onkin aivan eri asia kuin vieraan kielen. Hakeneilla äidinkielen opettajilla ei ollut kokemusta suomen kielen opettamisesta maahanmuuttajille muodollisesta pätevyydestä huolimatta. Pohdin tätä sivuavaa problematiikkaa myös luvuissa 5.4.2 sekä 6.1.

Tutkimusten mukaan Eurooppa tulee tarvitsemaan työperusteisesti muuttavaa, koulutettua työvoimaa tulevaisuudessa väestörakenteen muutoksesta johtuen. Haasteena tulee olemaan tarve korkeasti koulutetusta työvoimasta ja ylitarjonta vähän koulutetusta työvoimasta. Työn perässä muuttavien työntekijöiden uskotaan kuitenkin täyttävän työvoiman tarpeen. (Kahanec & Zimmermann 2010, 21.) Kahanecin ja Zimmermannin (2010) tutkimuksen mukaan Euroopan maat eivät ole maahanmuuttopolitiikan käytännöistä johtuen tähän asti riittävästi hyödyntäneet olemassa olevaa maahanmuuttajapotentialiaa työelämän tarpeisiin. Muutamaa poikkeusta lukuun ottamatta ”Eurooppa näkee itsensä edelleen puolustuslinnakkeena, joka varjelee sukuhopeita arvottomilta palvelijoilta”. (Kahanec & Zimmermann 2010, 21.)

Euroopan torjuvasta asenteesta johtuen muuttovirta tulee edelleen olemaan voimakkaampaa perinteisiin maahanmuuttajia vastaanottaviin maihin, kuten Kanadaan, Yhdysvaltoihin ja Australiaan. Euroopan maahanmuuttopolitiikka on vihamielistä, eikä se ole omiaan estämään työvoimapulan syntymistä. Eurooppalainen maahanmuuttopolitiikka ei rohkaise suorittavan tason työvoiman muuttoa, mikä saattaa osaltaan vaikuttaa siihen, että pelättyä epätasapainoa korkeasti ja alhaisesti koulutettujen muuttajien välille ei synnykään. Vaikka korkeasti koulutettu työvoima toivotetaan EU-maissa mieluummin tervetulleeksi kuin heikommin koulutetut, yleinen torjuva suhtautuminen maahanmuuttoon säilyy silti. Kahanec ja Zimmermann ovat havainneet, että torjuvat asenteet ovat vahvimmillaan ammattiyhdistysliikkeiden, työntekijäjärjestöjen ja suuren yleisön mielipiteissä. EU-linnakkeeseen linnoittautuminen ei kuitenkaan auta torjumaan työvoimapulaa. (Kahanec & Zimmermann 2010, 21–22.)

Suurin osa muuttoliikkeestä Euroopassa ei tulevaisuudessakaan ole työperusteista maahanmuuttoa. Nykyisellään maahanmuuttajista ja -muutosta saatava hyöty on kyseenalaista. Maahanmuuttajien työttömyysaste Euroopan maissa on yleensä suurempi kuin maan keskiarvo ja työllistyneiden naisten määrä on pienempi kuin keskiarvo. Työperusteista maahanmuuttoa ei tulisi Colemanin (2003) mukaan nähdä helpoksi ratkaisuksi työvoimapulaan, vaan Euroopan tulee ratkaista myös muut työllisyyteen vaikuttavat ongelmat, kuten alhaiset eläkeiät, lisääntynyt varhainen eläköityminen, maahanmuuttajien – erityisesti naisten – työllistäminen ja nykyisestä sosiaaliturvajärjestelmästä aiheutuva jatkuva menoerien kasvu. (Coleman 2003, 23.)

Coleman väittää, että mikäli kaikkien EU-maiden työttömyysaste laskisi samalle tasolle kuin Tanskan ja Suomen, Euroopan työvoiman määrä lisääntyisi prosentuaalisesti saman verran kuin nyt ennustetaan olevan työvoimapulaa vuoteen 2050 mennessä. Sen vuoksi Coleman esittää, että olisi olennaisen tärkeää parantaa tuottavuutta, kilpailukykyä ja sitä kautta työllisyysastetta. (Coleman 2003, 20.) Tällöin kysymys työperusteisesta maahanmuutosta olisi vähemmän ongelmallinen ja työllisyysaste saataisiin paremmin turvattua omien maiden kansalaisilla.

### 3 Tutkimuksen tieteenteoreettinen tausta

Olen määritellyt tutkimukseni fenomenologis-etnografiseksi tapaustutkimukseksi, jonka analyysissa sovellan sisällönanalyysia. Laadullisena tutkimuksena sen ensisijaisena tavoitteena ei ole tuottaa määrällistä tietoa työperusteisen maahanmuuton etenemisestä, työpaikoista tai koulutettavien määristä, vaan keskittyä ennen kaikkea siihen, miten tutkimuksen kohteiksi valituissa työperusteista maahanmuuttoa edistävässä hankkeissa koulutus- ja kotoutumisprosessit etenevät ja millaisia ovat osallistujien kokemukset prosessin eri vaiheissa.

Avaan aluksi tässä luvussa kulttuuria käsitteenä ja siitä johdettuja muita käsitteitä kuten kulttuurienvälisyys, monikulttuurisuus ja transkulttuurisuus. Tämä siksi, että jokaista ihmistä leimaa hänen kulttuurinen identiteettinsä ja identiteetti on erittäin vahvasti ryhmiin kuulumisen käsite (Kaikkonen 2009). Maahanmuuttajaa ja hänen elämismaailmaansa, kokemuksiaan ja käyttäytymistään ohjaa hänen kulttuuritaustansa. Tämä on yhteydessä hänen kieleensä/kieliinsä, sekä verbaaliseen että nonverbaaliseen viestintäänsä ja hänen tapoihinsa oppia ja opiskella. Kulttuurin käsite on etnografiassa keskeinen (Patton 1990, 67).

Kulttuurin käsitteiden jälkeen valotan laadullisen tutkimuksen luonnetta ja oman tutkimukseni teoreettista viitekehystä. Laadullinen tutkimus tutkii asioita niiden luonnollisessa olotilassa yrittäen saada niistä selvää, tulkiten ilmiöitä niiden merkitysten valossa, joita tutkimukseen osallistuvat siihen tuovat (Denzin & Lincoln 2005, 3). Creswell (2007, 36–39) korostaa laadullisen tutkimuksen prosessia. Tutkija on kuin tulkki, joka tekee tulkinnan siitä, mitä hän näkee, kuulee, ymmärtää ja käyttää tulkinnan tekemiseen teoreettista linssiä. Tutkija ei ole kuitenkaan vapaa oman taustansa, historiansa, kontekstin ja esiyymmärryksensä vaikutuksesta. Kun tutkimusraportti valmistuu, myös lukijat tekevät siitä oman tulkintansa. Laadullinen tutkimus koostuu siis sarjasta tulkinnallisia toimintatapoja, jotka tekevät maailman näkyväksi ja muuttavat sitä. Leino kirjoittaa Stakea (2000) lainaten, että tutkimus tehdään aina jollekin yleisölle, jonka ymmärtämystä jossain tiettyssä asiassa halutaan kasvattaa (Leino 2007, 216). Kokemusten kautta saadaan tietoa.

Tapaustutkimuksessa tuotetaan yksityiskohtaista tietoa yksittäisestä tapauksesta tai pienestä joukosta toisiinsa suhteessa olevia tapauksia. Laadulliset menetelmät tuottavat runsaasti yksityiskohtaista informaatiota pienestä määrästä ihmisiä ja tapauksia, mikä

johtaa näiden henkilöiden ja tapausten parempaan ymmärtämiseen, mutta ei pyri määrällisen tutkimuksen tavoin luomaan yleistettävyyttä (Patton 1990, 14). Aineiston keruussa käytetään useita menetelmiä ja tavoitteena on erityisesti ilmiöiden kuvaileminen (Saarela-Kinnunen & Eskola 2001, 159). Tapaustutkimus etsii vastauksia kysymyksiin kuinka ja miksi (Saarela-Kinnunen & Eskola 2001, 186).

Tässä tutkimuksessa tarkoituksena on selvittää, millainen on oppilaitoksen ja alueellisten kehittämishankkeiden osuus työperusteisen maahanmuuton edistämiseksi koulutuksen avulla sekä koulutustoiminta Suomeen työperusteisesti muuttaneiden maahanmuuttajien parissa ja millaisia ovat toimintaan osallistuneiden tahojen kokemukset. Olen valinnut kolme tapausta, joista olen saanut aineiston tähän tutkimukseen. Aineiston ja sen analyysin kuvaan luvuissa 4 ja 5. Aineiston analyysistä saatujen tulosten perusteella voidaan saada tarkempaa tietoa työperusteisen maahanmuuton koulutusprosesseista ennen kaikkea yksilön näkökulmasta, yksilön kokemusmaailmasta.

Tutkimuksessani on vaikutteita fenomenologiasta, koska tutkin kokemusta ja kokemuksen kautta esiin nousevia merkityksiä. Erityisen merkittäväksi kokemukseksi aineistosta nousevat tunteet ja ristiriidat ja niiden kokeminen eri tilanteissa. Jokaisen tutkimukseen osallistuvan tahon kohdalla tunnekokemukset ovat merkittäviä; pohdin tunteiden olemusta ja niiden vaikutusta toimintaan luvussa 7. Tutkimuksessani on etnografisia piirteitä, koska olen itse siinä vahvasti läsnä. Elän koko ajan mukana kentällä, en ole ulkopuolinen tutkija, joka osallistuu arkeen vain tutkijana. Teen havaintoja omasta toimijuudestani käsin. Varto (1992, 16) toteaa tutkimustyön merkityksellisyydestä, että tutkimustyö ei muodosta mitään irrallista tai erillistä saareketta ihmisen maailmasuhteessa ja se, miten ymmärrämme tutkimuksemme lopputulokset, liittyy aina suoranaisesti omaan elämäämme.

Kuvaan sen, miten ymmärrän nämä tieteenteoreettiset mallit ja miten olen niitä omaan tutkimukseeni soveltanut. Olen lukenut useita eri tieteenteorian ja metodologian oppaita ja nähdäkseni ne kaikki kuvaavat samaa asiaa suurin piirtein samalla tavalla. Eri tutkijoilla on hieman toisistaan poikkeavat näkemykset ja painotukset siitä, miten kukin teorian käsittelee ja mitä asioita erityisesti painottaa. Olen pyrkinyt perehtymään kunkin teorian merkittävien tutkijoiden teoksiin ja heidän näkemyksiinsä siitä, mitä fenomenologia, etnografia ja tapaustutkimus ovat. Kuvaan näitä teorioita erikseen ja peilaan lukemaani kirjallisuuteen omaa tutkimustani ja sen toteuttamista. Menetelmälliset ratkaisut ovat omiani ja lukija voi päätellä, olenko ymmärtänyt ne oikein eri tilanteissa ja tulkinnut kokemukset niiden merkitysyhteydessä sekä sen perusteella kirjoittanut oikeat havainnot käsittelemästäni tapauksesta. Metsämuuronen (2006, 96) huomauttaa, että etnografisen raportin tulee olla seikkaperäinen ja sisältää koko prosessin kuvauksen. Sama vaatimus esitetään myös tapaustutkimukselle. Näin ollen vaatimus yksityiskohtaisesta kuvauksesta raportissa ei riitele käyttämäni usean eri teoreettisen kehityksen välillä.

### 3.1 Mitä on kulttuuri?

Kulttuurin käsitteen taustalla on latinankielen sana *colere*, joka tarkoitti mm. kiinteää asumista jossakin ja siihen liittyviä käytäntöjä, vaikkapa maanviljelyä ja laajeni käsittämään muuta ihmisen toimintaa. Kulttuurin käsitteeseen kuuluvat edelleen pysyvyys ja kerrostuminen; kulttuuri on suhteellisen pysyvää, siirrettävissä seuraaville sukupolville, mutta myös muuntuvaa. (Martikainen ym. 2006, 11.)

Länsimaisessa arkikielessä kulttuurilla viitataan usein ns. korkeakulttuuriin (tieteet ja taiteet), kun taas antropologinen kulttuurin käsite sisältää sekä näkyviä että näkymättömiä piirteitä, esimerkiksi ruokatavat, pukeutuminen, tapakulttuuri, arvot, moraali, ihanteet, uskonto. Laajimmillaan voidaan sanoa, että kulttuuri erottaa ihmisen eläimistä. (Martikainen ym. 2006, 12.) Toisaalta kulttuuri on kaikkea, mitä ihminen on luonut, sitä millä hän on muuttanut ja rakentanut luontoa. Kulttuurin vastakohtana on siis luonnollinen luonto. (Bauman 1990, 178.) Baumanin (1990, 179) näkemyksen mukaan kulttuuri tarkoittaa ”luonnonjärjestyksen” (asiantilan, johon ihminen ei ole puuttunut) syrjäyttämistä tai korvaamista keinotekoisella järjestyksellä. Kulttuuri on ihmisen tapa elää, toimia ja uskoa (Räty 2002, 42). Kulttuuri on ihmisen toisiin kohdistamaa toimintaa (Bauman 1990, 180). Hautaniemen (2001, 14) mukaan kulttuuri on kollektiivinen tietoisuus, jonkin yhteisön piirissä omaksuttu elämäntapa, tapa hahmottaa maailmaa ja kokea se mielekkääksi ja merkitykselliseksi. Myös O’Hagan (2011, 228) toteaa, että kulttuuri on erityinen elämäntapa, johon kuuluvat arvot, ideat, käsitykset ja merkitykset. Etnografi tekee havaintoja näistä elämäntavoista ja siitä millaiset asiat ja miten ne kussakin kulttuurissa saavat merkityksensä. Kulttuuri on merkkijärjestelmä, jonka ihminen on luonut määrittelemään käyttäytymistä, ihmisten välistä kanssakäymistä, tunneilmaisuita ja toimintaan liittyviä sääntöjä (Stets & Turner 2008, 32).

Kulttuurin käsitteellä ilmaistaan eroja toisiin ihmisryhmiin, joilla arvellaan olevan omat kulttuuriset ominaisuutensa (Alasuutari & Ruuska 1999, 54). Welsch (1999) toteaa, että kulttuuri liitetään perinteisesti johonkin tiettyyn kansaan ja sillä ajatellaan eroteltavan kansat toisistaan. Kulttuurit toimivat erottavana tekijänä ja niiden erityispiirteet tulevat näkyviin vain sen kansan kohdalla, jolle kulloinenkin kulttuuri kuuluu. Nykyiset yhteiskunnat ovat kuitenkin monikulttuurisia jo itsessään sisältäen monenlaisia elämän- ja toimintatapoja. (Welsch 1999.) Kulttuuri on jatkuvasti muuttuva vuorovaikutuksellinen prosessi. Muutos yhteiskunnassa, työelämässä ja ihmisten arjessa eriyttää ihmisiä myös kulttuurisesti. Ruuska kirjoittaa Robertsonin (1992) todenneen, että suuri osa kulttuureissa tapahtuvista muutoksista perustuu muilta kulttuureilta oppimiseen ja kopioimiseen, kyse ei yleensä ole ainutlaatuisista ja omaperäisistä kulttuurisista innovaatioista (Ruuska 1999, 56). Nieto (1999, 48) määrittelee kulttuurin olevan alati muuttuvia arvoja, perinteitä, sosiaalisia ja poliittisia suhteita, ja yhteinen maailmankatsomus, jonka jakaa ryhmä ihmisiä, joita sitoo yhteen yhteinen historia,



maantieteellinen sijainti, kieli, sosiaalinen luokka ja uskonto. Kulttuuri käsittää tuotteen (mitä), prosessin (miten) ja tekijät (kenen toimesta).

Kaikkonen (2004, 20) pohtii vieraan ja oman eroja ja päätyy luokittelemaan vieras-tuttavat tekijät seuraavasti: ympäristö, yhteiskunta ja sen ihmiskäsitys, uskonto, perin-teet, kieli ja kielenulkoiset viestintä, aikakäsitys, tilakäsitys ja havainnoijan oma pers-pektiivi. Nieton 'maantieteellinen sijainti' ja Kaikkosen 'ympäristö' voidaan ymmärtää samaa tarkoittaviksi käsitteiksi. Ihminen kasvaa aina jossakin ympäristössä, joka sijait-see jossakin. Erilaisissa maantieteellisissä ympäristöissä eläminen ja toimintatavat ovat erilaisia. Käsitteiden suhteesta luontoon vaihtelee: onko ihmisellä oikeus käyttää luontoa omiin tarpeisiinsa, elää luonnon kanssa sopuosuudessa tai olla asettumatta luonnonvoimia vastaan. Fyysinen ympäristö vaikuttaa sekä pukeutumiseen että ravin-toon, joilla molemmilla on myös uskonnollista merkitystä ja jotka ovat yksilön kult-tuurin näkyvimmit ilmaukset (O'Hagan 2001, 229). Kaikkosen (2004, 24) mukaan vierautta kulttuurien välillä aiheuttaa itselle outo ihmiskäsitys, suhtautuminen perhee-seen, lapsiin, vanhuksiin sekä miehen ja naisen väliset roolimallit. Ihmisten välisiä eroja ja yhtäläisyyksiä määrittävät kieli, uskonto, syntyperä, yhteiskunnalliset valtasuhteet, sukupuoli, koulutus, kansalaisuus (Huttunen ym. 2005, 32).

Vartia (2009) toteaa, että on mahdotonta määrittää kulttuurin ja uskonnon rajaa, koska ne ovat kietoutuneita toisiinsa. Uskontojen luoman arvopohjan merkitystä ei voi-da vähätellä. Eri maissa ja maanosissa syntyneet uskonnot ovat vaikuttaneet kunkin yhti-öisen arvoihin ja lyöneet leimansa myös ihmisten väliseen kanssakäymiseen. Uskonto säätelee ajanlaskua, juhlia, ruokailutapoja, pukeutumista ja etiikkaa tavalla, jota ei aina ymmärretä uskonnosta nousevaksi. Uskontojen välinen vuoropuhelu on yksi haasteel-lisimpia kansainvälisen kanssakäymisen muotoja; siinä tulee ymmärtää eri uskontojen absoluuttiset ja relatiiviset arvot sekä säilyttää vuoropuhelu rauhallisena dialogina, jossa osapuolet kunnioittavat toistensa vakaumuksia. (Vartia 2009, 29–32; ks. myös Huttunen 2010, 376.) Myös O'Hagan (2001) painottaa uskonnon ja kielen merkitystä kulttuurisina aspekteina. Hänen mukaansa uskonto ja uskomukset ovat yksilöihmis-ten kulttuurisen identiteetin ydinaluetta; uskonto tarjoaa yksilölle tukea erilaisissa elä-mäntilanteissa; uskonto voi olla myös pääasiallinen keino ylläpitää kulttuuria silloin, jos oman kulttuurin harjoittamiseen ja toteuttamiseen kohdistuu paineita ulkoapäin. Uskonnot tukevat yksilön henkistä kasvua rohkaisemalla kriittiseen itsetutkisteluun. (O'Hagan 2001, 23, 136–137.)

Uskonnon lisäksi toinen merkittävä kulttuurinen painopiste on kieli. Kielen mer-kitys on ollut olennainen kulttuurien kehittämisessä. Kielen avulla kulttuuria voidaan välittää sukupolvelta toiselle. Monet vähemmistöt ovat kielensä avulla pystyneet säilyt-tämään oman kulttuurisen tietoisuutensa. (O'Hagan 2001, 154, 164; myös Lasonen 2009.) Tapa ilmaista asioita vaihtelee kulttuurista toiseen. Joissakin kulttuureissa asiat ilmaistaan lyhyesti ja ytimekkäästi, toisissa on kohteliasta selostaa perusteellisesti syitä ja lähestyä asiaa kohteliaasti kierrellen. (Kaikkonen 2004, 25.) Hofsteden (1984, 27)

mukaan kieli on selvimmän tunnistettavissa oleva kulttuurin osa, kieli on opittu eikä peritty ominaisuus. Nieton mukaan kaksikielisyyden oppiminen osaltaan todistaa sen, että kulttuuri on opittua ja kieli on kulttuuria. Kaksi kieltä ja kaksi kulttuurijärjestelmää voidaan oppia samanaikaisesti. Kulttuuri opitaan vuorovaikutuksen kautta, sitä ei yleensä tietoisesti opeteta (Nieto 1999, 57).

Kulttuurisilla rajapinnoilla tapahtuu aina neuvottelua ja kokemusten vaihtoa (Huttunen ym. 2005, 34). Räsänen ja Jokikokko käyttävät termiä interkulttuurisuus puheessaan vuorovaikutuksesta kulttuurien välillä; interkulttuurinen kompetenssi on tietoisuutta ja herkkyyttä, taitoa ja halua toimia erilaisissa kulttuurien kohtaamisen tilanteissa. (Jokikokko 2002, 86; Jokikokko 2010, 28; Räsänen 2002a.) Interkulttuurisuutta voi oppia keskusteluissa muiden kanssa ja se on taito, joka voi kehittyä. Oppimisprosessi vaihtelee sen mukaan, millainen on henkilön tausta, elinympäristö ja aikaisemmat kokemukset. (Jokikokko 2010, 36, 75.) Vaikka ihmisiä tuleekin ymmärtää sen kulttuurin kontekstista käsin, jossa he ovat kasvaneet, on kuitenkin tärkeää ymmärtää myös kulttuurien dynaaminen luonne ja nähdä ihmiset yksilöinä eikä vain tiettyjen ryhmien edustajina. (Jokikokko 2010, 26–27.)

Puhuttaessa kulttuurista vaarana on, että sitä käsitellään ryhmäilmionä olettaen, että tietyn sosiaalisen ryhmän sisällä vallitsee homogeenisuus, jollaista ei kuitenkaan ole olemassa (Verna 2005, 55). Saman kulttuuritaustan omaavat ihmiset eivät ole yksi yhtenäinen ryhmä. Kulttuuri ei ole sisäisesti tasalaatuista, kaikki saman kulttuurin jäsenet eivät jaa samoja arvoja ja uskomuksia. Yksilöillä on erilaiset elämäkokemukset, yksilöt kokevat tiettyyn kulttuuriryhmään kuulumisen eri tavoilla. Yksilöllisten erojen lisäksi yhteiskunnissa syntyy myös eri ryhmien alakulttuureita. Monissa maissa on eri etnisiin ryhmiin kuuluvia henkilöitä. Jonkin kulttuurin tyypillisiksi kuvatut arvot ja tavat voivat olla tyypillisiä vain osalle sen maan kansalaisia. (Hofstede 1993, 35; Alasuutari & Ruuska 1999, 57.) Omaan etniseen taustaan suhtautuminen vaihtelee myös elämäkokemusten vuoksi. Sukupolvien väliset arvo- ja menettelyerot ovat luonnollisia ikään liittyviä asioita, jotka toistuvat sukupolvelta toiselle (Hofstede 1993, 37). Räsänen (2002b, 96) kirjoittaa siitä, miten perheessä nuorten ja vanhempien arvot voivat erota toisistaan. Murros sukupolvien välillä on usein suuri maahanmuuttajien keskuudessa: vanhempien voi olla vaikea hyväksyä oman kulttuuriperintensä murtumista ja lapset saattavat kokea, että heitä ei hyväksytä kummassakaan kulttuurissa.

### 3.2 Kulttuurienvälisyys, monikulttuurisuus ja transkulttuurisuus

Olen yhdistänyt käsitteet kulttuurienvälisyys, monikulttuurisuus ja transkulttuurisuus samaan otsikkoon, koska näkemykseni mukaan niitä käytetään yhteneväisistä asioista ja niiden määrittely menee päällekkäin ja limittäin. Otan tässä esille joitakin kutakin käsitettä määrittäviä selityksiä. Käsitettä **kulttuurienvälisyys** käytetään, kun tarkoitetaan useamman kulttuurin vuorovaikutusta ja siihen perustuvia suhteita, uudenlaista

toimintaa erilaisten toimintakulttuurien välillä. Kulttuurien välisyydellä voidaan viitata myös vuorovaikutusta ja vuoropuhelua edistävään toimintaan erilaisia kulttuurisia piirteitä sisältävissä kohtaamisissa. Myös monikulttuurisuuskäsitettä käytetään samassa merkityksessä: kuvaamaan eri kulttuuritaustoista lähtöisin olevien ihmisten keskinäistä vuorovaikutusta. Yksinkertaisimmillaan monikulttuurisuus sanana väittää, että yhteiskunnassa elää rinnakkain monia, kulttuuriltaan toisistaan poikkeavia ryhmiä (Huttunen ym. 2005, 20). Kulttuurienvälisestä vuorovaikutuksesta puhuttaessa tulee kuitenkin muistaa, että vuorovaikutus ei koskaan tapahdu abstraktien kulttuurien välillä vaan ihmisten välillä (Raunio ym. 2011, 21). Welsch (1999) erottaa kulttuurien välisyyden ja monikulttuurisuuden siten, että kulttuurienvälisyys tarkoittaa sellaisten toimintamallien etsimistä, joiden avulla erilaiset kulttuurit voivat tulla toimeen, ymmärtää ja tunnistaa toisensa. Kulttuurit käsitetään kuitenkin edelleen erillisinä saarekkeina tai alueina. Monikulttuurisuus puolestaan tarkoittaa sitä, että kulttuurienvälisiä eroja on löydettävissä yhden valtion alueelta ja monikulttuurisuuden ymmärtämisen avulla etsitään keinoja yhteiseloön ja konfliktien välttämiseen.

**Monikulttuurisuuden** määritelmiä ovat siis eri kulttuuritaustaisten ihmisten suvaitsevaisuuteen perustuva rinnakkaiselo; eri ryhmien mahdollisimman tasa-arvoiseen vuoropuheluun perustuva kanssakäyminen samassa tilassa; kulttuuripiirteiltään eroavien ryhmien olemassaolo; etnisten ryhmien rinnakkaiselo; yhteiskunnan tai valtion harjoittama etnisten tai kulttuurien erilaisuuden hallintaan liittyvä politiikka, monimuotoisiin identiteetteihin perustuva yhteiskuntamuoto; tietyn yhteisön eettinen perusorientaatio. (Martikainen ym. 2006, 14–15; myös Hammar-Suutari 2009, 70.)

Yhteiskunnan monikulttuurisuus tarkoittaa erilaisten ihmisten olemassaoloa ja vähintään pyrkimystä elämään tasa-arvoisessa asemassa keskenään. Moniarvoisessa yhteiskunnassa vähemmistöjen läsnäolo tunnustetaan. Eri kulttuurien edustajat ja eri kulttuurit toimivat keskenään ja muodostavat vuorovaikutuksessa toimivan ja kaikkien yhteiskunnan jäsenien oikeuksia kunnioittavan kokonaisuuden. Kykyä tai valmiutta toimia kulttuurien välisessä vuorovaikutustilanteessa kutsutaan kulttuurienväliseksi, interkulttuuriseksi tai monikulttuuriseksi kompetenssiksi, jolloin ihminen osaa toimia joustavasti ja taitavasti muuttuvissa tilanteissa erilaisten ihmisten kanssa ilman, että hänen päätöksentekonsa ja toimintansa perustuisi ennakkokäsityksiin. (Hammar-Suutari 2009, 67–68; Lasonen 2009.) Kulttuurinen tietoisuus on myös tietoa toisten kulttuurien historiallisesti, kulttuurisesti ja maantieteellisesti muodostuneista arvoista ja normeista sekä ajatus- ja käyttäytymismalleista, jotka ohjaavat toisesta kulttuurista tulevan ihmisen toimintaa. Siihen kuuluu olennaisena osana myös kyky tunnistaa ennakkoluuloja, asenteita, oletuksia ja epäoikeudenmukaisia käytänteitä. (Jokikokko 2002, 88.)

Kaikkonen (2004, 148) liittää monikulttuuriseen kompetenssiin seuraavat yksilön ominaisuudet: empatiakyky, perspektiivin vaihtokyky, eettisyyden kyky, reflektiokyky, kunnioittamisen kyky, vuorovaikutuskyky ja monitulkintaisuuden sietokyky. Toisen

ihmisen kunnioittaminen ja pyrkimys toisen ihmisen huomioimiseen ovat hyviä lähtökohtia missä tahansa ihmissuhdetyössä.

Viime aikoina keskusteluun on noussut **transkulttuurisuuden** käsite, mikä kuvaa modernien kulttuurien monimutkaisuutta ja niiden yhteistoimintaa. Erilaiset elämisen tavat eivät enää rajoitu kansallisvaltioiden rajojen sisäpuolelle, vaan samanlaisuutta löytyy monista eri kulttuureista. Mikään ei ole enää täysin vierasta ja kaikki on saavutettavissa. (Welsch 1999; Ruuska 1999, 58.) Ruuska käyttää termiä globaali kulttuuri ja hän kirjoittaa, että kulttuurin globalisaatio ei välttämättä merkitse monimuotoisuuden kadottamista, vaan se voi merkitä myös kulttuuristen erojen pysymistä ja korostumista. Olemassaolon universaalius tekee meidät toisalta tietoiseksi myös yksittäisyydestä ja ainutkertaisuudesta. (Ruuska 1999, 67.) Globalisaatio-käsitteen vaihtoehtona käytetään transnationaalisuutta. Transnationaalisuudella viitataan yli rajojen tapahtuvaan toimintaa, mikä on ainakin jossakin määrin valtiollisista toimijoista riippumatonta (Martikainen ym. 2006, 24). Sillä viitataan myös maailmanlaajuiseen muuttoliikkeeseen, viestintävälineiden kehitykseen ja globalisaatioon. Valtioiksi paloitetu maailma ei ole enää mielekäs kehys työvoiman muuttoliikkeen ja globaalien raha- ja informaatioliikenteen tarkastelemiseksi, kirjoittaa Löytty (2008, 116). Suomenkieliseksi vastineeksi on ehdotettu ylirajaisuutta. (Martikainen ym. 2006, 24; Löytty 2008, 116.) Ylirajaisuus on kuin maailman ylle levittäytyvä verkko, joka näyttää yhteydet, riippuvuudet ja kytkökset paljastaen kulttuurien toisiinsa kietoutuvan rihmaston (Löytty 2008, 126–127).

Monikulttuurisuudessa on kyse sekä arkielämän asioista että koko maailmankatso-  
musta läpäisevistä arvokysymyksistä (Huttunen ym. 2005, 26). Valmiiden vastausten ja käyttäytymisohjeiden tarjoaminen monimutkaiseen yhteiskunnallisiin kysymyksiin on mahdotonta. Arki haastaa jatkuvaan avoimeen dialogiin yhdessä elämisen periaatteista ja käytännöstä. (Huttunen ym. 2005, 23.) Kulttuurienvälisen vuorovaikutuksen kysymyksissä arjen toimintaympäristöt ovat keskeisiä, koska osallisuuden ja syrjäytymisen kokemukset syntyvät juuri arjen vuorovaikutuksessa. Siksi kulttuurienvälisen vuorovaikutuksen oppiminen arkisissa tilanteissa on työ- ja opiskeluyhteisöjen ja koko yhteiskunnan toimivuuden kannalta keskeistä. (Pitkänen & Raunio 2011, 227.) Toisissa toimintaympäristöissä monikulttuurisuuteen on yritetty sopeutua, toisissa se on jo sisällä toiminnan luonteessa. Kulttuuriset oppimisprosessit vaihtelevat ammattialakohtaisesti. (Pitkänen & Raunio 2011, 230.) Kansainvälisissä asiantuntijaorganisaatioissa kulttuurien välistä viestintää helpottaa englannin kielen käyttäminen päivittäisessä vuorovaikutuksessa; se luo pohjaa tasavertaiselle vuorovaikutukselle. (Pitkänen & Raunio 2011, 231.)

Siitä huolimatta, että laajalti ymmärretään yhteiskuntien monikulttuurisuus ja maailman kaikinpuolinen globaalisuus, yleinen ilmapiiri ja maahanmuuttokeskustelu on kuitenkin Suomessa viime vuosina kääntynyt kielteisempään suuntaan (Pitkänen 2011a, 11). Muun muassa Suomen Punainen Risti on julkilausumassaan 12.6.2011 ot-

tanut kantaa asiaan: ”Suomen Punainen Risti on huolissaan kiristyneestä kielteisestä asenneilmapiiristä, kasvavasta suvaitsemattomuudesta ja selvästi rasististen mielipiteiden ja tekojen lisääntymisestä. Ne uhkaavat muuttaa Suomea. Jokainen voi omalla toiminnallaan vaikuttaa ihmisarvoa kunnioittavan yhteiskunnan vahvistamiseen. Järjestö pitää erityisen tärkeänä, että niin päätöksentekijät kuin viestintävälineiden edustajatkin toimivat yhdessä avoimen ja moniarvoisen yhteiskunnan puolesta syrjintää vastaan. Maahanmuuttokeskustelua käydään usein ilman oikeaa tietoa. Siihen liitetään toistuvasti myös vahvasti värittyneitä, kielteisiä asenteita ja ennakkoluuloja. Tämä koskee varsinkin internetissä käytävää keskustelua. On tärkeää, että päätöksentekijät ja viranomaiset, mutta myös kansalaiset yleensä puuttuvat välittömästi rasistisiin tekoihin tai lainvastaisuuksiin.” (Suomen Punaisen Ristin julkilausuma 2011.)

Tukholmalainen toimittaja Lisa Bjurwald kuvaa kirjassaan ”Euroopan häpeä” muukalaisvastaisten puolueiden kannatuksen voittokulkua Euroopassa ja esittää huolestumisensa lisääntyneestä ”me ja he” -ajattelusta. Vallan kahvassa ei ole hämäräperäisiä, tuntemattomia äärioikeistolaisia, vaan eurooppalaisia poliitikkoja. Bjurwaldin mukaan maahanmuuttoa pidetään mahdollisena syynä muukalaisvastaisten puolueiden menestykselle, mutta laajamittainen maahanmuutto ei automaattisesti tarkoita sitä, että maassa olisi vahva äärioikeisto. On maita, joissa on paljon maahanmuuttajia, mutta ei oikeistoradikalismia ja päinvastoin. Yleinen ilmapiiri on monissa maissa muuttunut suvaitsevammaksi, joten Bjurwaldin mielestä kyse lienee siitä, että alun perinkin maahanmuuttoon kriittisesti suhtautuneet ihmiset ovat nyt saaneet äänensä kuuluviin ja alkaneet äänestää sen mukaisesti. (Bjurwald 2011, 262–268.) Monissa Euroopan maissa esiintyvien ennakkoluulojen, rasismin ja ulkomaalaisvihan takana ovat sosiaaliset ja taloudelliset muutokset sekä lähinnä negatiiviseen tunteeseen perustuvat seikat, ei niinkään tieto, järki ja tosiasiat (Ekholm 2001, 173; myös Liebkind 1998).

Yksi parhaista keinoista taistella suvaitsemattomuutta vastaan on koulutus. Koulutusta tarvitsevat lasten ja nuorten lisäksi opettajat, ammattiyhdistykset, viranomaiset ja media-alan ammattilaiset. (Bjurwald 2011, 291; Liebkind 2000.) Opettajien koulutuksessa tulisi enemmän huomioida opiskelijoiden kulttuurinen monimuotoistuminen. Opettajan pedagogisissa opinnoissa monikulttuurisuusjakson tulisi olla kaikille pakollinen opintokokonaisuus. Myös opetushenkilöstön lisä- ja jatkokoulutuksesta tulee huolehtia muuttuvissa työympäristöissä. (Säävälä & Keski-Hirvelä 2011, 192.) Eri-laisuuden ja toiseuden ymmärtämistä voidaan lisätä myös palkkaamalla oppilaitoksiin enemmän maahanmuuttajataustaisia opettajia.

### 3.3 Tapaustutkimus: opimmeko näistä tapauksista?

Mitä tapaustutkimus on? Siihen löytyy useita toistensa kaltaisia tai hieman eriäviä näkemyksiä. Laadullisen tutkimuksen uranuurtaja Stake (1995, 4) sanoo, että tärkeimpiä kysymyksiä tapaustutkimusta suunniteltaessa on, mitä voimme oppia tästä tapaukses-

ta. Tapaustutkimus lisää ymmärrystä sekä tapauksesta että olosuhteista, joiden johdosta tapauksesta tuli sellainen kuin tuli. Ennen kuin jatkan määrittelyjen kirjoittamista pidemmälle, pysähdyn tähän. Ajatus siitä, mitä voimme oppia, vei minut valitsemani tapausten pariin. Laine, Bamberg ja Jokinen (2007, 10) kirjoittavat, että tutkijaa ajaa eteenpäin tunne siitä, että tapaus on jollakin tavalla tärkeä. Halusin tietää, mitä voimme oppia työperusteiseen maahanmuuttoon liittyvän lähtömaakoulutuksen toteuttamisesta ja kehittamisestä. Onko olemassa asioita, jotka menevät ”pintaa syvemmälle”, joita ei tavallisen työelämän arjen pyörityksessä huomaa? Todennäköisyys siihen, että vastaavia tilanteita tulee eteen jatkossakin, on suuri, joten menneistä ja aikaisemmin toteutetuista asioista voisi ottaa oppia. Miksi näistä tapauksista tuli sellaisia kuin tuli? Mitkä asiat olosuhteissa ja käytännöissä vaikuttivat lopputulokseen? Ovatko ne sellaisia, joihin voidaan jatkossa vaikuttaa, jotta lopputulos olisi jokaisen osallistuvan tahon näkemyksen mukaan parempi? Etukäteisoletus oli, että kokonaistulos ei ollut hyvä, parantamisen varaa on, mutta mitkä ovat ne olennaiset parannuskohteet? Löytyykö keinoja toiminnan kehittämiseen?

Tapaustutkimus voidaan ymmärtää keskeiseksi laadullisen metodologian tiedonhankinnan strategiaksi (Metsämuuronen 2006, 92). Toisinaan tapaustutkimuksella viitataan kerättyyn aineistoon ja siihen miten se on analysoitu (Hammersley 2000, 3). Stake (2005) toteaa, että tapaustutkimus ei ole metodologiaa, vaan valinta siitä, mitä tutkitaan. Creswell (2007, 73) toteaa näkevänsä tapaustutkimuksen niin metodologiana, tutkimuksen kohteena kuin tutkimuksen tuloksenakin. Eräät tutkijat (Denzin & Lincoln 2005; Merriam 1988; Yin 2009) puhuvat tapaustutkimuksesta metodologisenä tutkimusstrategiana. Yin (2009) kuvaa tapaustutkimuksen tekoa etnografisen tutkimuksen kaltaisena menetelmänä ja hän kehottaaakin huomioimaan kenttätyössä, että sitä ei sekoitettaisi etnografiaan. Itse kallistun mielelläni Staken näkemykseen tapaustutkimuksesta valintana siitä, mitä tutkitaan (Stake 2005, 443). Lähtiessäni suunnittelemaan omaa tutkimustani otin lähtökohdaksi erilaiset työssä eteen tulleet tilanteet, tapaukset, ja tein valintaa niiden välillä, mitkä parhaiten sopivat tutkittavaksi.

Syrjälän (1995, 13) mukaan tapaustutkimus on kokonaisvaltaista ja systemaattista kuvausta ilmiön laadusta, jossa todellisuutta tarkastellaan eri näkökulmista. Siinä tuotetaan yksityiskohtaista, intensiivistä tietoa yksittäisestä tapauksesta tai pienestä joukosta toisiinsa suhteessa olevia tapauksia (Saarela-Kinnunen & Eskola 2001, 185; Creswell 2007, 74; Järvinen & Järvinen 2004, 75). Tapauksen perinpohjainen ymmärtäminen on tärkeää (Stake 1995, 9). Peuhkurin (2005, 294) mukaan tapaukset ymmärretään yleensä tiettyyn aikaan ja paikkaan rajattavissa olevina yksiköinä ja niihin liittyvinä prosesseina. Tapaustutkimusta voidaan käyttää jonkin hypoteesin testaamiseen, mutta useimmiten sitä käytetään, jotta ymmärrettäisiin jonkin yksittäisen tapauksen merkitys, jolla voi olla yleistä merkitystä. (Stake 2000, 24; Hammersley ym. 2000, 250.) Tapaus voi olla henkilö, yritys, instituutio, ohjelma, vastuu, kokoelma, väestö, ylipäättään jotakin, mikä on selvästi erotettavissa omaksi kokonaisuudekseen (Stake 2000,

23). Mikä tahansa voi olla tapaus, mutta mikä tahansa ei kuitenkaan ole sitä, vaan tapauksessa pitää aina olla jotakin erityistä, jotta siitä tulee tapaus (Stake 1995, 2; Stake 2005, 444). Tapaustutkimus on hyvä valinta, jos tutkijalla on selvästi tunnistettavat tapaukset ja hän pyrkii näiden tapausten syvempään ymmärtämiseen. Tapaukset voivat olla yksilöitä, useita yksilöitä, ohjelma, tapahtuma, toiminta (Creswell 2007, 76). Tapaustutkimus voi olla arvokas myös pelkkänä jonkin rajatun sosiaalisen yksikön analyysiin perustuvana kuvauksena. Kiinnostavien ilmiöiden kuvaus, äänen antaminen tapauksen osapuolille tai jonkin yksittäisen ongelman nostaminen esiin ovat legitiimejä tutkimuksen tavoitteita. (Peuhkuri 2005, 307.)

Tapaustutkimuksessa olennaista on pohtia tapausten määrää ja tapauksista kerätyn yksityiskohtaisen informaation määrää (Hammersley & Gomm 2000, 2; Patton 1990, 165; Yin 2009, 53). Mitä vähemmän tutkimuksessa on yksittäisiä tapauksia, sitä enemmän tietoa niistä voidaan kerätä; jos kyse on yksittäisestä tapauksesta, sen tutkimisessa voidaan päästä merkittävän syvälle (Gerring 2007, 37; Yin 2009, 18; Stake 2005, 450). Gerring pohtii yksittäisten tapausten merkitystä teoriaa luovana silloin, kun tapauksissa mennään syvälle. Hän nostaa esille historian kulussa merkittäviä tutkijoita: esimerkiksi Freud muodosti teoriansa tarkkailemalla alle tusinaa tapausta ja Piaget muodosti oman teoriansa tarkkailemalla kahta omaa lastaan. (Gerring 2007, 39–40.)

Häikiö ja Niemenmaa (2007, 41–46) pohtivat tapaukseen liittyviä valintoja ja niiden perusteluja; miten erotetaan tapaus kontekstista ja miten selvä on toimintaympäristön ja tapauksen välinen raja. Tapaustutkimuksessa toimintaympäristö ja tapaus voivat sekoittua toisiinsa ja aineisto on tilanteiden sarja, joka voi ulottua pitkälle ajanjaksolle. Samat toimijat osallistuvat näihin tapahtumasarjoihin, tilanteet tulevat eteen prosessinomaisena. Tutkija voi tarkastella sitä, miten tilanteet liittyvät toisiinsa. Laine ja Peltonen (2007, 94–95) pohtivat yhden ja useamman tapauksen problematiikkaa: onko tutkimuksessa kyseessä yksi tapaus, jossa on useampi analyysiyksikkö vai monta tapausta? Useamman kuin yhden tapauksen tutkimus on tavalla tai toisella aina vertailevaa ja konteksteja on useita.

Pohdin tätä oman tutkimukseni näkökulmasta: onko kyseessä yksi tapaus (lähtömaakoulutus) ja siinä useampi analyysiyksikkö (Viro, Bulgaria, Suomi) vai ovatko ne kolme eri tapausta? Päädyin siihen, että kyseessä on **kolme tapausta** (Viro, Bulgaria ja Suomi), joiden kontekstit ovat osittain erilaiset ja tapausten sisällä on **useampi eri analyysiyksikkö** (opiskelijat, kouluttajat, työelämä, projektit), kuvio 5. Tapaus tai tapaukset ovat tutkijan **kiinnostuksen kohteena olevan ilmiön** empiirinen konteksti (Peltola 2007, 114). Omassa tutkimuksessani tapaukset kuvaavat kiinnostukseni kohteena olevaa ilmiötä, lähtömaakoulutusta ja sen kehittämistä. Ohessa havainnollistava kaavio siitä, miten tutkimani ilmiö jakaantuu tapauksiin ja tapaukset analyysiyksikköihin. Luvussa 4 esittelen ne tarkemmin. Taustalla vaikuttavat tutkijan omat havainnot ja niiden projektien toiminta, joiden puitteissa tapaukset toteutuvat.



**KUVIO 5.** Ilmiö, tapaukset ja analyysiyksiköt tutkimuksessani

Tapaustutkimuksen yleistettävyyden problematiikka puhuttaa monia tutkijoita. Miten voidaan varmistua siitä, että tutkimuksen tulokset ovat yleistettäviä tai siirrettäviä? Näin ei laadullisessa tutkimuksessa välttämättä ole. Creswell (2007, 76) sanookin, että tulosten yleistettävyydellä on vain vähäinen merkitys useimmille laadullisille tutkijoille. Yleistettävyys kehittyy kokemuksen myötä ja pohjautuu tietoon siitä, millaisia asiat ovat, miksi ne ovat sellaisia, mitä ihmiset niistä ajattelevat ja millaisia ne todennäköisesti ovat myöhemmin tai toisaalla (Stake 2000, 22). Toisaalta hyvät yleistyksen auttavat ymmärtämään yleisiä tilanteita, mutta hyvät yleistyksen voivat johtaa myös näkemään ilmiön yksinkertaistetumpana kuin pitäisi (Stake 2000, 23). Tapaustutkimuksessa on tärkeää tunnistaa se, mitä suurempi heterogeisuus tapauksessa mukana olevassa ryhmässä on, sitä ongelmallisempaa on yleistäminen. Jos voimme olettaa, että tutkimuksessa olevat henkilöt ovat melko identtisistä tilanteesta, silloin ongelmaa ei ole. Toisaalta satunnaisongelmat voivat ratkaista tämän ongelman, jolloin huomioon otetaan kaikki esiintyvä heterogeisuus. (Gomm ym. 2000, 104.) Tapaukset on syytä valita pitäen tämä mielessä.

Vaikka edellä mainittiin, että tapaus voi olla myös yksi henkilö, yhden henkilön käyttäminen tapauksena on kuitenkin liian köyhä pohja yleistykselle; sen sijaan yhden tilanteen tutkiminen voi johtaa lukijan tunnistamaan olennaisia samankaltaisuuksia ja näin luodaan pohjaa yleistettävyydelle (Stake 2000, 23). Schofield (2000, 75) siteeraa



Stakea ja toistaa, että mikäli tapaus on yksittäinen henkilö, hän edustaa koko väestöä huonosti, mutta yksittäisenkin henkilön tutkiminen voi lisätä ymmärrystä samankaltaisesta tilanteesta. Kurunmäki (2007, 74) toteaa tapausten vertailun olevan olennainen lähestymistapa tapaustutkimuksessa. Sen sijaan että tehtäisiin syväluotaus yhteen yksittäiseen tapaukseen, voidaan valita useampia tapauksia ja tarkastella niitä rinnakkain. Alasuutarin (2011, 250) mielestä suhteuttaminen olisi osuvampi termi kuvaamaan laadullista tutkimusta kuin yleistäminen.

Tapaustutkimuksen tekijöiltä edellytetään, että yleistysten sijaan he kuvaavat tutkimansa tapaukset perusteellisesti, jotta niiden ainutlaatuisuus voidaan tavoittaa. Tapaustutkimuksen tekijän tulee vangita tutkimansa tapauksen ainutlaatuisuus, sen sijaan että käyttäisi sitä pohjana laajempaan yleistykseen tai teorian luomiseen. (Hammersley & Gomm 2000, 3; Yin 2009, 14–15.) Myös Lincoln (2000, 39) toteaa, että tutkimuksessa voidaan aina löytää merkityksiä, jotka ovat ainutlaatuisia siinä tilanteessa ja sen vuoksi niitä on hyödytöntä yleistää. Tutkijan pitää arvostaa löytöjään ja ottaa ne huomioon kuvatessaan tuloksiaan. Siirtyessään tilanteesta toiseen tutkija kuvailee ja tulkitsee niitä uudelleen sen ainutlaatuisuuden mukaan, minkä hän kussakin tilanteessa havaitsee. Paikalliset olosuhteet tekevät yleistyksen mahdottomaksi. ”Jos on olemassa todellinen yleistäminen, se on sitä, että yleistämistä ei ole.” (Lincoln 2000, 39.) Konteksti muuttuu ja samakin tilanne voi toisella kertaa samassa paikassa toistettuna olla aivan erilainen. Myös Peuhkuri (2005, 296) esittää tapaustutkimukselle kritiikkiä: tulokset koskevat vain tiettyä tapausta, niitä ei voida yleistää, tutkija on liian lähellä kohdettaan eikä tutkimusta sellaisenaan voida toistaa. Peltola haastaa tutkijan löytämään tapoja, joilla tarttua tapausten tarjoamiin mahdollisuuksiin ja tehdä yleistyksiä ainutlaatuisuuden perusteella. Vaikka tapaus olisi uniikki, päämääränä ei ole sen ainutlaatuisuuden kuvaus sen itsensä vuoksi, vaan ilmiöiden ymmärtäminen ainutlaatuisten ominaisuuksien ja niiden taustalla olevien asiayhteyksien vuoksi. (Peltola 2007, 112.)

Vaikka kaikki tutkijat eivät hylkää yleistystä näin vahvasti, he eivät pidä sitä olennaisena tai se on epäolennaista päämäärän saavuttamiseksi. Laadullisessa tutkimuksessa myös tutkijan henkilökohtaiset näkemykset ja asenteet vaikuttavat tulokseen. Laadullista tutkimusta ei sellaisenaan voida toistaa niin, että toinen tutkija saisi samassa tilanteessa aivan samanlaisen tuloksen. (Schofield 2000, 71.) Tapaustutkimus liittyy aina myös tiettyyn hetkeen. Tapaus sellaisenaan jatkuu useimmissa tilanteissa senkin jälkeen, kun tutkijan siitä käyttämä aineisto on kerätty. Voidaan myös pohtia sitä, miten pitkään kerätty aineisto kuvaa relevantisti tapausta, joka on ajallisesti pidempi kuin tutkimushetki. (Gomm ym. 2000, 109.) Tutkimushetki päättyy, mutta tapaus ei välttämättä pääty silloin, kun tutkimus on suoritettu.

Peuhkuri (2005, 293) määrittelee tapaustutkimukselle muutamia reunaehtoja, jotka olen huomionnut omassa tutkimuksessani: 1) Tapaustutkimuksessa tapauksen eli tutkimuksen kohteen valinta perustuu teoreettiseen tai käytännölliseen intressiin. Oma valintani nousee juuri käytännön intresseistä. Olen kuvannut tapaukset ja nii-

den valinnan luvussa 4 tässä tutkimusraportissa 2) Tapaus on rajattava ja on kerrottava tapauksen valintakriteerit. Omina valintakriteereinäni pidin sitä, että kyseiset koulutukset on järjestetty työperusteisille muuttajille, saman hankkeen puitteissa ja samassa oppilaitoksessa. 3) Tapaustutkimukselle on tyyppillistä ilmiöiden tarkka, vivahteikas kuvaaminen, toiminnan tarkastelu konkreettisissa konteksteissa sekä toimijoiden oman merkityksenannon analyysi. Olen kuvannut lähtökohdat ja toiminnan etenemisen sekä kuvannut ja analysoinut sekä omaa toimintaani että kouluttajien ja muiden tahojen toimintaa.

Saarela-Kinnunen ja Eskola (2001, 185) toteavat, että aineistolähtöiseen analyysiin tapaustutkimus soveltuu mainiosti, koska silloin kerätystä aineistosta lähtien rakennetaan jotakin kiinnostavaa. Oma tutkimukseni lähtee nimenomaan aineiston tarkastelusta. Pattonin (1990) mukaan aineisto voidaan valita erilaisia strategioita käyttäen. Aineistossa voidaan huomioida, että se on jollakin tapaa erityistä, että se antaa laajasti tietoa tutkimuksen kohteesta ja että siinä on riittävästi vaihtelua, mutta toisaalta sen kautta pitää päästä ilmiössä riittävän syvälle. Aineisto voi antaa lukijalle käsityksen ”tyypillisestä” tapauksesta tai se voi olla keskiarvoista tai keskiarvon ala-/yläpuolella olevaa aineistoa. Aineisto voidaan valita kriittisesti tai se voi lisääntyä lumipalloeftin tavoin. Aineisto voidaan valita myös sen mukaan, täyttääkö se etukäteen määritellyt kriteerit. Tutkija voi valita aineistonsa myös sen mukaan, olettaako hän etukäteen sen edustavan valitsemaansa teoreettista rakennetta. Tutkija voi kerätä myös aineistoa, joka on ristiriidassa hänen teoriansa kanssa, esimerkkejä, jotka eivät sovi kuvaan; poikkeuksia, jotka vahvistavat säännön. Tutkija voi käyttää hyödykseen tilannetta ja hyödyntää ”tässä ja nyt” -aineistoa. Aineistoa voidaan kerätä satunnaisotoksena. Aineisto voi olla poliittisesti merkittävää. Helppointa tutkijalle on valita aineisto mukavuusperiaatteella; tällöin hän pääsee siihen kiinni nopeasti ja mukavasti. Tällainen aineiston valinta ei kuitenkaan ole strategisesti onnistunutta eikä tarkoituksenmukaista. (Patton 1990, 169–181.)

Oman aineistoni valinnassa en käyttänyt viimeksi mainittua mukavuusmenetelmää. Olen kuvannut raporttini alussa (ks. luku 1) sen, millaisia haasteita aiheutti empiiriseen aineistoon kiinnipääseminen. Sen sijaan oman aineistoni valinta pohjasi siihen, että uskoin sen antavan tietoa tutkimuksen kohteesta ja että siinä on vaihtelua, koska se käsittelee aihetta useasta eri näkökulmasta. Olen jossakin kohtaa hyödyntänyt myös ”tässä ja nyt” -menetelmää tehdessäni havaintoja ja eläessäni tilanteissa mukana. Alkuun pääsyn jälkeen aineistoni on myös pyrkinyt vyörymään lumipalloeftin tavoin suuremmaksi kuin mitä alussa näytti. Olen kuitenkin tehnyt rajauksia esimerkiksi siinä, että en ole tarkastellut kaikkia projektien aikana tehtyjä rekrytointitilanteita tai niissä joko muuttajille tai työnantajille toteutettuja koulutuksia.

Tutkimuksessa kuuluu osallistujien ääni. Tutkimusaineistoa kootaan vuorovaikutuksessa tutkittavien ja tutkijan välillä. Tapaustutkimuksen arvosidonnaisuus näkyy siinä, että tutkija on mukana tutkimuksessa omana persoonanaan ja tuo tutkimuk-

seen oman arvomaailmansa. Nämä arvot tulee kuitenkin tiedostaa ja tuoda esiin tutkimuksessa (Syrjälä 1995, 15). Eri näkökulmia omaan tutkimukseeni tuovat maahanmuuttajat, työnantajien edustajat sekä kouluttajat. Koska toimin itse tutkimustehdävän suorittamisen lisäksi tässä kouluttajien esimiehenä, hankkeiden vastuuhenkilönä oppilaitoksessa sekä osittain itsekin kouluttajana, olen läheisessä vuorovaikutuksessa kaikkien osallisten tahojen kanssa. Omaa rooliani ja sen vaikutusta eri tilanteissa olen joutunut tutkijana myös pohtimaan.

Tutkimuksessani saatuja tuloksia voidaan hyödyntää työperusteisen maahanmuuton koulutusprosesseja kehitettäessä. Tämän tutkimuksen tulokset antavat tietoa siitä kokemusmaailmasta, jossa työperusteisesti Suomeen muuttavat ja muuttamista suunnittelevat elävät. Se antaa tietoa myös opettajien, työnantajien ja projektitoimijoiden kokemusmaailmasta. Kokemusten tiedostaminen ja ymmärtäminen auttaa työperusteisissa prosesseissa toimivia paremmin käsittelemään tilanteita ja ymmärtämään yksilöitä, joiden kanssa työskentelevät.

Parhaimmillaan tapaustutkimus lisää tietoa kokemuksesta ja sen inhimillisestä ymmärtämisestä (Stake 2000, 24). Schofield (2000, 77) tiivistää tutkittavat asiat kolmeen: mitä on, mitä saattaa olla, mitä voisi olla (*what is, what may be, what could be*). ”Mitä on” tarkoittaa sen tutkimista ja kuvaamista, mikä on tyypillistä, yleistä tai tavallista. Jos pitää päättää, miten asioita muutetaan vai jatketaanko vanhaan malliin, on olennaista tietää, miten yleensä toimitaan ja mitä sen avulla on saavutettu. Schofield (2000) sanoo, että sellaisenaan se on kuitenkin liian kapea näkökulma tutkimukselle, tarvitaan myös kysymystä ”mitä saattaa olla”. Laadullinen tutkimus on kuin elokuva, joka alkaa yhdestä kuvasta ja siirtyy eteenpäin osoittaen samalla, miten asiat etenevät ajan kuluessa. Sen kuvaaminen, mitä saattaa olla, ei kuitenkaan takaa sitä, että asiat etenevät juuri siihen suuntaan (Schofield 2000, 84). Sen tutkiminen, ”mitä voisi olla” tarkoittaa sellaisten tilanteiden osoittamista, joiden tiedetään tai oletetaan olevan ihanteellisia tai poikkeuksellisia tulosten tai olosuhteiden vuoksi. Olen jäsentänyt tutkimustani tulososiossa vielä Goffmanin (1986) kehysanalyysin avulla. Kehysanalyysi vastaa kysymykseen *What it is that is going on here?* Kuvaan kehysanalyysin ja sen pohjalta nousevat tulkinnat luvussa 8.

Oma tapaukseni työperusteisen maahanmuuton koulutusprosesseista antaa tietoa ilmiöstä, joka sellaisenaan on uusi ja jota ei vielä ole juurikaan tutkittu. Valitsin tietoisesti kolme erilaista tapausta, jotka kuitenkin edustavat samaa asiaa ja antavat lisätietoa eri näkökulmista. Sellaisten tapausten valinta, jotka osoittavat saman ongelman useita puolia on kannatettavaa Creswellinkin mielestä. Hän sanoo, että tutkija analysoi aineistoa ymmärtääkseen tapauksen monitahoisuuden, hän voi löytää jokaisesta tapauksesta jotakin erityistä ja myös yhteisiä teemoja. Lopuksi tutkija raportoi tapauksen merkityksestä. (Creswell 2007, 76.) Tapaustutkimuksen analyysi voidaan kirjoittaa vähemmän muodolliseen tyyliin, jona kertomuksenomaisesti (Stake 2000, 24). Tapaus-

tutkimuksen toteuttajan tulee osata kirjoittaa, eikä ainoastaan sietää kirjoittamista (Yin 2009, 165).

Tapaustutkimuksessa yleistämisen ajatus perustuu oletukseen, että tutkimuksen kohteeksi valitulla ilmiöllä on yleinen merkitys (Peuhkuri 2007, 133). En pyri omalla tutkimuksellani osoittamaan, että työperusteiseen maahanmuuttoon liittyvät koulutusprosessit olisivat aina samanlaisia, mutta koetusta voi oppia ja samankaltaisten tilanteiden toistuessa voidaan miettiä, mitä aiemmasta toimintamallista kannattaa hyödyntää ja mitä asioita pitää kehittää. Tutkimukseni valaisee myös niitä tekijöitä, mitkä vaikuttavat maahanmuuton taustalla: inhimillisen ihmisen tarve parantaa omaa ja perheensä elämänlaatua. Mikäli työperusteista maahanmuuttoa pyritään aktiivisilla toimenpiteillä (aktiivinen ulkomailta rekrytointi, lähtömaakoulutusten toteuttaminen) edistämään, tässä tutkimuksessa esille tulleita asioita tulisi pohtia ja ottaa huomioon rekrytointi- ja koulutustoimenpiteitä suunniteltaessa ja toteutettaessa.

### 3.4 Etnografina kentällä – työpaikalla aineistoa keräämässä

Etnografian juuret ovat antropologiassa, kasvatuspsykologiassa ja sosiologisessa kenttätöissä. 1900-luvun alun antropologit elivät pitkiäkin aikoja alkuperäisväestön parissa tavoitteenaan ymmärtää tutkittavan yhteisön jäsenten ajatuksia osana sitä kulttuuria, jossa he elivät. Sananmukaisesti antropologia tarkoittaa tietoa ihmisestä. Etnografian käsite tulee kreikan sanasta *ethnos* (kansaa) sekä sanasta *graphia* (kirjoitus), siis vieraaseen kansaan/kulttuuriin kohdistuva kirjoitus. Etnografia syntyi vastareaktionä kasvatuspsykologiaan liittyvälle määrälliselle tutkimukselle, jolla ei pystytty tavoittamaan ihmisen kokemuksia. Etnografiaan ei ole olemassa yhtä yhtenäistä lähestymistapaa, vaan se vaihtelee tutkijan ja tutkittavan kohteen mukaan. (Rantala 2006, 217–220.) Etnografia voidaan ymmärtää metodina, aineiston keruun tapana, jolloin aineistoa tuotetaan havainnoimalla tai sillä voidaan tarkoittaa myös kokonaisvaltaisuuden pyrkivää tutkimusotetta. Se määritellään myös analysointiin, tulkintaan ja ymmärtämiseen pyrkiväksi tiheäksi kuvaukseksi, tutkimusotteeksi tai tutkimustyyliksi (Huttunen 2010, 39; Hammersley & Atkinson 1995, 1; Rantala 2006, 221). Eskola ja Suoranta määrittelevät etnografian kokemalla oppimiseksi (Eskola & Suoranta 2005, 105). Oma lähtökohtani etnografiaan tässä tutkimuksessa on se, että olen osittain kerännyt aineistoa etnografisella periaatteella.

Etnografian aineistonkeruun ytimessä on havainnointiin perustuva kenttätö. Etnografian tarkoituksena on osallistuvan havainnoinnin keinoin ymmärtää ja analyttisesti kuvata tutkittavaa yhteisöä ja ihmisryhmää (Metsämuuronen 2006, 94). Pattonin (1996, 46) sanoin kenttätö tarkoittaa suoraa ja henkilökohtaista kontaktia ihmisiin heidän omassa ympäristössään. Tutkimukseen kuuluu pitkäaikainen kenttätutkimusvaihe, jonka aikana tutkija tarkkailee tutkimuskohdetta ja pyrkii ymmärtämään tapahtumien merkitystä osallisten näkökulmasta. Ymmärtäminen seuraa siitä, että tutkija yrittää

asettua toisen ihmisen tilanteeseen ja yrittää havaita, miten toiset ajattelevat, toimivat ja tuntevat. (Patton 1990, 47.) Myös Creswell (2007, 72) sanoo, että etnografia sisältää osallistuvaa havainnointia, jossa tutkija osallistuu tutkittavien elämään ja haastattelee näitä. Tutkimuksen kohteena on jokapäiväinen, arkinen elämä, jossa tiedonkeruu on ennalta määräämätöntä ja strukturoimatonta (Eskola & Suoranta 2005, 106; Rantala 2006, 221). Etnografi tutkii käyttäytymistä, kieltä, toimintaa.

Kenttä voi olla joko Suomessa tai kaukana täältä. Sitä voidaan hahmottaa muunkin kuin paikan kautta, kenttänä voivat olla esimerkiksi ammattiryhmät, ilmiöt, liikkeet, seurueet. Kenttä voi olla myös sosiaalisista suhteista muodostuva tila, joka voi sijoittua moneen paikkaan. (Huttunen 2010, 40.) Etnografia ei kuitenkaan painota ainoastaan kenttätyötä, vaan uuden tiedon syntyminen edellyttää tutkijan erilaisista aineistoista tekemää tulkintojen ja teorioiden välistä dialogia. Olennaista on huomioida se, miten ihmiset tulkitsevat tilanteita, sillä tulkinta ohjaa toimintaa. (Rastas 2010, 65.) Hammersley ja Atkinson (1995, 25–26) toteavat, että tutkimuksen lähtökohtana on usein hyvin kehittynyt teoria, josta voidaan johtaa sarja hypoteeseja. Etnografiassa painopiste on kuitenkin heidän mukaansa siinä, että tuotetaan kuvauksia ja selityksiä ilmiöstä ja kehitetään niiden perusteella teoriaa sen sijaan, että testattaisiin valmiita hypoteeseja. Hyvä lähtökohta tutkimukselle on se, että yksityiskohtaista tietoa ilmiöstä tai prosessista ei ole valmiina. He myös korostavat kirjoittamisen merkitystä; sillä miten tutkija kirjoittaa, on perustavaa laatua oleva vaikutus siihen, miten lukija asiat tulkitsee (Hammersley & Atkinson 1995, 255). Leino (2007, 216) kirjoittaa myös lukijan vastuusta: lukijan on osattava pohtia yksittäistä tapausta ja heijastaa tekemiään huomioita muihin tiedossaan oleviin.

Pattonin (1990, 67) mukaan kulttuurin käsite on etnografiassa keskeinen. Kulttuurin olen määritellyt luvussa 3.1. Etnografista tutkimusta määrittelee hänen mukaansa myös se kriittinen oletamus, että jokainen ihmisryhmä on tietyn ajan ja paikan tuote, olemassa siinä kyseisessä kulttuurisessa kontekstissa, joka on kokoelma käyttäytymismalleja ja uskomuksia, jotka muodostavat päätökset siitä, miten asiat ovat, miten voisivat olla, minkälaisia tunteita ne herättävät, millaisia päätöksiä niiden suhteen tehdään ja miten asiat toteutetaan.

Rantala (2006, 227) kirjoittaa, että etnografian, joka tekee tutkimusta koulussa, on kyettävä näkemään uusin silmin tuttu ja tavallinen. Tutkijan tulee eläytyä tehtävänsä. Omassa tutkimuksessani on etnografisia piirteitä, koska olen itse läsnä osallistuvana havainnoitsijana ja toimijana koko tutkimuksessani; keinotekoisista eläytymistä tilanteeseen en tarvinnut, koska elin tutkimuksen kohteena olevissa tapauksissa mukana aidosti työni puolesta. En myöskään tee havaintoja ainoastaan Suomesta ja oppilaitoksesta käsin, vaan olen läsnä ”paikan päällä” Virossa ja Bulgariassa. Etnografia on omassa työssäni menetelmä, tapa kerätä aineisto osallistumalla. Olen itse elänyt läpi vaiheet, joita tässä raportissa kuvaan ja analysoin. Olen muodostanut oman käsitykseni asioista ja minulla on kokemukseen perustuva mielipide siitä, miten asiat ovat. Etnografista

tutkimusta ei ole mahdollista tehdä ilman tutkijan omaa historiaa, tietoja ja tunteita (Rantala 2006, 231).

Tutkimukseni on jossakin määrin myös autoetnografista, olen itse kokemuksineni osa tutkimusmateriaalia (Tedlock 2005, 467). Autoetnografista tutkimusta tehnyt Kujala (2008) toteaa, että tutkijan persoona ja elämäkerta ovat läsnä tutkimusprosessissa ja jättävät siihen jälkiä tietoisesti tai tiedostamatta, olipa tutkimusote ja teoreettiset lähtökohdat nimetty miten tahansa (Kujala 2008, 45). Havainnoiteja ja käsityksiä peilaan haastatteluista esiin nousseisiin aiheisiin ja tulkitSEN niitä aikaisemman tiedon varassa. Kriittisen tutkimuksen edellytys on etäännyttä tutkittavistaan ja tarkastella asioita etäämmältä (Rantala 2006, 232). Aineiston keruun ja raportoinnin välissä olin äitiyslomalla, mikä etäännytti minua sopivasti pois toiminnan ytimeistä ja antoi mahdollisuuden perspektiivin vaihtoon. En ollut hetkeen toimialajohtajana asioista päättämässä ja tekemässä havaintoja, vaan katselin tapahtunutta kauempaa tutkijan näkökulmasta.

Etnografinen aineisto ei ole aina litteroitujen haastattelujen muodossa. Omassa tutkimuksessani käytän litteroitujen haastattelujen lisäksi aineistona myös tekemiäni havaintoja ja keskusteluissa kuultuja huomautuksia. Huttunen (2010, 41–42) mainitsee etnografian työstä, että tämä kirjaa kenttäpäiväkirjaansa, mitä ihmiset ovat hänelle sanoneet epämuodollisissa keskusteluissa ja kohtaamisissa. Etnografisessa tutkimuksessa aineisto ei voi koostua pelkästään haastatteluista, vaan haastattelut ovat aina osa suurempaa empiirisen materiaalin kokonaisuutta. Tutkittavaa ilmiötä tulee lähestyä monien aineistojen yhtäaikaisen käytön avulla, jolloin aineistoja luetaan rinnakkain ja ristiin. Omassa työssäni kirjasin huomioitani, havaintoja, jäsennyksiä, mielle yhtymiä erillisille papereille ja kalenteriini, joista ne sitten siirsin tarkemmin talteen. Aineistona olen käyttänyt havainnointien ja haastattelujen lisäksi kouluttajien kirjoittamia päiväkirja- ja blogitekstejä, kirjallisia kyselyitä, oppimistuloksia. Aineiston kuvaan luvussa 4.2.

Rastas (2010, 80) kertoo oman etnografisen tutkimuksensa teorian ja empirian vuoropuhelusta, miten hän teoriaa ja tutkimuskirjallisuutta lukiessaan löysi uudenlaisia tapoja luokitella ja toisaalta luokiteltuaan aineistoaan hän totesi joutuvansa perehtymään toisenlaiseen kirjallisuuteen. Olen käynyt samankaltaista vuoropuhelua oman aineiston kanssa. Se tuntui välillä johdattavan minua suuntaan jos toiseenkin. Löydettyäni aineistosta tunteet, kokemukset ja inhimillisyyden, se vei minua kohti ihmiskäsityksen pohtimista. Myös etnografia korostaa tutkimuksen kohteena olevien näkökulmia ja kokemusmaailmaa (Rastas 2010, 83). Lukiessani opettajuudesta ja vieraan kielen oppimisesta siirryin tutkimaan kirjallisuutta fenomenologiasta. Opettajien päiväkirjat ja omat kokemukset vakuuttivat minut siitä, että tutkimukseni on myös fenomenologista, kokemuksen ymmärtämisestä tuli merkityksellinen osa tutkimustani.

### 3.5 Fenomenologiaa – kokemusten jäljillä

Kaiken laadullisen tutkimuksen ydin tulee olla ilmiön ymmärtämisessä eikä vain lukijassa, tutkijassa tai osallistujissa (Creswell 2007, 3). Fenomenologia on filosofian haara, joka on kiinnostunut ilmiöistä ja ilmiöiden tutkimisesta. Fenomenologiaa käytetään erityisesti sosiologiassa (Swingewood 1991), psykologiassa (Giorgi 1999; Polkinghorne 1989) ja kasvatustieteessä (Tesch 1990; van Manen 1990). Suomessa fenomenologista tutkimusta on etenkin psykologiassa ja muissa ihmistieteissä, kuten hoitotieteessä, kasvatustieteessä ja liikuntatieteessä (Virtanen 2006, 153). Pattonin (1990, 68) mukaan fenomenologia-termiä käytetään niin laajasti, että sen useat merkitykset saattavat hämentää: sillä voidaan käsittää paradigmaa, filosofiaa, näkökulmaa ja joskus sitä käytetään synonyymina laadullisille menetelmille. Yksinkertaisimmillaan fenomenologia kuitenkin kysyy: mikä on tämän ilmiön kokemisen rakenne ja merkitys näille ihmisille?

Fenomenologisen tutkimuksen historia voidaan johtaa Edmund Husserliin, joka väitti, että länsimaiset tieteet ovat ajautuneet kriisiin, koska ne ovat hylänneet elämysmaailman ja sen tarkastelun (Metsämuuronen, 2006, 92; Giorgi 1999). Husserlin mukaan kaikki tieto perustuu kokemukseen, joten todellista maailmaa on tutkittava kokemuksen kautta (Virtanen 2006, 154). Mielen merkitysmaailma koostuu erilaisista kokemuksista, kuten havainnoista, tunne-elämyksistä, mielikuvista, kuvitelmista, uskomuksista, mielipiteistä, käsityksistä ja arvostuksista (Virtanen 2006, 157). Kokemus on suhde toiminnan ja kohteen välillä. Inhimillistä kokemusta ei voida saavuttaa määrällisellä lähestymistavalla, koska kokemuksen todellisuudessa etsitään merkityksiä ja kokemuksen olennaisinta ydintä mitattavissa olevien tulosten sijaan (Moustakas 1994, 21; Giorgi 1999, 1).

Fenomenologia käyttää termiä kohdallisuus, jolla tarkoitetaan subjektiivista kokemusta, joka pyritään saamaan esiin mahdollisimman aitona (Virtanen 2006, 165, 167). Fenomenologinen tutkimus kuvaa koetun asian tai ilmiön merkitystä usealle yksilölle, tavoitteena löytää kaikille osallistujille yhteiset kokemukset ja niiden perusteella yleistettävän kuvauksen tekeminen (Creswell 2007, 57). Fenomenologia kuvaa inhimillistä kokemusta ilmiönä, joka voidaan kuvata yleisellä tasolla. Tutkija kerää aineistoa ilmiön kokeneilta henkilöiltä ja kuvaa sen perusteella kokemuksen merkitystä, mitä he kokivat ja miten he kokivat (Creswell 2007, 58; Moustakas 1994). Ihminen elää jokapäiväisessä elämässään tiedostamattaan kokemusten virrassa, mutta heti kun hän tulee niistä tietoiseksi, ne muuttuvat koetuiksi kokemuksiksi. Kun ihmiselle tapahtuu jotakin suurta, hän alkaa reflektoida sen merkitystä. Fenomenologinen analyysi tarttuu näihin reflektointeihin, joissa ihminen pohtii, miten hän selviää elämän muutoksista tai miten hän tekee tärkeitä päätöksiä. Pääsy sisälle kokemukseen riippuu siitä, mitä tutkijalle kerrotaan ja tutkija taas tulkitsee kuulemansa ymmärtääkseen haastateltujen kokeman kokemuksen. (Smith ym. 2009, 2–3; Moustakas 1994, 58–59.)

Tähän olen pyrkinyt omassa tutkimuksessani: olen aineiston pohjalta selvittänyt, mitä eri ihmiset kokivat ja miten he eri tilanteissa kokivat. Aineistosta löytyy havain-  
toja, tunteita, uskomuksia, mielipiteitä, käsityksiä ja arvostuksia. Se, millaisina ihmiset  
kuvaavat kokemuksiaan, kertoo asioiden merkityksestä heille. Kuten myöhemmin ai-  
neiston analyysissä voidaan havaita, kokemukset olivat suurelta osin yhteneväisiä eri  
tapauksissa.

Fenomenologia on avointa asennoitumista todellisuuteen ja se pyrkii sallimaan to-  
dellisuuden näyttäytyä itsenään, sellaisena kuin se on (Lehtovaara 2001, 131). Feno-  
menologinen lähestymistapa tähtää kokemusmaailmaan, kokemuksen avoimuuteen,  
tarkkaan kuvaukseen, esiyymmärryksen poissulkemiseen ja poikkeuksellisten olennais-  
ten merkitysten kuvaamiseen. Painopiste on uudessa, ei paikalleen jämähtäneessä, sekä  
tiedon ja tunteen sisäsyntyisessä kokemuksessa (Kvale 1996, 39). Maailma kuvataan  
sellaisena kuin tutkittavat ovat sen kokeneet sillä olettamuksella, että tärkeä todellisuus  
on se, miten ihmiset sen ovat havainneet olevan (Kvale 1996, 52). Edellä olen kuvannut,  
miten sekä tapaustutkimus että etnografia edellyttävät tarkkaa kuvausta. Fenomenolo-  
gia ei sodi näitä lähtökohtia vastaan, vaan myös tässä viitekehyksessä lähdetään tarkasta  
kuvauksesta ja pyritään löytämään ja nimeämään merkitykset.

Fenomenologia pyrkii tekemään näkymättömän näkyväksi. Fenomenologia on yri-  
tys kuvata todellisuutta suoraan, ilman kokemuksen alkuperän tai syyn huomioonotta-  
mista (Kvale 1996, 53). Ihmisen suhde toisiin ihmisiin ilmenee hänen kokemuksissaan  
(Laine 2007, 29). Ihmisen suhde maailmaan on intentionaalinen eli kaikki asiat mer-  
kitsevät meille jotakin. Jokainen havainto näyttää meille havaittujen pyrkimysten,  
kiinnostusten ja uskomusten valossa. Kokemus muotoutuu merkityksistä. Fenomeno-  
logisen analyysin tulos on selvitys kokemuksen mahdollisimman monista eri merkitys-  
aspekteista ja niiden luonteesta (Laine 2007, 29).

Fenomenologisen tutkimuksen perustana on ihmiskäsitys, millainen ihminen on, ja  
tiedonkäsitys, miten tuollaisesta kohteesta voidaan saada tietoa ja millaista saatu tieto  
on luonteeltaan. Varto (1992, 31) lisää, että ihmiskäsitys kertoo siitä, mitkä ovat ne ih-  
miselle tyypilliset piirteet, joita ei voi ohittaa ihmisestä puhuttaessa. Tutkimuksen teon  
kannalta keskeisiä ovat kokemus, merkitys ja yhteisöllisyys (Laine 2007, 28). Virtanen  
(2006, 161) sanoo, että ihmiskäsityksen määrittelemisen on tärkeää fenomenologisessa  
tutkimuksessa. Fenomenologinen tutkimus yhdistyy yleensä Rauhalan ihmiskäsityk-  
seen, jota hän kutsuu holistiseksi. Holistinen ihminen on tajunnallinen, situationaali-  
nen ja kehollinen. (Rauhala 1990, 35, 46–47; myös Rauhala 1989.)

Oma ihmiskäsitykseni yhtyy siinä kohtaa Rauhalan käsitykseen, että ajattelen ih-  
misen olevan kolminaisuus (ruumis, sielu ja henki) ja jokaisen ihmisen elävän tietys-  
sä ajassa ja paikassa ja olevan osa jotakin yhteisöä. Ihminen on ainutlaatuinen yksilö,  
joka tarvitsee rinnalleen myös toisia ihmisiä. Oma ihmiskäsitykseni on lähinnä Tapio  
Puolimatkan näkemystä: ”biologisena olentona ihminen on enemmän kuin vain  
materiaa, fysiikkaa ja kemialla. Ellei näin olisi, perusteet ihmisoikeuksien loukkaamat-



tomuudelle ja jokaisen yksilön ainutkertaiselle arvolle murentuisivat. Pelkistetty naturalistinen maailmankuva ei anna ihmiselämälle mitään pysyvää merkitystä ja arvoa. Käsitys, jonka mukaan ihminen on vain ylisuuri kärpänen, voi joidenkin kohdalla johtaa käyttäytymiseen, jossa ihmisiä aletaan eliminoida kuten kärpäsiä. Jos ihmisen ajattelu olisi vain sähköisiä virtauksia aivoissamme, niin silloin menettäisimme ajattelun vapauden, perusteet valita oikean ja väärän välillä sekä mahdollisuuden totuuden etsimiseen. Jos me olisimme vain materiaa, kuten naturalismi ja fysikalismi väittävät, niin ihmisen arvo määrittyisi lähinnä vain hänen ominaisuuksiensa ja tuotantokykynsä mukaan. Jokaisella ihmisellä on kuitenkin itseisarvo riippumatta siitä, millaisia ominaisuuksia tai osaamista hänellä on. Ihmisarvo on loukkaamaton uskontoon, älykkyyteen, terveyteen tai muihin ulkoisiin seikkoihin katsomatta. Pyrkimystä arvokkaaseen elämään ja ihmiselle ominaista moraalista ymmärrystä ei pystytä selittämään pelkkien luonnollisten tekijöiden pohjalta.” (Puolimatka, Tapio, haastattelu.) Puolimatka tiivistää ihmisen olemisen tasot seuraavasti: 1) tietoisuuden alimmat tasot, kuten kipuaistimus, 2) tahdon vapaus 3) järjellinen ajattelu 4) yhtenäinen henkinen minuus sekä 5) moraalisesti vastuullinen minuus ja sille ominainen tieto moraalista ja ehdottomista ihmisoikeuksista (Puolimatka 2010b, 453).

Fenomenologinen merkitysteoria sisältää ajatuksen, että ihminen on perustaltaan yhteisöllinen. Merkitykset joiden valossa todellisuus meille avautuu, eivät ole meissä synnynnäisesti vaan niiden lähde on yhteisö, johon jokainen kasvaa ja kasvatetaan. Jokainen yksilön kokemus paljastaa myös jotakin yleistä. Toisaalta jokainen yksilö on erilainen. Kukaan ei ajattele ja toimi täysin samanlaisesti. (Laine 2007, 30.)

Millainen sitten on fenomenologinen tutkimusmetodi? Löysin useita samankaltaisia metodeita, jotka kaikki mainitaan fenomenologian yhteydessä. Laineen (2007, 33) mukaan fenomenologiselle tutkimukselle ei ole olemassa jotakin tiettyä yhteistä metodia, vaan se saa sovelluksensa kulloisenkin tutkimuksen tekijöiden tuloksena. Metodien käyttö voidaan valita tutkimuksessa siten, että toisen ihmisen kokemus ja hänen ilmauksensa merkitykset saavutetaan mahdollisimman autenttisin.

Virtanen (2006, 175, 181) kertoo, että Amedeo Giorgi on kansainvälisesti tunnettu fenomenologi, joka on kehittänyt empiirisen metodin, josta on lähtöisin Juha Perttulan (1995) muunnos. Perttula on rakentanut Giorgiin (1995) tukeutuen fenomenologista analyysia, jota on myös kritisoitu sen mekaanisuudesta ja moniportaisuudesta johtuen. Varton (1992, 86–90) kuvaus fenomenologisesta menetelmästä on tiivistäen seuraavan kaltainen: yksittäisen ilmiön tutkiminen sisältää oivaltavan havainnoimisen, sen erittelemisen ja niiden kuvailemisen. Kuvailemisen perusteella voidaan päätellä, millainen yleistäminen on mahdollista. Sen kautta löydetään ilmiö ja tutkitaan, miten se ilmenee. Ilmiöstä tutkitaan merkityssuhteet, jotka tulkitaan. Creswell (2007, 61) kuvaa myös fenomenologista metodia ja hän perustaa kuvauksensa Moustakaksen (1994) näkemykseen: fenomenologinen lähestymistapa soveltuu parhaiten tutkimukseen, jossa on tärkeää ymmärtää useiden yksilöiden yhteinen tai jaettu kokemus, jotta sen perusteella

voidaan saavuttaa asian syvempi ymmärtäminen. Tutkija tunnistaa ja erittelee taustalla vaikuttavat ajatukset ja hänen tulee kuvata se, miten yksilöt näkevät ilmiön. Tutkijan pitää mahdollisuuksien mukaan sulkea pois omat kokemuksensa. Aineisto kerätään ilmiön kokeneilta haastattelujen avulla. Myös muuta aineistoa voidaan käyttää, kuten tarkkailua, lehtiä, taidetta, musiikkia. Osallistujilta kysytään: mitä olet kokenut? Mitkä tilanteet ovat vaikuttaneet kokemukseesi ilmiön suhteen?

Sen jälkeen aineisto käydään läpi horisontaalilla tasolla, siitä etsitään tärkeät merkitykset ja nostetaan ne esiin, voidaan käyttää lainauksia, koska ne tarjoavat tietoa siitä, miten osallistujat kokivat ilmiön. Sen jälkeen tehdään tarkempi merkitysten klusterointi. Merkittävistä ilmiöistä ja teemoista kirjoitetaan kuvaus siitä, mitä osallistujat kokivat, kuvataan myös konteksti ja tilanne, joka vaikutti siihen, miten ilmiö koettiin. Moustakaksen mukaan tutkija kirjoittaa myös omat kokemuksensa ja kontekstin sekä tilanteen, mitkä vaikuttivat hänen kokemukseensa. Kuvauksen tarkoitus on saada luki- ja tuntemaan, että lukemisen jälkeen hän ymmärtää paremmin miltä asian kokeneesta tuntuu (myös Polkinghorne 1989, 46). Kvale (1996, 201) kuvaa fenomenologisen tutkimuksen etenemistä samalla tavalla, mutta hän huomauttaa lisäksi, että tulkinta menee ohi sen, mitä aineistossa on sanottu suoraan ja tulkinnassa työestetään niitä merkityssuhteita, jotka eivät ole suoraan tekstistä löydettävissä.

Edellä kirjoitettu kuvaus vastaa hyvin sitä, miten olen aineistoni kanssa toiminut. Halusin selvittää yhteistä ja jaettua kokemusta, työperusteisen maahanmuuton rekrytointi- ja koulutusprosessia. Halusin päästä paremmin ymmärtämään sitä, miten eri tahot sen kokivat, millaisena prosessi näyttäytyi muuttajille, kouluttajille, projektitoimijoille, työnantajien edustajille. Keräsin aineistoa ilmiön kokeneilta niin haastattelujen avulla kuin muullakin tavalla. Haastatteluissa painotin kokemukseen liittyviä kysymyksiä; halusin henkilöiden kertovan siitä, miten he ovat asiat kokeneet. Haastattelukysymyksiä on liitteessä 5.

Olen analysoinut aineistoa yksityiskohtaisesta yleiseen ja koonnut erilaisia merkitysluokkia, joita vertaamalla olen löytänyt olennaiset, kaikille yhteiset teemat. Esimerkki analyysistani löytyy myös tutkimuksen liitteestä 1. Olen kuvannut kontekstin ja tilanteen kussakin tapauksessa sekä omia havaintojani. Tutkimukseni eroaa siinä kohtaa Creswellin kuvauksesta, että omat kokemukseni vaikuttavat taustalla, olenhan tutkimuksessani vahvasti myös itse läsnä toimijana. Olen kuitenkin pyrkinyt erittelemään omia kokemuksiani ja ajatuksiani, jotta en sotkisi niitä tutkittavieni kertomaan.

Verratessani sitä, mitä sanottiin fenomenologian ja etnografian tulkintatavasta tulien siihen tulokseen, että ne eivät juuri eroa, koska etnografia on aineiston keruun metodi, jota voidaan käyttää fenomenologisessa tutkimuksessa. Metsämuuronen (2006, 95) kertoo, että etnografisessa tutkimuksessa aineiston analyysi sisältää julki tuodun tulkinnan inhimillisen käyttäytymisen merkityksestä ja funktiosta. Etnografista tutkimusotetta voidaan soveltaa, kun halutaan kuvata ja ymmärtää tietyn toimijajoukon toimintaa, sen ihmissuhteita tai toiminnan organisoitumista.

Kuviossa 6 kuvaan tutkimukseeni valitsemieni eri tieteenteorioiden keskinäistä yhteyttä ja niitä lähtökohtia, joiden pohjalta päädyin kuhunkin metodologiseen valintaan. Taustateorioiden käyttö ei ole toisistaan irrallista, vaan kaikki liittyy kaikkeen, asiat toistuvat ja tulevat uudestaan esiin eri näkökulmista.



**KUVIO 6.** Eri tutkimusotteet ja taustateoriat tutkimuksessani



## OSA II

### ASIAN YTIMESSÄ: AINEISTO, TUTKIMUS JA RAPORTOINTI



## 4 Tutkimusongelmista raportiksi

Olen edellisissä luvuissa kuvannut sitä, mistä maahanmuutossa on kysymys, millaisena se näyttäytyy Suomessa ja laajemmin, mitä ovat erilaiset kulttuuriset ulottuvuudet sekä mihin tieteellisiin taustateorioihin tutkimukseni nojaa. Olen myös osoittanut, että maahanmuuttajia ja maahanmuuttajuutta on tutkittu Suomessa suhteellisen paljon. Myös maahanmuuttajien koulutusta ja kouluttautumista on tutkittu, mutta työperusteisen maahanmuuton koulutusprosesseja on tutkittu vielä toistaiseksi vähän. Oman tutkimukseni tarkoitus on löytää ja tarjota tietoa, jota ei tässä muodossa maassamme vielä ole esitetty. Tästä eteenpäin kerron siitä, miten aineistoni kanssa jatkoin matkaa vastausten pariin.

### 4.1 Tutkimuskysymykseni

Tutkimukseni lähti liikkeelle tarpeesta löytää vastauksia kysymyksiin, joita työni vuoksi olin joutunut jo pohtimaan:

- Voidaanko työperusteista maahanmuuttoa edistää koulutuksen avulla?
- Millainen merkitys on kielikoulutuksella?
- Miten Suomeen työn perässä muuttaneiden koulutus- ja kotoutumisprosessit etenevät? Kohtaavatko odotukset ja todellisuus?
- Mitä muuttajat odottavat työstä ja elämisestä Suomessa?
- Millaisia odotuksia työnantajien edustajilla on työperusteisen maahanmuuton suhteen? Saavatko työnantajat haluamaansa osaavaa työvoimaa? Työllistävätkö yritykset mielellään muualta tulevia?
- Onnistuvatko koulutuskeskukset koulutus- ja kotouttamismenetelmien luomisessa ja kehittämisessä siten, että kaikki osapuolet ovat tyytyväisiä?
- Onko työperusteinen maahanmuutto ratkaisu työvoimapulaan? Onko työvoimapula niin todellinen, että Suomeen muuttavien on helppo saada työtä?
- Tukevatko hallinnolliset rakenteet ja käytännöt työperusteisen maahanmuuton koulutusprosesseja?
- Miten työperusteista maahanmuuttoa ja sen toteutumista edistäviä toimenpiteitä rahoitetaan?

- Onko projektirahoitus ainoa mahdollisuus rahoittaa työperusteisen maahanmuuton kielikoulutusta?

Halusin selvittää, mitä työperusteisen maahanmuuton prosesseissa tapahtuu yksilön näkökulmasta ja millainen on se kokemusmaailma, mikä avautuu niin muuttajalle, kouluttajalle kuin työnantajallekin lähdettäessä tekemään uusia avauksia ulkomaalaisten saamiseksi Suomeen töihin. Näistä pohdinnoista hahmottuivat lopulta tutkimuskysymykseni seuraavasti:

1. Millaisia haasteita työperusteinen maahanmuutto tuo muuttajille, oppilaitoksille/kouluttajille, työnantajille?
2. Miten ja millaisin keinoin eri haasteisiin voidaan vastata? Onko projektitoiminta ratkaisu vai rasite?
3. Miten lähtömaakoulutusprosesseja voidaan kehittää?

## 4.2 Tutkimuksen aineisto

### 4.2.1 Aineiston keräämisestä

Tutkimukseni ensisijaista aineistoa on haastatteluaineisto, joka antaa tietoa koulutusprosessien etenemisestä ja eri tahojen kokemuksista eri vaiheissa. Haastattelun tarkoituksena on saada selville, mitä jonkun toisen ihmisen mielessä liikkuu, haastatteleamalla saadaan selville asioita, joita ei voi suoraan tarkkailemalla löytää (Patton 1990, 278). Fenomenologinen haastattelu on mahdollisimman avoin, luonnollinen ja keskustelunomainen, jossa haastateltavalle annetaan mahdollisimman paljon tilaa (Laine 2007, 37). Haastattelu on kahden partnerin välinen keskustelu yhteisestä kiinnostuksen kohteesta. Se on inhimillisen kanssakäymisen muoto, jossa tietoa tulee esiin dialogin tuottamisen kautta. (Kvale 1996, 125; Fontana ym. 2005, 716.) Polkinghorne (1989, 49) kirjoittaa, että fenomenologisessa haastattelussa tutkittavia rohkaistaan jakamaan tutkijan kanssa yksityiskohtia heidän kokemuksistaan. Sen vuoksi fenomenologinen haastattelu tehdäänkin yleensä kasvokkain. Kvalen (1996, 279) mukaan hyvä laadullisen tutkimuksen tutkimushaastattelu on avoimen haastattelun ja tiukan strukturoidun kyselylomakkeen välimuoto. Haastattelija ei voi lähteä haastattelutilanteeseen valmistautumattomana, avainkysymykset ovat mitä, miksi ja kuinka. Tutkijan tulee myös miettiä etukäteen, miten hän aikoo analysoida haastattelut ja miten vahvistaa ja raportoida tulokset. (Kvale 1996, 126.)

Kvale varoittaa: haastattelut tulevat lähelle tavallisen ihmisen elämää, ne ovat eloisia kuvauksia ja tekevät tutkimusraportista mahdollisesti mielenkiintoista luettavaa myös suurelle yleisölle, mutta tämä saattaa johtaa konfliktiin tieteellisyyden vaatimusten kanssa. Tutkijan tulee pohtia, kuvaako hän tulokset tieteellisesti dokumentoituna ja



kontrolloitavissa olevassa muodossa vai kuvauksellisesti populaarisemmassa muodossa. Kvale (1996) vertaa raportoinnin ratkaisun tekoa taidegalleriaan tai oikeussaliin: taiteessa merkittävää on lopputulos, oikeudessa se prosessi, joka johtaa oikeaan tuomioon. Idealin tutkimusraportin tulisi täyttää niin taiteelliset vaatimukset kuin kestää lakituvan ristikuulustelun. (Kvale 1996, 259.) Se, olenko onnistunut täyttämään omassa aineistoraportissani nämä vaatimukset, jää lukijan ratkaistavaksi.

Virossa ja Suomessa järjestettyä koulutusta varten tehtyjen haastattelujen kysymykset olivat ennalta mietittyjä, koska haastattelut toimivat samalla koulutuksen valintahaastatteluina. Muihin haastatteluihin en miettinyt valmiiksi kaikkia kysymyksiä tai laittanut niitä tiukkaan järjestykseen. Mietin aiheet, joista halusin haastateltavien kertovan. Pyysin haastateltavia kuvailemaan kokemuksiaan ja ajatuksiaan kussakin osatapauksessa. Haastattelukysymyksistä ja kirjallisista kyselyistä löytyy esimerkkejä liitteestä 5.

Haastatteluaineiston tukena käytän koulutusten aikaisia dokumentteja, keskusteluita ja opiskelija-arvioiteja. Näitä aineistoja hyödynnän lähinnä taustatietona. Koulutusten tarjousasiakirjat, opetussuunnitelmat, toteumat ja kouluttajien päiväkirjat antavat taustatietoa ja valottavat kokonaisnäkemystä prosessin merkityksellisyydestä. Nämä aineistot eivät kuitenkaan ole olleet varsinaisen analyysini kohde; varsinaisen analyysin olen tehnyt suoraan henkilöhaastatteluista. Koska olen itse työni kautta vahvasti läsnä, prosessin aikana tekemäni havainnot ovat osa aineistoani. Kokemuksiin kiinnipääsemisen vuoksi pyysin kouluttajia pitämään refleктоivaa päiväkirjaa tai blogia; vain yksi Virossa opettanut kouluttaja teki niin, samoin kaksi Bulgariassa opettanutta. Kuten Kiviniemikin (2007, 78) toteaa, aineistoon lukeutuu monenlaista aineistoa, jota on saatu eri tilanteissa, erilaisilla menetelmillä ja eri lähteistä (myös Yin 2009, 114–115).

Tapaustutkimuksessa asiantuntijahaastattelulla tarkoitetaan tilannetta, jossa haastateltavalta pyritään hankkimaan tietoa tutkittavasta ilmiöstä tai prosessista. Kiinnostuksen kohteena ei ole asiantuntija itse, vaan se tieto, jota häneltä oletetaan saatavan (Alastalo & Åkerman 2011, 372). Edellä kuvatussa merkityksessä asiantuntijoita tutkimuksessani ovat EURES-neuvojat, projektipäälliköt ja työnantajat, jossakin määrin myös kouluttajat. Asiantuntijahaastatteluissa haastattelurunko rakennetaan sen mukaan, ketä haastatellaan (Alastalo & Åkerman 2011, 378). Mietin erikseen jokaisen asiantuntijahaastattelun kohdalla, minkälaisista kokemuksista pyydän heitä kertomaan ja peilasin niiden tarpeellisuutta jo olemassa olevaan tietoon. Suurimman osan haastatteluista tein avoimina haastatteluina, en miettinyt kysymyksiä strukturoidusti etukäteen. Näin tilanne antoi vapauden liikkua haastattelukeskustelussa sinne, mihin asia tuntui vievän. Tutkimushaastattelun tavoitteena on kuvata ja ymmärtää tutkimuksen kohteena olevan maailmasta keskeisten asioiden merkitys (Kvale 1996, 31). Haastateltajan tekemien kysymysten tulee edistää positiivista vuorovaikutusta ja pitää keskustelu liikkeessä, motivoida tutkittavia kertomaan kokemuksistaan tai tunteistaan, ”to keep the flow of conversation going”. (Kvale 1996, 130.)

## 4.2.2 Aineisto tapauksittain

Oheiseen taulukkoon olen koonnut ensisijaisen haastatteluaineiston, haastateltujen henkilöiden lukumäärät, mies/naisjakauman (M=mies, N=nainen) ja haastatteluajankohdat.

**TAULUKKO 1.** Tutkimuksen ensisijainen aineisto

Maa	Informantit	Määrä	Sukupuoli	Aineistotyyppi	Ajankohta
<b>Viro</b> ks. alla kohta a)	Opiskelijat	32	17 M, 15 N	Haastattelut	toukokuu 2010
		32	17 M, 15 N	Kysely	
	Kouluttajat	3	3 N	Alkuhaastattelut	toukokuu 2010
		3	3 N	Loppuhaastattelut	elokuu 2010
		1		Päiväkirja	kesä 2010
Projektipäällikkö	1	1 N	Haastattelu	syksy 2011	
<b>Bulgaria</b> ks. alla kohta b)	Opiskelijat	23	11 M, 12 N	Haastattelut	kesäkuu 2010
		5		Sähköpostikysely	syksy 2011
	Kouluttajat	4	4 N	Alkuhaastattelut	kesäkuu 2010
		3	3 N	Loppuhaastattelut	syyskuu 2010
		2	2 N	Blogi	kesä 2010
	EURES-neuvojat	2	2 N	Haastattelut	kesäkuu 2010
	Työnantajat	4	2 M, 2 N	Haastattelut	syksy 2010
Projektipäälliköt	1	1 M	Haastattelut	syksy 2010,	
	2	2 N		syksy 2011	
<b>Suomi</b> ks. alla kohta c)	Opiskelijat	22	13 M, 9 N	Haastattelut	syksy 2010
	Kouluttaja	1	1 N	Haastattelu	syksy 2011
	Projektipäällikkö	1	1 N	Haastattelu	syksy 2011

Luvussa 3.3 kuvio 5 hahmottaa tapausten jakautumista analyysiyksikköihin. Tarkempi kuvaus taulukossa luetteloidusta aineistosta kokonaisuudessaan tapauskohtaisesti kun-kin tapauksen konteksti huomioiden on seuraava:

a) Suomen kielen koulutus Virossa Suomeen haluaville muuttajille, joille ei ole kuitenkaan koulutuksen puitteissa tarjota työpaikkaa. Koulutuksen idea oli antaa opiskelijoille sellaiset kielelliset valmiudet, että he voivat koulutuksen jälkeen itsenäisesti hakeutua Suomeen töihin. Koulutuksen tutkimuksellinen materiaali koostuu seuraavasti:

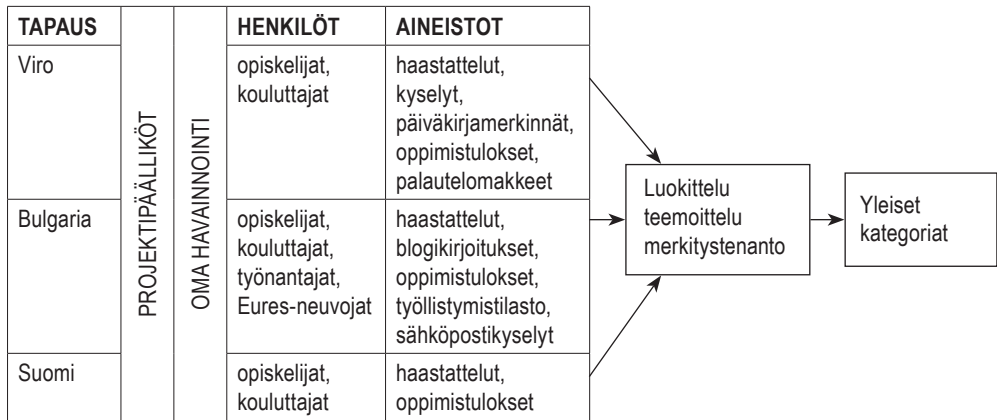
- opiskelijoiden haastattelut ja kirjallinen kysely ennen koulutusta
- kouluttajien haastattelut alussa ja lopussa
- osallistuva havainnointi
- kouluttajan päiväkirjamerkinnot
- opiskelijoiden oppimistulokset ja palautelomakkeet

b) Suomen kielen koulutus Bulgariassa terveydenhuollon alan työntekijöille. Opiskelijoilla oli koulutuksen alussa se tieto, että he mahdollisesti saavat työpaikan Suomesta, jos oppivat suomen kieltä tarpeeksi ja saavat Valviran laillistuksen. Koulutuksen tutkimuksellinen materiaali koostuu seuraavasti:

- opiskelijoiden haastattelut koulutuksen aikana
- kouluttajien haastattelut
- osallistuva havainnointi
- kouluttajien koulutuksen aikainen blogi
- opiskelijoiden oppimistulokset ja työllistymistilasto
- Suomeen muuttaneiden opiskelijoiden haastatteluja
- sähköpostikyselyn vastaukset
- työnantajahaastattelut
- projektipäälliköiden haastattelut
- kahden bulgarialaisen EURES-neuvojan haastattelu

c) Suomessa toteutettu suomen kielen koulutus jo maassa asuville, alun perin työperusteisesti tulleille muuttajille. Koulutuksen tarkoitus oli edistää suomen kielen osaamista ja ammattitaitoa ja sitä kautta kouluttautumisen- ja työllistymismahdollisuuksia. Koulutuksen tutkimuksellinen materiaali koostuu seuraavasti:

- opiskelijoiden haastattelut koulutuksen alussa
- kouluttajan haastattelu
- opiskelijoiden oppimistulokset
- projektipäällikön haastattelu



**KUVIO 7.** Aineiston kerääminen ja analyysi: luokittelu, teemoittelu, merkitystenanto ja kategorisointi

Koska pyrin tutkimuksessani valottamaan koulutusprosessien toteuttamista useasta eri näkökulmasta – muuttajan, kouluttajan, työnantajan, projektitoiminnan – myös haastatteluaineistoa olen kerännyt kaikilta näiltä tahoilta. Opiskelijoiden haastattelut antavat tietoa opiskelijoista ja heidän ajatuksistaan ja kokemuksistaan ennen ja jälkeen koulutusten. He kuvaavat myös mahdollisuuksiaan päästä Suomeen ja kokemuksiaan täällä olosta. Kouluttajien haastattelut antavat tietoa koulutusten toteuttamisesta, toimivuudesta ja järjestelyistä. Työnantajatahot olen rajannut koskemaan vain Bulgarian tapausta, koska vain siinä kyseisessä tapauksessa muuttajia tuli prosessin aikana Suomeen. Viron ryhmästä Suomeen saapui myöhemmin vain kaksi ja hekin työllistyivät pääkaupunkiseudulle ei-suomalaisiin yrityksiin määräaikaisesti. Kolmannesta (Suomessa toteutettu) koulutuksesta työelämään ei siirtynyt prosessin aikana ketään, vaan kaikkien jatkopolku suuntautui joko kieli- tai ammatilliseen koulutukseen tai työharjoitteluun. Koska tutkin nimenomaan projektien avulla toteutettua prosessia, haastattelin myös projektipäälliköitä. (Ks. Ruusuvuori ym. 2010, 25–27.)

#### 4.2.3 Haastattelujen tekemisestä ja litteroinnista

Olen kertonut jokaiselle haastattelulle, että teen tutkimusta työperusteisesta maahanmuutosta ja siihen liittyvistä koulutusprosesseista ja pyytänyt lupaa saada käyttää haastatteluita tutkimukseni aineistona. Kerroin haastatteluun tulleille opiskelijoille, että koulutuksiin valittujen opiskelijoiden haastattelut ja kirjalliset kyselyt toimivat samalla myös koulutuksen valintahaastatteluna. Kerroin, että käsittelen tietoja luottamuksellisesti eikä yksittäistä opiskelijaa pysty tunnistamaan aineistoanalyysistä. Kaikki opiskelijat antoivat suostumuksensa. Pyysin myös muilta haastatelluilta suostumusta tutkimushaastatteluun ja blogien sekä päiväkirjamerkintöjen käyttämiseen. Kaikki antoivat suostumuksensa. Suostumukset olen pyytänyt suullisesti, täydentäviä sähköpostikyselyitä tehdessäni olen muistuttanut tutkimustarkoituksestani ja pyytänyt vastaamaan siinä tapauksessa, että vastausta voi käyttää tutkimustarkoitukseen.

Osa haastatteluista on nauhoitettu ja olen litteroinut ne. Millainen on oikea tapa litteroida, kysyy Kvale (1996, 166) ja vastaa, että ei ole yhtä oikeaa, objektiivista tapaa muuttaa puhuttu kieli kirjalliseen muotoon. Tärkeämpää on kysyä: mikä on hyödyllinen tapa litteroida minun tutkimustarkoitustani varten? (Myös Eskola 2007, 159.) Kaksi työnantajahaastattelua on tehnyt kollegani, joka teki samanaikaisesti pienimuotoista tutkimusta projektia varten. Sain hänen tekemänsä haastattelut käyttööni ja olen litteroinut ne. Haastattelija on kertonut haastateltaville, että haastatteluja käytetään tutkimustarkoituksiin ja pyytänyt siihen suostumusta.

Haastatteluissa käytin suomea, englantia ja saksaa tilanteen mukaan. Mikäli haastateltava puhui ainoastaan venäjää tai viroa (Virossa), haastattelut tulkattiin. Patton (1990, 338) pitää vieraalla kielellä haastattelua ongelmallisena, koska tulkki saattaa tulkatessaan tehdä omaa tulkintaansa asioista. Jos haastateltu puhuu hänelle vierasta kiel-

tä, hän voi käyttää termejä, jotka tarkoittavatkin eri asiaa kuin mitä haastateltu halusi niiden tarkoittavan. Ongelma voi olla myös toisin päin, haastattelija ymmärtää termit eri tavalla. Eri kielissä on myös sanoja ja ajatuksia, jotka eivät suoraan käänny toiselle kielelle. Tiedostin ja tiedostan nämä ongelmat, mutta en pidä niitä esteenä sille, etteikö aineistoni ole luotettavaa. Olen ollut itse läsnä tilanteissa ja olen muutamissa kohdin pyytänyt tulkkia kysymään uudelleen, jos olen havainnut jotakin epävarmuutta tai olen epäillyt asiaa.

Opiskelijoiden haastattelut Virossa tein tulkkina toimineiden kouluttajien (viro tai venäjä) välityksellä. En nauhoittanut haastatteluita, mutta tein niistä tarkat muistiinpanot. Analyysin olen siten tehnyt tulkkien kääntämistä ja itse muistiin kirjoittamistani tekstistä. Tässä esiintyy kaksi virhemarginaalin mahdollisuutta: ovatko tulkit kääntäneet oikein ja olenko tehnyt muistiinpanot luotettavasti? Virossa paikan päällä oli kaksi henkilöä, jotka molemmat pystyivät tulkkaamaan, joten he pystyivät samalla arvioimaan toistensa toimintaa. Tulkit olivat ammattitulkkeja ja heidän tulkkaamansa kieli oli heidän äidinkieltensä. Opiskelijat vastasivat kirjalliseen kyselyyn viroksi tai venäjäksi ja teetin niistä kirjallisen käännöksen, jonka tarkastutin vielä toisella kääntäjällä.

Pidän aineistoani luotettavana, koska painotan tutkimuksessani asiasisältöjä. Tarkastelen aineistoa yksityiskohtien lisäksi myös kokonaisvaltaisella otteella: mitä haastattelut yleisesti kertovat ja minkälaisen kokonaiskuvan saan kokemuksista. Jos puuttumaan jää jokin yksittäinen kokemus, jonkun henkilön sanoma sana on hukkunut joko tulkin tai omaan tulkintaani, ei se kumoa tutkimukseni tuloksia ja haastateltujen kokonaisvaltaista kokemusta prosessin aikana. (Ks. Pietilä 2010.) Ruusuvuori (2010, 425) toteaa, että jos kiinnostus kohdistuu asiasisältöihin, ei kovin yksityiskohtainen litterointi ole tarpeen. Kun halutaan saada käsitys siitä, mitä tilanteessa tai prosessissa tapahtui, vähemmän tarkka litteraatio riittää. Vertaan tässä käyttämäni menetelmää litterointiin tarkkuuden osalta: en tehnyt sanatarkkaa litterointia nauhoituksesta, vaan vapaammat muistiinpanot suoraan tilanteesta, koska en tee lingvististä tutkimusta.

Bulgariassa haastattelin englanniksi tai suomeksi ja myös niistä tein tarkat kirjalliset muistiinpanot. Englannin kielen käyttäminen ja asioiden muistiin merkitseminen suoraan siitä kielestä ei ole itselleni ongelma, olenhan pohjakoulutukseltani englannin kielen opettaja ja minulla on vuosien kokemus simultaanitulkkauksesta. Englanti ei ollut kenenkään opiskelijan äidinkieli, joten se saattoi vaikuttaa ilmaisujen syvyyteen: omalla äidinkielellä on helpompi kertoa asioista laajemmin. Bulgariaan lähettämäni sähköpostikyselyyn neljä opiskelijaa vastasi englanniksi, yksi suomeksi.

Nikander (2011, 436) toteaa, että kirjoittajan tulisi pyrkiä näyttämään alkupe- räisaineistoa mahdollisimman paljon lukijalle, jolloin kieltä osaava lukija voi koetella käännökset ja asettaa kirjoittajan vastuuseen omasta käännöksestään. Olen liittänyt raporttiini suomennettuja sitaatteja alkuperäisessä kieliasussaan liitteeksi tätä tarkoitusta varten (liite 4).

Suomessa järjestettävän koulutuksen haastattelut tein joko suomeksi tai englanniksi. Muutamassa niistä käytin puolan kielen tulkkia, koska mitään yhteistä kieltä ei ollut. Haastattelin myös kolmea projektipäällikköä ja he edustivat kahta eri projektia. Nämä haastattelut tein suomen kielellä, samoin kuin työnantajahaastattelut. En ole analysoinut projektipäälliköiden haastatteluja erillisessä luvussa tunnistamisen välttämiseksi, vaan olen sijoittanut heidän haastatteluissaan esille tulleet näkemykset muuhun tekstiyhteyteen. Olen pyrkinyt mahdollisimman vähäiseen tunnistettavuuteen heidän kohdallaan, mutta joka tilanteessa se ei ollut mahdollista. Eettisistä valinnoista tarkemmin luvussa 4.3.

Tekstissä esiintyvät haastattelulainaukset vastaavat pääosin sanatarkasti haastatteluvien puhetta. Joistakin olen poistanut täytesanoja lukemisen helpottamiseksi ja esiintyneet henkilönimet olen vaihtanut. Haastattelujen analyysissä olen käyttänyt myös osittaista aineiston kvantifointia havainnollistaakseni sen, miten monet osallistujat ovat esittäneet samankaltaisia näkemyksiä. Omia havaintojani ja ajatuksiani eri tilanteissa olen kirjoittanut lukujen alkuun autoetnografisina avauskertomuksina. Avauskertomuksilla tarkoitetaan kuvauksia siitä, miten tutkittavan yhteisön arki avautui ja kuinka tutkija pääsi kentälle. Avauskertomuksen avulla voidaan kuvata myös tutkijan ahdistuksen kokemuksia; avauskertomuksissa tutkija puhuu vahvasti omalla äänellään. (Rantala 2006, 246.)

Analyysia tehdessäni luokittelin aineiston taulukkoihin. Osan taulukoista olen jättänyt osaksi raporttiani, niitä tutkimalla lukija saa käsityksen siitä, mitä haastatellut kertovat ja millaisin variaatioin eri asioita on kommentoitu. Mikäli samoja kommentteja on ollut useita, olen myös lisännyt määrät taulukkoihin. Se, miten monta kertaa samaa asiaa on toistettu, kertoo sen painoarvosta ja merkityksestä haastatelluille. Olen käyttänyt paljon sitaatteja, vaikka lukuisissa oppaissa käsketään välttää runsaiden sitaattien käyttämistä, jotta lukija ei väsyisi niihin (mm. Eskola 2007, 181). En koe sitaatteja väsyttäväksi, vaan olen käyttänyt niitä tuomaan tuoreutta tekstiini ja haastateltujen äänen läsnä olevaksi tutkimukseeni.

Tuon tähän yhteyteen lyhyen katsauksen siitä, minkälaiseen analyysiin olen pyrkinyt. Tarkempi analyysi seuraa luvussa 5. Fenomenologisen tutkimuksen aineiston ensimmäisessä työstövaiheessa pyritään kuvaukseen siitä, mitä aineistossa on sanottu. Kokemukset kuvataan mahdollisimman alkuperäisesti. Kuvauksen jälkeen tehdään seuraava vaihe, jossa aineistosta jäsennetään merkityksiä ja näiden välisiä yhteyksiä. (Laine 2007, 40; Kvale 1996, 194; Yin 2009, 129.) Olen tavallaan yhdistänyt nämä vaiheet siten, että kuvaan sen, mitä tapahtui, missä tapahtui ja mitä siitä kerrottiin ja kirjasin haastateltujen ilmaisut taulukkoihin. Työstövaiheessa ilmaisut olivat ensin kirjaimellisesti pitkin työhuoneen lattiaa, jossa ne manuaalisesti luokittelin – siirtämällä lippuja ja lappuja eri jonoihin, eri otsikoiden alle. Muutin järjestyksiä ja mietin uusia otsikoita. Ensimmäisten luokitusten jälkeen tein uusia luokituksia, kunnes olin tyyty-

väinen. Lopuksi mietin vielä yläkäsitteet löytämilleni aihepiireille. Uusia luokituksia tehdessäni myös yläkäsitteet muuttuivat.

Kun olin päässyt siihen asti, että olin käsitellyt kaikki haastattelut edellä kuvaamalla tavalla, mietin, mikä näitä tapauksia yhdistää ja erottaa. Vertailin merkityskokonaisuuksia ja huomasin, mitkä asiat nousivat esiin niin Virossa, Bulgariassa kuin Suomessakin. Sen jälkeen tarkastelin kirjoittamaani analyysia vielä kokonaisuutena: mistä tämä kertoo? ”Tutkittavien lausumat ovat siis vihje jostakin, joka tutkijan on selvitettävä.” (Moilanen & Räihä 2007, 57.) Löysin ristiriidat ja tunteet, odotukset ja pettymykset. Tämän tiedon valossa lähdin uudelleen konntaamaan pitkin työhuoneen lattiaa lippujen ja lappujen kanssa. Olen kuvannut aineistoanalyysistäni esimerkin liitteessä 1.

### 4.3 Eettiset valinnat

Tutkijan tulee ennen kaikkea huolehtia siitä, että hän tuottaa luotettavaa tietoa, ei loukkaa tutkittavien oikeuksia, mutta tuo kuitenkin totuuden julki ja raportoi tulokset totuudenmukaisina (Mäkelä 2011; Patton 1990, 356; Christians 2005, 144–145; Stake 2005, 459; Fontana ym. 2005, 715). Pyrkimys taata tutkittaville henkilöllisyyden suoja on muodostunut vahvaksi normiksi laadullisessa haastattelututkimuksessa. Tutkittavien yksityisyyden suojaaminen haastatteluja raportoitaessa on tärkeää (Kvale 1996, 114). Anonymisoiminen saattaa joskus johtaa siihen, että olennaista tietoa jää pois tai puuttumaan. Jos toimitaan rajatulla kentällä ja toimijat anonymisoidaan, tietoa helposti katoaa. Toisaalta sekä tapausten että toimijoiden anonymisointi on vaikeaa, koska kentän toimijoiden on helppo tunnistaa toisensa pienestä vihjeestä. (Alastalo ym. 2010, 383.) Tutkija ei saa kuitenkaan vahingoittaa tutkittavia eli tuotettu tieto ei saa aiheuttaa tutkittaville epäoikeudenmukaisia tai kohtuuttomia seurauksia (Alastalo 2010; Kuula 2006; Kvale 1996; Rantala 2006; Hammersley & Atkinson 1995, 284). Myös Kuula (2006, 201) toteaa, että lähtökohtaisesti tutkittavia tulee suojella niiltä mahdollisilta negatiivisilta seurauksilta, joita heidän tunnistamisensa tutkimusjulkaisussa saisi aikaan. Anonymiteetista huolimatta kooltaan pieniä ja maantieteellisesti paikannettavia ryhmiä voi silti tunnistaa, vaikka tutkittaville annettaisiin peitenimet, joten arkaluontoisten asioiden kanssa tulee olla erityisen varovainen (Kuula 2006, 204). Tutkittavien halukkuus antaa tietynlaista tietoa julkisuuteen, ei kuitenkaan voi olla julkaisukriteeri. Tutkimuksen tulee kertoa tulokset aidosti, myös negatiivisista ilmiöistä tulee voida kirjoittaa, kuitenkin ilman pahantahtoisuutta. Kuulan (2006, 206) mukaan tunnistamista olennaisempaa onkin se, miten tutkija kirjoittaa ja mistä asioista hän tunnistettavasti kirjoittaa.

Tämä asia pohditutti minua pitkään. Olen vahvasti läsnä ja sisällä omassa tutkimuksessani Mietin, pitäisikö minun nimetä valtiot uudelleen, paikkakunnille ja hankkeille olin jo keksinyt hienot pseudonyymit. Kvale (1996, 260) kertoo esimerkin Tanskassa

tehdystä tutkimuksesta, jossa tutkija haastateltaviaan suojatakseen muutti heidän kansallisuutensa. Tutkimuksen tarkastuksessa huomattiin, että sisältö ei täsmää: kansallisuuksien muuttaminen toiseksi oli tuonut merkittäviä muutoksia tutkimuksen taustojen ymmärtämiseen ja tulkintaan, kun chileläiseksi kerrottu pakolainen osoittautuikin todellisuudessa Puolasta tulleeeksi.

Kaikista anonymisointiohjeista huolimatta tulin siihen tulokseen, että ne, jotka tuntevat minut, tunnistavat osan tutkimuksen henkilöistä joka tapauksessa ja niitä, jotka ovat perehtyneet työtehtäviini, eivät pseudonyymit harhauta. Teen työtä ammatillisessa oppilaitoksessa, joita maakunnassa on oppilaitosyhdistymisten myötä vain kaksi. Tutkin ESR-rahoitteisia työperusteiseen maahanmuuttoon liittyviä hankkeita, joita tutkimushetkellä maakunnassa on niitäkin vain kaksi ja molemmat liittyvät tutkimukseeni, koska niiden toiminta on kietoutunut yhteen. ESR-hankkeiden rahoittajatahot on valtionhallinnon uudistamisen myötä yhdistetty eli rahoittavia tahoja on vain yksi.

Niinpä tein kompromissin: päädyin siihen, että poistan kaikki paikannimet valtioita lukuun ottamatta, en käytä projektien nimiä, muutan erisnimet, jos niitä aineistossa esiintyy, mutta en rakenna tarinaa keksittyjen paikkakunta- ja projektinimien varaan, koska niistä huolimatta asioista perillä olevat tietävät, mistä kerron. Suojaan haastateltavani siten, että heidän tunnisteelliset tietonsa ovat mahdollisimman vähäiset. Kaikki haastateltavat ovat olleet tietoisia siitä, että teen väitöskirjatutkimusta aiheesta ja haastattelen heitä tutkimustarkoitukseen.

Tutkimusta ei saa tehdä salaa, vastoin tutkittavien tietoa asiasta. Tutkija kohtaa kuitenkin kentällä moraalisia tilanteita, joita hän ei ole voinut ennalta ratkaista. Etnografinen tutkimus on osallistuvaa havainnointia, jolloin tutkija usein ansaitsee kentällä tutkittavien luottamuksen vähitellen ja tutkimuksen alkuvaiheessa hänen on luottamuksen puuttuessa hankalaa pyytää suostumusta tutkimukselleen. Tutkijan voi olla myös vaikea ratkaista, keiltä kaikilta hän tarvitsee suostumuksen havainnoiteja tehdessään. On kuitenkin tulkintakysymys, miten tarkkoja tietoja tutkittavat tutkimuksesta etukäteen tarvitsevat. (Mäkelä 2011.) Haastatteluiden ohessa pyytämästäni haastatteluluvasta olen kertonut edellisessä luvussa 4.2.3.

Alottaessani omaa tutkimustani olin päättänyt haastatella vain työntekijöiksi pyrkiviä, työnantajien edustajia sekä kouluttajia. Varsin pian huomasin, että mukaan tulee ottaa myös hankkeiden toimijoita, joiden työtehtävät olennaisesti kietoutuvat koulutusprosessien suunnitteluun ja toteuttamiseen. Tehdessäni havainnoiteja tapahtumien kulusta en kysynyt suostumusta näiltä tahoilta; suostumuksen pyysin vasta siinä vaiheessa, kun haastattelin heitä. Olen myös pyytänyt suostumuksen niiltä henkilöiltä, jotka esiintyvät alun matkakertomuksessani kuvitteellisilla nimillä, että heidän osuutensa saa kuvata tässä tutkimusraportissa.

Jouduin myös pohtimaan negatiivisten ilmiöiden raportoimista. Työperusteisten maahanmuuttajien vastaanottaminen pienillä paikkakunnilla ei ole sujunut aivan on-



gelmittä. Tutkijan tulee kuitenkin tarkastella kysymyksiä ja vastauksia puolueettomana, hänen ei tarvitse olla samaa mieltä tai pitää haastateltaviensa puolia tutkimuksessa. Tutkimuksissa tulee eteen usein ongelma, että niissä kerrotaan vain tietoa, mitä ”saa” kertoa, kun joudutaan ottamaan kaikki eettiset näkökulmat huomioon. Tutkija ei voi kuitenkaan jättää kertomatta tuloksia, vaikka joutuisikin näkemään tyhmyyksiä ja vääryyksiä. Tutkijan on paljastettava tutkimuksessaan tällaiset asiat. (Mäkelä 2011.)

Tutkimusetiikka voi olla esitettyä tai elettyä ja koettua. Parhaimmillaan ne ovat sama asia, pahimmillaan erillisiä. Erityisesti kenttätyö nostaa esille eletyn ja koetun tutkimusetiikan, se konkretisoituu ihmisten välisissä suhteissa, koska kentällä tutkija katselee ja häntä katsellaan. (Pösö 2011.) Bauman (1990, 86) kirjoittaa, että katseiden kohtaaminen on kutsu kanssakäymiseen, se on luopumista oikeudesta pysyä tuntemattomana. Kentällä katseen kohteena on konkreettinen, elävä ihminen, ei vain paperille kirjoitettu tuntematon kohde. Joskus tutkija muuttaa tutkimusaihettaan ja tutkimustapaansa, koska konkreettisesti kohtaamisessa hän huomaa, että suunniteltu ei ole oikein. Teemat saattavat laajentua tai supistua. Kentällä huomaa, että ei voikaan kysyä sitä, mitä oli suunnitellut tai tilanne vaatii kysymään enemmän. Tutkija voi joutua sulkemaan henkilöitä pois tai ottaa mukaan uusia suunnitelman ulkopuolelta. (Pösö 2011.) Tehdessäni haastatteluja tutkimustani varten lähtömaassa törmäsin muutaman kerran siihen, että haastateltavaksi tulikin yhden henkilön sijaan koko perhe ja eniten äänessä oli joku muu kuin se henkilö, jota alun perin olin ajatellut haastatella. Toisessa lähtömaassa haastateltavaksi tuli pari henkilöä suoraan kadulta. He olivat kuulleet, että suomalaisia on tekemässä haastatteluja ja sitä kautta saattaisi mahdollisesti päästä töihin.

”Katse kutsuu tunteet”, totesi Pösö luennossaan (2011). Tutkijan vastuu konkretisoituu kenttätilanteessa, kun tutkija kohtaa ihmisen ja tilanteeseen tulevat mukaan tunteet. Tunnistin tästä itseni ja palasin ajatuksissani tiettyihin tilanteisiin lähtömaa-haastatteluissa ja myöhemmissä keskusteluissa, kun hankaluudet Suomessa ilmaantuvat. Eläydyn voimakkaasti ihmisten tilanteisiin, olen huomannut sen jo opettajanakin toimiessani. Tapaan usein kysyä niin itseltäni kuin kollegoiltani, missä kulkee opettajan ja ihmisen raja? Miten pitkälle opettaja voi antaa tunteiden ohjata toimintaansa? Mihin kaikkiin asioihin opettajan toimenkuvan tulee venyä? Sääli, nolostuminen, auttamisen halu, kiivastuminen, harmistuminen asioiden sujumattomuudesta ja monet muut tunteet tulevat mukaan niin opetustyöhön kuin tutkimukseenkin. Kenttätyö on ennakoimatonta, ristiriitojen ratkaisuihin ei ole kirjoitettuja valmiita malleja. Tutkijana jouduin käymään itsetutkistelua: toiminko oikein, kirjoitanko oikein, ymmärsinkö oikein? Olenko toimialajohtajan, opettajan vai tutkijan roolissa? Miten oma taustani ja tilanne vaikuttivat roolin ottooni kussakin tilanteessa? Vaikuttiko roolieni moninaisuus siihen, miten ihmiset minuun suhtautuivat ja millaista tietoa he minulle antoivat?

## 4.4 Omat havaintoni matkan varrella

Tutkimuksen kokonaisprosessi on merkittävä tulosten kannalta (Becker 2000, 227). Pattonin (1990, 25) mukaan Becker on yksi merkittävistä laadullisen tutkimuksen toteuttajista sosiaalietieteissä ja hänen käsityksensä mukaan osallistujien havainnointi on kaikkein laajin tutkimuksellisista strategioista. Järvinen ja Järvinen (2004, 154) toteavat, että havainnointi on tutkijan tiedonkeruuta siten, että hän merkitsee havaintonsa muistiin. Havainnoita tehdessään tutkija käyttää omaa persoonaansa tietojen keruun instrumenttina. Tutkijan havaintojen ja niiden analyysin tarkoitus on viedä lukija mukaan tilanteeseen, jossa tutkija on tarkkaillut (Patton 1990, 26, 31, 202–203; Grönfors 2007, 151).

Havainnoaineiston täytyy olla riittävän yksityiskohtainen ja kuvaileva, jotta lukija pystyy ymmärtämään, mitä tapahtui ja missä tapahtui. Havainnoitsijan muistiinpanoista tulee tällöin lukijan silmät ja korvat, hänen havaintokanavansa. Osallistuva havainnointi hyödyttää usealla tavalla. Tutkija ymmärtää kontekstin, missä asiat tapahtuvat. Hän saa tietoa itse paikan päällä, eikä hänen tarvitse luottaa vain toisen käden tietoon. Tutkija saa tilaisuuden nähdä ja kuulla asioita, joita haastattelussa ei välttämättä tule esille sekä asioista, joista osallistujat eivät ole halukkaita haastattelussa kertomaan. Tutkija pääsee havainnoimaan asioita toisten ihmisten käsitysten ”taakse”; haastattelussa esiin tullut tieto on jo haastattelun tulkintaa asiasta, he kertovat oman näkemyksensä asioista. Kun tutkija saa tilanteesta ensikäden kokemuksen, se auttaa häntä ymmärtämään ja tulkitsemaan tilannetta. Tutkijan vaikutelmista ja tunteista tulee osa aineistoa, jota voidaan käyttää ilmiön ja sen vaikutusten parempaan kuvaamiseen. (Patton 1990; Merriam 1988, 88–89.)

Pattonin (1990) mukaan niin havainnointi, haastattelut kuin dokumentitkin ovat yksinään riittämättömiä. Saadakseen laajan ja monitahoisen kuvan aiheesta tutkija tarvitsee näitä kaikkia voidakseen minimoida yhden yksittäisen lähestymistavan heikkoudet. Havainnot kertovat vain ihmisten ulkoisesta käyttäytymisestä, tutkija ei pääse näkemään, mitä ihmisissä itsessään tapahtuu. Haastattelussa tutkija kuulee ihmisten käsitykset siitä, mitä on tapahtunut. Mahdolliset dokumentit tarjoavat tausta-aineistoa ja antavat tutkijalle kuvaa asioista, joita ei kenties tule esille tilanteita tarkkailemalla tai ihmisiä haastatteleamalla. Dokumentit voivat kuitenkin olla epätäydellisiä, epätarkkoja tai valikoituneita, joten tutkijan tulee tehdä analyysia siitä, mitä dokumentteja hän aineistonaan käyttää. (Patton 1990, 244–245.)

Olen ollut sekä osallistuja että katselija, olen tehnyt havainnoita sekä julkisesti että salaa (Patton 1990, 208, 209; Grönfors 2007, 156). Mukana olijoilla on kuitenkin ollut se tieto, että teen kyseisestä prosessista väitöstutkimusta ja voin hyödyntää näkemääni ja kuulemaani siinä. En ole kuitenkaan tilanteissa kertonut, että tässä ja nyt teen osallistuvaa havainnointia, jonka myöhemmin muutan kirjalliseen muotoon (Grönfors 2007, 158).

Järvinen ja Järvinen (2004, 155) pohtivat sitä, miten tutkijan läsnäolo voidaan kokea epämiellyttävänä ja se voi herättää kielteisiä reaktioita. Luulen, että tilanne omalla kohdallani oli se, että ihmiset eivät tulleet ajatelleeksi, että olisin tutkijana tilanteessa, johon olisin joka tapauksessa osallistunut asemani tai työtehtävieni vuoksi. Olin jo niin kauan puhunut väitöskirjan tekemisestä, että luulenpa monien ajatelleen, että se on vain pelkkää puhetta, mikä ei koskaan johda mihinkään. Osallistuminen koulutusprosessin suunnitteluun ja toteuttamiseen on tuonut minulle tietoa, jota en pelkillä haastatte- luilla olisi saanut. Joistakin havaitsemistani asioista yritin saada muutamia haastattelemiani osallistujia kertomaan, mutta en onnistunut siinä. Oma asemani esimiehenä on saattanut joissakin tilanteissa vaikuttaa siihen, millaista tietoa minulle on kerrottu tai miten se on kerrottu. Joitakin omia havaintojani en voi kertoa, koska niiden kertominen paljastaisi sellaisia asioita yksittäisistä osallistujista, mikä sotii yksityisyyden suoja- ja hyvää etiikkaa vastaan.

Merriam (1988, 92–95) pohtii havainnoitsijan suhdetta havainnoitaviin ja roolin ottoa eri tilanteissa: haasteena on yhdistää osallistuminen ja havainnointi siten, että tutkija pääsee tarpeeksi sisälle tapaukseen, mutta pystyy myös irtautumaan tarkkailijan rooliin ja raportoimaan puolueettomasti. Olen pyrkinyt raportoinnissani puolueet- tomuuteen, mutta roolini, asemani ja työtehtäväni sekä vuosien kokemus yhteistyöstä koulutusten ostajien ja muiden yhteistyötahojen kanssa varmasti vaikuttavat omaan tulkintaani asioista. Olen tehnyt muistiinpanoja (ks. Grönfors 2007, 161–164), kirjoit- tanut matkaraportteja ja pohdintaa ja olen liittännyt otteita näistä omista havainnois- tani analyysiosan lukujen alkuun avauskertomuksiksi, jotta lukija saa edellä kuvatun kaltaisesta käsityksen siitä, millaisissa tilanteissa olen toiminut ja mitä niissä tapahtui.

## 5 Aineiston analyysi

### 5.1 Suomen kielen koulutus Virossa

*Mitä pidemmälle matka Tallinnasta Narvan suuntaan eteni, sen selvemmäksi kävi, että olemme matkalla ”keskelle ei mitään”. Mustat jätevuoret tervehtivät meitä jo hyvissä ajoin ennen kaupunkia. Lopulta saavuimme perille ja melkein myöhästyimme. Noloa! Meille oli varattu kaupungintalon valtuustosalitiedotustilaisuutta varten. Se oli täynnä ihmisiä, kun saavuimme paikalle. Kiviölin paikkakuntana näytti nukahaneelta, jossakin määrin kehityksestä syrjään jääneeltä, entiseltä kommunismin valta-ajan teollisuuskeskukselta. Löytyihän täältä sentään kaksi kauppa ja – ei sitten paljon muuta. Juna tulee kerran päivässä ja palaa toisena päivänä, näin olin kuullut paikkakunnalla asuneelta henkilöltä.*

*Luimme illalla majapaikassa tiedotustilaisuudessa olleiden täyttämät lomakkeet ja teimme niiden perusteella esivalinnan. Soitimme iltaa myöten ihmisille ja kutsuimme seuraavan päivän haastatteluihin. Kyllä oli pitkä ja raskas päivä, mutta onneksi jokainen mukaan lähtenyt kollega osasi löytää tilanteesta sopivasti myös huumoria. Ei sitä jatkuvasti istuta melkein Venäjän rajalla ja soitella ihmisiä yötä myöten opiskelijavalintoihin. (Muistiinpanoja keväällä 2010.)*

Virolaissyntyinen kouluttaja kävi ensin neuvottelemassa kaupungin ja paikallisen työ- ja elinkeinotoimiston edustajien kanssa mahdollisuudesta tulla järjestämään suomen kielen koulutusta halukkaille. Paikalliset viranomaiset suhtautuivat asiaan innostuneesti ja järjestimme infotilaisuuden Kiviölissä tiistaina 20.4.2010. Paikalle saapui noin 50 koulutuksesta kiinnostunutta henkilöä, Kiviölin kaupungin edustajia mukana oli viisi. Paikalliset ihmiset olivat erittäin kiinnostuneita suomen kielen opiskelusta ja Suomen työmarkkinoista. Emme luvanneet kenellekään työpaikkaa, vaan korostimme heidän oman aktiivisen työnhakunsa välttämättömyyttä koulutuksen aikana ja jälkeen. Kerroimme myös, että suomen kielen osaaminen voi parantaa mahdollisuuksia työllistyä Suomeen.

Koulutusorganisaation edustajina matkalla oli mukana lisäksi projektipäällikkö sekä viroa ja venäjää puhuvat kouluttajat. Osallistujat täyttivät infotilaisuuden päätteeksi kyselylomakkeen, jonka perusteella haastattelimme 32 henkilöä viroksi ja ve-

näjäksi. Haastattelujen perusteella valitsimme koulutukseen 16 varsinaista opiskelijaa sekä 6 puolisoa. Myöhemmin iltaryhmää täydennettiin vielä muutamalla perheenjäsenellä.

Toteutimme koulutuksen 31.5.–27.8.2010 välisellä ajalla ilta- ja päiväopetuksena kahdelle ryhmälle. Koulutukseen valituissa oli sekä venäjän- että vironkielisiä henkilöitä useista eri koulutus- ja ammattiryhmistä. Tavoitteena oli tarjota suomen kielen opetusta koko perheelle, minkä vuoksi perheen työttömät opiskelivat päivisin ja halukkaat työssäkäyvät puoliset ja kouluikäiset lapset iltaisin.

Pyysin kouluttajia arvioimaan, raporttoimaan ja refleктоimaan tarkasti eri osa-alueita ja omaa kokemustaan koulutuksesta. Koulutuksen tavoitteena oli antaa tietoa siitä, miten suomen kielen oppiminen vaikuttaa työllistymismahdollisuuksiin ja motivaatioon. Koska opiskelijoissa oli sekä viron- että venäjänkielisiä, halusin selvittää myös sitä, miten äidinkieli vaikuttaa suomen kielen oppimiseen. Normaalisti maahanmuuttajakoulutuksissa on niin monista eri kieliryhmistä opiskelijoita, että tällaista kahden kielen selkeää rinnakkaisasetelmaa ei yleensä synny. Koulutus onnistui erinomaisesti. Opiskelijoiden kielitaitotaso arvioitiin loppukokeella, arvioijina toimi kaksi suomen kielen kouluttajaa. Arviointiasteikkona käytettiin Eurooppalaisen viitekehysten mukaista kielitaitotasoarviointia (vrt. luku 2.3.4; Eurooppalainen viitekehys.) Opiskelijoiden kielitaidon arvioinnit löytyvät liitteestä 11.

### 5.1.1 Virolaisten muuttohalukkuus ja motivaatio osallistua koulutukseen

*Ihmiset ovat todella kiinnostuneet pääsemään koulutukseen. Tuntuu, että todella moni olisi valmis muuttamaan Suomeen, jos vain olisi osoittaa työtä. Toivottavasti he ovat ymmärtäneet oikein, että me emme pysty tarjoamaan työpaikkaa, ainoastaan mahdollisuuden opiskella suomen kieltä. Osa ihmisistä tuli pyytämään haastatteluun pääsyä suoraan kadulta, he eivät olleet infotilaisuudessa, vaan olivat kuulleet, että suomalaiset haastattelevat kaupungintalolla niitä, jotka haluavat päästä Suomeen töihin. Jopa virkailijat itse ovat pyytäneet saada osallistua koulutukseen. Ihmiset ovat ystävällisiä ja tuntuvat arvostavan suuresti meidän tuloamme.*

*Mieleenpainuvinta matkassa oli ihmisten innokkuus tarttua uuteen haasteeseen ja toiveiden suuntaaminen koulutuksen kautta meihin: järjestättehän meille työtä ja mahdollisuuden päästä Suomeen. Henkilökohtaisena tuntemuksena jäi pääällimmäiseksi ajatus siitä, olenko mestaroimassa ihmisten elämänkohtaloita johonkin sellaiseen suuntaan, johon ei pitäisi? Pystymmekö me vastaamaan niihin lukuisiin odotuksiin, joita ihmiset asettavat koulutukseen pääsulle ja sen jälkeiselle työllistymiselle? Lupaammeko liikaa tai toisaalta, ymmärretäänkö meidän lupauksemme kielikoulutuksen toteuttamisesta lupauksena järjestää heidät Suomeen ja työelämään? Miten auttaa ihmistä, jolla ei ole työtä, ei kielitaitoa, ei passia,*

*ei elämisen mahdollisuuksia kaukana kaikesta, pienessä ”kuolevassa” Kiviölässä?*  
(Matkaraportista toukokuussa 2010)

Virossa tehtyjen haastatteluiden ja kirjallisten kyselyjen vastausten perusteella opiskelijoilla oli useita eri syitä halukkuuteen oppia suomen kieltä ja muuttaa Suomeen. Viisi haastateltavaa kertoi olleensa aikaisemmin Suomessa töissä lyhytaikaisessa työsuhteessa ja haluaisi nyt lähteä takaisin opittuaan ensin kieltä. Yksi heistä kertoi, että aikaisempi työsuhde kariutui nimenomaan suomen kielen osaamattomuuteen. Yhden henkilön mukaan suomen kielen osaamisesta on hyötyä myös Virossa työllistymisessä. Yhden henkilön puoliso on ollut aikaisemmin töissä Suomessa ja nyt he haluaisivat perheenä muuttaa. Viisi henkilöä kertoi, että heidän sukulaisiaan tai perheenjäseniään asuu Suomessa. Viiden henkilön kohdalla tulkitsen muuttohalukkuuden seikkailunhaluksi, innostumiseksi uudesta mahdollisuudesta: he eivät kerro syyksi perhettä tai työn saantia, kuten useat muut, vaan syynä on halu matkustaa, nähdä maailmaa, Suomi kuulostaa mielenkiintoiselta, Suomessa voisi tehdä mitä vaan. Lisäksi yksi kertoi joka tapauksessa lähtevänsä pois Virosta. Epätoivo omasta tilanteesta, työn löytymisen mahdottomuus käy ilmi viiden henkilön vastauksista, halu aloittaa uusi elämä muualla, koska Virossa ei mikään ole onnistunut. Kaksi venäjänkielistä haastateltavaa kertoi, että he eivät löydä Virosta töitä, koska eivät osaa viron kieltä. Paremman palkan toivossa Suomeen haaveilivat muuttavansa kaksi henkilöä. Viidestä haastattelusta ei löytynyt mitään selkeää syytä sille, miksi henkilö haluaa opiskella suomea ja muuttaa Suomeen. Syyt haluun osallistua koulutukseen ja mahdollisesti muuttaa Suomeen voidaan siis haastatteluiden perusteella luokitella seuraavasti: **aiempi työkokemus Suomessa, kielitaidon puute, perhesyyt, seikkailunhalu, epätoivo, palkka ja ei mitään syytä.**

Haastattelun jälkeen henkilöt täyttivät vielä kirjallisen kyselyn, jossa heiltä kysyttiin ajatuksia koulutuksesta ja Suomeen muutosta. Kirjallinen kysely löytyy tämän raportin liitteestä numero 5. Kysymyksiin sai vastata suomeksi, viroksi tai venäjäksi. Nyt jokaisesta paperista löytyi syitä, toiveita ja odotuksia. Edellä todettua ei mitään syytä -kategoriaa ei näissä vastauksissa enää ollut. Haastateltujen kirjallisten vastausten analyysi tuo esiin lähes samat luokitukset koulutukseen pääsyhalukkuudesta ja Suomeen muutosta eli **työllistyminen** (työpaikka, palkka) ja **sosiaaliset syyt** (parempi elämä, perhe). Jokainen haastateltava mainitsi kielitaidon tärkeyden ja suomen kielen osaamisen avaimena työllistymiseen Suomessa.

Oheiseen taulukkoon olen kirjoittanut opiskelijoiden vastaukset siihen, miksi he haluavat osallistua koulutukseen ja mikä heitä motivoi muuttamaan Suomeen. Numero vastauksen perässä kertoo saman vastauksen toistumisesta, sen merkityksellisyydestä usealle henkilölle. Kirjasin luetteloon kaikki erilaiset sanalliset variaatiot samasta asiasta, jotta lukija saa käsityksen siitä, miten monimuotoisesti sama asia haastatteluissa esiintyi.

**TAULUKKO 2.** Miksi virolaiset opiskelijat halusivat suomen kielen koulutukseen ja Suomeen? Syinä työllistyminen ja sosiaaliset syyt, työnsaanti, palkka ja parempi elämä perheelle.

Työllistyminen		Sosiaaliset syyt	
Työpaikka	Palkka	Parempi elämä	Perhe
Että löytäisin työpaikan. 8	Hyvä palkka 2	Että pääsisin elämässä pidemmälle.	Muutto olisi mahdollisuus myös perheelleni.
Haluan saada miellyttävä työn.	Virossa on vaikea löytää korkeapalkkaista työtä.	Haluan aloittaa elämän alusta.	Että saisin perheen kanssa elää rauhallista elämää.
Tutustua työmahdollisuuksiin 2	En ole ajatellut muuttaa, haluan ansaita rahaa Suomessa	Elämä muuttuu parempaan suuntaan.	Suomessa on mukavampi elää perheen kanssa.
Hyvät työolot	Pysyvät tulot	Rauhallinen elämä	Mikään ei pidättele minua Virossa. Kissani ja mieheni voin ottaa mukaan.
Haluan löytää varman työpaikan Suomesta. 2		Suomessa ollessani tunsin itseni sosiaalisesti turvatuksi.	Ettei perheeltäni puuttuisi mitään.
Täällä ei ole työtä. 3		Virossa en näe tulevaisuutta.	Se olisi hyväksi perheelleni.
Haluan kokeilla työskentelyä ulkomailla.		Suomessa on helpompaa.	

Eniten vastauksissa toistuu toive työpaikan löytymisestä ja paremmasta, turvallisen rauhallisesta elämästä. Suomen kielen oppimisen melkein jokainen näkee avaimena näiden toiveiden toteutumiseen. Yllättävää kyllä, vain viisi haastateltavaa nostaa esiin toiveen hyvästä palkasta.

Kun on tutkittu (Vartia ym. 2007) eri asioiden merkitystä työelämässä maahanmuuttajille ja suomalaisille, on todettu, että maahanmuuttajilla hyvä palkka sijoittuu tärkeyslistalla korkeammalle kuin suomalaisilla. Hyvä palkka on toiseksi tärkein tekijä työn arvostuksessa maahanmuuttajataustaisilla työntekijöillä, kun taas suomalaisista samaan tutkimukseen osallistuneista vain 16 % piti hyvää palkkaa merkittävänä. Suomalaisilla mielenkiintoinen ja itsenäinen työ menee palkan edelle tärkeysjärjestyksessä, kun taas maahanmuuttajilla palkka ohittaa miellyttävät työtoverit ja työn mielenkiintoisuuden. Lisäksi maahanmuuttajat kokivat eniten kohdanneensa syrjintää työpaikoilla nimenomaan palkkauksessa ja työtoverien ja esimiesten asenteissa, kun taas suomalaiset kokivat syrjintää tiedon saamisessa. (Vartia ym. 2007, 86, 89.)

## 5.1.2 Kouluttajien kokemukset Virossa

*Voihan koira! Minni innostui heti, kun kuuli mahdollisuudesta lähteä Viroon töihin. Sittemmin aloin epäillä hänen innostuksensa aitoutta, koska hän ei itse aktiivisesti tehnyt asialle mitään. Olin pyytänyt häntä etsimään itselleen asuntoa; vironkielentaitoisena hänen olisi helpompi ottaa yhteyttä mahdollisiin vuokranantajiin. Vasta kehotusten jälkeen hän alkoi kysellä, mutta eihän sitä asuntoa isolle koiralle löytynyt ja sitten Minni vetäytyikin kokonaan. Mitäs nyt tehdään? En lähetä ketään väkisin ulkomaankomennukselle, tällainen työ ei onnistu, jos siihen ei halua panostaa. Yhden kouluttajan osalta jäi hieman varautunut olo: onko hän ihan oikeasti tehtäviensä tasalla ja hoitaako asiat siten, kuin toivoisimme hankkeen suhteen hoidettavan. En ole myöskään aivan vakuuttunut natiiviopettajan lähettamisestä alueelle, jossa tuntuu olevan jonkinlaista ristivetoa viron- ja venäjänkielisten välillä. Sen huomasi haastatteluissa. Sellainen tunne jäi, että he kokevat, että vironkieliset eivät halua heitä joukkoon.*

*Kävimme aloittamassa koulutuksen Virossa. Haastattelimme myös ne henkilöt, joita emme olleet keväällä tavanneet ja järjestelimme käytännön asioita. Opetustilan löytämisessä oli haastetta. Sinänsä ihan hyvä, että pääsimme koulun tiloihin, ainakin siellä luokassa oli opetusvälineitä ja käytössä on kopiokone, ajattelin vuokrasopimusta tehdessä. Rehtori tuntui tapaamisessa pelottavalta. En päässyt selville, mitä hän oikeasti mahtoi ajatella. Kouluttajan asunto sen sijaan järjestyi paremmin, se näytti äkkiseltään olevan ihan ok. (Matkaraportista kesäkuussa 2010.)*

\*\*\*\* \* \* \* \*

*Tuntemuksiani toteutumasta: mikäli olisin alusta pitäen tiennyt, että alussa halukkuutensa ja innostuksensa ilmaissut kouluttaja peruuttaa lähtönsä ”kalkkiviivoilla”, olisin suunnitellut koko kesän toiminnan ja resurssien jaon toisella tapaa. Bulgarian koulutuksen toteuttaminen ja Viron koulutuksen toteuttaminen olisi laitettu ns. samalle viivalle ja jaettu siten, että parhaat voimat olisi jaettu molempien koulutusten kesken. Nyt kävi valitettavasti niin, että Virossa toteutettava koulutus jäi kouluttajien osalta siinä mielessä torsoksi, että paras kouluttajamme ehti olla vain kuukauden paikkaamassa ja pyrkimässä parhaaseen mahdolliseen lopputulokseen. Mitä häntä ennen tapahtui, on edelleen hieman hämärän peitossa: en ole saanut tarpeeksi tietoa siitä, miten esim. alussa opiskelijoiden kanssa oikeasti toimittiin. Toisaalta ajankohtana kesä ei ehkä ollut paras mahdollinen: usean koulutuksen toteuttaminen lomakautena on huono ajankohta. Jokainen työntekijä tarvitsee kunnollisen loman jaksakseen taas syksyn ja talven haasteet ja nyt loma jäi joidenkin kohdalla vähän turhan lyhyeksi. Jatkossa aikataulutuksen kanssa pitää olla tarkempi ja miettiä asiat kokonaisuuksien kannalta.*



*Mieltäni jäi myös vaivaamaan se, teimmekö tarpeeksi opiskelijoiden työllistymisen ja jatko-opintojen eteen. Mielestäni meidän olisi pitänyt tehokkaammin etsiä mahdollisia työpaikkoja ja tarjota niitä opiskelijoille tyyliin: hae tänne, ota yhteyttä tuonne. Meidän olisi ehkä pitänyt myös esitellä opiskelijoita heidän alojensa työnantajille potentiaalisina työntekijöinä sekä tarjota opiskelijoille jatko-opiskelumahdollisuuksia ammatillisissa koulutuksissa. En kuitenkaan pystynyt itse tätä tekemään muun työn paineen vuoksi, joten se jäi tekemättä. Mieltäni painaa kuitenkin ajatus siitä, että Viron opiskelijat odottivat meiltä enemmän, vaikka lupasimmekin heille vain suomen kielen koulutuksen ja sen, että autamme heitä hakemaan töitä. Mutta autoimmeko oikeasti? Mitä heille jäi lopulta käteen tästä koulutuksesta suurten odotusten ja toiveiden jälkeen? (Ajatuksiani koulutuksen päättymisen jälkeen syksyllä 2010.)*

Koska Virossa toteutettu koulutus oli täysin oman organisaationi hankkeen organisoi- ma ja toteuttama, suunnittelin sen opetussisällöt ja toteuttamisen yhdessä suomen kie- len kouluttajien kanssa, eikä meidän tarvinnut ottaa huomioon kilpailutusnäkökohtaa kuten luvussa 5.2 käsiteltävässä Bulgarian koulutuksessa. Koulutuksen toteuttamisen suunnittelu osoittautui alkua haasteellisemmaksi. Annoin suomen kielen kouluttajil- le mahdollisuuden ilmoittaa vapaaehtoisen halukkuutensa lähteä Viroon. Eräs silloin meillä töissä ollut kouluttaja oli heti halukas, mutta hän vetäytyi pois melko viime het- kellä, koska hän ei löytänyt paikkakunnalta sellaista vuokra-asuntoa, johon olisi voinut ottaa mukaansa ison koiransa. Koiraa hän ei halunnut jättää kolmeksi kuukaudeksi miehen kanssa kotiin. Muut asiasta kiinnostuneet kouluttajat olivat joko lähdössä Bul- gariaan (toteutui samanaikaisesti) tai heillä ei ollut mahdollisuutta olla kuin kuukausi kerrallaan. Tein siis sellaisen ratkaisun, että koulutusta lähti toteuttamaan kolme kou- luttajaa kuten Bulgariaankin. Ero toteutuksessa oli siinä, että kaikki Bulgariaan lähte- neet kouluttajat olivat oppilaitoksessa samassa yksikössä työskenteleviä suomen kielen kouluttajia. Viroon samasta yksiköstä lähti yksi kouluttaja, kaksi muuta rekrytoitiin muualta.

Haastattelin näitä kouluttajia sekä ennen matkaa että sen jälkeen, kun he olivat palanneet kotimaahan. Kouluttajien oli määrä kirjoittaa päiväkirjaa kokemuksistaan, mutta vain yksi kouluttaja teki niin. Olen koonnut kouluttajien haastatteluista ja päi- väkirjasta esiin nousseet huomiot ja luokitellut ne kolmeen eri luokkaan: **henkilökoh- taiset asiat** (odotukset, pelot, tavoitteet sekä kokemukset), **opettamiseen liittyvät** (käytännön asiat, opettaminen ja opetussuunnitelma) sekä **opiskelijoihin liittyvät** (motivaatio, työpaikka, äidinkielen vaikutus). Olen koonnut seuraavaan taulukkoon henkilökohtaisiin asioihin ja opettamiseen liittyviä huomioita. Taulukkoa luetaan sarakkeittain pystysuoraan.

**TAULUKKO 3.** Kouluttajien ajatuksia ja kokemuksia Virossa toteutetusta koulutuksesta

Henkilökohtaiset asiat		Opettamiseen liittyvät asiat	
Odotukset, pelot ja tavoitteet ennen koulutuksen toteuttamista	Kokemukset koulutuksen toteuttamisen jälkeen	Käytännön asiat	Opettaminen ja opetussuunnitelma
Positiivinen jännitys	Kokemus oli positiivinen, mielenkiintoinen, hauskaa seikkailua, kokonaisuus hyvä. Työ oli itselle haasteellista ja työllistävä.	Ajankohta (kuuma kesä) oli huono.	Opetussuunnitelma ei toteutunut suunnitellun mukaisesti, sovittu asioiden opettamisjärjestys ei pitänyt. Lyhyeen aikaan mahduttettu paljon informaatiota.
Odotuksena motivoituneet opiskelijat, joilla on halu lähteä Suomeen, pärjätä, saada työtä Suomesta		Koulutuksen toteuttamispaikka huono: remontti seinän takana	
Pelon aiheita: oma pärjääminen ryhmän kanssa aina alkuvaiheessa; mitä teen viikonloppuisin; osaanko ottaa riittävästi kuvamateriaalia mukaan.	Oppimistulokset olivat etukäteisarviota parempia. Oppimistuloksista näki, että työ ei mennyt hukkaan.	Laitekanta puutteellinen: piirtoheitin, dokumenttikamera, fläppitaulu puuttuivat.	Opetusmenetelmien ja -sisältöjen pohtiminen: kirjoittaminen ja puhuminen; arkipäivän sanasto ja työelämän sanasto; visuaalisen havaintomateriaalin käyttö; puheen tuottaminen vai kieliopin opettaminen.
		Eritasoisia opiskelijoita, eri ammateista, ei ollut kouluttajalle helppoa	
Tavoitteena peruskielitaidon opettaminen ja se, että opiskelijat selviävät suomen kielellä työhaastattelusta.			Usean opettajan käyttö

Kouluttajat kokivat kesäkomennuksen Viroom kaiken kaikkiaan positiiviseksi seikkailuksi, vaikka työ olikin haasteellista ja työllisti, koska ryhmiä oli kaksi ja opetusmateriaalin työstämiseen piti käyttää aikaa. Koulutustiloiksi oli vuokrattu paikallisen koulun luokkahuone, mutta siellä ei sitten ollutkaan käytettävissä kaikkea sitä välineistöä, mitä oli ollut tarkoitus olla. Kuuma kesä ja ilmaston puute koulun tiloissa teki opiskelun välillä todella raskaaksi.

*”Kuumuuden lisäksi koulussa on meneillään remontti. Ja nyt hakataan just sitä seinää, missä luokkamme on. Välillä ei kuulu mitään, mitä toinen puhuu.”* (kouluttajan päiväkirja, Viro)

Kopiointi oli hankalaa koulun vanhalla, hitaalla koneella. Koulun sihteerillä oli lomaa, joten kouluttajat joutuivat tämän tästä turvautumaan koulun rehtorin apuun kopiokoneen lakattua toimimasta.

*”Iltapäivällä tein kopioita iltaryhmää varten ja kopiokone meni tukkoon. En osannut sitä korjata itse ja pyysin apua johtajalta. Onneksi hän oli paikalla (aika usein hän juoksee ympäri koulua rakennusmiesten kanssa)! Kun koputin johtajan oveen ja kerroin mistä on kyse, hän sanoi: Tämä on loppu! Minä pelästyin, etten saa enää tehtyä koskaan monisteita. Se olisi tosiaan loppu! Ajattelin, että he kyllä korjaisivat sen toivottoman koneen 1.09.:ksi, mutta minä tarvitsen jo tänään ja huomenna ja ylihuomenna. ONNEKSI, johtaja osasi korjata itse!”* (kouluttajan päiväkirja, Viro)

Myös muut paikalliset olosuhteet koettelivat välillä jaksamista.

*”Juoksin ympäri kylää etsimässä paikkaa, josta voisin ladata internet-korttini. Kävin pankissa, postissa, kaupassa. Ihan tuloksetta. Tässä Jumalan hylkäämässä paikassa, kaukana sivilisaatiosta ei ole mitään! Voin heittää mokkulani saman tien roskiin.”* (kouluttajan päiväkirja, Viro)

Mutta huumori auttoi silloinkin, kun kotoiset saattojoukot palasivat Suomeen, asunnon vessa ei toiminut, muurahaiset valtasivat talon ja vettä tuli vesihanasta huonosti.

*”Mieheni lähti aamulla, olen yksin. Se on miinus. ☹ Minun ei tarvitse laittaa ruokaa kenellekään eikä huolehtia kenestäkään kun vain itsestäni. Se on plussa. ☺ Luokassa on kuuma ja tukahduttavaa. Se on miinus. ☹ Ei ole ruokahalua, ebkä vielä laihdunkin. Se on plussa. ☺”* (kouluttajan päiväkirja, Viro)

Huumori auttaa jaksamaan. Todellinen huumori on hymyilyä kyynelten läpi. Huumori on paitsi arkipäivän tilanteista itsestään nousevaa, myös uuden näkökulman löytämistä harmittaviinkin asioihin. Huumori tuo toivoa ja iloa arjen aherrukseen. (Pollari & Koppinen 2011, 107.)

Kouluttajat kokivat usean kouluttajan käytön toisaalta hyväksi, mutta pieni epävarmuus haastatteluissa jäi ilmaan; kokonaisuus ei ilmeisesti kuitenkaan toiminut aivan saumattomasti. Suunnitelmien muuttuminen kouluttajavalinnassa näkyi siinä, että alun perin suunnitellut sisällöt järjestettiin uuteen järjestykseen, jotta jokainen sai opettaa sitä, mikä oli itselle vahvinta osaamista. Vain yksi kouluttajista puhui sekä viroa että venäjää ja hän pystyi opettamaan vain koulutuksen alussa kuukauden verran. Cv:t ja työhakemukset päätettiin sen vuoksi tehdä alussa hänen avustuksellaan, jotta hän pystyy kääntämään tarvittavat ammatilliset termit jokaisen todistuksista. Ratkaisu ei toiminut ja viimeisenä saapunut kouluttaja joutui tekemään moninkertaisesti töitä alussa käsittelemättä jääneiden seikkojen paikkaamiseksi.

*”Melkein joka päivä kuulen, että minun sääntöineni ja kielioppineni piti tulla jo kurssin alussa, kun heidän oli tosi vaikeaa ymmärtää työhön liittyviä tekstejä. Olen kyllästynyt jo selittämään miksi se ei ollut niin. Ajattelin vain itsekseni, jos löytyisi asunto koirallekin, niin varmasti olisi juuri niin, kun pitikin.”* (kouluttajan päiväkirja, Viro)

Koska opiskelijat edustivat montaa eri ammattiryhmää, koulutuksessa päätettiin keskittyä arkikielen ja työnhakusanastoon. Opiskelijoilla oli kuitenkin tarve saada opiskella kielioppia ja rakenteita. Toisaalta myös käytännön elämän kysymykset sekä asuminen ja palkkaus Suomessa kiinnostivat kaikkia, joten näitä aihepiirejä käsiteltiin myös puheen tuottamisen harjoittelemisessa. Suhtautuminen kieliopin opettamiseen vaihteli eri kouluttajilla. Kieliopin opettaminen jakaa muutenkin mielipiteitä; on kouluttajia, joiden mielestä kielioppisääntöjä ei tarvitse kielen opetuksessa painottaa, toisten mielestä taas ne ovat ehdottomia, jotta opiskelija tietää, miksi ja miten sanoista muodostetaan lauseita.

Vaikka oppitunteja oli joka päivä, opetussuunnitelma oli kuitenkin melko laaja ja asiaa oli paljon. Kouluttajat kertoivat, että heidän työtään helpotti se, että opiskelijat osasivat opiskella, opiskelutaitoja ei tarvinnut erikseen opettaa. Kouluttajien erilainen opetustyyli näkyi niin käytännön toimissa kuin sisällön painotuksissakin.

*”Muutin heti istumajärjestyksen, jotta kaikki näkivät toisensa. He alkoivat heti keskustella.”* (kouluttajan haastattelu, Viro)

*”Ei ole kauheasti aikaa harjoitella, täytyy koko ajan mennä eteenpäin.”* (kouluttajan haastattelu, Viro)

Kouluttajien kokemuksen mukaan suurimmalla osalla opiskelijoita motivaatio oli korkealla ja useimmilla opiskelumotivaatio säilyi koulutuksen loppuun asti, vaikka tietoa Suomeen töihin pääsystä ei odotuksista huolimatta perästäkään tullut. Vaikka olimme kertoneet opiskelijoille jo infotilaisuudessa, sitä seuranneessa haastattelussa ja koulutuksen aloituksessakin, jota olin itse pitämässä, että heille ei luvata työpaikkaa Suomesta, ilmassa kuitenkin leijui sen odotus. Ilmeisesti asia ei ollut alussa kouluttajillekaan täysin selvä, vaikka sitä projektipäällikön kanssa korostimme. Asia käy ilmi kouluttajien alkuhaastatteluista, joissa yksi kouluttajista toteaa koulutuksen tarkoituksen olevan, että ihmiset saavat työtä. Toinen kouluttaja kertoo selittäneensä, että oppilaitos ei voi tarjota kenellekään työtä, mutta tekee kaikkensa auttaakseen ihmisiä omaksumaan valmiuksia, jotka ovat hyödyksi työtä hakiessa.

*”Alussa täytyy tehdä selväksi, että heille ei etsitä työpaikkoja, vaan kerrotaan, miten Suomessa haetaan töitä.”* (kouluttajan haastattelu, Viro)

*”Yritin selittää, että opiskellaan just sitä varten, että osaatte itse hakea.”* (kouluttajan haastattelu, Viro)

Asiasta keskusteltiin oppitunneilla välillä kiivaastikin. Tilanteessa auttoi, kun Suomessa aikaisemmin työssä ollut opiskelija kertoi toisille, miten vaikeaa se oli kielitaidottomana ollut ja että tämän koulutuksen jälkeen on paljon helpompi lähteä uudelleen. Kouluttajat arvelivat haastatteluissa, että kaikilla opiskelijoilla ei ehkä lopulta ollutkaan todellista motivaatiota lähteä Suomeen työnhakuun. Osallistuminen koulutukseen toi vaihtelua työttömän arkeen ja antoi mielenkiintoisen mahdollisuuden paikkakunnalla, jossa suomen kieltä ei ollut mahdollisuutta opiskella.

Olin itse mukana haastattelemassa opiskelijoita valintatilaisuudessa ja sen pohjalta sekä aikaisempiin kokemuksiin nojaten oma ennakko-oletukseni oli, että vironkieliset oppisivat suomea nopeammin ja helpommin. Kielitaitotulokset loppukokeella mitattuna eivät vahvistaneet tätä olettamusta tässä tapauksessa. Sen sijaan kouluttajien haastatteluissa oletamus sekä vahvistui että kumoutui, eri kouluttajien näkemykset vaihtelivat. Tämä selittyy mielestäni sillä, että kullakin kolmella kouluttajalla oli erilainen tausta: yksi oli virolainen, toinen venäläistaustainen ja kolmas suomalainen.

*”Ei ollut vaikutusta sillä, oliko venäläinen vai virolainen, kieli ei vaikuttanut oppimiseen, halukkuus ja motivaatio kyllä.”* (kouluttajan haastattelu, Viro)

*”Jos äidinkieli on viro, oli helpompaa.”* (kouluttajan haastattelu, Viro)

*”Venäläisillä oli vaikeaa.”* (kouluttajan haastattelu, Viro)

*”Kynnys alkaa itse tuottaa suomeksi oli alhaisempi niillä, jotka puhui viroa.”* (kouluttajan haastattelu, Viro)

*”Loppukokeessa parhaan tuloksen sai venäläinen.”* (kouluttajan haastattelu, Viro)

Paikallinen virolaisten ja venäläisten välinen epäsopu näytti jossakin vaiheessa heijastuneen myös luokkahuoneeseen, mikä näkyi myös kouluttajien kommenteissa.

*”Keskenään eri ryhmillä oli jotain kiistaa.”* (kouluttajan haastattelu, Viro)

*”Kertoivat, että yhden open aikana joku puhui venäläisistä pahaa.”* (kouluttajan haastattelu, Viro)

Oppimistulokset olivat kuitenkin kokonaisuudessaan onnistuneita ja opiskelijoiden kielitaito karttui huimasti. Kouluttaja, joka oli mukana vain alkuhaastatteluissa ja koulutuksen päättäjäsissä sanoi, että oli hienoa mennä toteamaan, että koulutuksen päättäjäsissä pystyi keskustelemaan suomeksi henkilöiden kanssa, jotka kolme kuukautta aikaisemmin eivät siihen pystyneet. Loppukokeen perusteella tehdyn kielitaidon taitotasoarvioinnin tulokset löytyvät liitteestä 11.

### 5.1.3 Yhteenvedo Virossa järjestetyn koulutuksen osalta kertyneestä aineistosta

Sekä opiskelijoiden että kouluttajien haastatteluissa työpaikka nousi keskiöön. Molemmilla ryhmillä oli toiveena, että työpaikkoja löytyisi, vaikka kouluttajat selittivätkin, että niitä ei ole luvattu. Kouluttajat tekivät kuitenkin kaikkensa auttaakseen opiskelijoita valmistautumaan työnhakuun ja työhaastatteluun. Työperusteisen maahanmuuton koulutushankkeen järjestämää koulutusta ajatellen asia on juuri niin kuin pitääkin olla: muuttajia houkutellaan Suomeen töihin, mutta heille ei anneta katteettomia lupauksia työn saamisesta. Opiskelijoiden odotukset paremmasta elämästä konkretisoituivat kouluttajille heidän eläessään paikallista elämää kohdaten hankaluuksia ja puutteita. Opiskelijoiden kertomukset työnsaannin hankaluudesta, kieliongelmaista (venäläisenä virolaisten keskuudessa), muukalaispasseista, pitkään jatkuneesta työttömyydestä kertoivat selkeää kieltä siitä, miksi he halusivat muuttaa Suomeen.

Molempien ryhmien – opiskelijat, kouluttajat – kesken ja välillä esiintyi ajoittain tiettyjä jännitteitä. Kouluttajien keskinäisissä suhteissa jännitettä aiheutti tapa suhtautua opetukseen ja sen toteuttamiseen. Kouluttajien ja opiskelijoiden välinen jännite syntyi erilaisista tavoitteista: opiskelijat olivat asettaneet tavoitteekseen päästä Suomeen töihin kouluttajan avustuksella, kun taas kouluttajien tavoite oli opettaa suomen kieltä, jotta opiskelijoilla olisi myöhemmin mahdollisuus itsenäisesti hakeutua töihin Suomeen. Kouluttajien ja ympäröivän yhteisön välillä oli jännitteitä: paikallisesti laadukas asunto ei vastannut suomalaista käsitystä laadukkaasta, pienellä paikkakunnalla oli hankalaa löytää palveluita, yhteistyö paikallisen koulun henkilökunnan ja suomalaisen kouluttajan välillä oli jännitteistä. Myös opiskelijoiden välillä oli jännitteitä: virolaisten ja venäläisten välinen jännite nousi esiin luokkatilanteissa. Jännitteiden esiintyminen vaikuttaa toimintaan ja tuloksiin: osa opiskelijoista masentuu eikä saavuta oppimiselle asetettuja tavoitteita, kouluttaja masentuu välillä olosuhteisiin, opetusmenetelmien ja -sisältöjen yhteenlörmäys aiheuttaa kouluttajalle stressiä hänen itselleen asettamiin tavoitteisiin pääsyssä. Jännitteet saavat aikaan tunnekokemuksia, jotka vaikuttavat ihmissuhteissa.

Palaa vielä luvun 5.1.1 avauskertomuksessa esittämäni kysymyksen ihmisten elämänkohtaloiden mestaroimisesta. Virossa järjestetty koulutus on mietityttänyt itseäni jälkikäteen: teimmekö eettisesti väärin innostaessamme ihmisiä opiskelemaan suomen kieltä ja samalla implisiittisesti annoimme heille toiveita Suomeen pääsystä, vaikka koko ajan muuta yritimme vakuuttaa? Masentuivatko ihmiset entisestään sen vuoksi, että toiveet Suomeen pääsystä, paremmasta elämästä, seikkailusta, ohjatusta työhausta eivät toteutuneetkaan? Näihin kysymyksiin minulla ei ole vastauksia. Toisaalta lohdutan itseäni sillä, että oppimansa suomen kielen taidon myötä heillä on paremmat valmiudet saavuttaa asettamansa tavoitteet Suomeen muutosta kuin ilman kielen oppimista, ilman järjestämääme koulutusta.

## 5.2 Suomen kielen koulutus Bulgariassa

*Mikäli Bulgaria-kuvio olisi mennyt tutkimuksellisesti ideaalisti, se olisi toteutunut seuraavasti: olisin ollut mukana koulutukseen valittavien lääkäreiden haastattelussa alusta asti, saanut tietoa heidän motivaatiostaan ja oppimisvalmiuksistaan sekä työnantajien näkemyksistä. Olisin haastatellut heitä koulutuksen alkupuolella ja tehnyt kirjallisen kyselyn koulutuksen päätteeksi. Samanaikaisesti olisin haastatellut työnantajia ja heidän odotuksiaan sekä kartoittanut ennakoasenteita ja muita rekrytointiin liittyviä seikkoja.*

*Käytännössä asia meni kuitenkin eri tavalla. En päässyt mukaan alun haastatteluihin, en saanut tietoa työnantajatahoista enkä heidän ajatuksistaan. Rekrytointi tapahtui työnantajien toimesta, eikä heistä kerrottu kouluttavalla taholla etukäteen. Ajatus lienee ollut se, että opiskelijat eivät kouluttajien kautta saisi liikaa tietoa epävarmoista työllistymismahdollisuuksista. Tiedon saamisen hankaluus vaikutti kouluttajien valmistautumiseen, enkä voinut antaa heille heidän useaan otteeseen pyytämiään tietoja. Kouluttajat toivoivat, että olisivat voineet olla koulutuksen aikana yhteydessä suoraan työnantajiin, jotta olisivat voineet saada jotakin konkreettista materiaalia suoraan työpaikoilta.*

*Harmilliseksi koen yhteistyön kangertelun. Yhteisiä palavereita on pidetty, mutta pääällimmäinen tuntemus on se, että yhteistyössä on vielä kehittämisen varaa. Kaipaen lisää todellista vaikuttavaa tietoa. Uskallan jopa olettaa, että yhteistyö kahden merkittävän hankkeen välillä antaisi kuitenkin maakunnallisestikin suuremman painoarvon molemmille. (Pohdintaa syksyllä 2010.)*

Ely-keskuksen toteuttaman työperusteisen maahanmuuton rekrytointihankkeen edustajat päättivät lähteä rekrytoimaan hoitoalan henkilökuntaa Bulgariasta Suomeen. Miksi juuri Bulgariasta, kysyin.

*”Viro ja muut Baltian maat osoittivat sote-tarjonnan hiipumista. Eures-messut (sote-alaan keskittyvät) pidettiin samoihin aikoihin Bulgariassa toukokuussa 2009 ja niistä jäi kipinä, että sieltä voisi olla tulijoita. Lähtökohtaolettamuksena oli, että itäisestä Keski-Euroopasta voisi olla muutenkin kiinnostuneita tulijoita (syitä tuloon palkkaus/elintaso/Suomen puhdas luonto/koulutustaso/vähäinen korrup-tioaste).” (projektipäällikön haastattelu)*

Koska omassa organisaatiossani oli meneillään työperusteisen maahanmuuton koulutusprosesseja kehittävä hanke, kysyimme yhteistyön mahdollisuutta siten, että suomen kielen koulutukset olisi toteutettu meidän hankkeemme toimesta. Suomen kielen koulutus kuitenkin kilpailutettiin ja tarjouspyynnössä esitettiin, että toinen ryhmä opiskelee Plovdivissa ja toinen Varnassa. Tein koulutustarjouksen molempiin ryhmiin ja saimme Plovdivin ryhmän toteuttaaksemme. Kouluttajat olivat siis omasta organisaatiostani, Varnassa koulutuksen toteutti eri oppilaitos. Olin tehnyt koulutustarjoukseen

tarkennetun opetussuunnitelman ostajan tarjouspyynnön pohjalta, päättänyt, ketkä kouluttajat lähtevät ja neuvotellut kouluttajien kanssa, miten asioita voisi opettaa. Roolini Bulgarian koulutuksissa oli toimialajohtajana valvoa, että koulutus toteutuu tarjouksen mukaisesti sekä auttaa kouluttajia heidän työssään. Toisaalta toimin myös työperusteisen koulutusten kehittämishankkeen vastuuhenkilönä. Bulgariassa toteutettava suomen kielen koulutus tarjosi moniulotteisesti näkymiä: 1) koulutusorganisaatiolle arvokasta tietoa siitä, miten opettaminen ja opettamisen kehittäminen sujuu ulkomaisessa kontekstissa; 2) työperusteisen maahanmuuton koulutusprosessien kehittämiseen koulutukset tarjosivat oivallista näkökulmaa, jos voisimme haastatella opiskelijoita ja kouluttajia koulutuksen alku- ja loppuvaiheessa; 3) itselleni tutkijana koulutukset tarjosivat mahdollisuuden päästä haastattelemaan opiskelijoita, joiden tavoitteena on tulla Suomeen töihin.

Suunnittelin matkan toteuttamista hankkeen projektipäällikön kanssa, jotta hän voisi tehdä matkalla havaintoja nimenomaan kehittämishankkeen näkökulmasta. Oma roolini oli monitasoinen. Mietimme haastattelukysymyksiä yhdessä projektipäällikön kanssa, jotta saisimme samasta haastattelusta mahdollisimman paljon irti useaa eri tarkoitusta varten. Matkan toteutuminen ei lopulta ollut kuitenkaan niin helppoa kuin olimme ajatelleet. Koulutukset ostanut projekti kielsi meitä lähtemästä ja asiaan haettiin ratkaisua rahoittajalta asti. Matkustamiskieltoa perusteltiin sillä, että opiskelijat menevät ihan sekaisin, jos heitä jatkuvasti käyvät monet ihmiset haastattelemassa. Siihen asti haastatteluja olivat tehneet rekrytoivat projektin toteuttajat ja heidän mukanaan olleet työnantajien edustajat.

## 5.2.1 Opiskelijoiden alkuhaastattelut ja EURES-neuvojen tapaaminen

*Matka kuitenkin toteutettiin. Projektipäällikön matka maksettiin hankkeesta, oma matkani oli oppilaitoksen kustantama. Minkähän vuoksi koulutuspaikkakunnaksi on valittu Plovdiv? Se tuntuu olevan vähintään yhtä haasteellisen matkan päässä kuin Kiviöli. Ensin Wienin kautta lento Sofiaan ja sieltä bussilla Plovdiviin. Toivottavasti löydämme perille.*

*Saavuimme Plovdiviin maanantai-iltana. Plovdiv osoittautui vireäksi kaupungiksi. Täällä voisi olla mukava olla vähän pidempäänkin. Ihmiset ovat ystävällisiä ja hinnat ovat halpoja. Bulgarianlainen juusto salaateissa on aivan ihanaa! Aloitimme haastattelut tiistaina 29.6.2010. Tavoitteenamme oli haastatella 5 opiskelijaa ja kaikki saapuivat paikalle. Haastattelimme 3 lääkärinä ja kaksi sairaanhoitajaa. Meillä oli käytössämme koko matkan ajan sama kysymysformaatti ja taltioimme tarkasti kaikkien vastaukset kirjallisesti. Lisäksi haastattelimme opettajan ja Eures-neuvojan tiistain aikana. Voidaan todeta, että haastattelut antoivat erittäin paljon tietoa lähtömaaprosessista opiskelijoiden ja paikallisen virkai-*



lijän näkökulmasta. Teimme haastattelut paikallisessa hotellissa, joka ystävällisesti antoi tilat meidän käyttöömme.

Junamatka lähes toiselle puolelle maata, Varnaan, koetteli istumalihaksia. Seitsemän tuntia bulgarialaisessa junassa, josta meitä etukäteen varoiltiin. Pelkäsin. En ehkä olisi pelännyt ilman niitä varoituksia, ei se oikeasti niin kamalaa ollut. Varnassa aloitimme haastattelut jo samana iltana. Teimme jälleen haastattelut hotellin tiloissa. Haastattelimme keskiviikon ja torstain aikana 17 henkeä, opiskelijoita ja heidän perheenjäseniään sekä opettajan ja Eures-neuvojan. Käytimme samaa formaattia kuin Plovdivissa. Saatu tieto opiskelijoilta oli hyvin samansuuntaista. Myös opettajat ja Eures-neuvojat toivat esille hyvin samankaltaista tietoa, ongelmia ja kysymyksiä. Kaikissa haastatteluissa huomasi selvästi, miten kova halu ihmisillä oikeasti on saada töitä Suomesta. Saadun palautteen ja haastattelujen perusteella on selvää, että lähtömaakoulutusta on kehitettävä. Keräsimme paljon tietoa matkan aikana. Lähtömaakoulutus on haasteellista niin opiskelijoille, heidän perheelleen kuin ammattihenkilöstölle, joka osallistuu prosessiin. Hankkeen tavoitteiden mukaisesti ei ole sopivaa tehdä lopullista arviota kuitenkaan vielä. Voidaan todeta, että on oleellista tarkastella oppimis- ja lähtömaakoulutusprosessia pitkällä aikavälillä, jolloin sen kehittäminen tapahtuu luotettavan tiedon perusteella. (Matkaraportista heinäkuussa 2010)

Kävin haastattelemassa molempien ryhmien osallistujia ja kouluttajia sekä koulutuksen alkuun saattamisessa avustanutta EURES-neuvojaa kummassakin kaupungissa eli kahta eri EURES-neuvojaa. Myöhemmin syksyllä 2010 haastattelin projektipäälliköitä. Opiskelijoille lähetetyissä haastattelukutsussa oli mainittu, että myös perheenjäsenet voivat osallistua haastatteluun. Toiveena oli, että kokonaisia perheitä voisi muuttaa Suomeen, vaikka tässä vaiheessa mahdollisia työtarjouksia tehtiin vain lääkäreille ja hoitajille.

Rekrytoiva projekti teki koulutuksen suunnittelua ja markkinointia yhdessä paikallisten EURES-neuvojien kanssa ja he olivat esitelleet Suomeen työhöntulomahdollisuutta vuonna 2009 Bulgariassa Job Fair -rekrytointimessuilla. Rekrytoiva projekti ilmoitti työllistymismahdollisuudesta Suomeen myös lääkärien ammattiliiton kautta ja lehtimainoksilla. EURES-neuvojien haastatteluissa kävi ilmi, että yhteistyöstä keskusteltiin ensin bulgarialaisen lääketieteen oppilaitoksen kanssa, joka kuitenkin kieltäytyi yhteistyöstä kokien rekrytointin aivovientinä maasta. Olen pohtinut aivovientii tämän raportin luvussa 5.2.5.

*”Sairaalan johtajat ovat vihaisia, koska asiantuntijat viedään maasta pois. Vien mainoksen salaa illalla ilmoitustaululle.”* (Eures-neuvoja, Bulgaria)

*”Jos ihmiset haluaa mennä, menkööt, vaikka se olisi virallisesti kielletty.”* (Eures-neuvoja, Bulgaria)

*”Ihmisenä olen huolestunut siitä, että hyvät asiantuntijat mahdollisesti lähtevät pois, mutta EURES-neuvojana olen tästä iloinen, meillä ei ole oikeutta pysäyttää heidän lähtemistään.”* (Eures-neuvoja, Bulgaria)

Rekrytoiva projekti oli tehnyt opiskelijavalinnat ensin paperivalintana, jonka jälkeen he lähtivät muutaman työnantajan edustajan kanssa tekemään haastatteluvaihtoehdot hakupaperien perusteella karsiutuneista. Projekti valitsi koulutukseen kaiken kaikkiaan 6 henkilöä Plovdiviin ja 13 henkilöä Varnaan. Koulutus kesti 17 viikkoa ja itse haastattelun opiskelijoita, kun koulutus oli kestänyt 5 viikkoa. Opiskelijoille ei missään vaiheessa luvattu varmaa työpaikkaa. Työnantajien edustajia kävi heitä haastattelemassa, mutta työn saanti koulutuksen jälkeen oli epävarmaa. Rekrytoivan projektin edustaja kielsi kouluttajia kertomasta mitään työllistymisestä, koska varmuutta työpaikoista ei ollut. Rekrytoiva projekti pyysi kouluttajia kertomaan koulutuksen kuluessa opiskelijoille, että heille tehdään koulutuksen jälkeen kielitesti ja työnantajat päättävät sen perusteella, kenet he ottavat töihin. Lähtiessäni tekemään haastatteluja Bulgariaan minuakin muistutettiin siitä, että en saa luvata kenellekään mitään.

Haastatteluaineiston ensimmäisessä analyysissä muodostin kuusi käsiteryhmää, joista muodostui kolme luokkaa: **vastakkainasettelu**, **opiskelu** ja **maastamuutto**. Vastakkainasettelua löytyi paitsi maiden välisestä vertailusta, myös siitä, mitä opiskelijat ajattelivat koulutuksen toteuttamispaikasta ja opetussisällöistä. Kolme opiskelijaa sanoi, että oppitunteja on tarpeeksi, kolme toivoi niitä enemmän. Kahden mielestä opetusmenetelmät ovat hyviä, kolme kritisoi sitä, että ei ollut jaettava oppikirjaa. Kolmen opiskelijan mielestä oli hyvä aloittaa opiskelu jo Bulgariassa, 11 mielestä parasta olisi ollut heti päästä Suomeen ja aloittaa kielen opiskelu aidossa ympäristössä.

Seuraavaan taulukkoon olen koonnut opiskelijoiden kommentit Bulgariasta ja Suomesta. Numero taulukossa kertoo, kuinka moni haastateltava esitti saman asian haastattelussa.

**TAULUKKO 4.** Bulgariaalaisten opiskelijoiden käsityksiä Suomesta ja omasta maastaan

Bulgariaalaisten opiskelijoiden haastatteluvastauksissaan tekemä vastakkainasettelu oman maan ja Suomen välillä			
Bulgaria		Suomi	
Bulgariassa epävarma taloudellinen tilanne	3	Suomessa on parempi koulutus ja elintaso	1
Bulgariassa huono palkka	2	Suomi on hyvä maa	5
Bulgariassa taloudellinen tilanne on huono	2	Suomessa on säännöt, rauha ja järjestys	3
Bulgariassa ei ole tulevaisuutta	1	Elämä Suomessa on erilaista	1
Bulgariassa on mahdoton luoda uraa	1	Suomessa lääketieteellinen taso on korkea ja lääkärin sosiaalinen status korkea	1
		Suomessa voisi hankkia toisen lapsen	2
		Ei ole vielä paljoa tietoa Suomesta	

Haastattelujen analyysistä nousi siis esiin oman maan ja muuttomaan vastakkainasettelu. Tilanne Bulgariassa kuvattiin haastavaksi; epävarma tai huono taloudellinen tilanne sai ajattelemaan, että omassa maassa on mahdotonta luoda uraa ja nähdä tulevaisuutta. Suomi taas nähtiin hyvänä maana, jossa on parempi elintaso, hyvä koulutus ja sen myötä parempi elämä. Mielenkiintoinen, kolmella henkilöllä esiintynyt kommentti on se, että Suomessa ajatellaan olevan rauha, järjestys ja säännöt. Toisaalta Suomesta ei vielä ollut kovin paljoa tietoa. Esiin nousi selvästi se, että koulutuksen aikainen informaatio ei ainakaan vielä haastatteluhetken mennessä ollut riittävä ja se johti epävarmuuteen, jopa opiskelumotivaation laskuun.

Perhe ja lapset vaikuttavat ratkaisuihin. Perheen ja lasten vuoksi Suomeen halusi muuttaa seitsemän opiskelijaa. Muutamat pohtivat haastattelussa sitä, lähtevätkö he ensin yksin vai heti perheen kanssa. Kaksi opiskelijaa ilmoitti ottavansa heti perheensä mukaan, toiset kaksi sanoivat lähtevänsä ensin yksin, perhe seuraisi myöhemmin perässä.

Neljä haastateltua kertoi olleensa jo aikaisemmin töissä ulkomailla, kolme heistä Libyassa ja yksi Tanskassa ja Ruotsissa. Elinolot Libyassa saivat palaamaan, kaikki eivät myöskään vieneet sinne perhettään. Tanskassa ja Ruotsissa ollut henkilö koki, että hänelle annetut lupaukset eivät pitäneetkään paikkaansa ja palasi sen vuoksi takaisin. EURES-neuvojien haastatteluissa kävi ilmi, että Bulgariassa käyvät rekrytoimassa tanskalaisten lisäksi myös saksalaiset, norjalaiset ja britit.

Löydettyäni useita vastakkainasetteluun viittaavaa kommenttia, järjestelin käsitteet uudelleen eri tavalla ensimmäisen analyysin jälkeen. Etsin kommentteista plus- ja miinuspareja, toisiinsa vaikuttavia tai toisensa poissulkevia pareja ja syy-seuraussuhteita. Uudelleen järjestely toi esiin kolme uutta luokitusta: **työllistyminen, perhe, epävarmuus.**

**TAULUKKO 5.** Bulgarialaisten opiskelijoiden haastatteluissa esiin nousseet keskeiset teemat: työllistyminen, perhe ja epävarmuus

Työllistymisen merkitys maastamuuttoa harkittaessa	Perheen vaikutus muuttohalukkuuteen	Epävarmuus tulevasta, tiedon puute
Bulgariassa on mahdoton luoda uraa – Suomessa lääketieteellinen taso on korkea ja lääkäreiden sosiaalinen status on korkea	Bulgariassa ei ole tulevaisuutta – Suomessa oli mahdollisuus asettua elämään, parempi elämä, Suomessa voisi hankkia toisen lapsen	Ei ole annettu riittävästi tietoa – kukaan ei tiedä, miten bulgarialainen lääkäri pärjää Suomessa
Bulgariassa on epävarma ja huono taloudellinen tilanne - Suomessa on parempi elintaso ja koulutus	Muutto Suomeen perheen ja lasten vuoksi – lähtee ensin yksin	Ei halua elää epävarmuudessa – haluaa tietää, mitä saa, jos lähtee, haluaa pysyvän työn
Bulgariassa on huono palkka – palkka on tärkeä		Motivaatio on hyvä – ei usko, että pääsee Suomeen, mikä laskee motivaatiota
		Oli hyvä aloittaa koulutus jo Bulgariassa – kieltä olisi parempi opiskella Suomessa
		Pitäisi olla enemmän tunteja – tunteja on tarpeeksi

Opiskelijat asettivat oman ja perheen tulevaisuuden etusijalle miettiessään mahdollista muuttoa Suomeen. Se, että perheellä olisi parempi elämä, lapset saisivat paremman koulutuksen, palkka riittäisi paremmin ja takaisi paremman elintason, motivoivat opiskelijoita. Haastatellut kertoivat paikallisista tilanteista: Bulgariassa palkka on huono tai sitä ei ollut maksettu kolmeen kuukauteen, sairaaloissa ei ollut tarvikkeita eikä lääkkeitä. Ihmiset tulevat sairaaloista takaisin yhtä sairaina. Eräs lääkäristä kertoi, että hänellä ei ole kymmeneen vuoteen ollut vapaata, työtä pitää tehdä seitsemän päivää viikossa, pienelle paikkakunnalle ei saa mistään toista lääkäriä.

Toisaalta epävarmuus siitä, mitä on tulossa ja tiedon puute laskivat opiskelumotivaatiota. Miksi opiskella, jos en kuitenkaan pääse Suomeen? Myös EURES-neuvojat mainitsivat epävarmuuden ja sen vaikutuksen opiskeluun. Koska ei ole annettu takeita siitä, että koulutuksen jälkeen on työpaikka, monet voivat ottaa vastaan mahdollisia työtarjouksia muualta. Eräs lääkäri lähtikin koulutuksen aikana Tanskaan, toinen Englantiin.

*”Toivon, että jäljellä olevat saavat töitä, koska ihmiset ovat uhranneet aikaa ja rahaa tähän.”* (Eures-neuvoja, Bulgaria)

Opiskelijat kokivat opiskelun työn ohessa iltaisin ja viikonloppuisin raskaaksi, aikaa ja voimia syöväksi. Useat haastatelluista näkivät vaivaa matkustaessaan pitkänsä matkaa opiskelupaikkakunnalle 2–3 kertaa viikossa. Iso osa haastatelluista olisi halunnut päästä heti Suomeen opiskelemaan kieltä työn ohessa. Taustalla oli pelko siitä, että entä

jos en pääsekään. Jos olisin jo siellä, ei tarvitsisi elää epävarmuudessa. EURES-neuvoja kertoi bulgarialaisen ajattelevan, että jos jostakin asiasta ei ole varmuutta, siihen osallistuminen ei innosta. Heidän mukaansa kieltä opitaan paremmin kohdemaassa ja silloin, jos on varmuus työpaikasta. Motivaatio syntyy siitä, että on jo maassa tai että on heti varma työpaikka. Työtehtävien vuoksi vierasta kieltä opiskelleiden oppimista tutkineet Ehrman ja Oxford (1990) toteavat myös, että opiskelijan motivaatio vieraan kielen oppimiseen lisääntyy, jos hän tietää varmasti voivansa käyttää opiskelemaansa kieltä työtehtävissä maassa, jonne muuttaa (Ehrman & Oxford 1990, 317). Haastatteluja tehdessäni lähes kaikki haastateltavat toivat esiin tavalla tai toisella sen, että he haluavat tietää, pääsevätkö he Suomessa töihin ja miten siellä käytännön asiat etenevät ja kuka auttaa heitä asunnon hankkimisessa ja muissa järjestelyissä.

### 5.2.2 Bulgariassa työskennelleiden kouluttajien kokemukset

*Tuntuu, että Bulgariassa kouluttajien vaihto sujui jotenkin paremmin kuin Virossa. Johtui varmaan siitä, että nämä olivat kaikki meidän omia kouluttajia, jotka ovat tottuneet tällaiseen yhteistyöhön, siihen, että koko ajan tehdään asioita yhdessä. Osasin myös lähettää heidät sinne oikeassa järjestyksessä, koska jokaisella heistä oli omat vahvuutensa. Saimme paljon arvokasta kokemusta, jota pystymme hyödyntämään jatkossa. Tuotettua opetusmateriaalia voi käyttää myös Suomessa. (Pohdintaa syksyllä 2010.)*

Edellä mainittujen kahden Bulgariassa opiskelleen ryhmän kouluttamiseen osallistui kaiken kaikkiaan kuusi kouluttajaa. Haastattelin heistä neljää pääasiallista kouluttajaa, joista yksi oli eri oppilaitoksesta. Haastatteleminen jäti henkilön, joka opetti molemmille ryhmille viikon verran suomalaisesta terveydenhuoltojärjestelmästä sekä henkilön, joka osallistui vain lopussa toisen ryhmän kielitaitotestien tekemiseen ja kielitaidon arvioimiseen. Näiden kouluttajien kontaktit opiskelijoihin olivat huomattavasti lyhytaikaisemmat kuin varsinaisten kouluttajien, joten jätin heidät haastattelemaan. Kaksi opetukseen osallistunutta kouluttajaa kirjoitti päiväkirjanomaista blogia kokemuksistaan Bulgariassa, jotka olen huomioinut analyysissä. Sekä haastattelut että blogit sisältävät hyvin paljon samoja asioita, samoja elementtejä. Ryhmittelin esiin tulleet argumentit ja muodostin neljä luokkaa: **kokemukset** (kouluttajan odotukset ja pelot, huomiot opiskelijoista, työnantajien rooli, epävarmuus ja tiedon puute), **opetus** (opetussuunnitelma, tuntimäärä, laitteet ja välineet, kieli), **kouluttajan oma oppiminen** sekä **kehittämisehdotukset**.

Kouluttajien etukäteisodotuksia ja -ajatuksia leimasi jännitys, odotus, tietynlainen pelko uuden kohtaamisesta ja omasta osaamisesta sekä jaksamisesta.

*”En tiennyt, mitä odottaa työskentelystä toisessa maassa.” (kouluttajan haastattelu, Bulgaria)*

*”Lähdin pelonsekaisin tuntein, kun ajattelin, että ne on lääkäreitä.”* (kouluttajan haastattelu, Bulgaria)

*”Stressihän mulla oli.”* (kouluttajan haastattelu, Bulgaria)

*”Mietin, kuinka hyvin jaksan olla vieraassa maassa.”* (kouluttajan haastattelu, Bulgaria)

Opettaminen toisessa maassa vieraan kielen keskellä osoittautui alussa jopa stressaavaksi, mutta stressi laukesi opiskelijoiden kohtaamisessa: kyseessä olivat aivan tavalliset ihmiset, joilla oli suuri halu oppia ja motivaatio.

*”Pelkäsin, että osaanko opettaa.”* (kouluttajan haastattelu, Bulgaria)

*”Jännitys laantui täysin, kun ekat tunnit oli ohii.”* (kouluttajan haastattelu, Bulgaria)

*”Ekaa oppituntia stressasin, kaikki meni kuitenkin ihan jees.”* (kouluttajan haastattelu, Bulgaria)

*”Huomasin, että nää on ihan vaan ihmisiä, ei lääkäreitä.”* (kouluttajan haastattelu, Bulgaria)

*”Menin mukaan opiskelijoiden tunteisiin. Kun oli vähän tunteja, paljon asiaa ja heillä oli koko ajan töitä, oli pakko rassata heitä vaikei olis halunnut.”* (kouluttajan haastattelu, Bulgaria)

Kouluttaja joutui kohtaamaan myös omat tunteensa suhteessa vieraassa maassa asumiin, yksin työskentelyyn, opiskelijoiden kysymysten vastaamiseen.

*”Jos on kiinni työssä ja tulee sosiaalisia ongelmia, kuinka hyvin sitä yksin jaksaa olla, vaikuttaa yleiseen jaksamiseen.”* (kouluttajan haastattelu, Bulgaria)

*”Se mitä tehdään tai ei tehdä, liikkuu tietona Bulgariassa, että kannattaako sinne Suomeen mennä.”* (kouluttajan haastattelu, Bulgaria)

Suomessa monia, hyvin heterogeenisiä maahanmuuttajaryhmiä (monet pakolaistaustoisista, ryhmissä usein myös primääri- tai sekundäärilukutaidottomia) opettaneita kouluttajia yllätti se, miten opiskelijaryhmän koulutustaso ja aikaisemmat opinnot näkyivät opiskelutaidoissa ja kyvyssä omaksua asioita. Kouluttajille oli uutta se, että koko opiskelijaryhmällä oli opiskeluvalmiudet ja -taidot kunnossa.

*”Et huomaa, et he on korkeasti koulutettuja ja opiskelleita ihmisiä siitä, että he osas tehdä niinku johtopäätöksiä, että aasta seuraa bee.”* (kouluttajan haastattelu, Bulgaria)

*”Se nyt olis pitänyt arvata, että he osaa opiskella, mutta se nyt jotenkin se oli aika jännä juttu, ettei tarvi sanoo, että ota kynä esiin, kirjoita tämä paperille, vaan se niinku tehtiin automaattisesti. Et siinä oli mun mielestä iso ero verrattuna sitten taas moneen suomen kielen alkeiskurssiin.”* (kouluttajan haastattelu, Bulgaria)

*”Ei tarvinnu opettaa opiskelemista ja opiskelutaitoja. Heillä oli halu opiskella teoreettisesti.”* (kouluttajan haastattelu, Bulgaria)

Luvussa 5.2.1 käy ilmi opiskelijoiden kokema epävarmuus ja riittämätön tiedon saanti. Kouluttajien haastattelut osoittavat, että epävarmuus ja tiedon puute vaivasi myös kouluttajia.

*”Tietoa olisi pitänyt antaa lisää, kaikki oli liian epävarmaa.”* (kouluttajan haastattelu, Bulgaria)

*”En tienny, missä kohtaa rekryprosessi menee ja se oli ikävää myös opiskelijoille.”* (kouluttajan haastattelu, Bulgaria)

*”Inhottavaa oli, kun en tienny, onko heillä töitä.”* (kouluttajan haastattelu, Bulgaria)

*”Keljuja vaiheita, kun sanottiin, että minimissään on olemassa vain yksi työpaikka, mutta mulle sanottiin, että näitä ei saa sanoa opiskelijoille.”* (kouluttajan haastattelu, Bulgaria)

*”Ihmiset on fiksuja, ei pitäisi tulla sellanen olo, että heitä pompotellaan.”* (kouluttajan haastattelu, Bulgaria)

Koulutuksen tuntimäärä oli määrätty tarjouspyynnössä, samoin pääasialliset sisällöt. Koulutuksen opetussuunnitelman tiivistelmä (tarjouspyynnön mukainen) löytyy liitteestä 10. Koulutuksen pituuteen ja tuntimääriin kouluttajat ottivat kantaa haastatteluisissa seuraavasti:

*”3 krt/viikko oli ihan ok, kun ajattelee, että ihmiset käy samalla töissä.”* (kouluttajan haastattelu, Bulgaria)

*”Jos tunteja olisi ollut enemmän, se olisi vaatinut opiskelijoilta vielä enemmän uhrautumista.”* (kouluttajan haastattelu, Bulgaria)

*”Opiskelijat pääsivät pienessä ajassa samalle tasolle kuin Suomessa puolessa vuodessa.”* (kouluttajan haastattelu, Bulgaria)

Koulutustarjousta tehdessäni tarkensimme esitetyt sisällöt opetussuunnitelmaksi ja ostopäätöksen vahvistuttua laadimme yhdessä kouluttajien kanssa yksityiskohtaisemman tuntisuunnitelman. Koska alusta lähtien oli tiedossa, että koulutusta tulee toteuttaa useampi kouluttaja, sovimme myös, mikä osuus opetussuunnitelmasta tulee

kenenkin vastuulle. Kouluttajien tehtävänä oli laatia itselleen tarkempi suunnitelma, miettiä valmiiksi, mitä materiaalia he käyttävät, mitä ottavat mukaan Suomesta ja mitä mahdollisesti saa paikan päältä. Kouluttajat kirjoittivat blogissaan opetussuunnitelman asioiden käsittelyjärjestyksestä:

*”Asioiden käsittelyjärjestys mietityttää, on pakko hyppiä lukujärjestyksessä.”* (kouluttajan blogi, Bulgaria)

*”Partitiivi kummittelee tuossa koko ajan. Se minun on pakko kohtapuoleen paremmin selittää.”* (kouluttajan blogi, Bulgaria)

*”Kovin kyllä kysyvät ja haluavat tietoa, eksyimme jo objektinkin salaiseen maailmaan.”* (kouluttajan blogi, Bulgaria)

Koulutuksen toteuttamiseen oman haasteensa toi se, että vieraassa maassa ei ollutkaan sitä materiaalipatteristoa, johon kouluttajat ovat tottuneet kotimaassa turvautumaan. Kouluttajien oli mahdotonta viedä mukana kaikkea mahdollista tavaraa, joten opetusmateriaalia piti luoda paikan päällä. Myös kopioiminen oli haasteellista: kopioitava materiaali piti toimittaa edellisenä päivänä sähköpostilla paikalliselle yhteyshenkilölle, joka sitten kopioi sen ja toimitti luokkatilaan valmiiksi. Kesken opetustuokion ei ollut mahdollisuutta ottaa missään kopioita. Kopiot olivat myös heikkolaatuisia. Kouluttajat lähettivät tuntien jälkeen sähköpostilla opiskelijoille käsiteltyä opiskelumateriaalia. Ongelma oli kuitenkin siinä, että kaikilla opiskelijoilla ei ollut itsellään konetta, joillakin sellainen oli vain työpaikalla. Kaikilla oli periaatteessa mahdollisuus myös Skypen käyttöön, mutta Skype ei välttämättä aina toiminut koneissa.

Opetussuunnitelman sisällön laajuus suhteessa käytettävään tuntimäärään johti siihen, että kouluttajat joutuivat opettamaan paljon asiaa pienessä ajassa. Koulutustarjouksessa oli luvattu, että tietty sisältömäärä käydään läpi koulutuksen aikana. Vaikka kouluttajat yrittivät valmistautua huolellisesti, jotakin kuitenkin unohtui. Mukaan otettu oppimateriaali painottui kielen oppimiseen, opiskelijat esittivät kuitenkin maahan, tulevaan asuinympäristöön, kulttuuriin liittyviä kysymyksiä.

*”Olis pitänyt olla enemmän matskua Suomesta, visuaalista, suomalaisia asioita, edes Suomen kartta.”* (kouluttajan haastattelu, Bulgaria)

Seuraavassa taulukossa on koottuna kouluttajien opettamiseen liittyvät kokemukset Bulgariassa toteutetun koulutuksen aikana. Taulukkoa luetaan pystysuoraan sarake kerrallaan.



**TAULUKKO 6.** Kouluttajien kokemukset suomen kielen koulutuksesta Bulgariassa: opetuksen sisältö, tuntimäärä, laitteet ja välineet sekä kieli

Kouluttajien opetustyöhön liittyvät kokemukset Bulgariassa toteutetussa Suomen kielen koulutuksessa			
Opetuksen sisältö	Tuntimäärä	Laitteet ja välineet	Kieli
Alku opetussuunnitelmassa oli selkeä.	Hirveitä määriä sisällöllisesti kerralla.	Olisi pitänyt ottaa enemmän Suomea koskevaa materiaalia.	Suomen kielen erilaisuuden ymmärtäminen oli haaste.
Opetussuunnitelman mukaan pystyi valmistautumaan.	Tuntimäärä oli riittämätön.	Sanakirjojen puute	Olisi voinut olla enemmän puhumista.
Valmistelut vei paljon aikaa, kun piti ajatella kokonaisuutta.	Tuntimäärä riitti vain alkeisiin.	Erittäin hyvä idea oli sanelukoneiden käyttö, äänittäminen	Puheen ymmärtäminen oli vaikeaa.
Liian tiukka ops	Tuntimäärä rajoitti.	Kuvien käyttö oli hyvä	Opettajilla erilainen puhetapa, hyvä asia.
Periaatelukujärjestys oli, mutta ei järjestelmällistä ohjelmaa.	Opiskeluun vähän aikaa, paljon asiaa.	Kopioiden laatu huono	
En pärjännyt sillä materiaalilla, jonka otin Suomesta.	Asiat paperilla pieniä, mutta kun aloin opettaa, oli paljon sisältöä ja sanastoa.	Tietokoneet ja yhteydet eivät toimineet tai niitä ei ollut	
Piti tehdä paljon itse omaa materiaalia.	Nopeimmat alkoivat opiskella lisää itsenäisesti		
Liikaa asiaa tulee opetettua kerralla.			
Yritin käydä ops:n mukaan, ei ollut aikaa			

Myös kohdekielen vieraus aiheutti haasteita. Bulgarian kieli ja suomen kieli ovat jo lähtökohtaisesti erilaisia erilaisen kirjoitustapansa vuoksi. Kaikkonen toteaa kielitaidon oppimisesta: kielen oppijassa tulee kehittyä hahmoa ja tajua sille, miten hänelle vieras kieli toimii eri tavoin kuin hänen äidinkieltensä (Kaikkonen 1998, 16). Sanakirjan puute hankaloitti opetusta. Kattavaa suomi–bulgaria-sanakirjaa ei löytynyt, käytössä oli ainoastaan matkasanakirja. Sanojen kääntäminen tapahtui englannin kautta, ellei niitä pystynyt toisin sanoin selittämään.

*”Meni aikaa siihen, et he halus melkein aina käännöksen. Senkin olis voinu tehdä niin, et antaa kotiin, mutta kun oli tää sanakirjahomma. [...] Meillä oli bulgaria–englanti-sanakirja. Bulgaria aina englannin kautta.”* (kouluttajan haastattelu, Bulgaria)

Useamman kouluttajan käyttäminen samassa koulutuksessa osoittautui onnistuneeksi ratkaisuksi. Jokaisella kouluttajalla oli oma erityisosaamisensa, erilainen opetustyyli ja erilainen murre. Opiskelijat oppivat kuulemaan useampaa erilaista puhetyyliä ja läh- tömaakoulutuksessa. Onnistunut opetusmenetelmä oli sanelukoneiden käyttäminen. Alussa kouluttaja luki tekstejä ääneen, jotka nauhoitettiin ja opiskelijat kuuntelivat niitä kotona. Myöhemmässä vaiheessa opiskelijat tekivät itse omia äänityksiään.

Työelämän suomen kielen koulutuksessa ammattialakohtaisen terminologian opet- tamisella on keskeinen osuus. Ammattisanaston opettaminen vaatii kouluttajalta pe- rehtymistä ja työtä materiaalin valmistamisessa, suomen kielen kouluttaja ei voi olla valmiiksi jokaisen alan asiantuntija. Jos opiskelijoille olisi ollut tiedossa työpaikat jo koulutuksen alussa, kouluttaja olisi voinut tehdä yhteistyötä työnantajan edustajien kanssa ja saada heiltä autenttista materiaalia. Toki eri hoitoalan edustajilta saatiin tar- vittaessa apua, mutta heistä kukaan ei ollut juuri siitä työpaikasta, mihin osa opiske- lijoista sittemmin sijoittui, koska niistä paikoista ei ollut tietoa. Työnantajien roolin vähäisyys näkyi myös kouluttajien kommentissa. Suomen kielen osaamisen tärkeys kuitenkin korostuu työnantajien kommentissa, luku 5.2.5.

Seuraavaan taulukkoon olen koonnut kouluttajien kommentit työnantajien roolista.

**TAULUKKO 7.** Bulgariassa opettaneiden suomen kielen kouluttajien näkemykset työnantajien roolista koulutusprosessissa

<b>Kouluttajien näkemykset työnantajien roolista suomen kielen koulutuksessa</b>
Pitää olla varmuus työpaikasta.
Ilmeellistä oli se, että heitä haastateltiin monta kertaa.
Pitäisi olla mahdollisuus koulutusmateriaalin suunnitteluun työnantajan kanssa.
Pitäisi saada oikeista työpaikoista materiaalia ja joku yhteishenkilö.
Työnantajat olivat näennäisesti läsnä, ei oikeasti.
Työpaikkojen saannissa olisi voinut tehdä yhteistyötä yli kuntarajojen.
Työnantajien mielestä kielen oppiminen painaa valinnassa erittäin paljon.

Kouluttajien tehtävänä oli myös auttaa opiskelijat alkuun ns. Valvira-prosessissa. Terveydenhuollon ammattihenkilönä työskenteleminen Suomessa edellyttää Valviran myöntämää ammatinharjoittamisoikeutta. Tästä olen kertonut myös luvussa 2.3.4.

Maahanmuuttajalääkärien tiukan lupaprosessin avulla voidaan tarvittaessa estää ”ulkupuolisten” pääsy lääkärin ammattiin kilpailun ehkäisemiseksi sekä lääkärikun- nan omien etujen ja ammattikunnan suomalaisuuden varjelemiseksi. Lääkärit ja Suo- men lääkäriliitto ovat vielä 1990-luvulla suhtautuneet erittäin kielteisesti ulkoma- laisten lääkärin laillistuksiin. 2000-luvulla toimintapolitiikka on lääkäripulan myötä alkanut muuttua (Wrede 2008, 261.)

”Valvira asetti vuoden 2011 marraskuussa projektin, jonka tehtävänä oli selvittää EU/ETA-valtioiden ulkopuolella suoritettujen lääkäreiden tutkintojen oikeellisuus. Projektissa on selvitetty 1.1.1992–15.11.2011 laillistettujen, Valviran ylläpitämään terveydenhuollon ammattihenkilörekisteriin (Terhikki) merkittyjen lääkäreiden tutkintoja. Selvitettäviä tutkintoja oli 805. Suomessa laillistetut lääkärit ovat suorittaneet tutkintoja 48 maassa, osassa niistä useammassa yliopistossa. Noin 70 prosenttia tutkinnoista on suoritettu Venäjän tai entisen Neuvostoliiton alueella. Toukokuun 2012 alkuun mennessä projektiryhmä on saanut yliopistoista vastaukset 438 tutkinnoista. Näissä ei ole havaittu todistusväärännöksiä. Projektiryhmä on varmistanut myös projektin aikana laillistamista hakeneen 84 uuden lääkärin tutkintojen oikeellisuuden samalla tavoin kuin projektiin kuuluneiden lääkäreiden tutkinnoissa. Projektiin kuuluvista tutkinnoista on kesken 367 lääkärin tutkinnon selvittäminen. Valvira tekee yhteistyötä ulkoministeriön ja Maahanmuuttoviraston kanssa saattaakseen projektin loppuun.” (Valviran tiedote 2012.)

Kouluttajat autoivat opiskelijoita selvittämään, millaisia virallisia todistuksia ja selvityksiä opiskelijoiden tuli Suomeen lähettää.<sup>1</sup> Hakemuksen liitteiden hankkiminen Bulgariassa ei ollut kaikille opiskelijoille helppoa. Liitteiden oli oltava virallisesti oikeaksi todistettuja jäljennöksiä alkuperäisistä asiakirjoista. Lisäksi asiakirjoista piti olla virallisen kielenkääntäjän tekemä käännös suomen, ruotsin tai englannin kielellä. Todistuksen koulutuksen EU-direktiivivastaavuudesta ja todistuksen ammatinharjoittamisoikeudesta piti olla alkuperäinen ja ne saivat olla korkeintaan kolme kuukautta vanhoja. Niiden saaminen myös maksoi. Hakemuksen liitteitä ovat jäljennös passista tai vastaava asiakirja; tutkintotodistus tai diplomi sekä niihin kuuluvat liitteet (esim. oppiaineluettelo, arvosanat, jne.); todistus voimassa olevasta ammatinharjoittamisoikeudesta EU-lähtömaassa sekä todistus siitä, että koulutus vastaa EU-direktiivin vaatimuksia. Prosessi kesti suhteellisen kauan, oli kallis bulgarialaiselle (Valvira perii päätöksestä 336 euroa) ja vei aikaa opetukselta. Opiskelijoita vaivasi epätietoisuus, moni ajatteli, että ei sitten tee sillä paperilla mitään, jos ei pääsekään Suomeen. Siinä tapauksessa raha menee hukkaan.

*”Valvira-prosessi harmitti opiskelijoiden puolesta, vei heiltä paljon aikaa.”* (kouluttajan haastattelu, Bulgaria)

*”Bulgarialaisten palkoissa se oli lähes yhden kuukausipalkan arvoinen paperi.”* (kouluttajan haastattelu, Bulgaria)

Kouluttajien haastatteluista kävi ilmi myös se, että oppiminen oli kahdensuuntaista. Jokainen prosessiin osallistunut kouluttaja koki hyötyneensä siitä ja oppineensa.

---

1 Ohjeet ammattioikeuksien laillistamiseen löytyvät Valviran internet-sivuilta [www.valvira.fi/luvat/ammattioikeudet](http://www.valvira.fi/luvat/ammattioikeudet).

Seuraavaan taulukkoon olen koonnut ne kouluttajien kommentit, joissa he viittaavat omaan oppimiskokemuksensa.

**TAULUKKO 8.** Bulgariassa suomen kieltä opettaneiden kouluttajien kuvaukset omista oppimiskokemuksistaan

<b>Kouluttajan omat oppimiskokemukset</b>
Opin hahmottamaan kielitaidon kehittymistä
Opin opettamista
Pääsin kokeilemaan uusia asioita
Minusta tuli pätevämpi opettajana
Pisti miettimään asioita toisin
Tästä oli ammatillisesti hyötyä
Avasi näkemään uusia mahdollisuuksia
Sain itselleni maahanmuuttajan silmät
Löysin itsestäni uusia, luovia puolia

Kouluttajien esittivät kehittämisehdotuksia vastaavaa koulutusta ajatellen. Koulutuksen aikataulutusta ei ollut lyöty lukkoon vielä siinä vaiheessa, kun koulutus alkoi, vaan ajatuksena oli se, että kouluttaja sopii siitä opiskelijoiden kanssa. Ajatus ei täysin toiminut, koska näin menetellen opiskelijat eivät voineet etukäteen valmistautua siihen, miten paljon koulutukseen osallistuminen todellisuudessa sitoo heidän iltojaan tai viikonloppujaan. Sen vuoksi kouluttajat esittivät kehittämisehdotuksena, että mahdollisen seuraavan koulutuksen kohdalla valmistelut pitäisi tehdä etukäteen, jotta opiskelijat pystyvät orientoitumaan ja järjestelemään asiansa.

**TAULUKKO 9.** Bulgariassa opettaneiden kouluttajien esittämät kehittämisehdotukset uusia lähtömaakoulutuksia ajatellen

<b>Kouluttajien esittämät kehittämisehdotukset</b>
Tilat ja muut järjestelyt pitäisi olla valmiina etukäteen ennen koulutuksen alkamista.
Opiskeluajataulun pitäisi olla selvä jo haastattelussa, jotta tulijat tietäisivät, mihin sitoutuvat.
Pitäisi olla tiivis paketti ajallisesti lyhyempänä jaksona.
Vielä parempi etukäteisvalmistelu yhdessä toisten kouluttajien kanssa.
Opiskelijavalinnan merkityksen korostaminen: ketään ei saa ottaa säälistä kurssille, jos ei ole aikomusta työllistää.
Prosessilla on suurempi merkitys kuin saavutetulla taitotasolla.
Pitää miettiä, miten ihmisiä tuetaan maahantulon jälkeen, että haluavat jäädä ja viihtyvät.

Kouluttajien esittämät kehittämisehdotukset ovat kaikki huomionarvoisia asioita lähtömaakoulutusprosessien kehittämisessä. Mikäli valmistelut tehdään huolella ja etukä-

teen, sekä opiskelijat että kouluttajat pystyvät rauhassa valmistautumaan olennaiseen, koulutuksen aloittamiseen. Opiskelijavalinnalla on merkitys koulutuksen onnistumisen kannalta sekä yksilöiden kokemusmaailman kannalta: ei ole inhimillistä antaa turhia toiveita niinkin merkittävässä asiassa kuin työllistymisessä toiseen maahan. Asettautumispalveluiden kehittämisessä on vielä paljon tehtävää, mikäli työperusteista maahanmuuttoa halutaan tehokkaasti kehittää. Myöhemmin luvussa 9 esitän oman näkemykseni lähtömaakoulutusprosessin kehittämisestä.

### 5.2.3 Opiskelijoiden ja kouluttajien haastatteluiden yhteisanalyysi

Seuraavassa analyysivaiheessa kävin läpi sekä opiskelijoiden että kouluttajien esittämät argumentit ja etsin niistä yhteneväisyyksiä. Muodostin viisi kokonaisuutta, jotka esiintyivät sekä kouluttajien että opiskelijoiden haastatteluissa: **opetusmenetelmät, tuntimäärä, epävarmuus ja tiedon puute, motivaatio, tieto Suomesta**. Määrällisesti eniten kommentteja kirvoitti epävarmuus ja tiedon puute. Tämä asia löytyi haastatteluista 20 kertaa. Sekä opiskelijat että kouluttajat kokivat saavansa tietoa työpaikoista ja prosessin etenemisestä liian vähän. Eräs kouluttaja huomasi myös, että opiskelijat olivat käyneet kysymässä työllistymisestä neuvoa paikalliselta, käytännön asioissa auttaneelta yhteyshenkilöltä, joka ei muuten liittynyt mitenkään koulutuksen toteuttamiseen. Kouluttaja tulkitsi asiaa siten, että opiskelijoilla oli tarve saada tietoa ja heillä oli toive, että heidän omaa kieltään puhuva kenties selittää asiat niin, että tieto kulkee. Epävarmuuteen liittyi negatiivista motivaatiota: epävarmuus syö motivaatiota ja vaikuttaa opiskelun onnistumiseen ja siihen, miten raskaaksi opiskelu koetaan. Silti sekä kouluttajilta että opiskelijoilta löytyi useita mainintoja siitä, että opiskelijoiden motivaatio on hyvä. Sekä opiskelijoita että kouluttajia vaivannut epävarmuus ei kuitenkaan haastattelujen perusteella kiusannut rekrytoivan tahon projektipäälliköitä, jotka kertoivat, että yhteistyö joka suuntaan sujui hyvin.

*”Koko ajan on suurin piirtein tiedetty, missä mennään.”* (projektipäällikön haastattelu)

Molempien ryhmien haastatteluissa opetusmenetelmiä kehitettiin. Kouluttajien näkemys oli, että puhumista olisi pitänyt olla enemmän, yksi opiskelija kaipasi lisää kuuntele-  
lua. Nauhurien käyttö oli hyvä asia, mutta kuunteluharjoituksissa olisi voinut miettiä valmiiden nauhoitteiden mukaan ottamista sekä internetistä löytyvän äänimateriaalin tehokkaampaa käyttöä. Kolme opiskelijaa kaipasi opiskelun alkuvaiheessa oppikirjaa, kouluttajat kaipasivat sanakirjoja. Aikuiset ihmiset ovat tottuneet opiskelemaan tietyllä tavalla ja useille oppikirjan käyttö luo tuttuuden ja turvallisuuden tunnetta. Oppikirjoja ei aluksi jaettu, koska ajateltiin, että ne eivät vastaa tarkoitukseen alakoh-  
taisen suomen kielen opettamisesta. Oppikirjat jaettiin kuitenkin myöhemmin opiske-

lijoiden niitä kovasti toivoessa. Tämän ajateltiin osittain vastaavan myös sanakirjaongelmaan: oppikirjassa on sanaluetteloita, sanastosisuja ja opiskelija voi hyödyntää sitä myöhemmin itseopiskelussa. Ehrman ja Oxford (1990) toteavat, että erityisesti opiskeluun analyttisesti suhtautuvat opiskelijat vaativat oppikirjoja. Oppikirjaorientoituneet opiskelijat analysoivat opettajien toimintaa, opetussisältöjä ja hyväksyvät sellaisen oppimateriaalin, mikä ei suoranaisesti liity työtehtäviin, jos sen hyöty heille perustellaan. (Ehrman & Oxford 1990, 321.)

Kaksi opiskelijaa mainitsi, että ei oikein tiedä Suomesta. Yhden kouluttajan kertoman mukaan hän huomasi perillä, että olisi pitänyt ottaa mukaan enemmän Suomitietoutta. Sekä kouluttajat että opiskelijat pitivät tuntimäärää riittämättömänä, mutta molemmat olivat kuitenkin sitä mieltä, että tuntimäärän lisäys työssäkäyville ihmisille tekisi opiskelusta entistä raskaamman. Kouluttajat esittivät ratkaisuksi, että tunteja voisi kerrallaan olla enemmän, koska viikoittaista opiskelupäivien määrää ei olisi voinut lisätä työssäkäymisen ja pitkien matkojen vuoksi. Toisaalta harkita voisi myös ajallisesti tiiviimmän koulutuspaketin toteuttamista: enemmän tunteja, intensiivisempi opetus lyhyemmällä aikajaksolla ei rasittaisi niin pitkän aikaa osallistujia. Kouluttajien kommentoissa tuntimäärä liittyi kiinteästi opetussuunnitelmaan ja koulutuksen sisältöön: pieneen tuntimäärään oli sijoitettu liian paljon asiaa. Ihmisen oppimis- ja omaksumiskyky on rajallinen, sisältöä olisi hyvä miettiä suhteessa käytettävään tuntimäärään. Vaikka vierasta kieltä opiskelevan henkilön pitäisi oppia ”kaikki”, se on mahdotonta lyhyellä aikavälillä. Oppimiselle pitää antaa enemmän aikaa.

#### 5.2.4 Bulgariassa opiskelleille lähettämäni sähköpostikyselyn anti

*Olisi varmaan aika selvittää, mitä niille bulgarialaisille kuuluu. Kuinkahan moni heistä sitten oikeasti pääsi Suomeen ja on nyt töissä täällä? Minkä vuoksi osa heistä palasi takaisin kotimaahan? Oliko syynä työolot, koti-ikävä, palkka vai joku muu?* (Pohdintaa syksyllä 2011.)

Suomen kielen koulutus Bulgariassa kesti toukokuusta syyskuuhun 2010. Plovdivin ryhmässä oli lopulta jäljellä viisi opiskelijaa, kun suomen kielen koulutus päättyi. Yksi projektipäälliköistä kertoi, että neljälle heistä oli tarjottu työtä, yhdellä henkilöllä oli tutkinnon tunnustamisen kanssa ongelmia. Näistä neljästä kaksi jäi Suomeen toistaiseksi, yksi oli vähän aikaa ja yksi ei tullut ollenkaan. Projektipäällikön mukaan kotimaahansa palanneen paluun syytä ei oikein saatu selville. Tämä oli kuitenkin myöhemmin ottanut yhteyttä ja sanonut, että palaa, jos saa parempaa palkkaa. Varnan ryhmässä oli kahdeksan opiskelijaa, joista kolme sairaanhoitajaa saapui Suomeen, samoin yksi lääkäri. Yhden lääkärin työsuhte päättyi koeajan jälkeen, ja vaikka hänelle tarjottiin mahdollisuutta kysyä työpaikkaa muualta, hän ei halunnut sitä.

*”Hän sano, et hän on niin pettynyt, et hän lähtee kotimaahan takasin.”* (projekti-päällikön haastattelu)

Yksi opiskelija oli jäämässä eläkkeelle, eikä ottanut yhteyttä projektiin enää. Yksi lääkäri meni Englantiin. Yhdelle lääkärille ei löytynyt paikkaa ja yksi sairaanhoitaja ei saanut Valviran hyväksyntää.

Opiskelijoiden odottaessa Valviran laillistusta, tietoja työpaikasta tai sovittua Suomeen lähtöä heille järjestettiin vielä suomen kieltä ylläpitävää kielikoulutusta, osin paikan päällä intensiivijaksona, osittain Skype-opetuksena. Kun alun kielikoulutuksen päättymisestä oli kulunut noin vuosi, halusin tietää, mitä koulutukseen osallistuneille siinä vaiheessa kuului ja millaisia ajatuksia heillä oli koko prosessista ja aiemmasta, Bulgariassa järjestetystä koulutuksesta. Lähetin syksyllä 2011 sähköpostilla kysymykset kaikille niille terveydenhoitoalan henkilöille, joita olin Bulgariassa käydessäni haastatellut. En lähettänyt kysymyksiä heidän perheenjäsenilleen enkä EURES-neuvojille. Sain sähköpostilla vastaukset viideltä opiskelijalta, joissa oli mukana Suomessa työskennelleitä sekä niitä, jotka eivät olleet joko päässeet tai enää halunneet Suomeen. Kolme opiskelijaa kirjoitti kaksi eri viestiä täydentäen ensimmäistä vastaustaan jälkimmäisellä. Lähetin kysymykset sekä suomeksi että englanniksi. Yksi opiskelija vastasi suomeksi, muut englanniksi. Muutkin opiskelijat olivat vastauksissaan osittain käyttäneet suomen kieltä. Suomensin vastaukset sanatarkasti. Tässä luvussa siteeraamissani opiskelijoiden toteamuksissa olen korjannut suomeksi kirjoittaneen pienet kielivirheet, jotta häntä ja hänen kirjoittamiaan asioita ei voitaisi asiayhteydestä yhdistää toisiinsa, koska muiden vastaukset olen suomentanut englannista.

Jaoin opiskelijoiden vastaukset kolmeen eri luokkaan: **suomen kielen koulutus, työllistyminen ja tunnekokemukset**. Luokittelu menee osittain päällekkäin, joitakin asioita voi sijoittaa useampaan luokkaan. Olen kuvannut ohessa sen, miten olen vastauksista nousseet asiat teemoittanut ja mitkä asiat sivuavat toisiaan. Selkeät tunnekokemuksesta kertovat vastaukset olen sijoittanut omaan ryhmäänsä, mutta tunne heijastuu useasta muustakin vastauksesta. Myös pettymys on tunnekokemus; olen kuitenkin nimennyt yhden kategorian erikseen pettymykseksi erilaisiin asianhaaroihin ja toimintoihin.

Suomen kielen koulutusta koskevat vastaukset jakautuivat kolmeen alateemaan: **kouluttaja, koulutus ja kehittämisohdotukset**. Kun vertasin sähköpostilla saamiani vastauksia vuotta aiemmin tehtyjen haastattelujen vastauksiin huomasin, että samoja asioita käsitellään molemmissa. Opiskelijat ovat edelleen tyytyväisiä kouluttajiin. He kirjoittivat, että opettajat olivat hyviä, huomaavaisia, vastuuntuntoisia, tarkkoja ja lojaleja.

Koulutus jatkui ensimmäisen haastattelun jälkeen vielä 2,5 kuukautta. Kaikki viisi vastannutta arvioivat koulutuksen jälkikäteenkin hyväksi ja hyödylliseksi, vaikka paljon oli myös asioita, joista olisi pitänyt oppia enemmän tai jotka jäivät ymmärtämättä.

*”Sain paljon sanoja ja kielioppia, mutta en ymmärrä niitä.”* (opiskelijan sähköpostivastaus, Bulgaria)

*”Tiedot Suomesta eivät olleet tarpeeksi auttavaisia.”* (opiskelijan sähköpostivastaus, Bulgaria)

Eräs opiskelijoista kirjoitti, että parasta suomen kurssissa oli se, että hän sai kosketuksen suomalaisiin ihmisiin opettajien välityksellä ja oppi suomalaisesta kulttuurista. Opiskeluun enemmän tunteella suhtautuvat opiskelijat käsittelevät mielellään aiheita, jotka auttavat heitä ymmärtämään opiskeltavan kielialueen ihmisten elämää ja kulttuuria (Ehrman & Oxford 1990, 321). Koulutus koettiin kokonaisuudessaan hyväksi ja hyödylliseksi, vaikka painotusta olisi pitänyt olla vieläkin enemmän lääketieteen terminologiassa.

*”Lääketieteellisiä sanoja ei ollut tarpeeksi.”* (opiskelijan sähköpostivastaus, Bulgaria)

Kehittämisehdotuksina opiskelijat toteavat:

*”Kurssin pitää olla pidempi.”* (opiskelijan sähköpostivastaus, Bulgaria)

*”Bulgariassa pitäisi opiskella vain perusasiat ja koulutuksen tulisi jatkua Suomessa.”* (opiskelijan sähköpostivastaus, Bulgaria)

Työllistymistä koskevat vastaukset jakaantuvat kahteen isompaan luokkaan: odotukset ja pettymykset. Oheisessa taulukossa hahmottelen otsikkotasolla, miten nämä luokat suhteutuvat toisiinsa, molemmat alaluokat saavat yläkäsitteeksi työllistymisen. Oheinen taulukko pelkkine otsikoineen havainnollistaa lukijalle, miten luokittelut liittyvät toisiinsa.

**TAULUKKO 10.** Bulgarialaisten opiskelijoiden sähköpostivastauksissa esiintyneiden työllistymiseen liittyvien teemojen luokittelu alateemoihin ja niiden alaluokkiin

Työllistyminen							
Odotukset		Pettymykset					
Työ	Suomeen pääsy	Työelämä		Palkkaus	Tiedon puute	Käytännön asiat	Kielitaito
		Työ	Työkaverit				

Odotukset kohdistuivat työhön ja Suomeen pääsyyn. Eräs opiskelija kirjoitti, että hänen odotuksensa olivat suuremmat kuin mitä hän sai. Toinen totesi, että hän halusi kovasti päästä töihin maahan.



*”Kun me ymmärsimme mahdollisuudesta ja tilaisuudesta työskennellä ja asua Suomessa, se oli yksi elämämme onnellisimmista päivistä.”* (opiskelijan sähköpostivastaus, Bulgaria)

Kaksi opiskelijaa kertoi edelleen odottavansa työtarjousta, vaikka koulutuksen päättymisestä oli kulunut jo reilu vuosi.

*”Minulle kerrottiin, että voisin tehdä työtä laitosapulaisena, joten nyt odotan.”* (opiskelijan sähköpostivastaus, Bulgaria)

*”Kuinka kauan minun pitää odottaa, ennen kuin saan työtä Suomesta?”* (opiskelijan sähköpostivastaus, Bulgaria)

Työllistymiseen liittyi odotuksia, mutta myös pettymyksiä. **Pettymykset** kohdistuivat viidenlaisiin asioihin: **työelämään** (itse työhön ja työkaverihin), **palkkaukseen**, **tiedon puuttumiseen**, **käytännön asioihin** ja **oman kielitaidon vajavaisuuteen**. Eräs opiskelija tilitti pettymyksen kokemustaan sähköpostissa seuraavasti:

*”Vaikkeinta ja mahdottominta sulattaa oli se täydellinen ero, mikä oli tarjotuissa työolosuhteissa ja palkassa Suomessa, joita projektitoimijat meille esittelivät (luukuisissa tapaamisissamme Bulgariassa) ja se epämiellyttävä todellisuus maassanne, josta kukaan ei maininnut ja mikä pakotti kaikki kollegani [jotka lähtivät Suomeen] palaamaan Bulgariaan kuukauden sisään.”* (opiskelijan sähköpostivastaus, Bulgaria)

Työkaverihin kohdistunut pettymys heijasteli myös pettymystä kielitaidon puuttumiseen ja suomalaisten oletettuun haluttomuuteen auttaa ulkomaista työkaveria kehittämään kielitaitoaan. Mikäli englantia osaavaa työparia ei ollut, muut työkaverit eivät tämän opiskelijan kokemuksen mukaan halunneet puhua tai selittää mitään. Työpaikan fraseologia, puhuttu kieli ja erilaiset murteet aiheuttivat myös hankaluuksia ja pettymystä oman kielitaidon tasoon. Puutteellinen kielitaito johti siihen, että opiskelija koki, ettei hän sen vuoksi kyennyt hoitamaan kaikkia tehtäviä, joita olisi pitänyt.

Erään Suomeen muuttaneen vei takaisin kotimaahan se, että hän ei viihtynyt Suomessa. Eräs projektipäälliköistä kysyikin osuvasti kuultuaan tämän henkilön palanneen takaisin kotimaahansa:

*”Jos minä muutan työn perässä toiseen maahan ja minä en viihdy siellä, ketä minä siitä sitten syytän?”* (projektipäällikön haastattelu)

Aikaisemmissa haastatteluissa esiin noussut toive paremmasta palkasta nousi esiin yhden opiskelijan vastauksessa:

*”Voisin työskennellä Suomessa, jos palkka olisi normaali ja elinolot hyvät.”* (opiskelijan sähköpostivastaus, Bulgaria)

Todistaakseen tehdystä työstä maksetun palkan pienuutta hän lähetti minulle kopion palkkalaskelmastaan. Palkka oli pieni, jos sitä vertaa suomalaisen lääkärin palkkaan, mutta minulla ei ole tietoa siitä, millainen palkka hänelle oli luvattu Suomeen tulosta sovittaessa.

Jo aikaisemmissa analyyseissä toistuvasti esille tullut tiedon puute näkyi näissäkin vastauksissa. Tiedon puuttuminen kiteytyi samaan asiaan kuin aikaisemmassakin haastattelussa: varmaa tietoa työpaikasta ei ollut annettu. Tietoa työpaikasta on odotettu kyselyajankohtaan mennessä jo melkein kaksi vuotta; kauanko odotus vielä jatkuu?

*”Haastateltiin Skypea kautta ja tarjottiin harjoittelujaksoa sairaalassa, mutta ei selitetty, millaista työ tulisi olemaan. En saanut vastausta, mitä tulen tekemään harjoittelujakson jälkeen.”* (opiskelijan sähköpostivastaus, Bulgaria)

*”En saanut tarpeeksi tietää mistään.”* (opiskelijan sähköpostivastaus, Bulgaria)

*”Minulle kerrottiin yhtä työhaastattelussa ja aivan eri asia kirjallisesti.”* (opiskelijan sähköpostivastaus, Bulgaria)

Opiskelijat kertoivat myös diplomien rinnastamisesta ja asumisesta.

*”Diplomia ei voitu rinnastaa, hoitajan työtä en voi tehdä.”* (opiskelijan sähköpostivastaus, Bulgaria)

*”Asunto ei ole hyvä ja se masentaa.”* (opiskelijan sähköpostivastaus, Bulgaria)

Simolan (2008, 51) tutkimuksessa Filippiineiltä tulleiden sairaanhoitajien kotoutumisesta suomalaiseen työelämään löytyy myös maininta asunnosta: filippiiniläishoitajien kohdalla heidän oma arvionsa työsuhteasunnon sopivuudesta kyseenalaistettiin. Viestin voi tulkita Simolan mukaan olevan kyseenalaistajien mielestä se, etteivät köyhemmistä maista tulevat hoitajat ole päteviä arvioimaan omia asuinolojaan.

Suomeen töihin tulleet pettyivät työhön ja työkavereihin. Työ ei vastannut odotuksia tai se ei ollut omaa koulutusta vastaavaa.

*”Työ ei ole vaikeata, mutta se on minulle raskasta.”* (opiskelijan sähköpostivastaus, Bulgaria)

*”Potilaat ovat vaikeita tai he ovat vuodepotilaita.”* (opiskelijan sähköpostivastaus, Bulgaria)

Ulkomailta tullutta uutta työntekijää ei oteta vastaan tasa-arvoisena, vaan hänet määritellään kielen osaamisen kautta. Huonosti suomea puhuvalle ei kannata olla kohtelias eikä ystävällinen. Työpaikan hierarkiassa alemmalla tasolla oleva toimii tulokkaan inhimillisenä apuna. Työkaverit eivät ota riittävästi huomioon kielitaidon puutteita, eivätkä aktiivisesti auta puhumalla hitaasti ja kirjakieltä käyttäen.

*”Hei eivät auttaneet eivätkä puhuneet. Oppiakseni puhumaan minun pitää puhua jonkun kanssa.”* (opiskelijan sähköpostivastaus, Bulgaria)

*”Työkaverit näkivät, että osaan käytännön työn ja se riitti. He eivät selitä mitään.”* (opiskelijan sähköpostivastaus, Bulgaria)

*”Työkaverina oli englantia puhuva jonkin aikaa, mutta ei riittävän kauan.”* (opiskelijan sähköpostivastaus, Bulgaria)

*”Siivoajat olivat kohteliaampia ja ystävällisempiä kuin hoitajat.”* (opiskelijan sähköpostivastaus, Bulgaria)

Opiskelijat kertoivat pettymyksistään oman kielitaitonsa vajavaisuuteen. Kielitaitoon tai sen puutteeseen liittyvissä asioissa nousevat esille kielen oppimiseen käytetty aika, puhutun kielen ja murteiden ymmärtäminen, suomalaisten keskinäisen puheen ymmärtäminen (keskustelutilanteet), puhelinkeskustelut, vastuut ja velvollisuudet. Olen pohtinut kielitaidon merkitystä työelämässä ja työnantajien näkökulmasta luvussa 5.2.5.

*”He sanovat, että tarvitsen ehkä 2-3 vuotta oppiakseni suomen kielen, mutta he eivät anna aikaa.”* (opiskelijan sähköpostivastaus, Bulgaria)

*”En osaa puhua puhelimesta sukulaisten ja lääkärien kanssa.”* (opiskelijan sähköpostivastaus, Bulgaria)

*”En voi olla vastuussa yövuoroissa. Pelkään, koska en osaa kieltä.”* (opiskelijan sähköpostivastaus, Bulgaria)

Vastauksissa oli edellä kerrottujen pettymyskokemusten lisäksi selkeitä viitteitä tunnekokemuksiin tai mainintoja niistä. Odottaminen, tiedon puute, epäonnistumisen kokemukset, ristiriidat lupausten ja todellisuuden välillä ovat herättäneet opiskelijoissa negatiivisia reaktioita.

#### **TAULUKKO 11.** Bulgarianlaisten opiskelijoiden tunnekokemukset

<b>Opiskelijoiden tunnekokemukset</b>
[rekrytoivan] projektin hyöty on ollut puhdas nolla, paljon menetettyä toivoa, aikaa ja rahaa.
Lähden pois. Ehkä minusta myöhemmin tuntuu paremmalta ja sitten voin tulla takaisin.
Minulla on vaikeuksia luottaa heihin. En lähde Suomeen ollenkaan.
Minä lähden pois. Minusta ei tunnu hyvältä.
Voisin olla onnellinen vain, jos työolot olisivat hyvät ja palkka riittäisi koko perheelle.
Jos olisin Suomessa nyt, etsisin töitä, mutta olen Bulgariassa hirvittävien negatiivisten tunteiden vuoksi.

Tunteet ja niiden kokeminen eri tilanteissa heijastui monessa mielipiteessä. Pyrkimys onnellisuuteen nousi esille yhtenä motiivina muuttohalukkuuteen. Tunteet nousevat kokonaisuudessaan merkittäväksi tekijäksi prosessien onnistumista ja epäonnistumista arvioitaessa. Ihmisellä on luontainen pyrkimys onnellisuuteen ja siihen pyrkiessään hänellä on usein taipumus nähdä asiat onnellisuutta ylläpitävien mielikuvien varassa. (Puolimatka 2004, 121.) Onnea etsiessään ihminen siirtää huomionsa pois epämiellyttävistä asioista ja saattaa korvata todellisuuden haavekuvilla. Tällöin ihmiselle voi olla tärkeämpää säilyttää mielihyvän sävyttämä mielentila kuin päästä perille totuudesta, jotta ei masentuisi ja lamaantuisi. (Puolimatka 2004, 174.) Käsittelen tunteita ja niiden merkitystä laajemmin luvussa 7.

### 5.2.5 Työnantajatahon edustajien haastatteluiden analyysi: ammattitaidon ja kielitaidon merkitys ulkomaalaisten rekrytoinnissa

*Miten minusta tuntuu siltä, että nämä työnantajat puhuvat aivan eri ihmisistä? Oliko niiden opiskelijoiden kielitaito sitten oikeasti niin huono, että he eivät pärjänneet? Entä ammattitaito? Selvitettiinköhän sitä etukäteen, millainen lääketieteellisen koulutuksen taso Bulgariassa on, jos kerran se ei riitä? (Pohdintaa keväällä 2012.)*

Selvitin projektilta, miten he olivat varmistaneet sen, että bulgarialaisten koulutustaso vastaa suomalaisia työelämän asettamia vaatimuksia.

*”Alkuvuodesta 2010 perehdyttiin etukäteen Valviran kanssa Bulgarian tutkintoihin ja niiden tunnistamiseen. Bulgarian EU-liittymisen jälkeen (1.1.2007) tuoreet tutkinnot menisivät suoralla tunnistamisella ja vanhemmat tutkinnot ns. toisen portaan tunnistamisella. Lisäksi käytiin tutustumassa ennen lähtömaakoulutuksiamme pariin sote-oppilaitokseen saadakseen kuvaa tutkintorakenteista yms. Bulgarian tutkintojen vastaavuuksissa ei ole ollut varsinaisesti ongelmia (koulutuksen sisällön pituus tai lääketieteellinen taso) – Suomessa ilmenneet epäkohdat liittyvät tietääkseni enemmän toisen portaan tunnistamiseen työhistorian määrittelyssä tai dokumenttien aitouteen.” (projektipäällikön haastattelu)*

Kävin haastattelemassa kahta työnantajan edustajaa ja lisäksi sain käyttööni kaksi oppilaitokseni työperusteisen maahanmuuton kehittämishankkeen projektityöntekijän tekemää työnantajien haastattelua. Nämä haastattelut on nauhoitettu ja litteroituani ne, etsin niistä tähän Bulgaria-tapaukseen liittyvät olennaiset tiedot. Kaksi näistä haastatelluista työnantajista oli ollut mukana rekrytointiprosessissa neuvonantajana ja myös mukana haastattelumatkalla, kun opiskelijoita valittiin osallistumaan suomen kielen koulutukseen. Kummankaan työpaikalle ei kuitenkaan tullut ketään näistä opiskelijoista. Toiselle työnantajalle ei löytynyt sopivan erikoisalalan osaajaa ja toisen haluamat

henkilöt menivätkin Tanskaan ja Englantiin. Kahdella muulla työpaikalla oli lyhyen aikaa Bulgariassa suomen kielen lähtömaakoulutukseen osallistuneita töissä. Työsuhteiden päättämistä yhden kuukauden koeajan jälkeen perusteltiin sekä kielitaidon että ammattitaidon puuttumisella. Rekrytointiprosessissa haastatteluihin osallistuneet työnantajien edustajat olivat tyytyväisiä siihen, että projekti oli tehnyt hakijoista jo esivalinnan. Heidän ei tarvinnut haastatella kuin kaikkein potentiaalisimmat hakijat. Heidän mielestään hakijat oli hyvä nähdä paikan päällä, koska silloin asioista pystyi keskustelemaan ja tarvittaessa tarkastamaan heidän taustojaan. Toisaalta he totesivat, että sitoutumista ja motivaatiota ei näe paperien perusteella.

Entä onko eettisesti oikein käydä rekrytoimassa toisessa maassa osaavia, koulutettuja ihmisiä? Aihe nousi esille myös bulgarialaisen EURES-neuvojan kanssa keskustellessani, sitaatti luvussa 5.2.1.

*”Toisaalta tunsi itsensä vähän rikolliseksi, kun näki kuinka huonosti asiat on meihin nähden ja sitten viedään maasta älytieto pois.”* (työnantajan haastattelu)

Pitkänen (2011b, 78) kirjoittaa terveydenhuoltohenkilöstön rekrytoinnista ja toteaa, että kansainvälisen rekrytoinnin polttava kysymys on luonteeltaan eettinen. Hän pohdii, onko oikein houkutellessa ammattilaisia muuttamaan korkeamman tulotason maihin. Suurin eettinen ongelma on kuitenkin asiantuntijoiden houkuttelemisen kolmansista maista teollisuusmaihin. Raunio (2005, 10; myös Kyhä 2011, 30) pohdii raportissaan aivovuotoa, mutta toteaa, että se voidaan nähdä myös aivokiertona, jolloin korkeasti koulutetut osaajat liikkuvat entistä vapaammin yli kansallisten rajojen. Aivokierros muuttovirta jatkuu edelleen kolmanteen maahan tai paluumuuttona lähtömaahan. Aivokierto vähentää aivotuhlausta. Raunio (2005, 11) mukaan aivotuhlauksesta on kyse silloin, kun koulutettu henkilö ei työllisty osaamistaan vastaavasti. Aivotuhlaus on koulutuspääomaa, joka jää uudessa maassa käyttämättä (Forsander 2013, 231).

## *Kielitaidosta*

Jokaisen työnantajan edustajan haastattelussa nousee esille kaksi asiaa: kielitaito ja ammattitaito. Kielitaidon puuttuminen tulee esiin myös jokaisessa lukemassani tutkimuksessa ulkomaalaisten palkkaamisesta. Ammatillisen saksan kielen opettamisen tarvetta Saksassa tutkinut Kuhn toteaa: ”... berufliche Kompetenz ohne kommunikative Kompetenz nicht denkbar ist.” (Kuhn 2007, 396.) Pitkäsen (2011, 82) tutkimuksessa todetaan, että keskeiseksi koettuja riskitekijöitä ovat kielitaidon ja ammattitaidon puutteet. Suomessa hankittu työkokemus, Suomessa asumisaika ja suomen kielen taito ovat tärkeimpiä maahanmuuttajien työnsaantimahdollisuuksiin vaikuttavia tekijöitä (Jasinskaja-Lahti ym. 2002, 23; Forsander 2013, 236). Epäilyksiä tai kielteisyyttä työperusteista maahanmuuttoa kohtaan herättää pelko kielitaidon puutteiden ja kulttuu-

rierojen synnyttämistä ongelmista työturvallisuudelle ja potilasturvallisuudelle (Simola 2008, 29). Kielitaidon puutteisiin vetoaminen on yksi ensimmäisistä argumenteista, joihin tartutaan, kun halutaan osoittaa ulkomaisen työvoiman käytön olevan ongelmallista tai mahdotonta.

Myös korkeakoulututkinnon suorittaneiden työllistymistä Suomessa tutkinut Kyhä (2011, 12) havaitsi, että maahanmuuttajien työllistymisen hankaluutta on selitetty mm. kielitaidon, koulutuksen ja työkokemuksen puutteella. Hän toteaa myös (Kyhä 2011, 48 ja 138), että lääkäreillä suomen kieli on ammatillisten sisältöjen vuoksi yksi keskeisimmistä työvälineistä. Kyhän tutkimuksessa yli 60 % vastaajista mainitsi työttömyytensä syyksi heikon suomen kielen taidon. Heikkilän ja Pikkaraisen (2006, 266) haastattelemat maahanmuuttajat totesivat, että työpaikkaa hakiessa työnantaja keskittyy liikaa epätäydelliseen suomen kielen taitoon, jolloin ammattitaidon osoittaminen jää sivuseikaksi. Söderqvist (2006, 286) kertoo, että työnantajat sanoivat kielitaidon olevan keskeistä niin työyhteisöön sopeutumisessa kuin työturvallisuuden kannaltaakin. On ymmärrettävä, mitä pitää tehdä, jotta ei olisi vaaraksi itselleen eikä muille. Hänen tutkimuksessaan tuli esille myös kolikon toinen puoli: työnjohto ja kollegat eivät välttämättä osaa riittävästi kieliä. Myös Vartia ym. (2007, 49) toteavat, että kielitaidon merkitys korostuu sekä työhönottajan ja esimiesten että työnhakijan taidoissa. Työhönottajat tarvitsevat kielitaitoa haastattellessaan vieraskielisiä hakijoita. Myös tarve arvioida hakijoiden kielitaitoa haastattelutilanteissa korostuu, vaikka välineitä siihen ei olisikaan. Suomen kielen osaamisen vaatimus karsii sellaisia hakijoita hoito- ja palvelualoilla, joilla muuten olisi edellytyksiä työhön.

Eräs tutkimuksessani haastateltu työnantajan edustaja mainitsi puolen tunnin haastattelun aikana 42 kertaa kielitaidon tai suomen kielen osaamisen tärkeyden. Kaikki haastattelemani työnantajat totesivat, että kielitaidon merkitys on ehdoton potilasturvallisuuden vuoksi. Jos lääkäri ei ymmärrä, mitä potilas sanoo, häntä ei voi ottaa töihin. Suomessa lääkärinlausunnot tehdään aina suomeksi tai ruotsiksi. Lääkäri ei saa sanella väärin. Myös puhelinkeskustelut ja kohtaamiset asiakkaan kanssa ovat kielitaitoa haastavia tilanteita. Erään haastatellun mukaan ohjeet tulkitaan helposti väärin, jos ne antaa vieraskielinen lääkäri puhelimitse. Tämä vaarantaa potilasturvallisuuden. (Oroza 2010, 283.) Myös Suomessa asuvat maahanmuuttajat tarvitsevat lääkäriä. Ulkomaalaistaustaisilla potilaillakin voi olla ennakkoluuloja suomalaista lääkäriä kohtaan. Ulkomaalainen ei välttämättä ymmärrä suomalaisen lääkärin antamia hoito-ohjeita ja lääkemääräyksiä. Luku- ja kirjoitustaidottomuus tulisi aina kirjata potilaan riskitietoihin, lääkärin tulee varmistaa, miten potilas aikoo esimerkiksi ottaa määrätty lääkkeitä (Oroza 2010, 285).

*”Aika hyvälläkin kielitaidolla esimerkiks kommunikaatio puhelimitse on vähän hankalaa.”* (työnantajan haastattelu)

*”Aika riskialtis ala tämän lääkärin työkin. Täällä ei saa tulla sitten kielen takia virheitä. Kun niitä tulee, sitten voi tulla muista syistä, ei kielen takia.”* (työnantajan haastattelu)

Jos suomen kieltä opetetaan lääkäreille, ammattisanastoa pitää olla koulutuksessa paljon. Jos lääkäri ei osaa suomen kieltä, potilas ei pysty luottamaan häneen; asiakkaat kaikkoavat, jos he eivät ymmärrä, mitä lääkäri sanoo.

*”Potilastyössä lääkäri tarvitsee hyvän kielitaidon.”* (työnantajan haastattelu)

Pitkäsén (2011, 87) tutkimuksessa vastaajat kertoivat tilanteista, joissa potilas oli kielitöyntyneen ulkomaalaisen lääkärin hoidosta. Toisaalta erään tässä tutkimuksessa haastatellun työnantajan mukaan Suomessa on enenevässä määrin totuttu siihen, että lääkäri ei aina olekaan suomalainen.

Kielitaito ei ole kuitenkaan stabiili ominaisuus, mutta sen kehittymiselle ei aina työyhteisöissä anneta tarpeeksi mahdollisuuksia. Pääsääntöisesti ulkomaalainen työntekijä toivotetaan tervetulleeksi, mikäli hänellä tullessaan on suomalaisen mielestä riittävä kielitaito. Mikä on riittävä kielitaito? Kielitaidon riittävyys tulkitaan eri tavoin sen mukaan, nähdäänkö se osana työntekijän osaamista ja asiantuntijuutta, syrjinnän välineenä vai täysivaltaisen yhteisön jäsenyyden mahdollistajana. Myös sillä on merkitystä, arvioidaanko taitoa vain rekrytointitilanteessa vai annetaanko työntekijälle aikaa vahvistaa osaamistaan työympäristössä ennen kuin kielitaidon riittävyttä arvioidaan laajemmin. (Latomaa ym. 2013, 178; Forsander 2013, 231.) Työssäni maahanmuuttajien kouluttajana olen havainnut, että riittävän kielitaidon määrittely vaihtelee tilanteen mukaan. Kielitaidosta ja sen puuttumisesta saadaan syy hylätä työnhakija tai opiskelupaikan hakija, vaikka todellisuudessa hylkäyksen syyt olisivat aivan muut.

Myös Simolan (2008, 74) tutkimuksen mukaan yksi keskeisimmistä keskustelun aiheista journalistisissa teksteissä on ulkomailta tulleen hoitohenkilökunnan kielitaidon puute ja yleinen argumentti maahanmuuttoa vastaan on se, että vanhusten on saatava hoitoa omalla äidinkielellään. Itä-Suomen yliopistossa toteutetussa Doktor – Lääkäreiden työperäisen maahanmuuton edistäminen -hankkeen raportissa todetaan, että ohjaavien lääkäreiden ja työyhteisön sekä potilaiden odotukset kielitaidon suhteen ovat korkeat. Ulkomaiset lääkärit itsekin kertoivat, että puhutun kielen ymmärtäminen vaatii aikaa potilaiden käyttämän murteen vuoksi. Doktor-hankkeen ohjaavien lääkäreiden antaman palautteen mukaan kielitaidon haastavin alue oli puhuminen ja kommunikointi erilaisten potilaiden kanssa ja sen hiomiseen keskityttiinkin hankkeessa järjestetyn koulutuksen loppuvaiheessa. (Aducate 2011, 12–13, 25.)

Jos ensimmäinen kokemus ulkomaalaistaustaisesta lääkäristä on ollut positiivinen, ennakkoluulot väistyvät helpommin.

*”On muuttunu siihen suuntaan, et potilaat luottaa jo, ettei se oo heti tämmönen, että mitäs toi nyt sanoi, uskallanko mä nyt luottaa tohon.”* (työnantajan haastattelu)

Kielitaito tai sen puute näyttäytyi eri henkilöiden haastattelussa vähän erilaisena. Yksi projektipäällikkö kertoi yllättyneensä, miten hyvin ja nopeasti jotkut oppivat suomen kieltä. Mutta toisaalta hän totesi kuitenkin, että ongelmat työpaikoilla johtuivat kielitaidon puutteesta, koska 168 tuntia opiskeltuaan ei voi vielä omata täydellistä kielitaitoa. Eräs haastateltu kommentoi:

*”En tiedä, että työntekijöiden välillä olisi ollut ymmärretyksi tulemisessa ongelmia.”* (työnantajan haastattelu)

Toinen työnantaja kertoi, että he suhtautuivat etukäteen liian optimistisesti siihen, miten nopeasti ihminen pystyy työn ohessa omaksumaan suomen kieltä. Etukäteisoletukseksi hän kertoi, että tulijoiden kanssa olisi voinut kommunikoida perustasolla, mutta perusasiatkaan eivät hänen mukaansa onnistuneet suomeksi, vaan asioista piti puhua englanniksi. Lisäksi jonkun kohdalla oli tullut sellainen vaikutelma, että suomen kielen tuottaminen sujui paremmin kuin ymmärtäminen.

*”Jos yritti suomeksi puhua, informaatio ei kulkenut.”* (työnantajan haastattelu)

*”Sekään ei suomen oppimista lisää, jos joutuu englanniksi selittäään.”* (työnantajan haastattelu)

Eräs työnantaja totesi, että koska työntekijöiden kielitaito Suomeen tullessa oli niin heikko, aika ei riitä työn ohessa sellaisen kielitaidon saavuttamiseen, että heidät olisi voinut ottaa töihin. Haastattelijan kysymykseen, mikä sitten ei olisi liian pitkä aika kielitaidon omaksumiseen, työnantaja vastasi, että työn ohella perehdyttäminen on ylimääräinen rasite ja tuotannosta pois, koska ei kuitenkaan ole varmuutta siitä, tuleeko jotakin tulosta. Hän sanoi ymmärtävänsä ristiriidan siinä, että kielen omaksuminen vie aikaa, mutta työnantaja ei voi odotella oppimista, kieli pitää osata jo ennen kuin tulee Suomeen töihin. Yksi opiskelijoista totesi palattuaan takaisin kotimaahansa:

*”He eivät anna minulle aikaa oppia suomea.”* (opiskelijan haastattelu)

Itä-Suomen yliopiston Doktor-hankkeessa todettiin, että sanelujen tekeminen ja puhelinvastaanoton pitäminen vaatii lääkäriltä niin hyvää kielitaitoa, hyvää ammattisastan hallintaa ja suomalaisten käytäntöjen tuntemusta, että sen tason saavuttaminen vaatii aikaa 4–5 vuotta (Aducate 2011, 25). Eräs haastattelemani opiskelija murehti sitä, että kotimaassa on mahdoton oppia suomen kieltä hyvin; kielen oppimista varten pitäisi päästä Suomeen ja töihin. Hän välitti minulle viestin, jonka eräs suomalainen työnantajataho oli hänelle lähettänyt vastauksena työpaikkakyselyyn. Tämä vastaus



kuvastaa hyvin sitä ristiriitaa, mikä on kielen oppimisen ja siihen käytettävän ajan välillä. Työnantaja kirjoitti:

*”Ennen kuin voit työskennellä Suomessa, sinun täytyy puhua suomea melko hyvin ja kirjoittaa tyydyttävästi. [...] Olet opiskellut 168 tuntia suomen kieltä, se on hyvä, mutta ei varmastikaan tarpeeksi. Opiskele suomea enemmän ja sitten kun puhut sitä hyvin ja kirjoitat tyydyttävästi, ota uudelleen yhteyttä.”* (työnantajan kommentti opiskelijan saamassa kirjeessä)

Haastatteleman opiskelija kysyi minulta, miten hän voi Bulgariassa oppia suomen kielen niin hyvin, että hän sen opittuaan pystyy uudelleen hakeutumaan Suomeen töihin. Bulgariassa hänellä ei ole mahdollisuutta kuulla suomen kieltä eikä käyttää sitä päivittäisessä kommunikoinnissa.

Sen lisäksi, että puutteellinen kielitaito rajoittaa työtehtävien tekemistä, se rajoittaa myös sosiaalista kanssakäymistä suomalaisessa yhteiskunnassa. Työpaikoilla seurauksena on epämuodollisten informaatiovirtojen ulkopuolelle jääminen ja siitä johtuen vaikeudet edetä työtehtävissä. (Forsander & Raunio 2005, 48.)

Työnantajat totesivat suomen kielen koulutuksesta, että sairaalan tehtävänä ei ole kielikoulutuksen järjestäminen, koska heidän perustehtävänsä on potilaiden hoitaminen. Suomen kielen opettamisesta pitää huolehtia muiden tahojen kuin työnantajan. Yksi työnantaja oli sitä mieltä, että kielikoulutuksen tulee olla riittävän pitkä. Kysymyksen, osallistuivatko he tämän Bulgarian koulutuksen suunnitteluun, yksi haastateltava vastasi, että he kertoivat mielipiteitään koulutuksen ostajalle, mutta ei osaa sanoa, miten tarkasti niitä oli huomioitu, koska ostaja suunnitteli koulutuksen itsenäisesti. Työnantajilta kysyttiin myös muun työyhteisön valmistelemisesta ulkomaisen työntekijän tulemiseen työyhteisöön. Ulkomaalaisen työntekijän tuloa ei erään haastatellun mukaan tarvitse työyhteisössä pohjustaa sen enempää, informointi asiassa riittää.

*”En tiedä, miten sitä sitten olis pitänyt pohjustaa tai valmistella, olihan tästä informoitu. [...] Me ei muuteta perustoimintaa sen takia, että tänne tulee ulkomaisia työntekijöitä.”* (työnantajan haastattelu)

Pitkänen ja Raunio (2011) toteavat kuitenkin, että monikulttuurisissa työyhteisöissä tarvitaan panostusta toimivien ohjaus- ja palautejärjestelmien kehittämiseen. Ongelmia syntyy etenkin silloin, jos työyhteisöön ilmestyy ulkomaalaisia työntekijöitä ilman, että heidän tuloaan valmistellaan tai asemaansa selvitetään muulle henkilöstölle. (Pitkänen & Raunio 2011, 234.) Tunne yhteisöön kuulumisesta on tärkeä hyvinvointitekijä (Malin & Anis 2013, 154).

Terveydenhuollon ammattihenkilönä työskenteleminen Suomessa edellyttää Valviran myöntämää ammatinharjoittamisoikeutta.<sup>2</sup> Eräs työnantaja oli sitä mieltä, että olisi ollut hyvä, jos Valviran laillistus olisi ollut tehtynä jo haastatteluun mennessä. Siinä tapauksessa ei olisi turhaan tarvinnut opettaa sellaisia henkilöitä, joiden papereita Valvira ei hyväksynyt. Työnantajilta kysyttiin, pitäisikö rekrytoitavat ja heidän ammattiosaamisensa jollakin tavalla testata ennen valintaa, johon saatiin vastaus, että EU-maista tulevien on oikeus saada tutkinnolleen laillistus ilman testejä siitä erikoisalasta, mikä heillä on omassakin maassaan. Heitä ei voida sen vuoksi alistaa johonkin testiin. Eri asia on sitten, riittääkö osaaminen silti työnantajalle. Osaamista ei voi nähdä pelkkien paperien perusteella. Saman asian toteaa Pitkänen (2011b, 80): EU-maista tulleilta lääkäreiltä ei vaadita erillistä pätevyitysmiskoulutusta, vaan osaamisen ja kielitaidon varmistaminen jää lähinnä työnantajan tehtäväksi. Millainen osaaminen ja kielitaito sitten kussakin tapauksessa työnantajalle riittää? Myös Vartia ym. (2007, 49) ovat todenneet tutkimuksessaan, että ulkomaisen koulutuksen vastaavuuden arviointi on hankalaa rekrytoitaessa. Tutkintovastaavuudet ja laillistukset ovat kuitenkin tärkeitä hoitoalalla.

Työnantajan mukaan Bulgariasta tulleet lääkärit eivät voineet osallistua potilastyöhön, vaan he kiersivät toisen lääkärin mukana, jotta kollega ja työyhteisö pystyivät arvioimaan heidän lääketieteellistä osaamistaan. Työnantaja kertoi, että työpari vaihtui päivittäin, jotta saatiin useampia mielipiteitä osaamisesta. Tänne työhön tulleilla henkilöillä ei ollutkaan sellaisia valmiuksia hallussaan, joita työnantajat olivat etukäteen odottaneet. Osaamisvajeista haastatteluissa tuli esille se, että työnantajien näkemysten mukaan lääketieteelliset käytännöt ovat Bulgariassa vanhanaikaisemmat kuin Suomessa. Työnantajat arvelivat myös alan koulutuksen olevan erilainen kuin Suomessa

*”Lääketieteellinen osaaminen ei ole Bulgariassa sillä tasolla kuin Suomessa vaadittais.”* (työnantajan haastattelu)

Bulgaria ei ole ainoa maa, jonka lääketieteellistä koulutusta epäillään. Simolan (2008, 75) tutkimuksessa esiintyy sama epäily filippiiniläisten osaamista kohtaan, filippiiniläisen hoitajakoulutuksen taso huolestuttaa. Myös Kyhän (2011, 140) tutkimus vahvistaa saman asian: 53 % kaikista vastaajista koki arvostuksen puutetta ulkomailla suoritettua tutkintoaan ja 45 % työkokemustaan kohtaan. Itä-Suomen yliopiston Doktor-hankkeessa huomattiin myös, että kliinisissä ja hallinnollisissa kysymyksissä, työyhteisöjen toimintatavoissa ja terveydenhuollon eri ammattiryhmien työnjaossa on eroja eri maiden välillä, mikä tekee yhteistyöstä alkuvaiheessa haasteellista (Aducate 2011, 18).

<sup>2</sup> Ks. myös luvut 2.3.4 ja 5.2.2.

Myös toimintakulttuurissa ja perushygieneiakäsitteissä oli eroja. Jos muualta tulleen perushygieneiakäsitteet poikkesivat suomalaisista, suomalaiset työyhteisön jäsenet alkoivat epäillä muidenkin toimintatapojen osaamista ja henkilön ammattitaitoa.

*”Ei oo omiaan lisäämään luottamusta tietämiseen.”* (työnantajan haastattelu)

Hygieneiakysymykseen on törmätty muuallakin: ”Muutama suomalaishoitaja moitti ulkomaalaistaustaisia työtovereitaan epäsiisteiksi, ja ulkomaalaistaustainen vastaaja puolestaan moitti Suomen hygieniamääräyksiä turhan tiukoiksi” (Pitkänen 2011b, 93). Työnantajien haastatteluista kävi myös ilmi, että ennakoajatukseksi oli, että Bulgariasta ei löydy osaavaa työvoimaa. Mutta toisaalta prosessiin osallistuminen toi toisenlaisenkin näkökulman asiaan:

*”Huomasi itekin, että muuallakin osataan kouluttaa.”* (työnantajan haastattelu)

Kyhän (2011, 139) tutkimuksessa 62 % vastaajista mainitsi oman ulkomaalaistaustansa syyksi heikolle työllistymiselleen. Omassakin tutkimuksessani kävi ilmi, että suomalaisessa työyhteisössä esiintyy työnantajien mukaan jonkin verran vastustusta ulkomaalaista työtoveria kohtaan. Vastustus johtuu suurelta osin pelosta, että tulijat eivät ole päteviä ja että heistä on suomalaisille työtovereille enemmän vaivaa kuin apua, jos heitä joutuu opastamaan ja kouluttamaan. Eräällä työpaikalla oli ratkaistu asiaa siten, että työpari vaihtui päivittäin, koska yhtä henkilöä ei voinut kuormittaa sillä, että tavallisen potilastyön lisäksi pitää selittää, mistä on kyse.

*”Ihmiset haluaa osaavan kollegan eikä huolehdittavaa.”* (työnantajan haastattelu)

*”Täällä lääketieteen maailmassa on kuitenkin aika hektinen se työtahti, niin siten se saattaa imasta siltä ohjaajaltakin liikaa, jos kaikki pitää ihan alusta alkaen.”* (työnantajan haastattelu)

Suomalaiset kollegat joutuvat käyttämään työaikaansa ulkomaisen kollegan toiminnan valvomiseen ja tekemisten sekä sanomisten korjaamiseen, mikä syö suomalaisten jaksamista (Pitkänen 2011b, 85). Esimiestehtävässä olevalta työskentely ulkomaalaisen alaisen kanssa vaatii enemmän ohjausta. Työskentely ulkomaalaisen kanssa vaatii enemmän kommunikaatiota kasvokkain, sen huolehtimista, että asiat on ymmärretty oikein. Kulttuurierot ja kieliongelmat tuovat hoitosuhteeseen haasteita, joiden ylittäminen on monikulttuurisessa yhteiskunnassa osa myös hoitohenkilökunnan ja lääkäreiden ammattitaitoa (Oroza 2010, 295).

*”Mulla on pikkusen sellanen tunne, et suomalaiset suunnittelee esimerkiks tämmösiä lomalle jäämisiään ja tällasia asioita pitemmällä aikavälillä ja etukäteen ja ulkomaalaistaustasissa ainakin osa on tavallaan tämmösiä, et tulee aika lyhyellä aikavälillä, et nyt pitäis saada viikon päästä lomaa.”* (työnantajan haastattelu)

## *Kannattavuusongelma: rasitteesta mahdollisuudeksi?*

Mikä on kannattavaa? Opiskelijat ja kouluttajat pohtivat sitä, miten opiskelijat joutuvat miettimään, kannattaako heidän maksaa kalliita Valvira-maksuja, jos he eivät kuitenkaan työllisty. Työnantaja miettii, kannattaako koulutukseen valita henkilöitä, joilla ei laillistusta vielä ole, jos eivät sitä myöhemmin saakaan.

Eräs työnantaja kertoo, että rekrytointiprosessilla haettiin apua erikoislääkäriavajeseen. Jos ulkomailta löytyisi jo valmiita, kokeneita erikoislääkäreitä, ei tarvitsisi kouluttaa nuoria suomalaisia erikoistuvia lääkäreitä. Valmiita lääkäreitä saataisiin edullisesti.

*”Meillähän on ollu nimenomaan erikoislääkäreistä pulaa ja idea oli, että jos he osais erikoisalalan jo, ei tarttis kuin kieltä opettaa. Mutta jos pitää erikoisalakin opettaa, ei oo mitään järkeä, kun on suomalaisia jonossa, joilla on pidempi työura edessä. Ajatus oli, että heillä olis ollu tietotaito jo valmiina.”* (työnantajan haastattelu)

Mutta jos muualla opiskellut lääkäri ei osakaan kieltä ja sen lisäksi hänelle joudutaan opettamaan ammatillisiakin asioita, kannattavuus käy kyseenalaiseksi. Halpaa työvoimaa ei saatukaan, vaan siihen jouduttiin taloudellisesti panostamaan. Pitkänen (2011) toteaaakin, että kansainvälisessä rekrytinnissa ei ole aina muistettu, että Suomen kaltaiset pienet kielialueet ovat erityisasemassa, koska ulkomailta tulevien työntekijöiden kielitaidon kohentaminen vaatii runsaasti taloudellisia ja henkilöstöresursseja. Ulkomailta rekrytointi voi olla näennäisen helppo ja nopea ratkaisu henkilöstövajeeseen, mutta panostus koulutukseen tekee sen taloudellisen hyödyn kyseenalaiseksi. (Pitkänen 2011b, 95.)

Taloudellisen kannattavuuskysymyksen lisäksi työntajien kommenteista nousee vahvasti esille rasite ja vaiva. Ulkomainen kollega kaikkine puutteineen ja tarpeineen koetaan enemmän rasitteeksi ja vaivaksi kuin hyödyksi. Inhimillinen näkökulma unohtuu jälleen kerran: hyöty pitää olla minun suuntaani. Entä jos hyötyjänä olisikin se ulkomaalainen, joka työtä saadessaan saisi paremman elämän, perheelleen turvatumman asumisen ja toimeentulon?

Asiaa voi tarkastella myös maassa jo asuvien maahanmuuttajien näkökulmasta. Malin ja Suvisaari kirjoittavat, että tutkimuksen mukaan viidennes Suomessa asuvista venäläisistä ja somaleista käy lääkärissä ilman tulkin apua, vietnamilaisista kolmannes ei koe tarvitsevansa tulkkia (Malin & Suvisaari 2010, 138). Vastaanotolla kohtaa aina kaksi eri kulttuuria, potilaan ja lääkärin (Oroza 2010, 279). Suomalainen lääkärikunta vetoaa potilasturvallisuuden vaarantumiseen, jos lääkäri ei puhu riittävän hyvin suomea. Kun yhteistä kieltä ei ole, potilaan tapa tuoda oireensa ja huolensa esille voi olla lääkärille hämmentävää. Kulttuuristen ja maahanmuuttoon liittyvien tekijöiden huomioiminen hoitosuhteessa auttaa rakentamaan siltoja lääkärin ja potilaan vuorovaikutukselle ja yhteisymmärrykselle. (Oroza 2010, 272.) Ulkomaalaistaustainen lääkäri tuo

helpotusta lääkärissä asioimiseen ainakin niiden potilaiden kohdalla, joiden kieltä hän puhuu.

### 5.3 Suomeen työperusteisesti muuttaneille järjestetty suomen kielen koulutus

*En ollut aikaisemmin ajatellut, että tällä paikkakunnalla ja sen lähiympäristössä on näin paljon maahanmuuttajia, jotka ovat tulleet tänne töihin. Tuntuu haastatteluisissa kuulemani perusteella siltä, että osa firmoista käyttää härkisti hyväkseen maahan tulleita ulkomaalaisia: teettävät mahdollisimman pitkää päivää pienellä palkalla. Suomalaiset eivät tuollaiseen suostuisi. Ja liekö edes laillistakaan, kuoria vihanneksia 12 tuntia päivässä? Jos se pitää paikkaansa, en yhtään ihmettele niiden nuorten miesten lausumia "I hate vegetables", "I have nightmares of vegetables".*

\*\*\*\* \* \* \* \* \*

*Tavoitteena on tehdä analyysit haastattelujen ja koulutuksen tuloksista sekä vetää niistä johtopäätökset tehokkaan lähtömaakoulutuksen järjestämiseksi. Tämän koulutuksen toteuttamiseen voidaan vielä vaikuttaa ja sen tuloksia tulee tarkastella kriittisesti suhteessa muihin koulutuksiin ja lähtötilanteeseen. (Muistiinpanoja syksyllä 2010.)*

Puhuttaessa työperusteisesta maahanmuutosta ja -muuttajista viitataan usein niihin, jotka ovat parhaillaan tulossa tai juuri tulleet. Monilla Suomessa jo pidempään asuneilla on kuitenkin työperusteinen tausta. Keskustelussa työperusteisesta maahanmuutosta ei ole aina muistettu, että maassa jo asuvat ulkomaalaiset muodostavat merkittävän työvoimaresurssin, jota ei kuitenkaan ole riittävästi hyödynnetty. Maahan eri syistä muuttaneista lähes 80 prosenttia on työikäisiä. (Pitkänen 2011a, 11.)

Vertaillaksemme tuloksia ja toimenpiteitä järjestimme Suomessa jo asuville, alun perin työperusteisesti tulleeille tai heidän perheenjäsenilleen 14 viikkoa kestäneen suomen kielen koulutuksen, jossa yhdistimme kielen opetukseen työssäoppimista ja ammatillista opetusta. Koulutuspaikkakunnaksi valitsimme kaupungin, jossa itsessään ja lähialueilla on runsaasti maahanmuuttajia työllistäviä yrityksiä. Järjestimme koulutusmahdollisuudesta tiedotustilaisuuden ja halukkailla oli mahdollisuus täyttää yhteystieto- ja hakulomake. Hakulomakkeen täyttäneistä valitsin projektipäällikön kanssa haastatteluun ne, jotka olivat työn perusteella Suomeen tulleet tai edellisten perheenjäseniä. Haastatteluun saapui lopulta 22 henkilöä, joista haastatteluhetkellä 9 oli töissä ja 13 työttömänä. Työttömistä kolmella oli ollut työtä, mutta määräaikainen työ oli loppunut. Haastatelluista 12 oli tullut Suomeen perheenjäsenenä, puoliso tai vanhempi oli tullut aikaisemmin Suomeen töihin.

Valitsimme koulutukseen 10 henkilöä. Sekä kouluttaja että projektipäällikkö kertoivat, että koulutuksen tuloksena kaikkien koulutuksessa olleiden jatkosuunnitel-

mat selkenivät ja suomen kielen osaaminen parani. Opiskelijoiden kielitaitotasoarviot loppukokeen jälkeen arvioituna löytyvät liitteestä 11. Koulutus toteutettiin siten, että alussa oli yhdeksän viikon suomen kielen intensiivijakso ja sen jälkeen viiden viikon alakohtainen opiskelujakso. Opiskelijat hankkivat itselleen kouluttajan avustuksella harjoittelupaikan oman ammattialansa firmassa ja harjoittelun ohessa he opiskelivat työelämän suomen kieltä. Tämä ryhmä erosi Viron ja Bulgarian ryhmistä siten, että se koostui lukuisista eri kansallisuuksista, eri ammattien edustajista ja eri aikaan Suomeen muuttaneista henkilöistä, joiden suomen kielen lähtötaso oli erilainen.

Tein alkuhaastattelut yhdessä projektipäällikön kanssa ja ne käytiin pääsääntöisesti joko suomen tai englannin kielellä. Muutaman henkilön kohdalla käytettävissä oli etukäteen varattu puolan kielen tulkki, koska yhteistä kieltä ei ollut. Haastattelin tässä yhteydessä myös koulutuksen kouluttajan sekä projektipäällikön, joiden haastattelujen analyysin liitän opiskelijoiden analyysin oheen. Olen analysoinut tämän aineiston hieman eri tavalla. Otin lähtökohdaksi sen, mitä jo tiesin virolaisten ja bulgarialaisten opiskelijoiden haastattelujen pohjalta: keskeisinä syinä muuttohalukkuudessa työllistyminen ja sosiaaliset syyt. Halusin selvittää Suomessa jo jonkin aikaa asuneiden vastauksista, mitä he kertovat työstä ja palkasta; miten on käynyt toiveelle paremmasta elämästä; onko Suomi toiveet täyttävä maa, jollaiseksi sen kuvasivat Virossa ja Bulgariassa haastatellut; miten on käynyt perheelle ja onko kielitaito kehittynyt.

Muutama haastateltu kertoi, että heillä ei ollut Suomeen muuttaessa **etukäteisodotuksia**, koska eivät tieneet, mitä odottaa tai millainen Suomi on. Niillä, joiden perhettä oli muuttanut jo aiemmin Suomeen, muuton syy oli saada olla yhdessä **perheen** kanssa. Yksi perheenjäsen sanoi, että hän tuli vaikka äiti kertoi, että Suomessa on vaikeaa. Yksi kertoi tulleensa Suomeen täällä asuvan kaverin houkuttelemana, koska hänellä ei ollut rahaa opiskeluun kotimaassa. Neljä haastateltua kertoi tulleensa **paremman elämän** ja **elintason** perässä. Näistä kaksi totesi, että toiveet ovat toteutuneet ja nyt he ovat tyytyväisiä. Vihanneksia käsittelevät henkilöt olivat väsyneitä työhön ja pitkien työpäivien vuoksi toivoivat löytävänsä jotakin muuta työtä, koska eivät ehdi tekemään mitään muuta kuin työtä lähes vuorotta. Yksi ilmoitti olevansa **pettynyt**, koska elämä ei ole muuttunut parempaan suuntaan. Kysymykseen siitä, miten sen pitäisi muuttua, mikä olisi parempi suunta, hän ei antanut vastausta. Paremmasta elämästä kertoivat vielä neljä muutakin haastateltua: elämä on nyt parempaa, palkat ovat parempia, elintaso on parantunut. **Hyvän palkan** mainitsi viisi haastateltua, jotka kaikki työskentelivät metallialalla. Myös perheen elämä oli parantunut.

*”Emme halua palata, koska täällä on lapsille parempi koulu.”* (opiskelijan haastattelu, Suomi)

Muutoksen kokemus ja halu jäädä eivät tulleet hetkessä. Yksi haastatelluista totesi, että ensimmäiset 2–3 vuotta hän ajatteli palaavansa kotiin takaisin, mutta on nyt ollut Suomessa jo kymmenen vuotta. Toinen kertoi, että hän tullessaan ajatteli jäädä vain

hetkeksi, mutta päättikin sitten olla pidempään. Kolmas sanoi, että hänen pitää olla Suomessa ainakin viisi vuotta, jotta saa autonsa maksettua. Haastatelluissa oli muutama yksin Suomeen tullut, joka oli lyhyen työrupeaman jälkeen jäänyt työttömäksi. Heidän maahan jäämisensä riippuu jatkossa työn saamisesta. Jos ei ole työtä ja perhe on kotimaassa, jäämiselle ei ole selkeää perustetta.

Millaisena Suomi näyttäytyi maassa jo jonkin aikaa asuneiden silmissä? Opiskelijat kertoivat ajatuksiaan **maasta, ihmisistä ja käytännön toimintatavoista**. Suomeen halutaan jäädä, koska maa koetaan turvalliseksi, rauhalliseksi ja puhtaaksi omaan kotimaahan verrattuna. Suomalainen luonto on muodostunut usealle Keski- ja Etelä-Euroopasta tulleelle merkittäväksi tekijäksi.

*”Suomessa on vihreä luonto, ei saasteita kuten kotimaassa.”* (opiskelijan haastattelu, Suomi)

*”Paikkakunnalla, jossa asun, en näe ihmisiä, vain oravia.”* (opiskelijan haastattelu, Suomi)

Kokemukset suomalaisista ihmisinä vaihtelivat. Toisten mielestä suomalaiset ovat ystävällisiä, mutta toiset ovat kokeneet ystävällisyyden vain pinnallisena. Opiskelijat määrittelivät suomalaiset ihmiset adjektiiveilla iloinen, ystävällinen, rauhallinen, hymyilevä, sulkeutunut. Kaikki ei heidän mielestään kuitenkaan ole sitä miltä näyttää:

*”Ihmiset hymyilevät, mutta eivät ole avoimia.”* (opiskelijan haastattelu, Suomi)

*”Suomalaiset eivät ole yhtä ystävällisiä kuin eteläeurooppalaiset.”* (opiskelijan haastattelu, Suomi)

*”Suomalaiset eivät pidä ulkomaalaisista, he ovat rasisteja.”* (opiskelijan haastattelu, Suomi)

*”Ihmiset sanoo vaan ’yhym’, mutta eivät auta tai ymmärrä.”* (opiskelijan haastattelu, Suomi)

Mutta joukossa oli myös positiivisempia kommentteja.

*”Joka maa on erilainen, ei minulla ole isoa ongelmaa.”* (opiskelijan haastattelu, Suomi)

*”Lapset pitävät päiväkodista.”* (opiskelijan haastattelu, Suomi)

Myös Raunio ja Säävälän (2011) tutkimuksessaan tekemissä haastatteluissa vahvistui se, että ulkomaalaisten on vaikea saada sosiaalisia kontakteja Suomessa. Monet heidän haastattelemansa kummastelivat suomalaisten tapaa jättää tervehtimättä ja he toivat esiin, että suomalaiset puhuvat työpaikoilla vain välttämättömimmät asiat. (Raunio & Säävälä 2011, 119, 121, 126.) Taajamo (2005) on tutkinut ulkomaisten opiskelijoiden

kokemuksia Suomesta ja Suomessa ja toteaa, että ulkomaalaisia opiskelijoita häiritsivät vähäiset ystävyys-suhteet Suomessa. He olisivat halunneet oppia enemmän suomalaisesta kulttuurista kuin mitä he ulkopuolisina kykenivät havaitsemaan suomalaisten elämästä ja tavoista. He kokivat, että suomalaiset eivät halunneet kommunikoida ulkomaalaisten kanssa oma-aloitteisesti, mutta kysyttäessä he kuitenkin vastasivat ja auttoivat mielellään. (Taajamo 2005, 78.)

Erilaisuuden hyväksyminen osaksi uutta kotimaata auttaa sopeutumaan. Haastattelemani henkilöt kokivat Suomessa asuminen vaikeaksi sen vuoksi, että suomen kieli on niin vaikeaa. Kaksi henkilöä sanoi, että kukaan ei kertonut heille etukäteen, että täällä pitää osata puhua suomea. Kolme sanoi, että suomen kielen osaamista ei tarvita, jos tekee käytännön työtä. He kertoivat pärjänneensä työssä ilman suomen kielen osaamista. Eräs miehistä kuitenkin harmitteli sitä, että hän ei päässyt hitsauskursseille, koska kielitaito ei riittänyt. Yhden henkilön toiveena oli päästä töihin, jotta työelämässä voisi oppia lisää suomen kieltä. Kaksitoista haastateltavaa totesi, että haluaisi Suomessa opiskella joko lisää omaa alaansa tai vaihtaa kokonaan ammattia, mutta suomen kielen taito pitää hankkia ensin. Yhden henkilön työpaikalla oli järjestetty alussa suomen kielen kurssi, jonka aikana pystyi oppimaan perussanastoa. Lapsiperheet totesivat, että lapset oppivat suomen kieltä nopeasti. Vain yksi haastatelluista sanoi, että suomen kielen oppiminen ei edes kiinnosta. Kuitenkin hänenkin tavoitteensa oli jäädä Suomeen kokemistaan pettymyksistä huolimatta.

Noin puoli vuotta koulutuksen päättymisen jälkeen osallistujista yksi oli työharjoittelussa, yksi kesätöissä, kaksi suomen kielen koulutuksessa, kaksi ammatillisessa koulutuksessa ja neljä työttöminä. Kaikkien puoliset tai perheenjäsenet olivat edelleen töissä. Koulutuksen vastuukouluttajan mielestä yksi koulutuksen selkeä hyöty oli perheenjäseninä tulleiden opiskelijoiden pääsy tutustumaan suomalaiseen työelämään. Ilman kielitaitoa on vaikea päästä työharjoitteluun tai ammatilliseen koulutukseen, joten tämänkaltaisen täsmäkoulutus edesauttoi koko perheiden kotoutumista. Kouluttaja kertoi myös, että perheenjäsenen koulutuksen kautta myös työssäkäyvät saivat kuulla suomalaisista pelisäännöistä ja oikeuksistaan työelämässä; opiskelijat toivat koulutukseen kysymyksiä kotoa, ja ne käytiin kouluttajan johdolla läpi. Myös projektipäällikön kanta työperusteisesti tulleiden täsmäkoulutukseen oli positiivinen: on ensiarvoisen tärkeää kouluttaa maahan työperusteisesti tulleita ja työssäkäyvien kouluttaminen voi parhaimmillaan hyödyttää koko työyhteisöä.

## 5.4 Mitä yhteistä tapauksista löytyy?

Creswellin (2007, 75) mukaan tapaustutkimuksessa kuvaillaan ensin jokainen yksittäinen tapaus, jotka sen jälkeen analysoidaan teemoittain. Teemoittelun jälkeen tapauksia ristiinanalysoidaan, jonka johdosta tutkija kirjoittaa arvion tai tulkinnan tapausten



merkityksestä. Käsittelen tekemääni ristiinanalyysia seuraavaksi sekä opiskelijoiden että kouluttajien näkökulmasta.

#### 5.4.1 *Opiskelijat*

Sekä virolaisten että bulgariaalaisten opiskelijoiden haastatteluista löytyi selvät yhteiset nimittäjät, miksi he haluaisivat muuttaa omasta kotimaastaan Suomeen töihin: sosiaaliset syyt ja työllistyminen. Työpaikka, parempi palkka, perhe ja parempi elämä itselle ja perheelle toistuivat kommentoissa samanlaisina kummastakin maasta olevien opiskelijoiden haastatteluissa. Myös Suomessa jo olevien opiskelijoiden haastatteluissa esiintyivät samat teemat. Niille, jotka eivät vielä olleet Suomessa, Suomeen pääsy merkitsi sitä, että elämä muuttuisi paremmaksi, myös perheenjäsenet ja lapset saisivat paremmat elämisen mahdollisuudet. Tämän vahvistivat useammat Suomessa järjestettyyn koulutukseen hakeutuneet. Vain yksi haastatteluista ilmoitti olevansa pettynyt, mutta ei silti halua lähteä takaisin kotimaahansa vaan haluaa jäädä Suomeen. Sen sijaan sähköpostikyselyissä bulgarialaisille korostuivat odotusten jälkeiset pettymykset. Kokemukset olivat suurelta osin ankeita, eivätkä lupaukset pitäneet paikkaansa.

Maahanmuuttajasukupolvia tutkineet Martikainen ja Haikkola (2010, 14) toteavat, että aikuisten muuttopäätöksen taustalla voi olla juuri pyrkimys parantaa lasten asemaa ja tulevia mahdollisuuksia. Yli 55-vuotiaita muuttajia on vähän, ja he saattavat seurata aiemmin muuttaneita lapsiaan. Kummassakaan oman tutkimukseni ryhmässä ei ollut yli 55-vuotiaita, mutta Virossa haastatteluista kolme kertoi, että heidän sukulaisiaan asuu Suomessa. Kaikkein tärkeimmäksi lähtömotiiviksi nousi perheen hyvinvoinnin turvaaminen ja paremman elämän toivossa muuttaminen. Peltola (2010, 66) kirjoittaa, että perhe on jäsenilleen läheisin sosiaalinen verkosto ja keskeinen resurssien lähde. Parhaimmillaan perhe muodostaa muuttaneille tärkeän tuen uudessa ympäristössä. Yhteinen kokemus vahvistaa ja yhdistää, etenkin jos perheet kokevat syrjintää ja ovat etnisen hierarkian alapäässä. Toisaalta muutoksiin liittyvät stressikokemukset voivat myös etäännyttää perheenjäseniä toisistaan.

Lähes jokainen maasta toiseen muuttanut kokee menetyksiä sosiaalisissa suhteissaan. Useilla muuttaneilla perheillä ei ole laajan perheen ja ystävien tarjoamaa sosiaalista ja emotionaalista tukiverkostoa sopeutumisen alkuvaiheessa. Keskeinen kotoutumisen kysymys on, pystyvätkö kotoutumisvaihetta läpikäyvät vanhemmat säilyttämään vanhemmuutensa ja tarjoamaan lapsille tarpeenmukaista tietoa, ohjausta ja tukea tilanteessa, jossa itsekin ovat sopeutumassa uuteen ympäristöön. Maahanmuutolla on seurauksia perheelle, ja näiden seurausten keskeinen käsite on muutos. (Alitolppa-Niitamo 2010, 46, 58–59.) Materiaaliset ja taloudelliset resurssit, kuten asema, tulotaso, asuinolosuhteet, määrittelevät materiaalsen elämän ehtoja ja vaikuttavat kaikkien perheenjäsenten viihtyvyyteen, turvallisuudentunteeseen ja toimintamahdollisuuksiin (Peltola 2010, 67). Maasta toiseen muuttaminen on raskas prosessi. Vapaaehtoisesti työhön tu-

levan koulutetun muuttajan on kuitenkin helpompi asettua uuteen maahan kuin pakolaistaustaisen, jonka kielitaito ja osaaminen eivät vastaa länsimaisia vaatimuksia (Malin & Anis 2013, 142).

Vastakkainasettelu kotimaan ja Suomen välillä näkyi erityisesti bulgariaalaisten haastatteluissa, mutta myös Suomessa jo asuvat vertasivat Suomea kotimaahansa. Kotimaassa elämä koettiin epävarmaksi, Suomi on hyvä maa. Sekä virolainen että bulgarialainen haastateltu kuvasi omaa kotimaataan samalla tavalla:

*”Virossa en näe tulevaisuutta.”* (opiskelijan haastattelu, Viro)

*”Bulgariassa ei ole tulevaisuutta.”* (opiskelijan haastattelu, Bulgaria)

Suomen puhdas luonto ja rauhallisuus sai kiitosta. Mielenkiintoista on, että molempien ryhmien haastatteluissa suomalaista elämää kuvataan sanoilla rauha ja turvallisuus. Pollari ja Koppinen (2011) toteavat, että maahanmuuttajaperhe ei tule koulun ovelle avuttomana tuettavaksi vaan unelmiaan toteuttamaan. Heillä on odotuksia, joiden he toivovat täyttyvän. Monesti unelmat ovat kohtuuttoman suuria, jopa mahdottomia, mutta elämä pitää huolen siitä, että jalat pysyvät maassa. (Pollari & Koppinen 2011, 37.)

Sekä Viron että Bulgarian ryhmissä oli henkilöitä, jotka halusivat hyvät työolot ja pysyvän työpaikan. Suomen työolot nähtiin parempina kuin oman kotimaan ja uskottiin siihen, että Suomesta on mahdollisuus löytää pysyvä työpaikka. Palkkaus on parempi Suomessa kuin omassa kotimaassa ja se on yksi houkutin lähtöön, mutta ei haastattelijan perusteella suinkaan se tärkein. Vastaako todellisuus odotuksia palkan suhteen? Sähköpostikyselyyn vastanneet opiskelijat olivat pettyneitä palkkaan, mutta Suomessa järjestetyn koulutuksen haastattelussa olleet sen sijaan olivat tyytyväisiä. Kokemus palkan suuruudesta/pienuudesta liittyy koulutustasoon ja odotusarvoon sekä siihen, millaiseen työhön Suomessa pääsee. Lääkärien pettymys palkkatasoon on ymmärrettävä, mikäli maksettu palkka oli amanuenssin palkka. Amanuenssin palkka Suomessa on 1450 €/kk, josta he joutuivat maksamaan lähdeveroprosentin (35 %) mukaisesti veroa, mikäli työsuhde on alle kuuden kuukauden mittainen. (Ulkomaalaisen verotus Suomessa, 2012.)

Sekä Viron että Bulgarian opiskelijoiden haastatteluista käy ilmi, että virolaiset puhuvat työpaikasta yleensä, bulgarialaisille merkitystä on urakehityksellä. Tämä selittynee ryhmien koulutustaustan erolla. Virolaiset edustivat eri aloja, useimmat heistä olivat suorittavan tason työntekijöitä eikä muutamilla ollut ammatillista koulutusta lainkaan. Bulgarialaiset sen sijaan olivat kaikki joko lääkäreitä tai sairaanhoitajia. Suomessa haastatelluista yhdeksällä oli työtä ja kolmestatoista työttömästä kolmella oli ollut työtä. Osa työssäkäyvistä oli halukas vaihtamaan työpaikkaa, koska nykyinen työ koettiin hyvin raskaaksi eikä antoisaksi. Kaksitoista haastateltua kertoi olevansa halukkaita joko opiskelemaan uuden ammatin tai lisää omaa alaansa, jotta sen myötä saisi paremman työn.

Vastaukset poikkeavat jonkin verran siitä syystä, että virolaisia haastateltiin ennen koulutukseen valintaa ja koulutuksen aloittamista. Bulgarianlaisten haastattelut tehtiin siinä vaiheessa, kun heidän koulutuksensa oli kestänyt noin kuukauden. Kielitaidon oppimisen merkitys korostuu enemmän virolaisten vastauksissa, koska heille on alusta pitäen painotettu sitä, että kyseessä on nimenomaan suomen kielen koulutus ja kielitaidon opettaminen. Bulgarianlaisten vastauksissa kuuluvat kommentit opiskelusta, sen sisällöistä ja menetelmistä, joihin virolaiset eivät vielä tuossa vaiheessa voineet sanoa mitään. Sähköpostikyselyyn vastanneet olivat tyytyväisiä saamaansa suomen kielen koulutukseen, mutta olisivat toivoneet oppineensa enemmän ammattisanastoa. Suomessa asuvat olivat ymmärtäneet kielitaidon merkityksen. Jokaisen ryhmän vastauksissa näkyi tyytyväisyys koulutukseen ja opettajat saivat kiitosta. Enemmän kohdennettua työelämäsanastoa jäivät kaipaamaan kaikki.

#### 5.4.2 Kouluttajat

Molemmissa maissa työskennelleet kouluttajat kertoivat odotuksistaan, peloistaan ja tavoitteistaan, paikallisista olosuhteista, opiskelijoiden motivaatiosta ja opiskelutaidoista. He pohtivat opetussuunnitelmaa ja -sisältöjä sekä menetelmiä. Molempia kouluttajaryhmiä harmitti opiskelijoiden työpaikkojen puuttuminen. Bulgariassa olleiden kouluttajien kokemuksissa korostuvat epävarmuus ja tiedon puute.

Ennen koulutusten alkamista molempiin maihin lähtevät kouluttajat kokivat tilanteen jännittäväksi ja ehkä jossakin määrin pelottavaksikin haasteeksi. Eniten tuntui huolettavan opiskelijoiden ensikohtaaminen, kontaktin luominen ja koulutuksen alkuun saattaminen. Yksin vieraassa maassa oleminen mietitytti; Viron kohdalla esiin nousi paikan pienuus ja tekemisen puute, Bulgariassa kohdekaupunki Plovdiv oli paljon suurempi ja sieltä löytyi niin vapaa-ajan ohjelmaa kuin kaikkea tarvittavaa materiaaliakin, toisin kuin Viron Kiviölissä. Koska koulutukset tapahtuivat ajallisesti samaan aikaan, samana kuumana kesänä, se kirvoitti kommentteja molemmilta tahoilta. Kuitenkin Virossa olleet kouluttajat kokivat kuumuuden selvästi raskaampana kuin Bulgariassa olleet. Bulgarian koulutus järjestettiin ilta-aikaan, mikä varmasti vaikutti opiskelutilan lämpötilaan. Virossa ei koululla ollut lainkaan ilmastointia.

Molemmissa maissa opiskelijat olivat todella motivoituneita ja oppimistaitoisia. Suomessa työvoimapolitiittisia kotoutumiskoulutuksia opettaneet kouluttajat hämmästelivät molemmissa maissa sitä, että opiskelijat osasivat aktiivisesti tarttua kynään, tehdä muistiinpanoja, tehdä päätelmiä ja käyttää apuna aikaisempaa materiaalia. Myös kotitehtävät oli pääsääntöisesti tehty seuraavaksi kerraksi. Oppimistulokset olivat kouluttajien odotuksiin nähden paremmat kummassakin ryhmässä. Opiskelutaito ja -motivaatio korreloivat tulosten kanssa.

Toisaalta molemmat opiskelijaryhmät tavannut kouluttaja pohti syytä siihen, että loppuarvioinnin taitotaso oli suurin piirtein sama molemmissa ryhmissä, vaikka Vi-

rossa tuntimäärä oli huomattavasti suurempi. Sen vuoksi olisi voinut odottaa virolaisilta vieläkin parempia tuloksia bulgarialaisiin verrattuna. Hän päätyi siihen, että bulgarialaisilla oli vahvempi toivo Suomeen työllistymisestä, koska työnantajat olivat käyneet heitä haastattelemassa. Pienemmällä tuntimäärällä he saavuttivat saman tason, koska motivaatio ajoi heitä eteenpäin. Virossa pääryhmän opiskelu oli jokapäiväistä, Bulgariassa vain kolme kertaa viikossa. Virossakin työssäkäyvät opiskelivat vain iltaisin, jolloin heidän koulutuksensa oli tuntimäärällisesti huomattavasti vähäisempi kuin päiväopiskelijoiden. Molemmissa maissa kouluttajat totesivat, että samanaikaisesti työssäkäyville opiskelijoille opiskelu työn ohessa on raskasta. Yhteistä oli myös työpaikkojen puuttumisen aiheuttama epätietoisuus ja kouluttajille kohdistettu kysymysten tulva. Lähtökohta työpaikkaodotuksille oli silti erilainen: Virossa kerrottiin alusta asti, että työpaikkoja ei järjestetä, vaan opetetaan hakemaan työtä Suomesta itse. Bulgariassa opiskelijoilla oli vahvat ennakko-odotukset työllistymisen suhteen, koska suomalaisia työnantajia oli jo käynyt haastattelemassa heidät kaikki.

Opetussuunnitelmat puhuttivat kouluttajia. Viron koulutuksessa muutin sisältösuunnittelun jälkeen opetussuunnitelman aihepiirijärjestystä ja se aiheutti ongelmia, Bulgariassa kouluttajat kokivat opetussuunnitelman antavan selkeyttä, ainakin alussa, vaikka sisältöä olikin paljon. Kouluttajien yhteistä suunnittelua ja kokemusten vaihtoa kaivattiin molemmissa enemmän, vaikka tiedon vaihto Bulgarian tapauksessa onnistuikin kouluttajien välillä paremmin. Kouluttajat kokivat useamman kouluttajan käytön samaa koulutusta toteuttamaan molemmissa positiiviseksi, vaikka aivan ilmeisesti se onnistui Bulgariassa paremmin. Yhteistyön ja vuorojen vaihdon toimivuuteen vaikutti varmasti se, että Bulgariassa opettaneet kouluttajat olivat kaikki jo aikaisemminkin työskennelleet yhdessä, samassa organisaatiossa ja heille oli jo muodostunut yhteinen toimintakulttuuri. Virossa työskennelleistä vain yksi oli samasta työyksiköstä kuin Bulgariaan lähteneet. Kaikki kolme Bulgariassa työskennellyttä kouluttajaa olivat tottuneita toimintamalleihin, joita työyksikössä käytetään: yksi ja sama kouluttaja ei välttämättä opeta ryhmää koko ajan, vaan kouluttaja vaihtuu samankin aihekokonaisuuden aikana. Kouluttajat jakavat kaiken opetusmateriaalin ja kaikki on kaikkien käytössä vapaasti hyödynnettävissä. Jokainen voi kehittää uutta, mutta kuka tahansa voi kehittää myös kollegan aloittamaa työtä. Oppitunteja voidaan pitää yhdessä ja kielitaitoarvioinnit tehdään yhdessä. Toinen kouluttaja saattaa seuraavana päivänä jatkaa siitä, mihin toinen on edellisenä päivänä jäänyt.

Perinteisesti opettajat puurtavat yksin suljetun oven takana käyttäen omia materiaalejaan, eikä kollegoiden kanssa vaihdeta ajatuksia siitä, miten omaa toimintaa voisi kehittää. Puhumattakaan, että otettaisiin vastaan ideoita kollegalta. Itse aloittelin uraani lukiossa, jossa vanhemmat kollegat kävivät salaa omilla kaapeillaan raottaen varovasti ovea, etten vaan näkisi, mitä materiaalia heillä siellä on. Mitään ei keskusteltu. Ilmassa leijaili ääneenkin lausuttu kilpailuhenki: en kerro sinulle, etteivät sinun oppilaasi menestyisi yhtä hyvin ylioppilaskirjoituksissa kuin minun.

Tuo kokemus antoi minulle eväitä rakentaa uudenlainen toimintakulttuuri nykyiseen työyhteisöni saatuani aloittaa ns. puhtaalta pöydältä kielen opetuksen kehittäminen oppilaitoksessa, jossa sitä ei ollut ennen minua kukaan tehnyt.

Viljo Kohonen (1999) on pohtinut opettajuuden muutosprosessia ja toteaa, että ammatillisessa uudistumisessa on hyvä lähteä siitä, että käytänteitä saattaa olla tarpeen tarkastaa ja muuttaa. Muutosprosesseja ymmärtävä opettaja on paremmin varustautunut kohtaamaan niitä itsessään ja työyhteisössään. Merkittäviä asioita opettajuuden kehittämisessä ovat opetuksen integroiminen yli ainerajojen, kollegiaalinen yhteistyö, oppimisympäristö, itsensä näkeminen oppijana sekä muutosten kohtaaminen. (Kohonen 1999, 227–239.) Isokorpi kirjoittaa, että mikäli opettaja ei halua, uskalla tai suostu muuttamaan opetustapojaan, ei koulutuksen sisällöllä tai sen toteuttamisella ole merkitystä. Monille opettajille opetustapa on herkkä asia, jopa opettajaidentiteettiin liittyvä. Opettajan työhön on perinteisesti liittynyt yksin tekeminen ja vapaus organisoida oma opetuksensa. Opetustapaan puuttuminen saattaaakin sen vuoksi tuntua opettajaidentiteetin muuttamiselta. (Isokorpi 2004, 80–81.) Opettajan omaa jaksamista tukee selkeä ja suora suhde omaan itseen, työtovereihin, opiskelijoihin ja oppimisen tukemiseen. Työn selkeyttä lisää oman työskentelytavan löytäminen ja sen toteuttaminen sekä arviointi yhdessä opiskelijoiden kanssa. Yhdessä tekeminen, eläminen tässä ja nyt, keskittyminen kulloinkin käsillä olevaan asiaan helpottaa elämää. (Pollari & Koppinen 2011, 107.)

Opetussisällöt erosivat Viron ja Bulgarian koulutuksissa siinä, että Bulgariassa painotus oli terveydenhuollon alakohtaisessa sanastossa kohderyhmän vuoksi. Koska Virossa kohderyhmä edusti monia eri ammatteja, selkeää ammatillista painopistettä ei ollut. Virossa olleet kouluttajat painottivatkin ehkä sen vuoksi vielä jälkikäteen haastatteluissakin arkikielen tärkeyttä ammatillisen sanaston sijasta, kun taas Bulgariassa työskennelleet ovat aktiivisesti myöhemmin Suomessa kehittäneet ammatillista suomen kielen opiskelumateriaalia.

Bulgariassa opettaneet kouluttajat reflektoivat haastattelussa jälkikäteen ammatillista kehittymistään ja omaa kasvuaan opettajana, kun taas Virossa olleet kommentoivat lähinnä kokemusta ja kertoivat erilaisista tilanteista ja sattumuksista. Nähtävästi Bulgarian koulutuksen vahva ammatillinen painotus ja toisaalta ulkoa päin asetettu paine (opiskelijoiden työllistymisen sanottiin riippuvan siitä, miten hyvin he oppivat) laittoivat kouluttajat vielä enemmän miettimään omaa tapaansa toimia sekä opetussäiltöjen ja -menetelmien kehittämistä ja sitä kautta he huomasivat ammatillista kasvua tapahtuneen. Isokorpi (2004, 80) toteaa, että ammatillinen kasvu edellyttää aina kasvua ihmisenä. Opettajia ei aina ole rohkaistu tiedostamaan ja arvostamaan omakohtaista kokemusta oppimisen ja kehityksen sekä ammatillisen kasvun välisestä yhteydestä. Jos opettaja ei tiedosta kokemuksen merkitystä, opettaminen jää helposti informaation siirroksi. (Ojanen 2000, 106.)

Virossa koulutuksen sisältö ja aihepiirit keskittyivät pitkälti samoihin asioihin kuin Suomessa kotoutumiskoulutusten sisällöt. Kouluttajien kertoman mukaan käytännön elämän kysymykset (asunto, eläminen, työteko) kiinnostivat enemmän kuin kielioppi, mikä on ymmärrettävää, koska muuttamisen pohdinnan taustalla on perheen selviäminen ja paremman elämän saavuttaminen. Molemmissa ryhmissä kouluttajat jäivät kaipaamaan enemmän puhumista ja harmittelivat sitä, että eivät tulleet aktivoineeksi opiskelijoita vieläkin enemmän puhumaan ja harjoittelemaan oppimaansa käytännössä. Kirjalliseen tuottamiseen käytettiin välillä ehkä liiankin paljon aikaa. Sekä Virossa että Bulgariassa työskennelleet kouluttajat totesivat, että koulutuksen aikana tuli opetettua liikaa asiaa kerralla. Halu antaa opiskelijoille pienessä ajassa mahdollisimman paljon tietoa johti siihen, että kerta-annokset olivat välillä liian suuria.

Molemmissa maissa kouluttajat kokivat, että työ oli haasteellista ja työllisti paljon, koska oppimateriaali piti laatia paikan päällä, valmista materiaalia ei ollut samalla tavalla käytettävissä kuin Suomessa. Kopiointiongelmia esiintyi molemmissa paikoissa. Kouluttajien piti suunnitella kopioimiset jonkun muun aikataulut huomioiden ja varautua siihen, että kone ei kenties sillä kertaa toimisikaan. Kummatkin kouluttajat harmittelivat tiettyjen materiaalien puutetta ja sitä, että eivät tulleet ottaneeksi niitä mukaan. Molemmissa tapauksissa visuaalisella opetusmateriaalilla ja kuvien käytöllä oli suuri merkitys ja niitä käytettiin paljon.

Suomessa toteutetun koulutuksen merkittävin anti oli kouluttajan yhteistyö työpaikan tai ammatillisen opettajan kanssa. Tällaisen toimintamallin kehittäminen johti siihen, että oppilaitos alkoi kehittää ammatillisen suomen koulutuksia ja myydä niitä esimerkiksi metallialan firmoille. Ensimmäisistä toteutuksista saatiin hyviä kokemuksia. Maahanmuuttajille suunnattujen kielikoulutusten ongelma on ollut se, että ne järjestetään usein osana yleistä kotoutumiskoulutusta, jolloin ammattisanastot jäävät vähälle huomiolle (Kyhä 2011, 48). Kuitenkin ammatillisen sanaston ja terminologian oppimisella ja opettamisella oli selvä tilaus myös tutkimuksen tapauksissa. Suurin osa opiskelijoista jäi kaipaamaan lisää ammatillista sanastoa, vain muutama kommentoi, että ammattisanastoa voi oppia työpaikalla. Merkittäväksi tekijäksi ammatillisen kielen opettamisessa nousi yhteistyö työnantajatahon kanssa: mikäli kouluttajalla oli suora yhteys työpaikkaan ja mahdollisuus saada sieltä autenttista opetusmateriaalia, se motivoi sekä kouluttajaa itseään että opiskelijoita. Työperusteisessa suomen kielen koulutuksessa ammattikielen kohdentaminen tulevan työpaikan kielen erityispiirteisiin onkin yksi merkittävästä koulutuksen laatua nostavista tekijöistä, mutta sen onnistunut toteutuminen edellyttää aitoa yhteistyötä työpaikkojen edustajien kanssa. Ammatillisen, työpaikkakohtaisen kielen opettamiseen tähtäävällä kielenopetuksella on siis selvä tilaus suomi toisena kielenä -opetuksessa.

## OSA III

# LÄHTÖMAAKOULUTUSPROSESSIN KEHITTÄMINEN OSANA TYÖPERUSTEISTA MAAHANMUUTTOA – JOHTOPÄÄTÖKSIÄ JA TOIMENPIDE- EHDOTUKSIA





## 6 Työperusteiseen maahanmuuttoon liittyvien koulutusprosessien kehittäminen – vastauksia tutkimuskysymyksiin

Tapaustutkimuksissa tapauksen selitys laaditaan usein narratiivin muotoon, mutta Yin (2009, 141) pitää parempana sitä, että tapauksen johtopäätöksissä viitataan teoreettisesti merkittäviin ehdotuksiin, esimerkiksi toimintaa tarkastellaan kriittisesti, annetaan suosituksia tulevaan toimintaan tai luodaan uutta teoriaa. Tässä luvussa tarkastelen kutakin tutkimuskysymystä erikseen luvussa 5 kirjoittamani analyysin valossa. Kokoan vastauksia ja pohdin esittämäni analyysin johtopäätöksiä eri toimijoiden osalta.

### 6.1 Tutkimuskysymys numero 1: Millaisia haasteita työperusteinen maahanmuutto tuo muuttajille, oppilaitoksille/kouluttajille, työnantajille?

Seuraavaan taulukkoon olen koonnut tiivistellysti tutkimuksessani esiin nousseet eri tahoihin kohdistuvat haasteet.

**TAULUKKO 12.** Työperusteisen maahanmuuton haasteita

<b>Muuttajiin kohdistuvat haasteet</b>	<b>Oppilaitosten toimintaan kohdistuvat haasteet</b>	<b>Työnantajiin kohdistuvat haasteet</b>
Asettautumispalveluiden kehittäminen	Ammatillisen kielen ja työtehtäväkohtaisen sanaston opettaminen, opetussisältöjen kehittäminen	Työnantajaorganisaation sitoutuminen työllistämiseen
Perheenjäsenten huomioiminen	Osaavien ja joustavien kouluttajien löytäminen	Opetussuunnitelmatyöhön osallistuminen
Suomeen ja suomen kieleen tutustuminen, kulttuurintuntemuksen lisääntyminen	Uudenlaisten toimintamallien käyttöönotto kouluttamisessa	Autenttisen opetusmateriaalin luovuttaminen kouluttajan käyttöön
Jatko- ja täydennyskoulutus Suomessa	Tietotekniikan haasteet ja mahdollisuudet	Vieraiden kulttuurien ja erilaisten toimintatapojen ymmärtäminen
Realistinen ymmärrys uudesta maasta ja työympäristöstä sekä työtehtävistä	Koulutusten aikataulutus ja ajankohta	Maahantulon jälkeinen ohjaus työpaikalla
Asenteisiin vaikuttaminen	Asenteisiin vaikuttaminen	Asenteisiin vaikuttaminen
	Sopivien koulutustilojen löytäminen	

Työperusteinen maahanmuutto haastaa tunteet, opettajuuden, ammatillisen kehittymisen, ammattitaitokäsityksen, työyhteisöjen toimivuuden, asenteet, monikulttuurisen osaamisen, erilaiset perinteiset toimintamallit sekä rahoitusmuodot niin koulutusten kuin maahanmuuton käytänteiden suhteen. Muuttajiin kohdistuvien haasteiden ratkaisut eivät ole yksin koulutusorganisaatioiden käsissä, vaan toimivien järjestelmien luominen ja ylläpitäminen vaatii myös yhteiskunnalta rakenteellisia ratkaisuita asettautumispalveluiden kehittämisen suhteen. Myös kouluttautumismahdollisuuksia tulee lisätä ja kehittää.

Kyhä (2011, 241) toteaa tutkimuksessaan, että kielikoulutuksen tulisi olla kohdenetumpaa ja suoraan omaan ammattisanastoon liittyvää ja että kielikoulutus ja ammatillisen täydennyskoulutuksen hankkiminen tulisi ajoittaa välittömästi maahantulon jälkeiseen aikaan. Toisaalta huomasin tutkimuksessani myös eri ammattialojen eroavaisuuden kielitaitovaatimuksessa ja kielitaidon välittömässä tarpeessa. Jos käytännön työtä (esim. metalliala) tekevällä on omasta maastaan riittävä työkokemus ja osaaminen, hän ei välttämättä tarvitse kielitaitoa työssä. Mikäli eteen tulee jatkokouluttautumistarve, lisäpätevyyksien hankkiminen tai kokonaan uuden ammatin opiskeleminen, silloin kielen oppiminen tulee väistämättä eteen.

Työperusteisen maahanmuuton edistäminen ja koulutusprosesseihin mukaan pääseminen voi oppilaitoksen kannalta olla hyvinkin monisäikeinen prosessi. Riippuu myös oppilaitoksen johdon ja koulutuksista vastuussa olevien henkilöiden intresseistä,

miten aktiivisesti oppilaitos lähtee mukaan tämän kaltaiseen kehittämistyöhön. Jotta työperusteisesti Suomeen muuttavat työntekijät voisivat saada laadukasta koulutusta, oppilaitosten on syytä enemmän paneutua suomen kielen ammattialakohtaisten koulutusten kehittämiseen. Suomessa toteutettavissa suomen kielen kotoutumiskoulutuksissa harvoin käsitellään yksittäisten ammattialojen sanastoa, joten eri aloille omien ammattikielen koulutusten laatiminen vaatii työtä. Työelämässä tarvittava kielitaito kehittyy parhaiten työtä tehdessä, ja eri työpaikkojen edustajien käyttäminen apuna koulutusmateriaalin laatimisessa on suositeltavaa. Paras vaihtoehto on se, että kouluttaja saa käyttöönsä autenttista materiaalia juuri siitä työpaikasta, johon koulutettava työllistyy tai jossa hän on parhaillaan työssä. Autenttista materiaalia kouluttaja voi sitten työstää opetuskäyttöön sopivaksi materiaaliksi. Vastaus opetusmateriaalihaasteeseen onkin autenttisen, ammattialakohtaisen opetusmateriaalin laatiminen yhdessä työpaikan edustajan kanssa.

Uudet haasteet edellyttävät opettajalta joustavuutta, luovuutta, innovatiivisuutta sekä yhteistyö- ja suunnittelukykyä. Ammatillisesti ajan tasalla oleva opettaja tuntee oman alansa, ottaa vastaan haasteita ja riskialttiita tehtäviä, osoittaa kriittisyyttä ongelmien ratkaisuisissa sekä käyttää hyödykseen työstä saamaansa palautetta. (Luukkainen 2005, 25.) Maahanmuuttajakoulutusten kehittäminen yhdessä työyhteisön ja työnantajien kanssa ja niiden toteuttaminen joko toisessa maassa tai erilaisia teknisiä ratkaisuja apuna käyttäen toiseen maahan edellyttävät opettajalta juuri edellä kuvattuja kykyjä ja valmiuksia luovaan, uudenlaiseen toimintamalliin ja oman osaamisen täysipainoiseen hyödyntämiseen. Uudet haasteet edellyttävät myös koulutusorganisaatiolta joustoa, panostamista kehittämistyöhön sekä uudenlaisen toimintakulttuurin omaksumista perinteisen sijaan. Nopeisiin ratkaisuihin tulee kyetä, uusille toimintamalleille tulee antaa tilaa ja kouluttajille pitää antaa mahdollisuus jatkuvaan oman toimintansa kehittämiseen.

Lähtömaakoulutuksen käytännön toteuttaminen tuo koulutusorganisaatiolle haasteita. Mikäli toimitaan projektipohjalta, tarjouspyynnöt tulevat yleensä nopealla aikataululla ja niihin reagoimiseen ei jää kovin paljoa miettimisaikaa. Koulutusorganisaation tulee löytää kouluttaja tai useampi, jotka ovat valmiita lähtemään töihin ulkomaille. Mikäli kouluttajia lähtee useita, heidän tulee olla pystyviä toimimaan toisaalta yksin kaukana työyhteisön tarjoamasta tukiverkostosta, toisaalta kiinteässä yhteistyössä muiden samaa koulutusta toteuttamaan lähtevien kouluttajien kanssa. Yhteistyötoimintamalli, jota olen kuvannut edellisessä luvussa 5.4.2 Bulgaria-kokemusten yhteydessä haastaa perinteisen opettamismallin ja tavan toimia yksin itsenäisesti.

Monikulttuurisessa ympäristössä toimiminen haastaa kouluttajan ammattitaidon. Kouluttajan henkilökohtaiset uskomukset, arvot ja periaatteet ohjaavat hänen toimintaansa. Jotta hän voi opastaa opiskelijaa rakentamaan omaa identiteettiään, hänen tulee olla itse selvillä itsestään. Tietoisuus omien valintojen ja toimintatapojen syistä auttaa ymmärtämään paremmin myös opiskelijoita. (Talib ym. 2004, 152.) Koulutta-

jan tiedolliseen, asenteelliseen ja taidolliseen kompetenssiin kuuluu kyky tuntea omat kulttuuriset arvonsa ja lähtökohtansa (Matinheikki-Kokko 1994, 40). Monikulttuurisuuden ymmärtäminen on helpompaa sellaiselle kouluttajalle, joka on muodossa tai toisessa joutunut kohtaamaan erilaisuutta tai elänyt sen parissa (Talib 2005, 40). Lähtökohtaisesti monikulttuurisuus on arkipäivää kotoutumiskoulutuksissa opettaville, mutta pidempiaikainen asuminen vieraassa maassa ja kyseisen kulttuurin kohtaaminen jatkuvasti myös oppituntien ulkopuolella on haastavaa.

Opettajan osaamiseen kuuluvat olennaisena osana erilaisuuden ymmärtäminen (mitä ihminen havaitsee, miten hän tulkitsee, millaisia ajatuksia ja tunteita tilanteeseen liittyy), erilaisuuden hyväksyminen ja erilaisuuden hyödyntäminen (miten erilaiset ihmiset voivat täydentää toisiaan ja toisensa ominaisuuksia). Ihmiset tulkitsevat ympäristöään omien odotustensa ja kokemustensa perusteella. Jos kaikki ei olekaan sitä, mitä odotti, joutuu miettimään suhdettaan erilaisuuteen. Kouluttajan tehtävä on rohkaista näkemään ja ymmärtämään erilaisuutta ja tutustumaan siihen.

Luukkainen (2005, 143–144) on pohtinut erilaisia opettamisen kulttuureja ja toteaa, että yhteisökeskeisessä opettajakulttuurissa yhteistyö on laaja-alaista ja useampien opettajien välistä yhteistyötä erimielisyydet sallien. Uusia ideoita uskalletaan kokeilla, vaikka onnistuminen ei olisikaan varmaa. Rajoja ylittävässä opettamisen kulttuurissa opettajat laajentavat vuorovaikutustaan edelleen. Opetuksen laajentaminen luokkahuoneen ulkopuolelle vaatii opettajalta aktiivisuutta ja tieto- ja viestintäteknologian hyödyntäminen voi osaltaan tarjota rajattomasti oppimishaasteita. Mikäli apuna käytetään tietotekniikkaa, tuo oman haasteensa käytäntöihin se, onko opiskelijoilla käytettävissään tarpeeksi laitteita ja osaavatko he käyttää niitä.

Se, mikä jollekin opettajalle näyttäytyy haasteellisena kasvun mahdollisuutena, saattaa toiselle merkitä ylitsepääsemätöntä velvoitetta, jonka edessä opettaja turhautuu ja kokee voimattomuutta. Ammatillisessa uudistumisessa on hyvä lähteä siitä, että hyvinkin toimivia käytänteitä saattaa olla tarpeen tarkistaa ja muuttaa, kun siihen on perusteltuja syitä. (Kohonen 1999, 238.) Vierasta kieltä oppiva ihminen voi parhaassa tapauksessa oppia uuden kulttuurin oman elämän- ja ammattitaitonsa uutena ulottuvuutena, huonoimmassa vain hatarat alkeet uudesta viestintävälineestä. (Lehtovaara 2001, 142.) Kulttuuri ja sen kieli eivät ole vain päähän pönttöjä sisältöjä tai oppiainesta, vaan todellisuuden ilmiöitä, joita tutkimalla oppii elämäntaitoja. Kun tässä onnistutaan, vieraan kielen taito muodostaa luonnollisen osan henkilön ammattitaitoa. (Lehtovaara 2001, 143.)

Toinen kieli on kieli, joka opitaan sellaisessa kieliympäristössä, jossa kyseinen kieli on arkisen vuorovaikutuksen väline ja enemmistön äidinkieli. Toinen kieli opitaan kieliympäristön ehdoilla ja tuella. (Latomaa ym. 2013, 169.) Latomaan ym. mukaan suomen kieli ei ole muuttajalle vieras kieli vaan toinen kieli; se on ollut vieras kieli siinä vaiheessa kun sitä opiskellaan lähtömaassa, mutta siitä tulee toinen kieli muutettaessa.

(Latomaa ym. 2013, 169.) Usein ei tulla ajatelleeksi, että suomen kieltä opettava kouluttaja opettaa lähtömaassa vierasta kieltä.

Suomen kielen opettaminen ja äidinkielen opettaminen ovat kaksi eri asiaa ja sen oivaltaminen vaatii äidinkielen opettajalta uudelleen asennoitumisen. Tutkimukseni ja käytännön kokemusten perusteella epäilen, onko äidinkielen opettajan koulutus paras mahdollinen tausta suomen kielen opettamiseen ulkomaalaisille. Mielestäni parempi lähtötilanne siihen on vieraan kielen opettajalla, syystä että äidinkielen ja vieraan kielen opettaminen ovat kaksi eri asiaa. Vieraan kielen opettajan kokemus kielen opettamisesta vieraana kielenä yhdistettynä S2-opintoihin antaa aivan erilaiset valmiudet kuin pelkästään äidinkielen ja kirjallisuuden opiskelu ja opettaminen. Virallisesti tästä asiasta ollaan kuitenkin eri mieltä. Olisikin mielenkiintoinen tutkimusaihe selvittää, miten erilaisen pohjakoulutuksen saaneet suomen kielen opettajina toimivat kokevat asian ja vaikuttaako opettajan tausta opiskelijoiden oppimistuloksiin.

Opiskelijoiden ammattiala haastaa kouluttajan osaamisen: koska kyseessä on Suomeen töihin tuloa suunnittelevat henkilöt, pelkkä peruskielen opettaminen ei riitä, vaan heille tulee opettaa oman ammattialan sanastoa niin paljon kuin mahdollista. Kun yhdistetään ammatti ja kieli, kieli ei ole pelkkä väline, vaan ammatillinen asiiasältö on tärkeä (Jaatinen 1998, 55). Kuhn (2007) toteaa, että pelkkä sanaston ja kieliopin opettaminen ei riitä, vaan vieraan kielen opetuksen tulisi olla enemmän ammattialasuuntautunutta, sen tulee nivoutua interkulttuuristen valmiuksien opettamiseen ja opiskelijoille tulee tarjota kielenopiskelun ohessa mahdollisuus ammatillisten valmiuksien oppimiseen (Kuhn 2007, 397–399).

Jaatinen (1998, 52) pohtii opettajan haasteita: olenko kielen opettajana myös ammatinopettaja? Voiko kielen oppimisen erottaa ammatin oppimisesta? Missä määrin tulee opettaa yleiskieltä ja erityisalan kieltä? Koulutuksen suunnittelutaidolla opettaja joko avaa tai rajoittaa oppijoiden ja itsensä oppimismahdollisuuksia. Opettaja voi perustaa opetuksen suunnitelmansa rakenteisiin, käsitteisiin, tilanteisiin tai taitoihin. (Jaatinen 1998, 53.) Toisaalta, opiskelija ei Suomeen saapuessaan elä ainoastaan ammatillisessa tyhjiössä, vaan hänen tulee selvitä myös jokapäiväisen elämän haasteista ja käytännön tilanteista.

Käytännön haasteita koulutusorganisaatiolle tulee aikataulutuksesta. Nopealla aikataululla laaditut tarjoukset perustuvat yleensä tarjouspyynnössä esitettyihin asioihin ja opetussuunnitelma laaditaan sen mukaiseksi kuin se ostajan esityksessä halutaan. Kouluttajan haasteena onkin muuttaa opetussuunnitelma käytännön toimiksi opiskelijaryhmä huomioon ottaen. Koska opiskelijat on yleensä valittu muiden toimesta, kouluttajan tehtävä on tutustua heidän osaamiseensa, opiskeluvalmuiksiin ja kielelliseen oppimiskykyyn. Viron tapauksessa mukana ollut kouluttaja arvioikin kyseistä prosessia seuraavasti:

*”Prosessina se oli hyvä, että oltiin aluksi valitsemassa ja kouluttajatkin pääsi suunnittelemaan [...] vähän jo tiesi ihmisiä ja pystyi valmistautumaan.”* (kouluttajan haastattelu, Viro)

Koulutuksen toteuttamista suunniteltaessa ei välttämättä tiedetä paikkakuntaa tai koulutuspaikkaa. Käytännöllisten koulutustilojen etsiminen tuo omat haasteensa. Tilat tulisi olla riittävät kunkin ryhmän koko huomioiden ja niissä olisi syytä olla tarvittavat laitteet ja välineet käytettävissä. Vaikka asia tiloja vuokrattaessa olisikin varmistettu, se ei silti aina tosipaikan tullen olekaan varmaa, kuten kävi edellä kuvatussa Viron tapauksessa. Hankalasti järjestetty kopiointimahdollisuus tai sen puuttuminen hankaloittaa kouluttajan työtä, kuten kävi sekä Virossa että Bulgariassa. Paikallisista olosuhteista johtuen aina ei ole mahdollista varmistaa sitä, että kouluttajan käytössä olisivat kaikki nykyaikaiset apuvälineet.

Koulutuksen ostajan olisi syytä miettiä, mihin ajankohtaan koulutus vuodentakien sijoitetaan. Kesä ajankohtana on toisaalta hyvä, toisaalta haasteellinen monessakin mielessä. Kouluttajilla on oikeus kesälomaan. Kesälomalla saattavat olla myös opiskelijat, joiden tulee tehdä muutoksia omiin suunnitelmiinsa, kun saavat varmuuden siitä, että pääsevät koulutukseen. Toisaalta perheellisen kouluttajan ulkomaankomennus onnistuu parhaiten kesällä, mikäli hän pystyy/haluaa ottaa perheensä mukaan; kesäaikainen ulkomaan työmatka ei sotke lasten koulunkäyntiä. Jos kesä on kaunis ja kuuma, kuten vuonna 2010, jolloin tämän tutkimuksen tapaukset toteutettiin, opiskelu ilmastoimattomissa tiloissa on erittäin raskasta kaikille osapuolille. Mikäli kyseessä on maa, jossa puutarha ja sen antimet ovat ihmisille tärkeitä, kevät ja syksy ovat kaikkein huonoimmat ajankohdat opiskelijoita ajatellen. Talviko sitten olisi parasta aikaa? Jos huonosti käy, lumimyräkät ja liukkaat kelit sotkevat suunnitelmat niin, että kouluttaja istuu ilta toisensa jälkeen tyhjässä, koleassa tilassa odottaen turhaan opiskelijoita saapuvaksi.

Erään haastatellun työnantajan mielestä rekrytointi onnistuisi paremmin, jos se tehtäisiin sellaisista maista, jotka ovat lähellä ja jonne pääsee hyvin ja halvalla lentämään. Suomessa työskentelevälle olisi tärkeää, että pienillä työaikajärjestelyillä työntekijä pääsisi käymään kotonaan vaikka pari kertaa kuukaudessa. Kaikissa haastatteluissa nousi esille Viro ja sieltä aiemmin tehdyt onnistuneet rekrytoinnit. Virolaisista lääkäreistä on hyviä kokemuksia ja heitä toivottiin enemmän. Esille tuotiin myös se, että virolaisten on kokemusten mukaan helpompaa ja nopeampaa oppia suomen kieltä, koska kielet ovat samankaltaiset ja virolaisilla on paljon kontakteja Suomeen ja suomen kieleen.

*”Eesti ja suomi on sukulaiskieliä ja siinä ne sitte onkin.”* (työnantajan haastattelu)

Myös yksi projektipäälliköistä pohti, mikä maa olisi rekrytoinnin kannalta paras.

*”Totta kai sitä miettii, että mikä olis se optimaalisin kansakunta? Mistä maasta kannattas ottaa ihmisiä, ettei nää bulgaaritkaan sitten välttämättä aina kaikkea*

*sitten kerro ihan niinku. Et se oli ehkä vähän semmonen, että noi jotka läheltä tulee, on jotain samanlaisuutta sille, helpompi tänne sopeutua ja tämmöstä.”* (projektipäällikön haastattelu)

Kokonaisuudessaan työnantajat eivät pitäneet Bulgarian prosessia kovinkaan onnistuneena. Joko haastateltujen joukossa ei ollut sitä erityisalaa edustavia lääkäreitä, joita haettiin tai sitten he hakeutuivat töihin muualle. Myöskään saavutettu kielitaidon taso ei ollut riittävä.

*”Lopputuloks oli huono, kun ns. meidän ihmiset putos pois, mutta muuten opettavainen juttu.”* (työnantajan haastattelu)

*”Mä pitäisin tärkeänä, että prosessi olisi tehokas ja suunniteltu [...] ja se pitäisi osata tehdä ja se pitäisi tehdä ammattitaitoisesti, elikkä sillä tavalla, että näitä ihmiset pääsis mahdollisimman nopeesti sisään suomalaiseen työelämään.”* (työnantajan haastattelu)

*”En ole enää optimisti, että lähtömaakoulutuksella voisi kovin hyvää kielitaitoa hankkia. [...] kokemus Bulgaria-projektista on se, että sillä konstilla se ei suju tai sujui ainakin hirveän huonosti.”* (työnantajan haastattelu)

Yksi työnantajista korosti sitä, että oppia pitäisi ottaa niistä maista, joissa maahanmuutto on merkittävämpää. Hänen mukaansa tässä prosessissa näkyy se, että Suomessa on huonosti kokemusta siitä, miten eri yhteistyötahot toimivat, ei osata riittävästi verkottua eikä suunnitella.

*”Kiinnostava kokeilu ja mahdollisesti hyvä alku [...] joka johtaa aikanaan hyvin pitkällä aikavälillä semmoseen, että tämmöstä maahanmuuttokoulutusta ja muuta kehitetään.”* (työnantajan haastattelu)

Eräs työnantaja esitti, että mallia pitää lähteä hakemaan Tanskasta, johon myös muutama Bulgariassa koulutuksessa ollut tai siihen osallistumista suunnitellut työllistyi. Myös EURES-neuvojat Bulgariassa toivat esiin, että tanskalaiset käyvät rekrytoimassa työntekijöitä Bulgariasta ja sinne lähdetään mielellään.

*”Tanskalaiset tulevat tänne ja vievät cv:t mukanaan. Hakijat kutsutaan Tanskaan ja he saavat heti työpaikan ja opiskelevat samalla kieltä.”* (EURES-neuvojan haastattelu, Bulgaria)

*”On pitkä aika oppia vaan täällä kieltä, sinä aikana voi saada paremman työpaikan muualta.”* (EURES-neuvojan haastattelu, Bulgaria)

*”Yksi lääkäreistä, joka jo jäi pois kurssilta, pääsi Tanskaan töihin.”* (EURES-neuvojan haastattelu, Bulgaria)

Usea suomalainen MATTO-tukirakenteeseen kuuluva kehittämisprojekti on käynyt ottamassa mallia Tanskasta ja ideaalimallista puhuttaessa esiin nostetaan usein niin sanottu Tanskan malli. Kuvaan Tanskan mallia luvussa 2.4.

Monien ammattien arjessa monikulttuurisuus näyttäytyy käytännössä ratkaistavina ongelmina ja kysymyksinä, joita ei välttämättä ole pohdittu. Taito, tieto ja asenteet vaikuttavat toimintaan. Niin omaa kuin toisenkin toiminta voidaan – ja sitä tuleekin – tarkastella kriittisesti, samalla asioiden ymmärtämistä kuitenkin auttaa kyky asettua toisen asemaan, kyky sopeutua muuttuviin olosuhteisiin ja löytää tapoja toimia. Asennekasvatuksella voidaan osoittaa oikeanlaisten asenteiden tärkeys. Asennemuokkauksen tarpeen on lähdeittä liikkeelle ihmisestä itsestään. Hänen on tutustuttava tekijöihin, jotka vaikuttavat hänen omiin arvoihinsa, uskomuksiin ja käytökseen. Oman taustan tunteminen edesauttaa vuorovaikutuksen syntymistä myös toisenlaisen taustan omaavien henkilöiden kanssa. (Hammar-Suutari 2009, 125.) Asenteita muuttamalla voidaan muuttaa myös käyttäytymistä (Liebkind 1988, 118).

Lähtömaakoulutusprosessissa haasteena voi nähdä myös muuttajan asenteen muuttoon, työtehtäviin, uuteen kulttuuriin. Kaikki Suomeen töihin haluavat eivät muuttoa suunnitellessaan ole osanneet asennoitua uuteen kulttuuriin, toimintaympäristöön ja sen asettamiin haasteisiin ennakkoluulottomasti, vaan he peilaavat kaikkea kokemaansa oman lähtökulttuurinsa ja kokemustensa sekä odotustensa kautta. Asennemuokkaukselta eivät tarvitse ainoastaan vastaanottajat, vaan myös muuttajat.

## 6.2 Tutkimuskysymys numero 2: Miten ja millaisin keinoin eri haasteisiin voidaan vastata? Onko projektitoiminta ratkaisu vai rasite?

Lähtökohdaksi tähän kysymykseen vastaamiseen totean, että ensimmäisenä itsellenikin tutkimukseni alkuvaiheessa esille nousseena haasteena oli työperusteisesti muutaneiden tai muuttavien löytäminen. Jotta saadaan työn perusteella maahan muuttajia, työvoiman tulee liikkua. Suomessa osaamisen nettomuutto on kaiken kaikkiaan negatiivista, vaikka maahan muuttaakin kokonaisuudessaan enemmän ihmisiä kuin täältä lähtee, sillä Suomesta lähtee muutamia satoja korkeasti koulutettuja enemmän kuin tänne muuttaa. Jotta osaajat liikkuisivat, Suomen tulisi kehittää kansainvälisesti vetovoimaisia ura- ja opiskelumahdollisuuksia. (Raunio 2005, 22–25.) Suomi ei ole vetovoimainen palkkausjärjestelmänsä ja kielen ongelmallisuuden vuoksi (Raunio 2005, 29). Maahanmuuttajien ensisijainen motiivi muuttaa Suomeen on täällä sijaitseva työpaikka, johon henkilö on palkattu ennen Suomeen muuttoaan. Kyse ei ole niinkään muutosta Suomeen, vaan paremman työn tai toimintaympäristön löytämisestä. (Forsander & Raunio 2005, 32.)

Sekä EU:n että Suomen tasolla on muodostumassa tietynlainen kahtiajako: on sitouduttava kansainvälisten sopimusten linjaamaan pakolais- ja turvapaikkapolitiikkaan, mutta toisaalta korostetaan työvoiman riittävyyteen ja kilpailukyvyyn turvaamiseen



tähtävää työvoiman maahanmuuttoa edistävää maahanmuuttopolitiikkaa (Hammar-Suutari 2009, 79). Suomessa työikäisen väestön eläköityminen tapahtuu Euroopan mittakaavassa nopeasti. Syrjäinen sijainti ja poikkeava kieli tuovat haasteita säilyttää valtio toimintakykyisenä. Suomen vetovoimatekijöitä ovat puhdas luonto, maan yleinen vakaus ja turvallisuus sekä toimivat julkiset palvelut. Toisaalta ne kielteisemmät mielikuvat, joita ulkomaalaisilla Suomesta on, eivät ole omiaan houkuttelemaan muuttajia. Tällaisia seikkoja ovat vaikea kieli, korkea verotus, kylmä ilmasto, pienet kaupungit, harvaan asuttu maa ja heikot mahdollisuudet päästä töihin.

Yksi mahdollisuus olisi houkutella ulkosuomalaisia takaisin kotimaahan. Ulkosuomalaisten määrä on merkittävä, toisen polven ulkosuomalaisia on noin 300 000. Ulkomailla Suomen kansalaisia on vakituisesti noin 250 000, joista osa sisältyy edellä mainittuun lukuun. He ovat merkittävää paluumuuttopotentiaalia. Myös sisäasiainministeriön työvoiman maahanmuuton toimenpideohjelmassa (Sisäasiainministeriön maahanmuuton toimenpideohjelma 2009, 8) tuodaan esiin pyrkimys saada Suomesta ulkomaille muuttaneet suomalaiset ja heidän jälkeläisensä palaamaan kotimaahan. Mahdollisten paluumuuttajien osaamispotentiaali pitäisi selvittää ja ottaa käyttöön muita kehittämishdotuksia, joiden avulla Suomen vetovoimaisuutta voitaisiin parantaa. Palkkauksen tulisi olla kansainvälisesti vertailukelpoinen, taloudellisena kannustimena Raunio (2005) esittää myös verotuksen alentamista ulkomaisen työntekijän kohdalla. Työnantajien edellytyksiä rekrytoida tulisi parantaa ja lisätä myös monikulttuurisuus- ja koulutusta sekä henkilöstöjohtamiskoulutusta. Uralla etenemisen mahdollisuuksia pitäisi parantaa, jotta saadaan asiantuntijat sitoutettua. Ulkomaisten työntekijöiden hakeutumista töihin Suomeen tulisi kannustaa kielikoulutuksen avulla ja kansainvälistä rekrytointia tulisi lisätä jalkautumalla kansainvälisille työmarkkinoille. (Raunio 2005, 47.)

Monen maahanmuuttajan kohdalla perheen kotoutuminen on ratkaiseva askel siihen, että he myös jäävät Suomeen. Sopivat koulu- ja päivähoitomahdollisuudet lapsille ovat yksi tärkeimmistä perheen kotoutumiseen vaikuttavista tekijöistä. Asettautumispalvelun järjestäminen auttaisi ulkomailta rekrytoitua asunnon hankkimisessa, virallisten paperiasioden hoitamisessa ja virastokierroksella, työhön ja vapaa-aikaan liittyvien kysymysten selvittämisessä, kaiken kaikkiaan erilaisten käytäntöjen kanssa, joista tietäminen edesauttaisi maahan muuttavan työntekijän ja hänen perheensä viihtymistä ja sopeutumista. Viranomaiskäytäntöjen kehittäminen vaatii myös työtä. Suomalaisenkään ei ole aina helppoa asioida esimerkiksi Kelassa tai verotoimistossa, ulkomaalaisesta puhumattakaan. Eri viranomaiskäytäntöjä tulisi kehittää siten, että toistuvilta ongelmilta vältyttäisiin. Kouluttajien aika ja osaaminen ei riitä jokaisen opiskelijan henkilökohtaiseen neuvomiseen.

Hammar-Suutari (2009, 227–228) toteaa viranomaistoiminnasta tekemässään tutkimuksessa, että asenteellisuuteen on hidasta vaikuttaa ja työssä koettu epävarmuus vaikuttaa ennakkoluulojen ja stereotyyppien kehittymiseen. Tietojen ja taitojen lisää-

minen auttaa kuitenkin selviytymään haasteista. Hän huomauttaa myös, että vaikka ministeriötasolla yhdenvertaisuutta, moniarvoisuutta ja monikulttuurisuutta on korostettu jo vuosien ajan, haasteena on ajattelutapojen ja käytänteiden juurruttaminen kentällä toimivien paikallisviranomaisien käyttöön. Kiireen ja jatkuvan muutoksen keskellä työskentelevät eivät ole aina motivoituneita uusiin käytäntöihin varsinkaan, jos ne aiheuttavat lisätyötä tai ne koetaan hankaliksi.

Työperusteiseen maahanmuuttoon liittyvän yhteistyön tavoitteena on turvata työvoiman saatavuutta tulevaisuudessa. Työvoiman maahanmuuton ESR-kehittämisohjelman tavoitteena on työvoiman maahanmuuttoon liittyvien palveluiden, toimintojen ja prosessien kehittäminen sekä työvoiman maahanmuuton parissa työskentelevien toimijoiden tiedon ja osaamisen lisääminen liittyen ulkomaisen työvoiman rekrytoinnin eri osa-alueisiin. ESR-toimintalinja 4:n yhtenä haasteena on ollut tuottaa projekteja, jotka edistäisivät työperusteista maahanmuuttoa. Toimintalinjan 4 päämääränä on eurooppalaisen yhteistyön lisääminen työvoima-, koulutus- ja elinkeinopolitiikassa edistämällä työperusteista maahanmuuttoa sekä etsimällä ja levittämällä hyviä käytäntöjä. (Rakennerahastot 2011.)

Yksi haastattemistani projektipäälliköistä sanoi, että hänen näkemyksensä mukaan työvoima ei liiku ulkomailta töihin tai ei työllisty, ellei sen eteen tee työtä.

*”Paljon sitä kenttätöitä, et siinä joutuu paljon niinku juoksemaan työnantajia.”*  
(projektipäällikön haastattelu)

*”Luulen, et aika moni näistä Suomeen työhön tulleista olis jääny kotimaahan ilman meitä.”* (projektipäällikön haastattelu)

Rekrytoivan projektin edustaja kertoi, että haastatteluun mennessä ulkomaalaisia työntekijöitä oli projektin kautta rekrytoitu Suomeen kaiken kaikkiaan sata henkilöä, joista noin 60 % oli kausityöntekijöitä, muut sosiaali- ja terveystalalle, eläintenhoitoon, pidempiaikaiseen maataloustyöhön sekä elintarviketyöntekijöiksi tulleita.

ESR-projekteissa etukäteen kirjoitettu projektihakemus määrittelee sen, millaista toimintaa projektin aikana voidaan järjestää. Rahoittajatahon edustajat valvovat, että kaikki toteutuu sovittujen sääntöjen mukaan. Projektien valvominen on tarpeellista, mutta toisinaan se myös rajoittaa nopeasti muuttuvissa tilanteissa asioihin reagoimista. Yllätyksellisten asioiden rahoittamiseen tulee saada rahoittajan mielipide. Hankehakemusta voi myöhemmin päivittää tekemällä siihen muutosehdotuksia, jotka neuvotellaan yhdessä rahoittajan kanssa. Oma kokemukseni hanketoiminnasta on se, että mitä paremmin tilanteet pystyy etukäteen ennakoimaan ja hankehakemukseen kirjoittamaan, sen paremmin niitä pystyy toteuttamaan. Oman organisaationi työperusteisen maahanmuuton kehittämishankkeen yhtenä hankaluutena on ollut se, että rahoittajan edustaja on vaihtunut neljä kertaa hankkeen aikana. Myös rahoittava taho vaihtui hankkeen ensimmäisen puolen vuoden jälkeen lääninhallituksesta ELY-keskukseksi. Edellisten rahoittajaviranomaisten kanssa sovitut käytännöt toki pysyivät voimassa,

mutta niissä oli aina uusi selittäminen ja muistuttaminen siitä, miten asiat oli edellisen rahoittajan kanssa sovittu. ESR-hankkeissa toimivien tulee myös huolehtia hankebyrokratiasta ja erilaisten lomakkeiden täyttämisestä. Hankebyrokratia vie paljon aikaa. Eräs haastattelemani projektipäälliköistä sanoikin:

*”Tällanen byrokratia, joka on pakollista aina kun käytetään julkisia varoja, jollakin tavalla toivoisin, et sitä saisi pienemmäksi. Kaikki nää kilpailuttamiset ja muut. [...] Hallinnolliseen työhön menee ihan liikaa aikaa.”* (projektipäällikön haastattelu)

Haastateltujen projektipäälliköiden mukaan kyseessä olevat projektit ovat toteutuneet hyvin ja tavoitteidensa mukaisesti. Työ on ollut mielekästä, täynnä haasteita ja haastanut luovaa ajattelukykyä. MATTO-tukirakennetta pidettiin hyödyllisenä, koska se kokoaa tietoa eri puolilta Suomea ja MATTO-tukirakenteen projektipäällikkö on auttanut erilaisissa asioissa. Projektien pituus saa moitteita yhdeltä projektipäälliköltä: alle kahden vuoden mittaisia projekteja ei kannattaisi hakea, koska maahanmuuttotyötä tehdään pitkäjänteisesti. Projektilla pitää olla kestoa, jos aiotaan saada jotakin aikaan.

Pohtiessaan tutkimuksessa esiintyviä projekteja molempien projektien haastatellut projektipäälliköt totesivat, että ensimmäinen vuosi meni suunnitteluun ja toiminnan aloittamiseen. Rekrytoivassa hankkeessa keskityttiin markkinointiin ja kanavien löytämiseen, kouluttavassa hankkeessa jouduttiin heti pohtimaan uusia väyliä, koska etukäteen suunniteltu yhteistyö ei lähtenyt käyntiin oletetulla tavalla. Jälkimmäisen hankkeen toiminnasta keskusteltiin ensimmäisen hankkeen edustajan ja työnantajatahon kanssa suunnitteluvaiheessa, mutta yhteistyö kangerteli alusta alkaen.

Vastoin käymisiä kohtasivat molemmat projektit. Joskus työntekijä ei saapunutkaan lupauksista huolimatta.

*”Se on oikeastaan pahin, että on neuvoteltu jo työpaikat valmiiksi ja henkilöt on työnantajan kanssa haastateltu Skypellä tai muuten ja kaikki on valmiina ja sitten se työntekijä ei tulekaan. Mut on sitten niitäkin, et työnantaja on vetäytynyt ihan viime metreillä, esimerkiksi syystä että on löytänyt Suomesta työntekijän.”* (projektipäällikön haastattelu)

*”Työpaikka on luvattu ja henkilöt eivät ole varmistaneet tuloaan, mutta ovat antaneet ymmärtää, että he ovat tulossa, mut sitte ovatkin peruuttaneet.”* (projektipäällikön haastattelu)

Vastoin käymiset saivat projektipäälliköt miettimään eräänlaisia vastaiskuja.

*”Olis pitänyt kerätä panttia jonka olis saanu sitte takasin nää ihmiset, [...] et sit ku tulee Suomeen ni sais sen takasin.”* (projektipäällikön haastattelu)

Kun työntekijät oli saatu Suomeen, alkoi uusi työläs vaihe asettautumispalveluiden järjestämisen muodossa.

*”Työläintä on se kun nämä henkilöt tulee Suomeen töihin, asuntojen järjestäminen”* (projektipäällikön haastattelu)

Molemmat projektit kokivat, että työnantajayhteistyö on sujunut hyvin.

*”Työnantajat on ollu tyytyväisiä, et me tehdään aika paljon heidän puolesta.”* (projektipäällikön haastattelu)

Rekrytoivan projektin edustaja pohti toimenkuvien selkiyttämistä esimerkiksi siten, että jatkossa uusiin koulutustarjouspyyntöihin sisällytetään kouluttajille enemmän velvollisuuksia, mm. hoitaa asunnot ja koulutustilat kohdemaasta. Tätä hän perusteli seuraavasti:

*”Se meidän tehtävänkuvan selkiyttäminen siihen, mitä me parhaiten osataan ja mitä meidän oletetaan tekevän.”* (projektipäällikön haastattelu)

Kysymykseen, miten projekti on sujunut, vastattiin:

*”Toki paljon parannettavaakin olis. Et ei tarvi hävetä, sanotaan näin.”* (projektipäällikön haastattelu)

Yksi projektipäälliköistä halusi muistettavan, että lähtömaakoulutus on vain yksi tapa houkutella ihmisiä Suomeen ja hän kiteytti osuvasti projektitoiminnan haasteellisuu- den:

*”Kaikki ne rekrytointikuviot – ykskään ei oo menny minkään sapluunan mukaan. Et se mikä juhlavasti aina lukee näis kaiken maailman projektisuunnitelmissa, rekrytointimalli, höpö höpö. Se on kyllä jotain, se on nippu erilaisia kokemuksia tietyltä ajalta ja sitte yritetään saada johonkin loppuraporttiin näyttään siltä, että meillä olis joku malli. Melkein niinku näin.”* (projektipäällikön haastattelu)

### 6.3 Tutkimuskysymys numero 3: Miten lähtömaakoulutusprosesseja voidaan kehittää?

*”Kun tietää perusteellisesti, mitä jokin on, tietää miten sen kanssa on meneteltävä.”* (Lehtovaara 2001, 139.)

Tapaustutkimuksessa on toisaalta kyse sen ainutlaatuisuudesta ja toisaalta yleistettävyydestä, ilmiöstä ja sen ymmärtämisestä, kuten olen osoittanut luvussa 3.3. Oman tutkimukseni tuloksena päädyn väittämään, että ilmiö ei loppujen lopuksi olekaan läh-

tömaakoulutus, vaan kaiken taustalla tunteet ja niiden ymmärtäminen. Työperusteisessa maahanmuutossa ja siihen liittyvissä koulutus- ja työllistymisprosesseissa on kyse tunteesta, koska aina kun tehdään ihmisten välistä yhteistyötä, esille nousevat tunteet. Tunteiden ja inhimillisyyden huomioiminen on merkittävää kehittämisen kannalta.

Kun puhutaan työperusteisesta maahanmuutosta, puhutaan ihmisistä (Kaikkonen 2004, 135). Kyse ei ole esineellistetyistä asioista, palloista projektien pelikentillä, vaan aina ihmisistä. Projektihenkilöt puhuvat mielellään, että projekti se ja se tekee, mutta tekijät projekteissakin ovat aina ihmisiä. Koulutusorganisaatiot kertovat mielellään tekevänsä yhteistyötä sen ja sen organisaation tai firman kanssa, mutta eivät organisaatiot mitään tee, vaan niissä työssäolevat ihmiset. Kun puhutaan työperusteisesti muuttavista, tulee muistaa, että muuttajat ovat inhimillisiä ihmisiä, joiden koko elämä on pelissä, kun lähdetään maasta toiseen. Ihmiset eivät ole pelinappuloita, joita liikutellaan sinne tänne, koekaniineja, joiden avulla voi tehdä empiirisiä kokeita, onnistuisiko tuo vai tämä. Luukkainen (2005, 81) pohtii, että jos ihminen nähdään välineenä, silloin korostuvat tosiasialliset tai oletetut työelämän tarpeet ja vaatimukset. Jos taas ihmistä tarkastellaan päämääränä, korostuvat yksilön arvo ja hänen erityislaatunsa.

Projekteissa liikkuu raha – rahan alle unohdetaan ihminen kaikkien inhimillisten tarpeidensa ja tunteidensa kanssa. Ylänkö (2000, 38–39) toteaa, että raha on maailmassa ainoa arvon mitta, joka ei ole kulttuurisidonnainen. Rahatalous on tehnyt mahdolliseksi luoda toimivia markkinayhteyksiä ilman, että osapuolet tuntevat tai ymmärtävät toisiaan. Kun vaihdon välineenä on raha, muu kommunikaatio voi olla minimaalista tai sitä ei tarvita. Rahan välityksellä yhteisymmärrys syntyy nopeasti yli kulttuuri- ja kielimuurien. Yhteisön sosiaaliset suhteet, aikakäsitys, tilakäsitys ja perinteiset arvot mukautetaan rahatalouden vaatimukseen (ks. Kaikkonen 2004, 33–36). Raha siis tavallaan standardisoi kulttuureja, se muuntaa näennäisen yhteismitalliseksi asioita, jotka eivät sitä ole. Väitän, että työperusteisessa maahanmuutossa ja sen koulutusprosesseissa on kyse myös rahasta; raha ei kuitenkaan ole paras mahdollinen kehittämisen lähtökohta. Haluttaisiin löytää jo valmiiksi koulutettuja aikuisia työntekijöitä, joiden kouluttamiseen ei Suomessa tarvitsisi enää uhrata resursseja. Haluttaisiin löytää osaavia ammattilaisia, jotka ovat valmiit tarttumaan heti työhön, mutta heidän kielitaitonsa kartuttamiseen ei haluta uhrata rahaa. Kielikoulutus pyritään järjestämään mahdollisimman vähin kustannuksin, mahdollisimman lyhyellä ajalla ja mieluiten projektirahalla, jolloin työnantajat eivät joudu maksamaan haluamastaan työvoimasta. Ulkomailta tulleesta työvoimasta on helpompi hankkiutua eron kuin suomalaisesta, mikäli heti alkumetreillä todetaan, että ei tämä ollutkaan sellainen kuin odotettiin. Ulkomaalaiset työntekijät eivät myöskään aina osaa tai halua perätä oikeuksiaan palkkauksen ja työolojen suhteen, vaan tekevät epäinhimillistäkin työaikaa pienellä palkalla siitä ilosta, että ylipäättään saivat töitä.

Työnantajien näkemys kehittämisestä oli, että jos rekrytointia ja lähtömaakoulutusta halutaan ja tarvitsee toteuttaa, sitä voisi kehittää siten, että työnantajaorganisaatio

sitoutuu kouluttamaan rekrytoitavat hyvin ja tehokkaasti. Työnantajan edustajan mukaan prosessi pitää käsitellä kunnolla siinä organisaatiossa, johon ulkomailta tulevia rekrytoidaan, jotta se ei kohtaa asenteellista vastarintaa. Työyksikköjen tulee sitoutua hankkeeseen, siellä tulee valita avainhenkilöt, jotka lähtevät mukaan suunnittelu- ja valintaprosessiin. Prosessin suunnitteluun tulee käyttää riittävästi aikaa ja suunnitella, mitä halutaan ja miten se tehdään. Ensin pitäisi selvittää se, mitkä organisaatiot haluavat ottaa ulkomaalaisia töihin, minkälaisia henkilöitä halutaan rekrytoida, ja sen jälkeen hakea ehdokkaita laajalta alueelta, jotta valinnan mahdollisuutta on enemmän.

*”Asiat juuttu meidän organisaatiossa, korkea johto ei priorisoinut sitä. Periaatteessa oli tahtoa.”* (työnantajan haastattelu)

*”Ensin tuli hakemukset ja sitte niitä ihmeteltiin.”* (työnantajan haastattelu)

*”Yht’ äkkiä, liian hätäsesti, pienellä porukalla, kauheella kiireellä lähdettiin Bulgariaan.”* (työnantajan haastattelu)

*”Olisin toivonu, että yhteistyössä olisi suunniteltu paremmin.”* (työnantajan haastattelu)

*”Sitoutuminen ja tarvekartoitus olisi pitänyt tehdä.”* (työnantajan haastattelu)

Mistä kiire ja asian valmistelemattomuus johtui, ei selvinnyt haastatteluissa. Prosessin suunnittelemattomuus ja hätäily johti epävarmuuteen ja tiedon puuttumiseen. Projektipääällikkö kertoo myöhemmin haastattelussa:

*”ei ollu yhtään varmaa [työ]paikkaa siinä vaiheessa, kun se koulutus alko”* (projektipääällikön haastattelu)

Työnantajien mielestä lähtömaakoulutuksen kehittämisessä tärkeintä on kielikoulutus, suomalaisen toimintakulttuurin omaksuminen ja huolellinen koulutettavien ennakkovalinta. Työnantajien osallistuminen kielikoulutuksen suunnitteluun ja autenttisen, työpaikkakohtaisen sanastomateriaalin käyttäminen on kehittämisen edellytys. Yhteisten sopimusten solmimisen jälkeen kaikkien osallistuvien tahojen pitää olla enemmän yhteydessä toisiinsa ja suunnitella prosessia yhdessä. Tässä tutkimuksessa haastatellut työnantajat totesivat, että suunnittelussa mukana olisi pitänyt olla myös kielikoulutusta järjestävän organisaation edustus.

Söderqvist (2006, 284) on tutkinut ulkomaalaistaustaisten rekrytointia työnantajien näkökulmasta ja hänen mukaansa suomalainen työnantaja jättää rekrytoimatta ulkomaalaisen työntekijän useimmiten siksi, että ei näe asialle erityistä tarvetta. Jotkut kertoivat syyksi hakijoiden puutteen ja vain muutama sanoi sen olevan liian hankalaa. Ulkomaalaisen palkkaamista pidettiin sitä suurempana riskinä, mitä kauempaa tulija on kotoisin. Ulkomaalaisen työntekijän opettaminen talon tavoille koettiin riskialt-

tiina ja kalliina, koulutuksen jälkeen työntekijä saattaa vaihtaa työnantajaa ja häneen sijoitettu koulutus menee hukkaan.

Työelämän vuorovaikutustilanteissa ongelmia eivät yleensä aiheuta niinkään syväliiset kulttuuriset tai maailmakatsomukselliset erot vaan taustalla voivat olla hyvinkin arkiset erot tavoissa toimia tai kielitaitoon liittyvät ongelmat (Raunio ym. 2011, 27). Kehittäminen ja kehittyminen edellyttävät siis kulttuurienvälistä osaamista ja kulttuurivalmennusta niin tulijoille kuin vastaanottajillekin.

Työyhteisöissä sopeutumista vaativat erityisesti kommunikaatiokulttuuri ja vuorovaikutustapa (Forsander & Raunio 2005, 40). Vaikka erilaisten toimintatottumusten taustalla joskus saattaa olla maailmankatsomuksellisia näkemyseroja, kulttuurien väliset arjen haasteet liittyvät usein kohteliaisuuskäytäntöihin, ajankäyttöön ja hygieniaan terveydenhuollon toimintaympäristöissä. (Pitkänen 2011b, 92.) Myös esimiehen ja alaisen epämuodollinen suhde voi aiheuttaa ulkomaalaisessa työntekijässä epäselvyyttä oman toimenkuvan tai roolin suhteen. Suomalaisessa kulttuurissa korostetaan omaloitteisuutta, monet kaipaavat kuitenkin tarkempaa ohjausta työtehtäviin. Aktiivisen kritiikin puute voidaan tulkita esimiehen vähäiseksi kiinnostukseksi ja arvostukseksi työntekijän työtä kohtaan (Forsander & Raunio 2005, 41–42.) Nieminen havaitsi tutkittuaan maahanmuuttajasairaanhoitajien työllistymistä, että maahanmuuttajatausta peittoaa alleen ammatillisen osaamisen; maahanmuuttajasairaanhoitaja nähdään ensisijaisesti maahanmuuttajana eikä sairaanhoitajana (Nieminen 2011, 82).

Työyhteisöjen suhtautumisessa näkyvät alueelliset erot. Maakunta, jossa oman tutkimukseni tapaukset toteutettiin, kuuluu niiden maakuntien joukkoon, joissa on kaikkein vähiten maahanmuuttajia koko Suomea ajatellen. Pääkaupunkiseudulla, jossa maahanmuuttajia on eniten, on mietitty, miten kulttuurien välisen työn ongelmiin voidaan puuttua. Useissa työyhteisöissä on kokeiltu uudenlaisia toimintamalleja. Sen sijaan muualla Suomessa työyhteisöjen arki tuntuu jatkuvan entiseen malliin, ulkomaalaistaustaisesta henkilöstöstä huolimatta. (Pitkänen 2011b, 90.) Pitkänen on tutkinut ulkomaisen työvoiman käyttöä itäsuomalaisissa yrityksissä ja toteaa tutkimuksensa perusteella, että suomalaisen työelämän käytäntöjen tuntemisen lisäksi ulkomaalaistaustaiselta henkilöltä odotetaan Suomessa hankittua ammatillista koulutusta ja työkokemusta. Kuitenkaan sujuva kielitaito ja korkea koulutuskaan eivät vielä aukaise ovia työelämään ulkomaalaistaustaiselle. Näiden lisäksi ulkomaalaistaustaiselta vaaditaan oikeanlaisia henkilökohtaisia ominaisuuksia, ahkeruutta ja positiivista mielenlaatua. (Pitkänen 2005, 107.) Maahanmuuttajien näkemyksiä työllistymiseen vaikuttavista seikoista tutkineet Vartia ym. ovat päätyneet samaan tulokseen: maahanmuuttajien mielestä merkittävimmät työllistymiseen vaikuttavat asiat ovat kielitaito sekä Suomessa hankittu koulutus ja työkokemus (Vartia ym. 2007, 56).

Eräs tutkimukseni aikana haastateltu työnantajan edustaja kertoi, että ulkomaalaistaustaista työntekijää ja hänen osaamistaan voi myös hyödyntää. Hänen työyhteisössään oli hyödynnetty tietystä maasta kotoisin olevan lääkärin osaamista, joka sijoit-

tettiin töihin paikkakunnalle, missä oli paljon samasta maasta tulleita työperusteisia maahanmuuttajia töissä. Koska kyseinen lääkäri puhui myös venäjää, hän pystyi palvelemaan melko suurta osaa alueen maahanmuuttajista. Kielitaitonsa vuoksi hän pystyi vastaamaan paikkakunnan ulkomaalaisten työntekijöiden tarpeisiin paremmin kuin suomalainen lääkäri. Tässä tapauksessa kaikki voittivat: suomalainen työnantaja sai kielitaitoisen työntekijän, työntekijä sai töitä ja asiakkaat palvelua omalla tai toisella osaamallaan kielellä. Työnantajien olisikin syytä pohtia myös asiakaspalvelun näkökulmasta, onko työtehtäviä, joissa tekijän muulla kielitaidolla on merkitystä, jolloin ulkomaalaistaustaisen henkilön palkkaaminen voisi tuoda ratkaisun.

Työperusteisen maahanmuuton prosessi on ollut oppimista jokaiselle siihen osallistuneelle. Kouluttajat, toimialajohtaja, projektitoimijat ovat oppineet. Oppiminen on ihmisen kohtaamista kokonaisuutena ihmisenä sekä ohjaamista ja auttamista muuttuvassa todellisuudessa. Työn perusedellytyksiä ovat ihmisarvon kunnioittaminen kaikessa toiminnassa ja olemisessa sekä oman ja toisen muuttumisen kohtaaminen. (Jaatinen 1998, 50.) Fenomenologisen tutkimuksen ytimessä on ihmiskäsityksen määrittäminen. Oman ihmiskäsitykseni mukaan jokaisen ihmisen arvo ainutlaatuisena yksilönä on otettava huomioon. Minun ei tarvitse olla samaa mieltä ihmisen toimintatavan kanssa eikä hänen esittämiensä ajatusten ja ideologian kanssa, vaan jokainen ihminen itsessään on arvokas, joten hänen kohtaamisensa tulee tapahtua arvokkaalla tavalla myös erilaisissa hankkeissa.

Työvoimakoulutus on vakiintunut toteutettavaksi tietyllä tavalla ja sitä ohjaavat toimintaa koskevat lait ja määräykset. Jos lähtömaakoulutusta toteutetaan työvoimapolitiittisella rahalla, siinä vaikuttavat väistämättä samat periaatteet kuin muussakin työvoimapolitiittisessä koulutuksessa (kustannustehokkuus, halpa hinta, ennaltamääräyty sisällöt). Lähtömaakoulutuksissa inhimillisen ihmisen tunteet nousevat merkittäviksi, joten kyseenalaistan perinteisistä toimintamalleista kiinni pitämisen. Samalla tiedotan, että niiden uhkaaminen herättää myös tunteita. Muutokseen liittyy aina tunteita.

Maahanmuutto yleensäkin herättää tunteita, niin Suomessa kuin muuallakin on yleistynyt käsite vihapuhe (hate speech). Viha on tunne, tunteista voimakkaimpia. Viha on oikeastaan tunneperhe (ärtyneisyys, kiukku, suuttumus, vihamielisyys, vihaaminen, raivo) ja se saa ihmisen prosessoimaan tietoa pinnallisesti ja etsimään syyllisiä itsen ulkopuolelta. Vihaan liittyy yleensä pelko, joka rakentavasti käsiteltynä voi kuitenkin viedä ihmistä eteenpäin. (Rantanen 2011, 127, 141.) Vihapuheissa voidaan kuulla vieraan pelkoa. Lehtovaara (2001, 141) esittää, että kaiken inhimillisen toiminnan laadukkuuden peruskriteeri on yksilön omakohtainen elämäkokemus. Vieraan pelkoa voidaan häivyttää kokemuksen kautta. Omakohtainen myönteiseksi tai neutraaliksi koettu kokemus maahanmuuttajista esimerkiksi työ- tai opiskelupaikalla auttaa ihmistä muuttamaan toimintaansa ja käsityksiään (Liebkind 2000b, 173).

Kuvaan seuraavaksi niitä ristiriitoja ja tunteita, jotka aineiston analyysin pohjalta ovat merkityksellisiä työperusteisessa maahanmuutossa ja sen prosesseissa.



## 7 Ristiriidat ja tunteet

### 7.1 Toiminnassa huomattut ristiriidat

Etsin määritelmää ristiriidalle ja löysin sellaisen teoreettisen filosofian professori Niiniluodolta. Hän toteaa, että ristiriidalla tarkoitetaan tilannetta, jossa ainakin kahdella keskenään yhteensopimattomalla, kilpailevalla hypoteesilla on samanaikaisesti kannattajia. Ristiriita on Niiniluodon mukaan dynaaminen tekijä, joka johtaa muutokseen. (Niiniluoto 2003, 214.)

”Ristiriidat ovat erottamaton ja luonnollinen osa inhimillistä kanssakäymistä.” (Isokorpi 2004, 108.) Jos ristiriitoja vältettäisiin, estettäisiin ihmisten tunteiden ja tarpeiden ilmaiseminen. Ristiriitojen kohtaaminen ja käsitteleminen koetaan kuitenkin vaikeaksi, niitä vältetään ja ongelmista vaietaan, koska pelätään, että niiden esiin nostaminen pahentaa tilannetta entisestään. (Isokorpi 2004, 108.)

Ristiriitojen ratkaiseminen ei ole helppoa, koska ne sisältävät runsaasti tunteita. Itse asiassa valtaosa ristiriitojen sisällöstä on tunteita, joiden taustalta paljastuu usein väärinkäsityksiä ja kommunikoinnin häiriöitä, joihin ylireagoidaan. Tällöin ongelmat paisuvat isommiksi kuin ne ovat. Ristiriitoihin pitäisi puuttua ajoissa ja aktiivisesti, koska niitä ei voi lakaista maton alle ja ajatella niiden häviävän itsestään ajan myötä. Yleensä ristiriitojen perimmäinen syy liittyy valtaan tai arvovaltaan. (Isokorpi 2004, 108.) Ristiriitojen ratkaisemisessa pitää tyytyä asiasisällön käsittelyyn rakentavalla tavalla, koska niihin liittyvää tunnetta ei voi kieltää, todistaa olemattomaksi, oikeaksi tai vääräksi (Isokorpi 2004, 115).

#### 7.1.1 Kielen opiskeluun ja opettamiseen liittyvät ristiriidat

Koulutusten kilpailutus ei sallinut yhteistä suunnittelua ostajan, työnantajan ja koulutusorganisaation kesken. Ostaja ja työnantaja vaihtoivat ajatuksia koulutussisällöistä, mutta tarkempi yhteissuunnittelu jäi puuttumaan. Ostaja ilmaisi koulutuksen sisällöt tarjouspyynnössä koulutusorganisaatiolle, mutta niistä ei voitu sen enempää keskustella tarjouksen tekemisen vaiheessa. Sisällöt pitää tarjoukseen sisällyttää annettuina, jotta tarjous on pyynnön mukainen ja jotta se on vertailukelpoinen muiden tarjousten

kanssa. Jos koulutuksen suunnittelu olisi voitu toteuttaa koulutusorganisaation, ostajan ja työnantajan kesken, olisi se hyödyttänyt kouluttajia sisällön ja opetusmateriaalin laatimisessa. Kouluttajat olisivat saaneet käyttöönsä autenttista materiaalia juuri siitä työpaikasta, johon opiskelijat sijoittuisivat.

Koulutusta toteutettaessa kouluttajat kokivat, että heillä ei ollut tarpeeksi aikaa ja tunteja opettaa, toisaalta opiskelijat eivät olisi jaksaneet työn ohessa enempää. Kouluttajat yrittivät mahduttaa koulutukseen mahdollisimman paljon sisältöä, mutta totesivat myöhemmin kerta-annosten olleen liian suuria opiskelijoiden omaksumisen kannalta. Vaikka epävarmuus kiusasikin sekä opiskelijoita että kouluttajia, se ei pääsääntöisesti tuntunut vaikuttavan opiskelumotivaatioon. Motivaatio ratkaiseekin, kuinka intensiivisesti ihminen jaksaa keskittyä johonkin asiaan, se vaikuttaa sinnikkyyteen ja riskinottokykyyn. Motivaatio vaikuttaa myös siihen, kuinka paljon on valmis näkemään vaivaa hankkiakseen uusia tietoja ja taitoja. (Rantanen 2011, 52.)

Tuloksia tarkasteltaessa havaitaan, että koulutuksen avulla saavutettu kielitaito oli kouluttajien mielestä riittävä, työnantajat olivat pettyneitä saavutettuun taitotasoon. Opiskelijat huomasivat Suomeen saavuttuaan, että heidän oppimansa kieli ei riitä työelämän tilanteissa, koska suomalaiset puhuvat murteita ja puhekieltä. Kielen oppiminen tapahtuu parhaiten työpaikalla, mutta aikaa siihen ei annettu työsuhteiden nopean päättämisen vuoksi. Opiskelijat huomasivat myös, että heidän oppimansa ammattikielen sanasto ei riittänyt työelämän arjessa, vaan sitä olisi pitänyt etukäteen opiskella enemmän. Suomessa jo asuvien haastatteluissa kävi ilmi, että kielitaidon merkitys oli useimmille selvinnyt vasta Suomeen muuton jälkeen.

*”Kukaan ei kertonut, että Suomessa pitää osata suomea.”* (opiskelijan haastattelu, Suomi)

*”Tulin tänne vain englannin kanssa.”* (opiskelijan haastattelu, Suomi)

Kielitaidon riittämättömyys johti muutamien kohdalla siihen, että työtehtävissä tarpeellisen jatkokoulutuksen, esim. hitsausluokat, suorittaminen jäi odottamaan kielitaidon paranemista. Suorittavan tason työpaikoilla ei suomen kielen osaamista tarvitse, joten kielitaito ei työpaikalla kartu. Pitkät ja raskaat työpäivät verottavat jaksamista omaehtoiseen kielen opiskeluun ilta- ja vapaa-ajalla.

Yksi kielen opiskeluun liittyvä ristiriita oli koulutuspaikan valinnassa: pitäisikö suomen kieltä lainkaan opiskella lähtömaassa vai pitäisikö muuttajien päästä heti Suomeen (vrt. Tanskan malli)? Suurin osa opiskelijoista oli sitä mieltä, että parasta olisi päästä heti Suomeen, kun taas työantajien edustajat toivat selkeästi esiin sen, että suomen kieli pitäisi osata jo maahan tullessa.

## 7.1.2 Odotuksiin liittyvät ristiriidat

Työnantajat odottivat saavansa osaavaa työvoimaa, erikoislääkäreitä. Opiskelijat odottivat turvattua elämää, hyvää tulevaisuutta perheelle ja toimeentuloa. Palkkatason odotukset ja todellisuus olivat kaukana toisistaan. Tietämättömyydestä johtuva epävarmuus söi opiskelijoiden motivaatiota ja rasitti kouluttajia. Kysyin myöhemmin haastattelussa projektipäälliköltä, tiesivätkö bulgarialaiset lääkärit, että amanuenssilääkärin palkka Suomessa lääkäriiliiton mukaan on vain 1450 €/kk. Projektipäällikkö vastasi, että sen ei pitänyt tulla heille yllätyksenä, koska palkasta puhuttiin haastattelussa. Tosin asioista kerrottiin englanniksi, eikä kenenkään paikalla olleen äidinkieli ollut englanti.

*”Jatkossa kaikki tällaiset tärkeimmät asiat täytyy laittaa paperille ja kääntää niiden henkilöiden äidinkielelle.”* (projektipäällikön haastattelu)

Kysymykseen ”Tiesivätkö ihmiset?” sain vastauksen: ”Kyllä heille kerrottiin.” Mutta olivatko he ymmärtäneet asiaa, vaikka se oli heille kerrottu? Projektipäällikkö totesi kuitenkin, että hän ei usko palkan olleen merkityksellinen kotimaahan paluun syy, koska kaikille oli kerrottu, että muutaman kuukauden päästä palkka nousee. Myös asuntojen vuokrahinnat olivat kohtuulliset. Toinen projektipäällikkö totesi, että se, miten eri ihmiset kokevat asioita, voi johtua myös kulttuurieroista. Simola (2008) kertoo tutkimuksessaan, että usein pidetään selvänä, että Suomeen töihin tulleille filippiiniläisille hoitajille maksetaan huonompaa palkkaa. Vaikka ajatellaan, että he ovat siihen tyytyväisiä, sen ei uskota riittävän elämiseen Suomessa, mutta heidän uskotaan silti olevan tyytyväisiä eikä osaavan muuta vaatia. (Simola 2008, 80.)

Projektitoimijat odottivat, että niin työntekijät kuin työnantajatkin pitävät lupauksensa, mutta molempien kohdalla jouduttiin muutamissa tilanteissa pettymään. Luvattu työpaikka annettiin suomalaiselle tai työntekijä, jota odotettiin lentokentällä saapuvaksi, ei tullutkaan.

Oliko eettisesti oikein vai väärin innostaa virolaisia opiskelemaan kieltä, kun ei ollutkaan tarjota työpaikkaa? Toisaalta sitä ei heille missään vaiheessa luvattu, joten ei heitä siinä petetty, mutta he itse kokivat tullessaan petetyiksi, koska he antoivat itselleen luvan odottaa jotakin muuta kuin oli kerrottu.

Suomessa asuvien haastatteluista kävi ilmi, että ristiriitoja ei kaikkien kohdalla ollut, mutta joidenkin kohdalla odotukset työpaikan suhteen ja löytynyt paikka olivat ristiriidassa. Toisen henkilön Suomeen houkuttelemana tullut korkeasti koulutettu löysi itsensä tekemästä pitkää ja raskasta päivää vihanneksia kuorimassa ja pakkaamassa. Vanhempien odotukset aikuistuneiden lasten opiskelemaan pääsystä eivät toteutuneetkaan, vaan kariutuivat kielitaidon puutteeseen.

### 7.1.3 Ristiriidat eri toimijoiden näkemyksissä

Projektien välinen yhteistyö ei sujunut niin hyvin kuin olisi voinut ajatella. Koska alun perin kyseessä oli kahden eri rahoittajatahon samalle maakunnalliselle alueelle rahoittama projekti, se oli lähtökohtaisesti eräänlainen kilpailuasetelma. Toisella hankkeella oli rahoitus sekä rekrytointiin että koulutukseen, toisella vain koulutukseen. Mikäli toisella hankkeella olisi ollut rahat vain rekrytoimiseen ja toisella koulutukseen, olisi lähtökohta ollut hedelmällisempi yhteistyölle, koska tällöin molemmat hankkeet olisivat alusta lähtien voineet kehittää omaa sarkaansa oma erityisvahvuutensa puitteissa. Nykyisessä tilanteessa koulutuksen kehittämiseen panostanut projekti koki, että kehittämistyötä ei arvostettu, vaan se jäi kilpailutuksen jalkoihin. Eräs hankkeeseen osallistunut toimija kyseenalaisti rahoittajatahon osaamisen kehittää koulutusta, koska se ei ole koulutusorganisaatio. Hänen mukaansa koulutusta ei voi kehittää kilpailuttamalla. On eri asia kilpailuttaa koulutus tai kilpailuttaa kehitystyö. Kehitystyöstä voidaan tehdä tarjouspyyntö, mutta voiko työvoimaviranomainen määritellä, mitä kehitetään, ellei hänellä ole koulutuksellista osaamista? Toisessa hankkeessa rahoittava taho valvoi omaa toimintaansa. Myös se herätti erään toimijan mielessä epäilyksiä: voiko rahoittava organisaatio olla valvojana omassa toiminnassaan?

Yhteistyön puuttuminen heijastui lopputulokseen. Esimerkiksi työnantajan edustajan esittämiä neuvotteluita rekrytoivan tahon, työnantajien ja kielikoulutusorganisaation välillä ei käyty lainkaan. Rekrytoiva projekti toimi eräänlaisena välimiehenä neuvotellen toisaalla työnantajien kanssa ja toisaalla koulutusorganisaatioiden kanssa. Tehdessäni työni vuoksi osallistuvaa havainnointia tilanteesta minulle tuli sellainen käsitys, että kaikkia asioita ei joko haluttu kertoa tai sitten niistä ei ollut tietoa ja tiedon puutetta peiteltiin. Molempien hankkeiden toimijoiden puheissa kuului eräänlainen puolustusasemassa olemisen ja oman toiminnan paremmuuden korostaminen sekä yhteistyön kokeminen haasteelliseksi johtuen kilpailuasetelmasta.

Työnantajien edustajien haastatteluissa kävi ilmi, että heidän mielestään asioissa edettiin liian nopeasti, jotta he olisivat ehtineet varmistamaan oman työyhteisönsä rekrytointihalukkuuden ja työpaikkojen saamisen ulkomaisille työntekijöille. Näin syntyi ristiriita, joka heijastui koko ajan sekä kouluttajille että opiskelijoille epävarmuutena ja epätietoisuutena. Rekrytoiva projekti koki, että heillä oli asia koko ajan hyvin hoidossa ja he tiesivät, miten tilanteet etenivät ja asiat olivat, mutta he eivät osanneet riittävästi jakaa tiedossaan olevaa tietoa eteenpäin, jotta opiskelijoiden ei olisi tarvinnut kokea epävarmuutta. Kyse oli varmasti siitäkin, että työpaikkojen saamisen intensiteetti oli eri tasolla: projektin työntekijöillä asiassa ei ollut henkilökohtaista panosta, opiskelijat sen sijaan kokivat, että kyseessä on koko elämää mullistava asia, johon pitää saada varmuus tässä ja nyt. MATTO-tukirakenteen teettämässä projektiarvioinnissa lukee, että rekrytoitavilla ei koulutuksen käynnistyessä ole varmuutta työpaikasta, joten koulutettavien kiinnostuksen ja sitoutuneisuuden ylläpitäminen on lähtömaassa pitkälti

kouluttajien vastuulla. Tätä tietoa ei kouluttajilla ja koulutusorganisaatiolla siinä tilanteessa ollut; asiantilassa ei siis vallinnut keskinäinen yhteisymmärrys vaan ristiriita.

## 7.2 Tunteet pelissä

”Olennaisen tutkiminen käsittää siirtymän erillisten ilmiöiden kuvaamisesta etsimään ilmiöiden yhteistä olennaista ydintä.” (Järvinen & Järvinen 2004, 196.) Fenomenologisessa tutkimuksessa ilmiötä varioidaan vapaasti sen eri muodoissa ja mikä jää pysyväksi, on sen olennainen ydin. Tutkimuksen tulos on se, mikä jää jäljelle, kun kokemuksista on poistettu sivuseikat. Tosi olevaista ei verifioida kokeellisesti, vaan se käsitetään intuitiolla. Fenomenologista strategiaa soveltava tutkija asettaa itsensä ja metodinsa osaksi tutkittavaa ilmiötä, hän tekee itsereflektiota ymmärtääkseen, millaisia hänen ajattelutapansa ja pinttymänsä ovat. (Järvinen & Järvinen 2004, 197.) Tästä aineistosta erilaisen analyysivariaatioiden jälkeen pysyväksi jäivät erilaiset tunteet ja tunnekokemukset. Huomaan kerta toisensa jälkeen päätyväni myös omia havaintojani tulkitessani siihen, että kyseessä on tunnekokemus ja sen pohjalta reagoiminen. Prosessi on myös kokonaisuudessaan koko matkan ajan herättänyt tunteita jokaisessa siihen osallistuneessa tahossa.

### 7.2.1 Mitä ovat tunteet?

Tunne-sanana (engl. emotion, saks. Emotion) kantasana latinankielessä on *emovere*, joka tarkoittaa liikkuttamista tai ulospäin liikkumista. Tunteissa on kyse juuri siitä: ne liikkuttavat meitä ja saavat toimimaan. Tunnereaktiot ovat kokonaisvaltaisia kehon ja mielen tiloja, jotka saavat meidät toimimaan, kun on pakko. Tunteiden kautta toimiimme tulee energiaa tai sen puutetta. Nykysuomen sanakirjan (1992) mukaan tunne on tuntoaistin tai ruumiin sisäisten aistien ärsytyksen aiheuttama aistimus (esim. kuuma, kylmä, jano, nälkä); edelliseen liittyvä henkisempi kokemus, tietoisuus jostakin (esim. yhteenkuuluvuus, vastuuntunto, tunne tekojen oikeutuksesta); jonkin sielullisen tapahtuman elämyksellinen kokeminen mieluisana tai epämieluisana (esim. henkiset, sosiaaliset, uskonnolliset tunteet, vietteihin pohjautuvat tunteet, hyvänolon tunteet); tunteiden varainen suhtautuminen asiaan.

Tunteet jäsentävät ja ohjaavat ihmisen ajattelua ja toimintaa. Tunteet liittyvät motivaatioon, tavoitteiden asettamiseen ja toimintayllykkeisiin. Ne ovat myös yhteydessä muistiin ja päätöksentekoon. (Karila 2011, 528.) Aikaisemmin on ajateltu, että tunteita ei voi tutkia järjestelmällisesti tai aivotutkimuksen avulla, mutta viimeaikainen tutkimus on osoittanut, että aivot tuottavat tunteita tiettyjen lainalaisuuksien mukaan. Tunteet eivät tapahdu meille sattumalta, vaan ne ovat järjestelmällisiä, aivoissa ja kehossa toimivia mekanismeja, joita voidaan myös tutkia. (Nummenmaa 2010, 13–15;

Rantanen 2011, 39; Ledoux & Phelps 2008.) Ledoux ja Phelps kuvaavat artikkelissaan tunteisiin liittyvän aivotutkimuksen monitahoisuutta ja eri näkemyksiä siitä, missä ja miten tunteet syntyvät. Tunne, tuntemus ja tietoisuus ovat saman asian eri puolia. (Ledoux & Phelps 2008.) Tunne syntyy kun ihminen tietoisesti tai tiedostamatta arvioi jotakin tapahtumaa. Tunteen ytimessä on valmius toimia ja tehdä suunnitelmia. Tunne antaa etusijan yhdelle tai muutamalle toimintatavalle, jolle se määrittelee kiireellisyyden – se voi keskeyttää tai kilpailla jonkun muun mentaalisen toiminnan kanssa. Tunne koetaan yleensä merkittävänä mielen tilana, mikä johtaa heti tai viiveellä ruumiillisiin muutoksiin, sanallisiin ilmauksiin tai toimintoihin. Edellä kirjoitetun tunteen määrittelyn Oatley ja Jenkins pohjaavat Frijdan (1986) teokseen, jota he pitävät yhtenä parhaimmista tunteiden tutkimuksesta. (Oatley & Jenkins 1996, 96.) Isokorven mukaan tunteet eivät synny tyhjästä, eivätkä asetu ihmisten välisiin suhteisiin itsestään, vaan niillä on aina historiansa. Tunteelle on ominaista sosiaalisuus, tunne syntyy vuorovaikutuksessa. (Isokorpi 2004, 65.) Tunteet ovat osa ihmisen kokemuksellista oppimisprosessia (Ojanen 2000, 104). Tässä tutkimuksessa kuvatut tapaukset olivat vuorovaikutuksellisia tilanteita, jotka herättivät tunteita.

Tunteet nousevat asioista, jotka ovat meille tärkeitä ja jotka saavat meidät toimintavalmiuteen (Oatley & Jenkins 1996, 96). Rantanen (2011) väittää jopa niin vahvasti, että ilman tunteita ei synny mitään. Kun tunteet vähenevät, myös mielikuvitus, aloitteellisuus, luovuus, päätöksentekokyky ja kiinnostuneisuus vähenevät. Esimerkiksi syvästi masentuneiden tunne-elämä latistuu ja kaikenlainen tavoitteellinen toiminta lakkaa. (Rantanen 2011, 38.) Tunteet ovat ihmisen henkisen elämän keskus. Tunteet saavat aikaan, ylläpitävät, muuttavat ja päättävät ihmisten välisiä suhteita ja ympäristöä ihmiselle merkittävissä asioissa. Tunteet linkittävät meille tärkeät asiat muihin ihmisiin, asioihin ja tapahtumiin. (Oatley & Jenkins 1996, 122.) Myös motivaatio on tunne – tunne, joka saa ihmisen toimimaan, jotta hän saavuttaisi tavoitteensa (Puolimatka 2004, 129).

Tunteet palkitsevat ja rankaisevat ihmistä välittömästi, eivät vasta ajan päästä. Terveen häpeän ja syyllisyyden tunteminen on tärkeää, koska se ilmentää vastuullisuutta ja säätelee moraalista käyttäytymistä. Ihminen on kuitenkin vieraantunut tällaisesta luonnollisesta reagoimisesta. Nykyajassa suositaan sellaista sosiaalisuutta, jolla aiemmin kuvattiin minävaurioisen persoonallisuutta: pinnallisuus, lyhytjännitteisyys, ailahtelevaisuus, ihmissuhteista hyötyminen, oman egon palveleminen. Jos ihminen ei tiedosta omia tunteitaan, hän ei pysty hallitsemaan niitä eikä käyttämään niitä hyödykseen. (Isokorpi 2004, 15.)

Oatley ja Jenkins (1996) kuvaavat eri tutkijoiden kokemuksia eri alkuasukasheimojen parissa ja heidän kokemuksiaan tunnetiloista. Tuloksena oli se, että tunteet ovat universaaleja, ne voidaan tunnistaa joka kulttuurissa. Se, miten eri kulttuureissa tunteisiin opetetaan reagoimaan sen sijaan vaihteli, samoin tunnekokemukset. Tästä tutkijat päättelivät, että tunteisiin liittyvät yhtäläisyydet ovat suuremmat kuin eroavaisuudet.

(Oatley & Jenkins 1996, 49.) Heelas (1996) toteaa, että tunteiden nimeäminen ja niiden määrittely vaihtelee eri kulttuureissa. Myös tapa kuvata tunteita vaihtelee. Monissa kulttuureissa tunteet kuvataan kehollisina reaktioina ja niiden nimet liitetään johonkin ruumiinosaan. (Heelas 1996, 179–182.)

Jos tunteissa ei olisi yhtäläisyyksiä eri kulttuurien välillä, olisi vaikea nähdä, miten eri yhteisöistä tulevien ihmisten välillä voisi olla minkäänlaista yhteistä ymmärrystä tunteiden tasolla. Ihmisillä on siis sisäsyntyinen kyky ymmärtää tunteita, mutta sen kyvyn muokkautuminen on kulttuurisidonnainen asia. Koska tunteet ovat universaaleja, ne voivat erottaa meitä toisistamme tai niiden avulla voidaan rakentaa yhteyksiä. Empatia toisia ihmisiä ja toisia kulttuureita kohtaan voi tarjota perustan yhteisille moraalikäsitteille. Jos ei ole yhteistä tunnekokemusta, ei ole perustaa millekään toiminnalle yhdessä, ei sympatiaa vainottuja kohtaan, ei vihaa tyranneja kohtaan, ei intohimoa oikeuden puolesta, ei huolta heikommin toimeentulevista. (Oatley & Jenkins 1996, 50.)

Perustunteet ovat yleismaailmallisia, niihin liittyvät kasvojen ilmeet tunnistetaan lähes kaikkialla maailmassa. Tunnetutkimuksen pioneeriksi mainittu Paul Ekman (2003) nimeää perustunteiksi seuraavat: ilo, suru, viha, pelko, inho, hämmästyminen. Myös Ekman teki tunnetutkimusta alkuperäiskansojen parissa selvittääkseen, mitkä tunteet ovat yhteisiä ja mitkä tunteet ihmiset eri puolilla maailmaa voivat tunnistaa pelkästään kasvojen ilmeiden avulla. Myöhemmin Ekman on laajensi listaansa ja lisännyt siihen lukuisia muita tunteita. (Ekman 2003.) Myös muita perustunne-luokituksia on. Perustunteiksi luokitellaan mielihyvä, pelko, inho, suru, viha ja hämmästyminen (Nummenmaa 2010, 35; Stets & Turner 2008, 43). Oatleyn ja Jenkinsin mukaan perustunteita on neljä, onnellisuus, surullisuus, viha, ja pelko (Oatley & Jenkins 1996, 259). Inhimillisuus on universaalia. Ihmiset ovat samankaltaisia kaikkialla tarpeineen ja tunteineen, kärsimyksen kokemisineen. Vain tapa ilmaista niitä on kulttuurisidonnainen. (Saraneva 2010, 229.)

Mieliala taas on pitkäaikaisempi taipumus kokea tiettyntyyppisiä tunteita. Tunteet vaikuttavat toimintaan, mieliala vaikuttaa ajatteluun. Tunteiden intensiteetti on voimakkaampi kuin mielialan. Pysyvä taipumus kokea erityisen paljon tiettyjä tunteita on persoonallisuuden piirre. (Rantanen 2011, 39.)

Arkikielessä tunteet ja järki asetetaan vastakkain. Ne eivät kuitenkaan ole vastakkaisia vaan toisiaan täydentäviä. Kaikkiin ihmisen tietoisuuden kokonaisvaltaisiin tiloihin liittyy kognitiivisia ja emotionaalisia puolia, kognitiot ja emotiot toimivat yhteistyössä. Puhdasta järkeä ilman tunnetta esiintyy vain tietokoneissa, pelkkää tunnetta ilman tiedostusta vai eläimissä ja ihmisen alitajunnassa. Jokaiseen yksittäiseen mielentilaan ihmisen kokonaisvaltaisessa sielunelämässä liittyy tunteellinen (emotionaalinen) ja tiedollinen (kognitiivinen) aspekti. On myös mielekästä kysyä, millainen yhteys ja vuorovaikutus näiden välillä vallitsee. Tunne ja järki voivat pelata yhteispeliä. Irrationaalisuus syntyy vasta tilanteessa, jossa tunteet johtavat uskomuksia tai toimintaa ristiriitaan järjen kanssa. (Niiniluoto 2003, 88–89.) Terve ihminen käyttää tun-

netilojaan päätöksenteon ohjaamiseen suhteellisen automaattisesti. Tunne voi ohjata toimintaa tilanteessa, jossa järki olisi liian hidaskäyttöön ja järki voi ohjata tunteita silloin, kun tunteet eivät sopeuta toimintaa parhaalla tavalla. (Nummenmaa 2010, 126, 129.)

Länsimaaisissa kulttuureissa epäillään, että tunteissa, niiden kokemisessa on jotakin vikaa. Jos ihminen esimerkiksi keskustelussa haluaa olla välittämättä siitä, mitä toinen ihminen sanoo, hän saattaa kuitata sen toteamalla, että toinen on ”tunteellinen”. Siinä yhteydessä se tarkoittaa, että tuo toinen on ”järjetön”, eikä ymmärrä asian todellista laatua. Tunteiden on usein ajateltu olevan kontrolloimattomia ja tuhoavia verrattuna huolelliseen harkintaan. Tunteiden ajatellaan olevan enemmän primitiivisiä ja lapsille sopivia reaktioita kuin sivistyneille aikuisille sopivia. Vastakohtaisesti ajatellaan myös, että tunteet ovat todisteena aitoudesta, parhaana osoituksena ihmisen todellisesta minuudesta, sielun elämän voima ja arvojemme lähde. (Oatley & Jenkins 1996, 38.)

### 7.2.2 Tunnekokemukset ja tunneviestintä

Tunteen kokeminen on erityinen tapa olla tilanteessa, se kietoo yhteen ihmisen kehon ja tajunnan sekä käyttäytymisen (Fischer 1989, 131). Tunnekokemukset ovat tietoisuutta siitä, että kehomme ja mieleemme tila on muuttunut suhteessa ympäristöön. Tunnereaktioon liittyvien kehon ja aivojen muutosten vuoksi tunteet tuntuvat niin voimakkailta ja erilaisilta kuin muut mieleemme sisällöt ja ajatukset. Tunnekokemusten kautta tulemme tietoisiksi esimerkiksi meitä uhkaavasta vaarasta ja voimme alkaa tahdonalaisesti etsiä ratkaisua tilanteeseen. Tunnekokemukset ovat siis mielen reaktioita kehon tilaan, johon jokin ulkopuolinen tapahtuma on aiheuttanut muutoksen. (Nummenmaa 2010, 18; Isokorpi 2004, 65.) Laird ja Apostoleris (1996, 286) pohtivat, ovatko tunteet syynä käyttäytymiseen vai synnyttääkö tietty tapa toimia tietyn tunteen. Heidän selityksensä on, että tunteet antavat ihmiselle tietoa hänen käyttäytymisestään (Laird & Apostoleris 1996, 289). Oatley ja Jenkins kuvaavat tunnekokemuksen syntyä prosessina, joka ei tapahdu hetkessä, vaan tunteet aiheutetaan, (niille on joku syy), ja ne käyvät läpi prosessin, josta seuraa jotakin.

Kun ihmiselle tapahtuu jotakin odottamatonta, se saa aikaan muutoksia hänen arvokkaaksi kokemassaan päämäärässä. Ihmisen usko asiaansa joutuu koetteelle ja se saa yleensä aikaan muutoksia kehossa tai tunteen ilmauksen. Tämän jälkeen ihminen muuttaa suunnitelmiaan. Tärkeää on siis tunnekokemuksen ja sitä seuraavan reaktion syntymiselle se, mitä tapahtui, mitä sille voi tehdä ja mitä seuraavaksi tapahtuu. (Oatley & Jenkins 1996, 98.) Tunne ohjaa toimintaa johonkin suuntaan (Rantanen 2011, 54). Positiiviset tunteet ohjaavat ihmisen tutkivaa toimintaa, negatiiviset valmistavat selviytymään hankalissa ja uhkaavissa tilanteissa (Karila 2011, 528). Kun opiskelijat joutuivat elämään epätietoisuudessa, se vaikutti heidän toimintaansa ja herätti heissä monenlaisia reaktioita.



*”Piti taas selittää jälleen kerran, mikä on kurssin tarkoitus. Olimme kaikki lan-nistuneita. Sepp ei tullut lounaan jälkeen tunneille. Sasha sanoi, että Sepp ma-sentui, kun kuuli, että Suomessa otetaan huomioon vain virallinen työkokemus ja ettemme hae valmiiksi töitä. [...] Miten minä selviän tästä, miten saan heidät taas innostumaan?” (kouluttajan päiväkirja, Viro)*

Toisten ihmisten kohtaaminen herättää nopeasti erilaisia tunnereaktioita, jotka ohjaa-vat sitä, miten tulkitsemme sitä seuraavaa sosiaalista vuorovaikutusta. Epämieluisan henkilön kohtaaminen saa meidät tulkitsemaan täysin neutraalinkin sosiaalisen vuo-rovaikutustilanteen aggressiivisemmaksi ja kielteisemmäksi. Tunteet ohjaavat käyttäy-tymistä ja ympäristön tulkintaa, jolloin voimme tulkita tilanteita väärällä tavalla. Jos emme pidä ihmisestä, hänen kohtaamisensa aiheuttamat kielteiset tunteet värittävät hänen puheensa kielteisemmäksi kuin mitä ne todellisuudessa olivatkaan. (Nummen-maa 2010, 52.) Projektien väliseen vuorovaikutukseen on liittynyt tunteita ja tilantei-den tulkintaa niiden perusteella jokaisen osapuolen taholta. Ihmisten välisessä kanssa-käymisessä ei ole osattu huomioda eri ihmisten tapaa viestiä asioista eri tavalla: toinen luulee kertoneensa ja vastanneensa ja todellisuudessa toinen osapuoli ei ole osannut rivien välistä tehdä tulkintaa, ellei ole suoraan tehnyt täydentäviä kysymyksiä. Oma tietämättömyyttä ja epävarmuutta on saatettu peittää monisanaiseen selitykseen, mikä on johtanut siihen, että toinen osapuoli on tulkinnut asian haluttomuudeksi kertoa tosiasioita.

Tunteet ovat sosiaalisia reaktioita. Puheen avulla voimme kertoa toisille, miltä meis-tä tuntuu. Voimme kertoa myös kehon samanaikaisista reaktioista, jolloin sekä mielen sisäinen että kehollinen reaktio saa merkityksen myös kuulijalla. Voimme myös tun-nistaa näkemämme nonverbaaliset viestit. Tunneviestintä edellyttää kuitenkin, että tunnistamme tietoisesti tunnetilamme ja siihen liittyvät kehon tapahtumat. Tyypil-lisin tunneviestinnän kanava ovat kasvojen ilmeet. (Nummenmaa 2010, 82; Ekman 2003.) Myös käsieleet kertovat tunteista paljon (Kaikkonen 2004, 27–29). Tunteet myös tarttuvat. Toisen ihmisen tunneilmajujen havaitseminen saa aikaan vastaavan tunnekokemuksen. (Nummenmaa 2010, 130.) Tunteiden ilmaisemisessa on aina haa-voittuvuuden riski: entä jos tunteita ei hyväksytä, keestetä tai ymmärretä? Ihmisten pa-rissa työskenteleville on tärkeää oppia havaitsemaan tunteita ja niiden vaikutusta omiin ja toisten tekemisiin. Kiivastahtisessa työelämässä ihmiset loukkaavat helposti toisiaan, usein tahattomastikin. Loukkaantunut ihminen jää helposti loukkaantumisensa vangiksi eikä kielteisistä tunteista pääse helposti eroon. Tämä vaikuttaa toisten kanssa toi-meen tulemiseen. (Isokorpi 2004, 16.) Tunteet vaikuttavat siihen, millaisia selityksiä tapahtumille annetaan ja toisaalta tapahtuman selitys vaikuttaa siihen, millaisena se koetaan tunnetasolla (Rantanen 2011, 56). Tunteet vaikuttavat myös siihen, mitä ih-minen muistaa. Tunteella koetut asiat muistetaan yksityiskohtaisemmin kuin muut. (Rantanen 2011, 58.)

Tunne on sisäisesti koettu tuntemus, joka ilmenee toiminnassa ja taipumuksena käyttäytyä tietyllä tavalla tietyssä tilanteessa (Puolimatka 2004, 23–25). Frijdan (2008, 71) mukaan merkittävimmät tunteisiin liittyvät sisäiset tuntemukset ovat mielihyvä ja kipu. Tunteiden merkitys on yhteydessä niitä synnyttäneisiin tilanteisiin (Puolimatka 2004, 75). Tunteiden kautta voidaan arvioida tilanteita, olosuhteita, toimintaa ja tapahtumien arvoa. Tunteet kehottavat tai varoittavat meitä. Tunteen pohjana oleva tieto koostuu ympäristöä koskevasta informaatiosta, tunteen arviointi kohdistuu informaation henkilökohtaiseen merkitykseen. Motivaatio koskee halua ja valmiutta toimia kyseisissä olosuhteissa. (Puolimatka 2004, 28; Frijda 2008.) Esimerkkinä muurahaiset kouluttajan asunnossa: lähtömaakoulutusprosessiin osallistunut kouluttaja huomaa, että hänelle vuokratessa asunnossa on kiusaksi asti muurahaisia. Hän arvioi niiden herättämää tunnereaktiota suhteessa itseensä ja toimii sen pohjalta. Tässä tilanteessa kyseinen kouluttaja oli motivoitunut jäämään ja selviämään muurahaisista huolimatta; heikommalla motivaatiolla ja erilaisella kokemusmaailmalla varustettu kouluttaja olisi ilmoittanut, että hän ei aio olla enää hetkeäkään asunnossa, jossa muurahaisia vilisee joka paikassa ruokakaapista matkalaukkuun.

Meidän ei tarvitse vaikuttaa itse tunteeseen, vaan niihin tapahtumiin ja tilanteisiin, jotka voivat tunteita laukaista. Ei haittaa, vaikka kykymme vaikuttaa tietoisella ajattelulla tunnemekanismeihin on rajallinen. Voimme pyrkiä vaikuttamaan tilanteisiin, jossa tunteita koetaan, jotta niin voimakkaita tunnereaktioita ei syntyisi. (Nummenmaa 2010, 155.) Tunteiden merkityksen tiedostaminen ja sen hyödyntäminen ongelmanratkaisussa edellyttää seuraavia askelia: 1) tunteiden tiedostaminen itsessä ja toisissa sekä niiden ilmaiseminen, 2) tunteiden helpottaminen yhdistämällä tunneperäistä ja tietoperäistä tietoa, 3) tunteiden ymmärtäminen ja järkevä, rehellinen selittäminen, 4) tunteiden hallinta ja niiden säätely. (Isokorpi 2004, 19.) Toisten ihmisten tunteiden tunnistamista on se, että ymmärtää ihmisten kokevan asioita eri tavalla samassa tilanteessa. Tunteita tiedostettaessa niistä on mahdotonta olla samaa tai eri mieltä tai todistaa jotakin tunnetta oikeaksi ja jotakin toista vääräksi (Isokorpi 2004, 115).

Tunteiden merkityksellisyyden ymmärtäminen ja niiden tunnistaminen vaatii sitä enemmän pohdintaa, mitä kehittyneemmistä ja monimutkaisemmista tunteista on kyse. Tunteeseen sisältyvien merkitysten analyysi auttaa henkilöä arvioimaan niitä ja arvioinnin avulla vaikuttamaan niihin ja kehittämään vuorovaikutustaan muiden ihmisten kanssa. (Puolimatka 2010a, 77.) Jokaisen ihmisen kokema tunne on hänelle aito; toinen ihminen ei voi mitätöidä toisen tunnekokemusta, koska se on todellinen sille henkilölle, joka sen koki.

Arvojen oppimiseen tarvitaan elämyksiä ja arvokokemuksia (Puolimatka 2004, 126). Puolimatkan (2004, 15) mukaan suuri osa tunteista onkin juuri arvokokemuksia; arvojen kohtaaminen herättää ihmisessä voimakkaita tunteita, joilla on merkitystä elämänhallinnassa, onnellisuudessa ja elämän mielekkääksi kokemisessa. Ojanen kirjoittaa, että kokemuksia ei voi koskaan siirtää toiselle henkilölle tai täysin saavuttaa

niin, että niiden merkityksen voisi toinen tyhjentävästi ymmärtää. Tunteen ilmaise-  
minenkaan ei todennäköisesti koskaan tavoita alkuperäistä sisäistä elämystä. (Ojanen  
2000, 104.)

Eija Kauppinen (2010, 79) on tutkinut väitöskirjassaan tunteita ja havainnut, että  
tunteita ilmaistaan arvostelmina, jokin asia arvioidaan myönteiseksi tai kielteiseksi;  
tunneilmaisuilla verrataan asioita toisiinsa; tunneilmaisuilla kuvataan sitä, mikä voisi  
olla mahdollista ja niillä ilmaistaan myös haluamista, tahtomista, odotuksia ja toiveita;  
tunneilmaisu voi olla myös kuvaus jostakin, ja usein tunnepitoinen kerronnan osa sisäl-  
tää useamman tunteen kuvauksia.

Oatley ja Jenkins (1996, 259) esittävät, että kun olemme onnellisia, olemme yhteis-  
työkykyisiä. Yhteistyön onnistumista tai epäonnistumista selitetään usein henkilöke-  
miällä. Toistensa kanssa heikosti toimeen tulevat henkilöt saattavat todeta, että kemiat  
eivät täsmää. Isokorpi (2004) on kuitenkin sitä mieltä, että yhteistyöongelmia ei voi  
selittää kemioiden yhteensopimattomuudella, koska tällöin leimataan yhteistyön on-  
gelmat ihmisen muuttumattomasta persoonallisuudesta johtuvaksi. Tämä taas saattaa  
suosia ihmisten tapaa toimia ryhmässä ja ihmissuhteissa juuri niin kuin itse haluaa,  
toisista ihmisistä ja toisten tarpeista välittämättä ja selittää omat asenteet ja toiminta-  
mallit henkilökehiällä. Ei nähdä oppimismahdollisuutta eikä sitä, että henkilöllä on  
vaikeuksia tulla toimeen tietyn tyyllisen ihmisen kanssa, koska hänen omat taitonsa  
ovat puutteelliset. On helppo jakaa ihmiset mustavalkoisesti helppoihin ja vaikeisiin ja  
se toinen ihminen kuuluu aina vaikeisiin. Puutteellisen vuorovaikutuksen syynä ovat  
yleensä aikaisemmat tunnekokemukset. (Isokorpi 2004, 73, 114.)

Tunteet vaikuttavat siihen, miten haastavia tavoitteita ihminen asettaa itselleen:  
positiivisia tunteita kokevat asettavat itselleen yleensä haastavampia tavoitteita (Ran-  
tanen 2011, 53). Opiskelijoiden kokemat negatiiviset tunteet eivät kuitenkaan saaneet  
kaikkia heitä lannistumaan, vaan suuri osa heistä säilytti tavoitteensa Suomeen pääsyt-  
tä koulutuksen loppuun asti.

Kun nyt tiedämme, miten suurta osaa tunteet näyttelevät työperusteisen maahan-  
muuton prosesseissa, on syytä pyrkiä vaikuttamaan vastaavankaltaisissa prosesseissa  
siihen, että tilanteita, joissa tunteet erityisesti esiintyvät, ei olisi samassa mittakaavassa.  
Epävarmuuden poistamiseksi tarvitaan tietoa, asioista tulee kertoa kaikille osapuolille  
avoimesti ja rehellisesti. Toisaalta tunteet tulee myös hyväksyä osana kokonaisuutta.  
Kouluttajia pitää ohjata käsittelemään omia tunteitaan ja antaa heille myös välineitä  
opiskelijoiden tunteiden ja tunnereaktioiden kohtaamiseen ja käsittelemiseen. Myös  
projektitoimijoiden on hyvä tiedostaa, että intensiivinen toiminta uudenlaisen toi-  
minnan kehittämiseksi on usein hyvin tunnelatautunutta, mikä vaikuttaa asioista ja  
tilanteista tehtäviin tulkintoihin. On myös hyvä tietää ja tiedostaa, että kulttuuri ohjaa  
tunteiden tulkintaa ja niiden ilmaisemista. Myös miehet ja naiset käsittelevät ja tulkit-  
sevat tunteita eri tavalla. Abu-Hanna pohtii tunteiden merkitystä monikulttuurisuu-  
dessa ja toteaa: ”Kun käsittelemme monikulttuurisuutta, olemme tunteiden ytimessä.

Jos asiaan ei suhtauduta tunteilla, se olisi hoidettu jo aikoja sitten tiedotuskampanjal- la.” (Abu-Hanna 2012, 101.) Erilaisuuteen liittyvät tunteet tulee tunnistaa, ilmaista, käsitellä ja on syytä myös pohtia, miten niitä kontrolloidaan tai valvotaan (Abu-Hanna 2012, 104).

### 7.2.3 Tunteet aineistoanalyysin valossa

Säävälä ja Keski-Hirvelä (2011) ovat tutkineet kulttuurien välistä vuorovaikutusta integroiduissa työvoimapolitiittisissa koulutuksissa ja he toteavat kiinnittäneensä erityistä huomiota asenteiden ja tunteiden kuvauksiin ja kertomiseen haastatteluissa, koska ne luovat pohjan, josta motivaatio ja valmius kohdata erilaisuutta kumpuavat (Säävälä & Keski-Hirvelä 2011, 168). Koska tunnekokemukset ja maininnat tunteista nousivat vahvasti esille omassa tutkimuksessani, päätin selvittää aineistosta, miten paljon haastatteluissa kaiken kaikkiaan tunteet nousevat pintaan. Kävin edellä kirjoittamani haastatteluanalyysit läpi kappale kappaleelta ja merkitsin kaikki kohdat, joissa mainitaan tunne tai tunteen kokeminen jossakin tilanteessa. Erilaiset tunnetason ristiriidat kiteytyvät odotuksiin ja pettymyksiin. Jokaisella taholla – opiskelijat, kouluttajat, työnantajat, projektipäälliköt – oli odotuksia ja he kaikki kokivat pettymyksiä.

Seuraavassa nostan aineistosta esiin erilaiset tunteet ja tunneilmaukset. En kategorisoi löytämiäni tunteita tunnetutkijoiden nimeämiin perinteisiin luokkiin (esim. perustunteet, kulttuurin kautta opitut tunteet), koska kyseessä ei ole varsinainen tunnetutkimus. Rantanen (2011, 48) esittää teoksessaan tunteiden luokittelulle uudenlaisen tavan, luokittelun sisällön ja teeman mukaan, esimerkiksi tietoon liittyvät, itseen liittyvät, vihamieliset ja minän ylittävät tunteet. Teen löytämilleni tunnekokemuksille oman luokitteluni kolmeen ryhmään seuraavasti: **minän tunteet** (miten puhuja-minä on kokenut tilanteen tunnetasolla), **nimetyt tunteet** ja **tilanteet, joihin liittyy tunne**. Luokittelu menee osittain päällekkäin, mutta tärkeimpinä luokittelukriteereinä tässä pidän seuraavia: minän tunteet ovat ilmauksia, joissa esiintyy puhuja-minän oma tunne ilman selvää tilanteen nimeämistä; nimetyjä tunteita ovat erilaiset pelkistetyt tunneilmaukset; tilanteissa tunnetta ei välttämättä ole suoraan nimetty, mutta niistä välittyy se, että on ollut tilanne, jossa on tunnettu jotakin. Tätäkin taulukkoa luetaan palstoittain ylhäältä alaspäin.

Koska negatiivisia tunneilmauksia on enemmän kuin positiivisia, olen merkinnyt positiiviset plus-merkillä, jotta ne erottuvat taulukosta paremmin. Positiiviset tunteet liittyivät kouluttajien innostukseen ja halukkuuteen lähteä suorittamaan mielenkiintoista työhaastetta sekä opiskelijoiden kokemuksiin koulutuksesta ja toiveisiin siitä, että he saavat työtä Suomesta. Se, että negatiivisia tunteita nousee esiin enemmän kuin positiivisia, kertoo ristiriitojen kokemisesta ja prosessin kokemisesta osittain epäonnistuneena. Positiivisten tunneilmausten puuttuminen voi kertoa myös siitä, että niiden kertomista ei pidetty haastattelutilanteessa niin tärkeänä kuin negatiivisten. Positiivi-

set kokemukset usein sivuutetaan, koska saatetaan ajatella, että niillä ei samalla tavalla saada kuulijan/lukijan mielenkiintoa kuin negatiivisista ilmiöistä kertomisella.

**TAULUKKO 13.** Aineistossa esiintyneet tunteet ja tunneilmaukset.

Minän tunteet	Nimetyt tunteet	Tilanteita, joihin liittyy tunne
en pidä siitä	epämiellyttävä todellisuus	ketään ei saa ottaa säälistä kurssille
ei tunnu hyvältä	stressi	jotkut itkivät
olen kokenut karvaan pettymyksen	hirvittävät negatiiviset tunteet	tilanteeseen tulevat mukaan tunteet
pelottaa lähteä ilman kielitaitoa	pelko	joku puhui venäläisistä pahaa
vaikea ymmärtää	paljon menetettyä toivoa	venäläisillä oli vaikeaa
minua harmittaa	murehtiminen	vieraassa maassa asuminen
kuinka hyvin jaksan olla yksin	jännitys	voiko opettaja antaa tunteiden ohjata
menin mukaan opiskelijoiden tunteisiin	kurssi oli raskas	lupaukset petettiin
		raha menee hukkaan
tunsin itseni rikolliseksi	vastustus johtuu pelosta	se oli yksi elämäni onnellisimmista päivistä +
mulla on sellanen tunne, että	se on ikävää	
tunnen suurta kiinnostusta +	inhottavaa	
riemuitsen +	epätoivo	
tunnen itseni sosiaalisesti turvatuksi +	epätietoisuus	
ehkä minusta myöhemmin tuntuu paremmalta +	epävarmuus	
voisin olla onnellinen, jos +-	keljua	
	huoli	
	masennus	
	sääli	
	sellanen olo, että heitä pompoteltiin	
	kyllästynyt selittämään	
	herätti epäilyksiä	
	positiivinen yllätys +	
	innostuminen +	
	kiinnostus +	
	positiivinen +	
	halukkuus +	
	avoimin mielin +	
	mielenkiintoinen +	

Seuraavaksi kävin läpi haastatteluaineiston uudelleen ja etsin sieltä kaikki ne tilanteet, joissa koettiin tunteita tai jotka koettiin tunteella, mutta joiden yhteydessä ei ollut

sanallista tunnekuvausta. Tässä otan sen riskin, että tutkijana teen liikaa omaa tulkintaani asiasta. Luokittelen tilanteita tunnekokemuksiksi, vaikka niistä ei olisikaan suoraa mainintaa sanallisessa muodossa, että ne sisälsivät tunteita. Kävin läpi muun materiaalin ja omat havaintoni ja perustan väitteeni myös etnografi-minäni havaintoihin kentällä ja keskusteluissa ihmisten kanssa. Tunne ja sen kokeminen oli leimallista koko prosessille alusta alkaen. Luokittelin seuraavasti: aloitusvaihe, yhteistyö, olosuhteet, epävarmuus, työnantajat, suomalaiset. Kuvaan tähän, millaisia tunnetilanteita kukaan luokkaan sisältyi.

**Aloitusvaihe:** Ennen ESR-projektirahoituksen saamista tunteita herättivät yritykset päästä kiinni työperusteiseen maahanmuuttoon. Uteliaisuus sai aikaan sen, että lähdettiin etsimään uutta tietoa ja uusia kokemuksia. Tiedon saamisen haastavuus ja mutkikkuus lisäsivät uteliaisuutta (Rantanen 2011, 87). Tietämisen halun takana on kontrollin tarve ja halu vaikuttaa asioihin (Rantanen 2011, 89).

Petroskoilaisten kuljettajakoulutettavien rekrytointi- ja kouluttamissuunnitelmat olivat hyvin tunteita herättäviä niin oppilaitoksessa kuin Suomeen pääsyä odottaneissa haastatelluissakin, samoin työnantajien vetäytyminen oppisopimuskoulutuksen toteuttamisesta. Henkilöstövuokrausfirman toiminta herätti myös suuria tunteita ja sen ajatteleminen herättää niitä edelleen. Myönteisiä tunteita sai aikaan oman projektin saaminen, projektirahoituksen varmistuminen ja työn aloittaminen työperusteisen maahanmuuton kehittämisen parissa ja matkat eri kohteisiin ja toiminta niissä.

**Yhteistyö:** toisen alueella toimivan hankkeen kanssa toteutettu yhteistyö on herättänyt sekä positiivisia että negatiivisia tunteita puolin ja toisin kaikissa toimijoissa. Tunteet ovat välillä kärjistyneet toiminnaksi, esimerkiksi Bulgarian opiskelijoiden haastattelukiellon muodossa. Samalle alueelle rahoituksen saanut toinen hanke herätti tunteita projektitoimijoissa ja tunteet saattoivat ohjata käyttäytymistä ja toiminnassa tehtyjä ratkaisuja osin tiedostamattakin. Virossa opiskelijaryhmän sisällä oli joitakin hankaluuksia eri kansallisuuksien välillä. Kouluttajien välinen yhteistyö herätti pääasiassa positiivisia tunteita, samoin toiminta alueilla paikallisten viranomaisten kanssa.

Opettajan ammatillisessa kehittämisessäkin liikkuu tunteita – ammattilypeys siitä, että osaa ja toimii oikein. Myönteinen ylpeys lisää motivaatiota, luovuutta ja tuoteliaisuutta; jaettu ylpeys vahvistaa yhteenkuuluvuuden tunnetta (Rantanen 2011, 215). Suomessa toteutettu koulutus ja siihen liittyvä yhteistyö eri toimijoiden välillä oli positiivinen kokemus ja sai aikaan innostumista. Innostuminen lisää suorituskykyä ja luottamusta omiin tietoihin ja taitoihin (Rantanen 2011, 269). Rantanen esittää myös, että päätöksenteossa on syytä pohtia, miten keskeistä on samanmielisyyteen liittyvän mielihyvän tunteen kokeminen (Rantanen 2011, 69).

**Olosuhteet:** vieraassa maassa asuminen, yksin työskenteleminen, asunto täynnä muurahaisia, ruosteinen amme ja toimimaton wc, paikalliset olosuhteet herättivät kouluttajien tunteet. Vaikka koulutustilat eivät osoittautuneet ideaaleiksi ja välineissä oli puutteita, opetus kokonaisuudessaan arvioitiin kuitenkin erittäin onnistuneeksi ja sen

muisteleminen herätti myönteisiä tunteita haastatelluissa vielä jälkikäteenkin. Opiskelijoiden auttavaisuus ja ystävällisyys herätti myönteisiä tunnekokemuksia. Lehtovaara (2001, 142) toteaaakin, että vieraan kielen opetuksessa ihmisten kanssakäymisen laatu on tärkeämpi kuin oppimisympäristön tekninen virtaviivaisuus.

Oman maan olosuhteet nostattivat tunteita myös opiskelijoissa. Suomessa asuvissa tunteita herättivät palkka, asunto, työpaikka, työtoverit, asuinpaikan sijainti kaukana kasvukeskuksista, raskas työ, huoli perheestä, oman tilanteen kokeminen muuttumattomana. Positiivisia tunteita toivat Suomessa oleville hyvä palkka, elintason parantuminen, perheen ja lasten hyvinvointi, suomalainen luonto ja rauhallisuus.

**Epävarmuus** nousi esiin tiedon puutteena ja tietämättömyytenä asioiden kulusta: tutkintojen tunnustamisprosessi, tiedon puute, työpaikan saamisen epävarmuus, kielitaidon riittämättömyys, Suomeen pääsy, odottaminen.

**Työnantajien** suhtautuminen herätti vahvan tunteen siitä, että kielitaidon ja ammattitaidon puutteellisuuden kokemisen takana oli myös tunnetta. Puutteellinen kielitaito oli tosiasia, mutta ratkaisut päättää työsuhteet jo yhden kuukauden koeajan jälkeen kertovat siitä, että tunne asian onnistumattomuudesta oli niin voimakas, että se sai toimimaan. Bulgaria-prosessi tuntui epäonnistuneelta. Osa työnantajien edustajista kertoi heistä tuntuvan siltä, että Virosta olisi paras rekrytoida. Pohdin ääneen, voiko olla niin, että toisesta maasta tulevan ammattitaidon huonommaksi arvioimisessa on kyse osittain myös tunteesta ja siitä, että tunnetasolla epäillään toisen osaamista suhteessa omaan. Pohdintaani kuunnellut terveydenhuollon alan edustaja totesi, että taustalla voi toki olla myös tunnetta, mutta tosiasia on kuitenkin sekin, että Suomessa teknologia ja toimintatavat lääketieteessä ovat viime vuosina kehittyneet valtavasti ja toisessa maassa – tässä tapauksessa Bulgariassa – ei välttämättä olla kaikissa asioissa samalla tasolla.

**Suhtautuminen suomalaisiin/ulkomaalaisiin.** Suomessa asuvien haastateltujen kuvaukset suomalaisista pitävät sisällään tunteita: suomalaiset eivät ole ystävällisiä eivätkä avoimia, suomalaiset eivät pidä ulkomaalaisista eivätkä hyväksy heitä, suomalaiset eivät auta eivätkä puhu asioista suoraan, asioiden hoitaminen on vaikeaa. Näissä toteamuksissa välittyy vahva tunnekokemus siitä, millaisina suomalaiset koetaan. Inhimillinen kanssakäyminen on herättänyt tunteita. Vielä enemmän tulisi olla stereotyyppienkin uhalli opetusta siitä, miten suomalainen toimii, millaisia suomalaiset ovat ja miten suomalaiset eri tilanteissa reagoivat. Ulkomailta tulleet työntekijät kokivat negatiivisia tunteita, kun suomalaiset kollegat eivät ottaneet heitä huomioon eivätkä autaneet heidän odotustensa mukaisesti. Suomalaiset kokivat, että ulkomaalainen kollega on rasite ja taakka. Heistä tuntui, että työ ulkomaalaisen kieltä osaamattoman kanssa on liian raskasta.

Mutta mihin luokitellaan koira? Pitääkö se sitten luokitella jonnekin? Koira, jolle ei löytynyt sijaa mistään majatalosta Virossa, herätti suuria tunteita koulutuksen suunnitteluvaiheessa ja koiran myötä suunnitelmat muuttuivat, mikä vaikutti myös toteutta-

miseen, joka herätti tunteita niin kouluttajissa kuin opiskelijoissakin. Tunteet olivat välillä pinnassa myös projektipäälliköllä ja toimialajohtajallakin, kun uhkasi käydä niin, että suunniteltua koulutusta toteuttamaan ei löydykään riittävästi kouluttajia ja tehtyjä suunnitelmia jouduttiin muuttamaan.



## 8 Kehysanalyysi – What it is that is going on here?

### 8.1 Merkitysten tulkintaa

Pohtiessani aineistoni analyysia ja siitä esiin nousseita luokituksia, kategorioita, tuloksia ja johtopäätelmiä, mieleen nousi kysymys: mistä tässä kaikessa on kysymys? Mitä merkityksiä omassa tutkimuksessani on? Tulkitsenko oikein toisten toimintaa? Siljanderin ja Karjalaisen (1993, 84) mukaan sosiaalisen interaktion tulkinta kätkee sisäänsä aina tiettyjä merkityksen käsitteitä koskevia oletuksia ja sitoumuksia, jotka ohjaavat tulkintaa. Tulkinnan kautta saatu merkitys antaa ymmärrettävän rakenteen toiminnalle. Merkityssuhteet realisoituvat tietyssä kulttuurisessa ja historiallisesti rajatussa sosiaalisessa toiminnassa. Yksilö rakentaa merkitysmaailmaansa kulttuurisidonnaisen kielen avulla monimutkaisten sosiaalisten konventioiden verkostossa. (Siljander & Karjalainen 1993, 85.) Tässä tutkimuksessa on läsnä useita eri kulttuureita ja useita erilaisia sosiaalisia suhteita. Kulttuurien merkitystä olen pohtinut tarkemmin luvuissa 3.1 ja 3.2.

Merkityssuhteet antavat toiminnalle rakenteen kuten kielioppi antaa rakenteen puheelle (Siljander & Karjalainen 1993, 85). Merkitykset ovat tiedostettuja ja tiedostamattomia, ne voivat olla joko yksilölle tai yhteisölle ominaisia. Mitä tietoisempi ihminen on toimintaympäristöstään ja toimintaansa vaikuttavista kulttuurisista ja sosiaalisista tekijöistä, sitä paremmin hän pystyy välittämään tietoa, jonka tulkinta tapahtuu erilaisten merkitystasojen kautta.

Sosiaalisen interaktion merkitysrakenne ilmenee ihmisten toiminnassa ja välittyy tutkijan aineistoon. Siljander ja Karjalainen käyttävät käsitettä ”teksti” ilmaisemaan sosiaalista interaktiota. (Siljander & Karjalainen 1993, 90.) Teksti voi olla kirjoitettu, akustinen tai kuvallinen tallenne. Tekstillä on lukijasta riippumaton merkitysrakenne eli tulkitsija ei muokkaa tekstin merkitysrakennetta, vaan yrittää löytää siihen tarttumapintaa omasta merkitysjärjestelmästä. (Siljander & Karjalainen 1993, 93, 100.) Millainen on siis se merkitysrakenne, joka on löydettävissä oman tutkimukseni tekstistä? Tutkimukseni tuo esiin hyvin laadullisen tutkimuksen prosessinomaisuuden: mitä pidemmälle etenin, sitä enemmän löysin uusia ulottuvuuksia. Merkitysrakenteiden tulkittamisen avuksi löysin Erwing Goffmanin (1986) kehysanalyysin, jossa

keskeisenä tehtäväalueena on sosiaalisen todellisuuden ja siihen liittyvien merkitysten analyysi. Huomio kiinnittyy ihmisen tajunnassa olevaan todellisuuden **tunteeseen/tuntemukseen, siihen, minkä ihminen ajattelee olevan todellista**. Samanaikaisesti merkityksellisiä ovat ne **olosuhteet, joiden vallitessa asioiden ajatellaan olevan todellisia**. (Puroila 2002, 26.) Tämä tulee hyvin esille oman tutkimukseni analyysissa: tunteet nousevat merkittävään osaan eri olosuhteissa ja toisaalta taas olosuhteet herättivät tunteita. Tunteiden merkitystä ja niiden esiintymistä aineistossani olen kuvannut luvussa 7.2.

Kehysanalyysin avulla tarkastellaan, mikä on se peruste, millä ihminen kokee jonkin asian todelliseksi, ja miten tämä kokemus todellisuudesta heikkenee tai katoaa (Puroila 2002, 27). Kehysanalyysissa on kyse siitä, miten ulkopuolinen maailma ja kulloinkin läsnä oleva tilanne rakentavat yksilön kokemusta todellisuudesta (Puroila 2002, 28). Päädyin jäsentämään tutkimustani vielä Goffmanin kehysanalyysia hyödyntäen, koska se näytti antavan käsitteitä todellisuuden, olosuhteiden ja tunteiden käsittelemiseen. En lähtenyt tutkimuksessani analysoimaan aineistoani uudelleen kehysanalyysi-periaatteella, vaan pyrin hahmottamaan jo löydettyistä tuloksista ne kehykset, jotka tietoisesti tai tiedostamatta vaikuttavat taustalla. Olen kuitenkin poiminut analysoidusta aineistosta muutamia esimerkkitaulukoita, joiden avulla todistan esitetyn teorian kohdallisuutta omassa tutkimuksessani. Taulukot löytyvät liitteistä 6-9 ja palaan niihin vielä myöhemmin tarkemmin tässä luvussa 8.

## 8.2 Mistä kehysanalyysissa on kyse?

Goffman perustaa kehysanalyysinsa William Jamesin teoriaan ”The Perception on Reality” vuodelta 1869, jossa hän sen sijaan, että kysyisi, mitä todellisuus on, kysyy, **missä olosuhteissa ajattelemme, että asiat ovat todellisia**. Todellisuuden kannalta merkittävää on, millaisena ymmärrämme todellisuuden erillään tunteistamme. (Goffman 1986, 2.) Lähtökohta Goffmanin kehysanalyysissa on kysymys ”*What it is that is going on here?*” Hänen mukaansa eri ihmiset ajattelevat asioista eri tavalla samassa tilanteessa; esimerkiksi se, mikä on peliä golffarille, on työtä mailapojalle. (Goffman 1986, 8.) Omassa tutkimuksessani vastaavasti se, mikä oli pitkälle tulevaisuuteen luotaava toive elämänmuutoksesta opiskelijoille, oli mielenkiintoinen, mutta ohimenevä työkokemus kouluttajille. Tai se, mikä oli todellinen elämänmuutosta vaativa ja elämän mullistava kokemus muuttoa suunnittelevalle työntekijälle, oli lyhytkestoinen, mielenkiintoinen työtehtävä projektihenkilölle. Useimmissa tilanteissa tapahtuu samanaikaisesti monia erilaisia asioita, jotka ovat ehkä alkaneet eri aikoina ja päättyvät eri tahtiin (Goffman 1986, 9). Tätä olen pohtinut myös luvussa 8.6.3 erilaisten roolien kautta.

Käsitettä *kehys* käytetään viittaamaan tilanteen määrittelyyn (Goffman 1986, 11). Goffman (1986) puhuu primääreistä, ensisijaisista kehyksistä ja toteaa, että tarkoituksena on löytää primäärikehyksiä yhteiskunnan ymmärtämiseksi ja niiden seikkojen

analysoimiseksi, jotka tekevät tilanteista haavoittuvia. Primäärikehukset kertovat tilanteen alkuperäisestä luonteesta (Kiviniemi 1997, 139). Yksilön näkökulmasta voi käydä niin, että vaikka asia ensin näyttää siltä, että se on juuri sitä, mitä tapahtuu, tilanne voi kuitenkin olla esimerkiksi vitsi, uni, onnettomuus, erehdys, petos, teatteriesitys. (Goffman 1986, 10.)

Omassa tutkimuksessani näyttää siltä, että eri osapuolet ovat olleet jossakin määrin erilaisissa primäärikehyksissä ja se on saanut aikaan tilanteen tulkinnan eroavaisuuksia. Tilanteen tulkintaa muuntavat siis erilaiset variaatiot, teatraaliset ja harhauttavat tulkintakerrostumat (Kiviniemi 1997, 139). Käyttäytyminen saa erilaisen merkityksen, kun sitä tulkitaan erilaisten kehysten kautta. Se saattaa muuttaa merkitystään myös kulttuuritaustan muuttuessa. Kun arkielämän toiminnot siirretään erilaiseen kontekstiin, ne saavat erilaisen merkityksen ja tuottavat tulkitsijalle erilaisen todellisuuden tunteen (Puroila 2002, 29). Kehysanalyysin kautta muutoin tilanteelle täysin merkityksetön aspekti muuttuu merkitykselliseksi (Goffman 1986, 22). Yksilö kykenee toimimaan erilaisissa tulkintakehyksissä ja tulkitsemaan tilannetta monien eri kerrostumien läpi, jolloin todellisuus ei hahmotu yksilölle ainoastaan yhdestä tulkintakehuksesta käsin (Kiviniemi 1997, 141).

Goffman (1986, 22) jakaa kehukset fyysisiin ja sosiaalisiin ja puhuu sosiaalisista tilanteista. Sosiaalisen tilanteen ympäristö on se, jossa toisen yksilön tarkkailu on mahdollista. Fyysinen alue on alue, jossa toiminta tapahtuu. Kolmas variaatio on toiminta, joka tapahtuu sosiaalisessa tilanteessa ympäristössä, jossa yksilöt ovat. (Puroila 2002, 30–31.) Määrittelen tämän itselleni yksinkertaistaen: voidaan puhua vuorovaikutuksesta, toisen ihmisen käyttäytymisen havainnoimisesta tietyssä fyysisessä tilanteessa ja toiminnasta, jota tapahtuu suhteessa toiseen ja tiettyyn tilaan. Puroila (2002, 30) toteaa myös, että ihmisten välinen vuorovaikutus on merkittävä osa sosiaalista elämää ja siten myös tärkeä tutkimuskohde. Goffman (1986) käyttää myös käsitteitä kokoontuminen (läsnä olevat ihmiset) ja kohtaaminen (vuorovaikutus tilanteessa). Kokoontuminen ei aseta vaatimuksia vuorovaikutuksen määrälle ja luonteelle (Puroila 2002, 31). Sen sijaan kohtaamisessa merkittäväksi nousee vuorovaikutuksen määrä.

Tutkimuksessani löytyy erilaisia ympäristöjä, joissa sekä minä tutkijana että läsnäolijat ja osallistujat keskenään ovat tehneet havaintoja ja tarkkailleet toista yksilöä. Tällaisia ympäristöjä ovat haastattelutilanteet, opetustilanteet, työn tekemiseen liittyvät tilanteet, projektit. Fyysisiä alueita, joissa toiminta tapahtui, löytyy myös useita: Viro, Bulgaria, Suomi – toisaalta oppilaitokset tai opiskelupaikat, työpaikat, virastot. Myös toimintaa oli monenlaista. Ihmiset kokoontuivat erilaisissa kokoonpanoissa ja vuorovaikutusta tapahtui näissä kokoontumistilanteissa. Kokoontumisissa (esimerkiksi erilaiset neuvottelut, koulutustilanteet, rekrytointitilanteet, haastattelut) tapahtui kohtaamisia, joissa vuorovaikutuksen määrä ei joka tilanteessa nähtävästi ollut riittävä, koska asioista ei aina päästy samanlaiseen ymmärrykseen. Esimerkiksi kouluttajien arvio maahanmuuttavien saavuttamasta kielitaidosta ei korreloinut työnantajien näke-

myksen kanssa; vuorovaikutus kouluttajien ja työnantajien kanssa oli puutteellista ja johti siihen, että yhteistä tavoitetta ei asetettu eivätkä näin ollen tuloksetkaan näyttäneet samalla tavoin.

Goffmanille merkityksellistä on ihmisen ja tilanteen suhde. Tilanteen merkityksellisyys tiedostaminen ei kuitenkaan riitä, vaan tulee kysyä, millainen on yksilön, tilanteen ja toiminnan välinen suhde. Kaikki sosiaaliset kehykset sisältävät sääntöjä, mutta erilaisia sääntöjä. Me pyrimme hahmottamaan tapahtumia ensisijaisten kehysten kautta ja kehys, jota käytämme, tarjoaa meille väylän kuvata toimintaa. (Goffman 1986, 24.) Eri toimijoille ensisijainen kehys voi tilanteessa olla eri ja se johtaa väärinymmärrykseen toisen toimintaa ja ajattelua tarkastellessa. Se, mistä kehyksestä asiaa lähdetään tulkitsemaan, on merkityksellistä. Tästä lisää luvussa 8.8.1.

### 8.3 Kehysanalyysi suomalaisten tutkimusten valossa

Suomalaisissa tutkimuksissa Goffmanin kehysanalyysiin on tukeuduttu eri tavoin. Peräkylä (1990; 1997) on käyttänyt kehysanalyysia tutkiessaan kuolevan potilaan hoitoa (Peräkylä 1990) ja vanginvartijan puhetta (Peräkylä 1997). Kehysanalyysia on käytetty varhais- ja aikuiskasvatukseen liittyvissä tutkimuksissa: Kiviniemi (1997) ja Mäensivu (2012) ovat tutkineet luokanopettajaopiskelijoita ja Puroila (2002) päiväkotitilanteita.

Kehysanalyysin perusideat näyttävät toimivan lähinnä tulkintaa inspiroivina apuvälineinä, ei systemaattisena analyttisena viitekehysenä (Puroila 2002, 51). Empiirisen aineiston merkitys näkyy kehysanalyysia soveltavissa tutkimuksissa: kehyksiä ei johdeta tutkimuskirjallisuudesta vaan empiirisestä, laadullisesta tutkimusaineistosta, jotka ovat olleet luonnollisissa olosuhteissa tapahtuvaa havainnointia (Puroila 2002, 52). Goffmanin teoria tarjoaa keinon käsitteellistää kokemuksia, mutta se ei anna valmiita luokitteluja, vaan luokittelut syntyvät aineistolähtöisessä analyysissa (Mäensivu 2012, 109). Kehysten hyödyntämisen tapa vaihtelee: kehykset voivat olla tutkimuksen lähtökohta (Peräkylä 1990) tai kehysrakenne voi olla tutkimustulos (Kiviniemi 1997). Puroila (2002) käyttää kehysanalyysia analyttisena, teoreettisena ja metodologisena viitekehysenä tutkimuksessaan. (Puroila 2002, 52–53.) Kehykset voidaan nähdä perspektiiveinä, joiden kautta toimintaa tulkitaan (Puroila 2002, 55).

Peräkylä (1990) on tutkimuksessaan jakanut kuolevan potilaan hoitoon liittyvät tilanteet neljään eri kehykseen: lääketieteellinen, käytännöllinen, maallikko- ja psykologinen kehys. Lääketieteellisessä kehyksessä kuolema merkitsee biologisia prosesseja tai niiden lakkaamista potilaan ruumiissa; keskeinen toiminta on potilaan ruumiin tapahtumien määrittely, hoidosta päättäminen ja sen toteuttaminen. Käytännöllisessä kehyksessä kuolema merkitsee käytännön toimia, joihin on ryhdyttävä; keskeinen toiminta on konkreettisten asioiden hoitaminen. Maallikkokehysessä kuolema kuvataan tunteilla ja keskeinen toiminta on tunteenilmaukset ja tunnesiteiden esille tuominen. Psykologisessa kehyksessä keskeistä on kuolemaan liittyvien kokemusten määrittely,

tulkinta ja ohjaaminen. (Peräkylä 1990, 17–18.) Jokaisesta eri kehyksestä käsin sairaalamaailma näyttäytyy erilaisena, suhtautuminen kuolemaan ja sen kohtaamiseen ja siihen liittyvä toiminta on erilaista.

Puroila (2002, 51) toteaa, että kehysanalyysi on pikemminkin lähestymistapa kuin analyysimenetelmä kapeasti ymmärrettyinä. Puroila jäsentää varhaiskasvatukseen liittyvää tutkimustaan viiteen eri kehykseen: opetuksellinen kehys, hoivakehys, hallinnan kehys, käytännöllinen kehys sekä persoonallinen kehys. Opetuksellinen kehys kuvaa oppimisen edistämistä ja siihen liittyviä toimintoja. Hoivakehysten sisällä on hyvinvointi ja emotionaalinen turvallisuus sekä niiden rakentaminen. Hallinnan kehykseen kuuluvat työtilanteiden hallinta, kuri ja järjestys, päätösten tekeminen ja toiminta järjestystä vaativissa tilanteissa. Käytännöllisessä kehyksessä kyse on asioiden, esineiden, ajan, tilan ja ihmisten organisoinnista, käytännön toteuttamisesta ja rutiinien hoitamisesta. Persoonallinen kehys kuvaa yksilöllisiä luonteenpiirteitä, tunteita työssä sekä sisältää yksityiselämästä ja elämänhistoriasta esille tulleita asiat. (Puroila 2002, 61.) Näiden kehysten kautta päiväkodin päivärytmit tulevat ymmärretyksi: miksi eri henkilöt toimivat eri tilanteissa niin kuin toimivat, millaisissa rooleissa he ovat ja mihin tavoitteisiin he pyrkivät.

Kiviniemi (1997) kuvaa aikuisopiskelijoiden kokemuksia opetusharjoittelusta erilaisten kehysten kautta. Opetusharjoittelussa on opiskelijoiden kokemusten valossa kyse yhtäältä opetustyöstä, toisaalta opettajuuden harjoittelusta. Opiskelijat luonnehtivat opetusharjoittelua näytännöksi tai peliksi, jossa keskeistä ei ole oppilaiden oppiminen vaan oma suoriutuminen luokan edessä, mahdollisimman näyttävän esityksen aikaansaaminen. (Kiviniemi 1997, 149.) Harjoittelusta saattaa muodostua opiskelijoille suorituskeskeinen kokemus, jossa opetusharjoittelu ei palvele opetuksen harjoittelua, vaan siitä tulee suorituskeskeinen esitys. Kiviniemi kuvaakin opetusharjoittelua neljän eri kehyksen kautta. Teatraalisten harhautusten tulkintakehyksessä esitetään harhauttavia näytöksiä ohjaajien toiveiden mukaan. Esityksen ja näytteillepanon tulkintakehyksessä toteutetaan hyvin suunniteltuja ja harjoiteltuja opetusesityksiä. Opettajuuden harjoittelun tulkintakehys on harjaantumista opettajuuteen harjoitteluluokan olosuhteissa ja opetustyön tulkintakehyksessä otetaan vastuu opettajuudesta ja lasten oppimisesta. (Kiviniemi 1997, 159.) Opetusharjoittelu koetaan suorittamisena, harjoitus-tilanteet nousevat merkittävämpään osaan kuin oppiminen ja oppimisen tukeminen. Merkittävimmäksi kokemukseksi harjoittelutilanteissa näytti nousevan se, että harjoittelusta tuli eräänlainen peli ja vasta opetustyön tulkintakehyksessä päästään siihen, mitä harjoittelulla tavoitellaan eli vastuun ottamiseen omasta opettajuudesta ja lasten oppimisesta.

Mäensivu (2012, 109) kertoo tavoitteekseen nähdä aineistossaan pintaa syvemmälle, opiskelutodellisuuden piiloihin rakenteisiin ja latentteihin merkityksiin. Hänen mukaansa opettajaopiskelijat eivät suhtautuneet opiskelutilanteessa ohjaajiin tasa-vertaisesti, vaan he tulkitsivat tilanteen hierarkkisesti, jolloin koko opiskelutilan-

ta määrittä hierarkkinen kehys. Tässä kehyksessä opiskelija on riippuvainen ohjaajan auktoriteetista, jolla tämä säätelee opetusta ja siitä saatavia arvosanoja. Opiskelija on riippuvainen ylemmästään ja yrittää toimia auktoriteettia miellyttäen, mikä johtaa suorituskeskeisyyteen. Toisaalta taas pyrkiessään ohjaajaa miellyttäviin suorituksiin opiskelija ei kannata itse vastuuta oppimisesta, vaan säilyttää sen ohjaajalle. (Mäensivu 2012, 111–112.) Mäensivun tutkimuksessa on nähtävissä selkeä yhteys Kiviniemen (1997), opiskelijoiden toimissa korostuu suorituskeskeisyys ja ohjaajan miellyttämisen halu.

## 8.4 Mitä tilanteessa todella tapahtuu?

Puroila (2002, 35) käyttää esimerkkinä lausetta ”Tuli on irti, kutsukaa palokunta!” kuvaamaan tilannetta, jossa yksilö joutuu määrittelemään, mitä todella tapahtuu. Onko kyseessä todellinen vaaratilanne, lasten leikki vai näytelmä? Yksilö pyrkii ymmärtämään, mitä tapahtuu, tarkastelemalla tilanteita erilaisten kehysten kautta. Kehykset ovat kulttuurisesti rakentuneita, yhteisön jäsenten jakamia tapoja ymmärtää erilaisia tilanteita ja osallistuessaan tilanteeseen ihminen sovittaa oman toimintansa ymmärrykseensä siitä, mitä on tapahtumassa. (Puroila 2002, 35–36.) Mikäli esimerkirepliikki kuuluu tilanteessa, jossa savu haisee ja repliikin esittäjä on lähes paniikissa, kuulija ymmärtää tilanteen luonteen vaaratilanteeksi, ellei sitten kyse ole teatteriesityksestä, jossa fyysinen tila auttaa tulkinnan muodostamisessa. Jos taas repliikki kuullaan suomen kielen tunnilla Bulgariassa, kyse voi olla siitä, että kouluttaja antaa esimerkifraasin opiskelijoille, mitä voi sanoa, kun vuodeosastolla tupakoiva vanhus on sytyttänyt petivaatteensa tuleen ja savun haju paljastaa, että kyseessä on hätätilanne. Alkuperäisessä (tulipalo) ja siitä johdetussa tapahtumassa (teatteriesitys, opetustilanne) osallistujat päätyvät vastaamaan eri tavoin kysymykseen ”mitä täällä tapahtuu?”

Goffman käyttää termiä *key* tai *keying* (1986, 48) kuvaamaan kehysten muunnosta. Termi on suomennettu eri tavoin eri tutkijoiden toimesta. Peräkylä (1990) käyttää suomenoksena istuttamista, Kiviniemi (1997) variaatiota ja Puroila (2002) suomentaa sen sanalla käänös. Itse valitsen Puroilan ”käänöksen”, koska se kuvaa hyvin sitä, mistä on kyse: toiminnan suunnan muuttumisen. Käänöstä eri suuntaan ja toiminnan muutosta edeltää vihje, joka osoittaa, että muutoksesta on kyse. Kehysten muunnosten kautta alkuperäisen toiminnon ajalliset ja paikalliset rajat on mahdollista ylittää (Puroila 2002, 42). Näkyvä ilmiö voi saada eri tilanteissa erilaisen merkityksen (Goffman 1986, 440).

Goffmanin (1986, 48) mukaan peruskäänöksiä ovat uskottelu, kilpailu, seremonia, tekninen asian uudelleen toteuttaminen, uudelleen perusteleminen, eron tekeminen alkuperäisen ja kopion välille. Käänös eroaa toisesta kehysten muunnosten päätyypistä, harhautuksesta (*fabrication*), jossa keskeistä on johtaa osallistujat tai osa heistä harhaan (Goffman 1986, 83; Puroila 2002, 40). Peräkylä (1990) suomentaa termin sanalla väärentäminen. Ihmistä voidaan huijata, vetää höplästä, petkuttaa, käyttää

hyväksi, kyseessä voi olla myös inhimillinen erehdys (Goffman 1986, 111). Ihminen voi myös petkuttaa itseään tai olla sokea asioille, joita tapahtuu. Harhautuksen muotoja ovat myös uni, unelmat, psykoosi, hypnoosi (Goffman 1986, 112).

Aineistostani voidaan huomata, että niin opiskelijat kuin kouluttajatkin kokivat joissakin tilanteissa tullessaan harhautetuiksi kokiessaan, että annettu tieto ei ollutkaan kohdallista tai sitä ei ollut riittävästi, jolloin syntyi väärinkäsityksiä. Työnantajat kokivat tullessaan harhautetuiksi, koska Suomeen tulleet eivät osanneetkaan suomen kieltä oletuksen mukaisesti. Kun huomaa olevansa tilanteessa, jossa on joko tulkinnut väärin tai on epävarma siitä, ”mitä todella tapahtuu”, voi joko itse havaintojensa avulla korjata tilanteen, voi pyytää apua ja neuvoja muilta tai muut voivat oikaista, auttaa löytämään oikean kehystulkinnan. (Goffman 1986, 338.) Riittävä määrä etukäteisinformaatiota sekä työyhteisöille järjestettävät monikulttuurisuus koulutukset voivat osaltaan auttaa oikean tulkinnan löytymiseen.

Yleensä konteksti rajaa pois väärät tulkinnat ja ohjaa oikeaan ja kun konteksti ei riitä, osallistujien toiminta antaa viitteen oikeasta suunnasta. (Goffman 1986, 441.) Epävarmassa tilanteessa ihminen etsii itselleen todisteita, ettei ole tullut huijatuksi (Goffman 1986, 463). Kehykset ovat haavoittuvia, samoin meidän käsityksemme siitä, mitä on tekeillä, on haavoittuvainen (Goffman 1986, 439). Henkilöt, jotka ovat vastuussa asioiden etenemisestä tai päähenkilöitä, saattavat myös tarkoituksella luoda negatiivisia kokemuksia (Goffman 1986, 422).

Kehys voidaan murtaa (Goffman 1986, 345) ja ottaa käyttöön radikaalisti erilainen toimintamalli, uudenlainen kehys (Goffman 1986, 375). Näin tapahtuu usein tilanteissa, joissa todennäköisimmin on uhkana se, että ei saada käsitystä, mitä on tekeillä. Näin tapahtuu tilanteissa, joissa ihminen on välittömästi läsnä ja hän toimii ja tekee tulkintaa – tekee ennen kuin ajattelee asiaa loppuun asti. (Goffman 1986, 379.) Toisinaan ihminen voi joutua pettämisen tai harhaanjohtamisen uhriksi ja havaita sen myöhemmin: joku kysyy muka luonnollisesti jotakin sarjana kysymyksiä, sattuu paikalle sopivasti, vaikka todellisuudessa kyse on tarkoituksellisesta toiminnasta, jolla toista henkilöä ja tilanteita johdatellaan haluttuun suuntaan (Goffman 1986, 445).

Puhumalla voi kertoa kuulijoilleen version siitä, mitä itselle on tapahtunut (Goffman 1986, 503). Tällaisena voidaan nähdä esimerkiksi tutkimukseen liittyneet haastattelutilanteet ja keskustelut, joissa tutkijalle kerrottiin, mitä on tapahtunut. Kerrottaessa tilanteesta kerronta kelaa uudelleen mieleen sen, mitä tapahtui, siihen liittyvät kertojan henkilökohtainen perspektiivi ja näkemykset siitä, mitä tapahtui. Kuulija pääsee kertomuksen kautta elämään tilanteen. (Goffman 1986, 505.) Kuulija ei kuitenkaan voi olla aivan varma, menivätkö asiat aivan niin kuin ne kerrotaan ja mitä muuta kenties tapahtui. Ongelmallista tilanteiden tulkinta pelkän puheen kautta on senkin vuoksi, että puheessa annetaan usein liian vähän informaatiota kuulijoille, suurin osa ajasta menee roolin esittämiseen: kun yksilö sanoo jotakin, hän ei vain totea sitä, hän elää tilanteen uudelleen kuulijoilleen. (Goffman 1986, 508.) Myöhemmin eräs koulu-

tusprosessiin osallistunut henkilö totesikin, että jatkossa kaikki asiat pitää laittaa paperille osallistujien omalla kielellä, jotta väärinkäsityksiltä vältyttäisiin, kun toimitaan monen eri yhteistyökumppanin kanssa ja kaikilla on hieman omanlaisensa käsitykset siitä, miten asiat ovat ja miten niiden tulisi olla. Lähtökohtainen kehys tilanteeseen siis vaihtelee riippuen siitä, kuka osallistujista on kyseessä ja mistä olosuhteesta käsin hän toimintaa tarkastelee.

## 8.5 Minä ja rooliminä

Goffmanin mukaan kaikkia todellisen arkielämän vuorovaikutustilanteita voidaan tarkastella näyttämöinä, joissa ihmiset esittävät näytelmän mukaisia rooleja (Puroila 2002, 42). Teatterikehys muuttaa yksilön näyttämöllä esiintyväksi (Goffman 1986, 124). Kun otetaan teatterikehys irti näyttämöstä, voidaan ajatella, että henkilö itse (minä) ja hänen ominaisuutensa (rooliminä) ovat eri asioita (Goffman 1986, 271). Peräkylä (1990, 23) puhuu identiteeteistä eri tilanteissa: eri kehysten mukainen toiminta tuottaa erilaisia identiteettejä. Eri tilanteissa voi toiselle osallistujalle antaa viitteitä siitä, että roolin takana on persoona. Peräkylä (1990) kertoo esimerkkinä, että lääkäri selvittäessään kuolevalle potilaalle tämän tilanteen lääketieteellistä puolta, voi eleillään ja kommenteillaan antaa potilaan ymmärtää myös oman inhimillisen osanottonsa ja täten antaa viitteitä siitä, että hän on muutakin kuin pelkkä lääkäri (Peräkylä 1990, 163). Omassa tutkimuksessani kouluttajan minä ja hänen erilaiset roolinsa vaikuttivat tilanteiden tulkinnoissa. Esimerkiksi työskennellessään ulkomailla kouluttaja oli maahanmuuttajan roolissa, vaikka olikin väliaikaisella komennuksella maassa, jonka kieltä hän ei osannut. Kouluttaja koki epävarmuutta, yksinäisyyttä ja epätietoisuutta, mutta kouluttajan roolissaan hänen piti vakuuttaa opiskelijat siitä, että kaikki on selvää ja asiat hoituvat erinomaisesti.

Aina kun yksilö osallistuu johonkin toimintaan, voidaan erottaa minä, rooliminä, osallistujan rooli, toiminta, kyvyt, mutta täydellistä eroa minän ja roolin välillä ei kuitenkaan ole (Goffman 1986, 269). Jokainen rooli vaatii erilaisia ominaisuuksia ja kykyjä (Goffman 1986, 271). Erilaisissa rooleissakin voi toimia kehysten ohi, sen ulkopuolella. Goffman kertoo esimerkkinä, että hyvinkin muodollisessa tilanteessa, jossa yleensä odotetaan hillittyä käytöstä, voi kiemurrella, raaputtaa, aivastaa (Goffman 1986, 273). Tällöin toiminta ei kuulu oletettuun rooliin ja kehukseen, vaan kehys murtuu, kun henkilö käyttäytyy odotusarvon vastaisesti.

Ihmisen toiminta ja toiminnan tulokset ovat lähtöisin ihmisestä itsestään ja hän itse on läsnä kulloisessakin roolissaan ja hetkessä. Jokaisessa tilanteessa voidaan nähdä ihmisen persoonallisuus, hänen luonteensa, hänet itsensä inhimillisenä ihmisenä. (Goffman 1986, 293.) Inhimillisyyttä ja sen vaikutusta ja huomioonottamista olen pohtinut luvussa 7. Tunteita, ihmissuhteita, attribuutteja voi myös teeskennellä; on tärkeää osata erottaa aito väärennöksestä (Goffman 1986, 462). Eri kehysten toiminta- ja ajatusmal-



leissa ei ole kyse pinnallisuudesta tai epäaitoudesta, vaan siitä, että meiltä kaikilta vaaditaan eri asioita eri tilanteissa (Peräkylä 1990, 23).

Roolien ymmärtäminen ja aidon erottaminen väärennöksestä on ihmisten välisessä kanssakäymisessä aina haasteellista. Lisää haastetta tulee siitä, jos toimintaan osallistuvat henkilöt tulevat eri kulttuureista, taustoista ja kielialueilta. Kulttuurisidonnaiset toimintatavat saattavat hämätä luulemaan jotakin toimintamallia aidoksi ja päinvastoin.

Sosiaalinen minä on vuorovaikutustilanteessa aina haavoittuvainen. Yksilö ei vuorovaikutustilanteessa ole koskaan turvassa, koska on mahdollista, että ero minän ja rooliminnan välillä paljastuu ja toinen ihminen näkee roolin taakse. Vastavuoroisesti rooliminen ja sen paljastumisen uhka on myös toisella osapuolella. (Puroila 2002, 44.)

Edellä olen kuvannut Goffmanin kehysanalyysin käyttöä ja sen olemusta niin Goffmanin teoksen kuin kehysanalyysia käyttäneiden tutkimustenkin valossa. Itseleni merkityksellinen löydös kehysanalyysissa on nimenomaan tunteiden merkitys ja erilaisten roolien vaikutus sekä asioiden tarkastelu erilaisista kehyksistä käsin. Kuten kappaleessa 8.1. totesin, tunne siitä, minkä ihminen ajattelee olevan todellista ja olosuhteet, joiden vallitessa asioiden ajatellaan olevan todellisia, auttoivat hahmottamaan analysoimiani tilanteita. Tunteen ja olosuhteen yhteyttä tilanteeseen ja toimintaan olen havainnollistanut myös liitteenä olevassa taulukossa 14 (liite 6): ihminen (kouluttaja) tilanteessa (opettamassa ulkomailla), jossa toimitaan (kouluttaja opettaa ja laatii materiaalia, opiskelijat opiskelevat). Keskeistä näyttäisi olevan toiminta, sen sopeuttaminen ja muuttaminen olosuhteiden mukaan sekä muuttuvan/muutettavan toiminnan vaikutus toisten toimintaan samassa tai samankaltaisessa tilanteessa.

Olen kuvannut edellä (kappale 8.4) Goffmanin käyttämiä käsitteitä käänös ja murtuminen, mutta jätän ne seuraavassa vähemmälle huomiolle ja keskityn tarkastelemaan sitä, millaisista kehyksistä käsin tutkimuksessani esiintyviä tilanteita voidaan tulkita ja miten olosuhteet ja roolit vaikuttavat tulkintaan ja kokemukseen.

## 8.6 Omat kehyslöydökseni

### 8.6.1 Toimintaa, kohtaamisia, oppimista

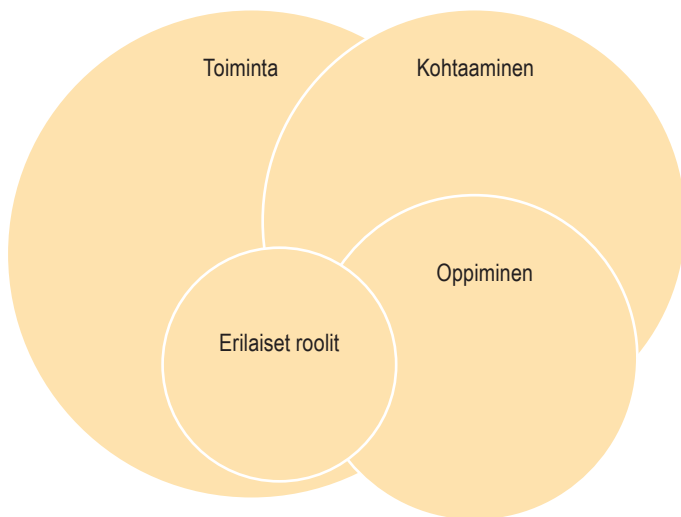
Puroila (2002) kuvaa kehysanalyttisen tulkinnan periaatteita siten, että tilanteita voidaan tulkita useiden erilaisten kehysten kautta, samanaikaisesti voidaan käyttää useampia kehyksiä ja kehyksiä voidaan vaihtaa joustavasti sekä muuntaa niitä. Yksilöt voivat toimia vastoin kehysten sisältämiä sääntöjä sopivasta käyttäytymisestä. (Puroila 2002, 47.) Kehykset eivät tuota ohjekirjan omaista ohjeistoa eri tilanteisiin, vaan muodostavat kulttuurisen repertuaarin, jonka puitteissa toimitaan (Puroila 2002, 48).

Lähdin pohtimaan kehysten muodostamista omasta aineistostani löytyneiden tulosten pohjalta seuraavien kysymysten kautta:

- Mitä ympäristöjä ja fyysisiä alueita löytyy?
- Millaisia tilanteita aineistosta löytyy?
- Keitä tilanteissa oli läsnä?
- Keiden välille syntyi kohtaamisia?
- Miten vuorovaikutus rakentui?
- Millaisia olivat jaetut kokemukset?
- Millaisia rooleja yksilöillä oli?
- Miksi yksilö sanoi kokeneensa jotakin? Millaisissa olosuhteissa hän koki niin?

Vaikka Goffmanin kehysidea tuntui mielekkäältä tutkimukseni jäsenyskehikkona, ensimmäiset kehysmuodostelmani eivät toimineet. Ensimmäinen kehysjaotteluni oli maa-alueittain Viron kehys, Bulgarian kehys ja Suomen kehys. Hylkäsin tämän, koska aineistosta saamani tulokset eivät selittyneet kuin vain joiltakin osin kulttuurisilla ja alueellisilla eroavaisuuksilla. Seuraavaksi jaottelin kehukset toimijoiden positoiden kautta: opiskelijoiden kehys, kouluttajien kehys, projektipäälliköiden kehys ja työnantajien kehys. Sekään kehysjaottelu ei toiminut, koska aineistossa oli muitakin toimijoita, jotka jäivät irrallisiksi, kehuksettomiksi. Toki pääsääntöisesti nämä ryhmät olivat niitä, joiden kesken aineistolähtöisen sisällönanalyysinkin rakensin, mutta halusin muodostaa vielä muita kehyskiä, jotka kokonaisvaltaisemmin auttaisivat ymmärtämään eri toimijoiden kokemuksia.

Näiden kehittelyiden jälkeen muodostin seuraavat kehukset: **toiminnan kehys**, **kohtaamisen kehys** ja **oppimisen kehys**, joiden myötä tavoitin olennaiset toimijat ja ympäristöt sekä tapahtumat. Tässä jaottelussa kehukset tulee nähdä ikään kuin kolmiulotteisena mallina, jossa ne menevät päällekkäin ja limittäin. Myös Peräkylä toteaa,



**KUVIO 8.** Kehykset tutkimuksessani

että mikä tahansa tapahtumakulku voi pitää sisällään useiden eri kehysten mukaisia episodeja, analyysissa eritellään kehysten välistä dynamiikkaa (Peräkylä 1990, 19). Toimintaympäristöt ja fyysiset alueet ulottuvat tutkimuksessani jokaiseen kolmeen kehykseen, samoin toimijat ja heidän roolinsa. Rooleja on useita ja sama yksilö voi olla eri toiminnoissa eri roolissa kohtaamassa taas eri roolissa olevaa toista yksilöä ja kummankin kohdalla joko tapahtuu tai ei tapahdu oppimista. Rooleja ovat opiskelija, kouluttaja, opinto-ohjaaja, työnhakija, työntekijä, työkaveri, työnantaja, esimies, alainen, projektipäällikkö, ulkomaalainen, maahanmuuttaja, maastamuuttaja, lääkäri, sairaanhoitaja, virkamies, äiti, isä, puoliso, kuuntelija, avustaja, tulkki, kulttuuritulkki.

### 8.6.2 Toiminnan kehys

Toiminnan kehykseen kuuluvat aineistosta esiin nousseet toiminnat: **matkustaminen, maahanmuutto, maastamuutto, opettaminen, opiskeleminen, materiaalin valmistaminen, odottaminen ja työn tekeminen**. Toimintaa tapahtui koko ajan eri ympäristöissä. Aivan alusta alkaen *matkustaminen* oli merkittävä toiminta, johon tavalla tai toisella osallistuivat kaikki osapuolet. Kouluttajat matkustivat, opiskelijat matkustivat opiskelemaan ja myöhemmin Suomeen. Projektipäälliköt ja työnantajat matkustivat haastattelemaan ja valitsemaan opiskelijoita. Matkustamiseen liittyi kohtaamisia eri tilanteissa ja erilaisten ihmisten kanssa sekä oppimista.

*Maahanmuuttoa* ei tapahtunut ainoastaan opiskelijoiden kohdalla, vaan väliaikainen maahanmuuttokokemus oli myös kouluttajilla. Maahanmuutto molempien kohdalla tarkoitti toisesta kulttuurista oppimista ja ihmisten kohtaamista. Tiukasti katsottuna *opettamista* tekivät vain kouluttajat, mutta laajemmin ajateltuna opettamista tapahtui muissakin yhteyksissä. Paikalliset opettivat ulkomaalaista, työtoverit opettivat toisiaan, työnantajat opettivat alaisiaan. Näissä tilanteissa tapahtui myös roolien vaihtumisia: opiskelija opetti kouluttajaa paikallisiin olosuhteisiin, opettajasta tuli oppilas hänen opiskellessaan uusia toimintatapoja ja -malleja. Uusien asioiden opiskelemista tapahtui jokaisen kohdalla. *Materiaalin valmistaminen* oli pääsääntöisesti kouluttajien toimintaa, mutta sitä tapahtui kaikissa fyysisissä ympäristöissä. *Odottaminen* ei ole aktiivista toimintaa, mutta aineiston pohjalta se nousi kuitenkin vahvasti esiin toiminnan kehiksessä: kouluttajat ja työnantajat odottivat oppimistuloksia, opiskelijat odottivat tietoa työpaikoista, työnantajat odottivat osaavaa työvoimaa, opiskelijoilla oli odotuksia Suomeen pääsystä. Yhteistä kaikille oli myös työn tekeminen. Jokainen teki omaa työtään eri toimintaympäristöissä. Työtilanteissa tapahtui kohtaamisia ja oppimista.

Tilanteesta ja toiminnasta voidaan määritellä myös, onko toiminta tarkoituksellisesti tuotettua vai ei. Jos yksi tai useampi yksilö toimii tilanteessa tarkoituksellisesti, mutta tapahtumat yhdessä saavat aikaan ei-tarkoitettua toimintaa, kyseessä on tapahtuma, sattuma, onnettomuus, hyvä tai huono onni. (Goffman 1986, 33.) Toiminta ti-

lanteissa vaikuttaa paitsi osallistujiin, myös katsojiin (Goffman 1986, 38). Esimerkkinä tässä yhteydessä totean, että kouluttajat kouluttivat, opiskelijat oppivat, työnantajat rekrytoivat, mutta kaikilla näillä toiminnoilla ja tilanteilla on merkitys tuleville työka- vereille ja potilaille, joilta ei ole kysytty, haluavatko he olla osallisia näissä tapahtumissa. Näin ollen tulevat työkaverit ja potilaat voidaan nähdä ikään kuin goffmanilaisittain katsojina, jotka eivät voi vaikuttaa siihen, mitä tulee tapahtumaan.

### 8.6.3 Kohtaamisen kehys

Jokainen edellä kuvattu ympäristö ja tilanne pitivät sisällään kohtaamisia eri henki- löiden välillä. Goffmanin ajattelussa kehysten lisäksi myös rooliajattelu on keskeistä. Henkilöt kohtasivat toisiaan eri rooleissa ja eri kokoonpanoissa. Ohessa listaus kohtaa- misista, kohtaaminen on aina vuorovaikutteinen tilanne, joten kohtaamista tapahtui molempiin suuntiin. Sen vuoksi listaan tähän saman parin ainoastaan kerran. Tässä listauksessa en ole ottanut esille erilaisia roolivariaatioita eri kohtaamisissa. Esimerkiksi opiskelija voi olla äidin roolissa kertoessaan kouluttajalle haaveistaan paremmasta elä- mämästä uudessa maassa ja lapsensa hyvinvoinnin suhteen tai kouluttaja voi olla maahan- muuttajan roolissa asuessaan vieraassa maassa vieraan kulttuurin keskellä. Kyseessä voi olla myös kehysten murtuma tai käänös kehyksessä.

opiskelija >< opiskelija  
opiskelija >< suomalainen kouluttaja  
opiskelija >< natiivikouluttaja  
opiskelija >< projektipäällikkö  
opiskelija >< työnantaja  
opiskelija >< paikallinen viranomainen  
opiskelija >< suomalainen viranomainen  
kouluttaja >< kouluttaja  
kokenut kouluttaja >< aloitteleva kouluttaja  
kouluttaja >< projektipäällikkö  
kouluttaja >< paikallinen viranomainen  
kouluttaja >< suomalainen viranomainen  
kouluttaja >< esimies  
kouluttaja >< paikallinen yhteyshenkilö  
kouluttaja >< rehtori  
projektipäällikkö >< projektipäällikkö  
projektipäällikkö >< työnantaja  
työnantaja >< työnantaja  
ulkomaalainen >< suomalainen  
alainen >< esimies

Aineistosta käy ilmi, että jokainen etukäteen odotettu tai suunniteltu kohtaaminen ei toteutunutkaan. Kaikki kouluttajat, joiden piti lähteä kouluttamaan, eivät lähteneetkään ulkomaan komennukselle. Osa koulutukseen valituista opiskelijoista ei saapunutkaan. Kaikille ei järjestynyt työpaikkaa, joten kohtaamista työntekijän ja työnantajan välillä ei tapahtunutkaan. Kouluttajat ja koulutuksen suunnittelijat eivät kohdanneet koulutusta suunniteltaessa yhteisten tavoitteiden miettimisen merkeissä. Kouluttajat eivät kohdanneet työnantajia, jotta olisivat saaneet näiltä autenttista materiaalia. Suunniteltujen kohtaamisten toteutumattomuus vaikutti monen henkilön elämään ja toimintaan ja niiden kautta tulevat kohtaamisetkin järjestäytyivät uudelleenlaisiksi.

Kohtaamisiin liittyi tunteita ja ne koettiin todellisiksi tietyissä olosuhteissa. Esimerkkinä tunnetiloista erilaisissa olosuhteissa on liitteenä oleva taulukko 15 (liite 7). Taulukko kertoo Bulgariassa suomen kielen koulutukseen osallistuneiden opiskelijoiden kokemuksista, tunteista, jotka he toivat julki Bulgariassa järjestetyn suomen kielen koulutuksen jälkeen ja kerron taulukossa myös, minkä tilanteen johdosta ja missä olosuhteissa lause on sanottu. Todettu tunnetila liittyy kohtaamiseen. Mikä on se peruste, millä ihminen kokee jonkin asian todelliseksi? kysytään edellä. Kaikki opiskelijat, joiden kommentteja liitteen taulukossa on, osallistuiivat. Sähköpostikyselyyn vastasivat ne opiskelijat, jotka olivat joko palaamassa takaisin kotimaahansa tai jotka eivät olleet tulleetkaan Suomeen. Osalle ei ollut tarjottu töitä Suomesta ja osa ei enää halunnut lähteä. Ne kolme työntekijää, jotka saivat töitä Suomesta ja jäivät toistaiseksi tänne, eivät vastanneet tähän sähköpostikyselyyn. Esille nousevat kohtaamiset toisten opiskelijoiden kanssa ja suomalaisten työtoverien kanssa ja niissä koetut tai kuullut omat tai toisten negatiiviset kokemukset työsaannista, työpaikasta, työtovereista, palkasta.

Opiskelijat kokivat, että asiat eivät joka tilanteessa sujuneet, kuten oli ennalta kerrottu. Opiskelijan, työnantajan ja rekrytoivan projektin kohtaamisen kehyksessä on tapahtunut käännöksiä, harhautuksesta tuskin on kyse. Tiedon puute, väärin ymmärtäminen, yhteisen kielen puuttuminen, epäonnistuminen opiskelijavalinnassa ja mielikuva asumisen tasosta johtivat siihen, että kohtaamiset muuttuivat epämiellyttäväiksi ja tilanteet tulkittiin osittain väärin. Opiskelijat kokivat tullessa harhautetuiksi. Tästä on esimerkki liitteessä 8, taulukko 16. Vaikka opiskelijoille on kerrottu ennen koulutuksen aloittamista, että työpaikka ei ole varma, tilanne puhuu toisenlaista kieltä: jos kerran suomalainen työnantaja käy minua haastattelemassa Bulgariassa asti ja minulle järjestetään kielen opetusta, varmasti saan työtä. Ja koska olen näyttänyt tutkintotodistukseni rekrytoijille, se varmasti rinnastetaan, eihän minua muuten olisi koulutukseen valittu.

#### 8.6.4 *Oppimisen kehys*

Oppimisen lähtökohtana on halu saada uutta tietoa. Jos tietämisen halu puuttuu, opettajan tehtävänä on tällaisen halun synnyttäminen. Tiedonhalu herättää mielenkiinnon

ja auttaa keskittymään opittavan asian olennaisiin piirteisiin. Ilman kiinnostusta on vaikea oppia mitään. Asioiden syvällinen oppiminen edellyttää tiedollista motivaatiota, halua omaksua ja muistaa asioita. (Puolimatka 2004, 121, 125, 127.)

Erilaiset toiminnat erilaisissa ympäristöissä ja kohtaamiset ihmisten välillä erilaisissa rooleissa johtivat monenlaiseen oppimiseen. Jokainen mukana ollut yksilö oppi prosessin aikana. Toiset oppivat enemmän, toiset vähemmän. Toiset oppivat monista eri asioista, toiset eivät. Jokainen osallistuja oppi vieraan kulttuurin kohtaamista ja myös sen, että kulttuurienvälinen kohtaaminen on monitulkintaista. Jokainen prosessiin osallistunut oppi asioita myös informaalisti eivätkä he välttämättä osaisi tulkita kaikkea oppimaansa oppimiseksi.

Selkeimmin oppimisen toivat aineistossa esille kouluttajat (taulukko 8). Kouluttajat kokivat oppineensa opettamista, ihmisten kohtaamista, asioiden toisella tapaa opettamista. Tilanteessa, jossa on yksin vieraassa maassa, ei työkavereita ja materiaalipankkia ympärillä, piti improvisoida opetustilanteissa. Hyvin vahvasti ammattialaan liittyvää sanastoa ja materiaalia piti opetella käyttämään luovasti. Opiskelijat oppivat kieltä ja uudenlaisia toimintamalleja. Se, miten he olivat aiemmin vieraita kieliä opiskelleet, ei välttämättä toiminutkaan työelämälähtöisessä, nopeatempoisessa koulutuksessa. Tutustuminen suomalaiseen kulttuuriin ja toimintamalleihin toi näkemyksiä siihen, että asioita voidaan tehdä eri tavalla ja silti oikein. Projektipäälliköt oppivat lähtömaakoulutushankkeiden toteuttamiseen liittyviä asioita. Ongelmatilanteista ja niiden ratkaisuista voidaan ottaa oppia samankaltaisissa tilanteissa, myös onnistumiset ohjaavat ja opettavat. Työnantajat oppivat, että rekrytointi pitää tehdä huolellisesti ja suunnitelmallisesti. Koulutusorganisaation edustajat oppivat, miten lähtömaakoulutusta voidaan toteuttaa tehokkaammin. Jokaisen kohdalla tapahtui kulttuurienvälistä oppimista sekä ihmisenä kasvamista.

Oppimistilanne on vuorovaikutustilanne. Opiskelijat ja kouluttajat tuovat kohdattessaan samalla kohtaamiseen omat taustansa ja muutkin roolinsa kuin vain opiskelijana ja kouluttajana olemisen. Myös kouluttaja edustaa jotakin tiettyä kulttuuria. Kouluttaja ei välttämättä onnistu olemaan paljastamatta kulttuurista minäänsä, varsinkin jos hän on ympäristössä, jossa hän kenties kokee jollakin tapaa hyötyvänsä siitä, että joku tai jotkut tunnistavat hänen roolinsa.

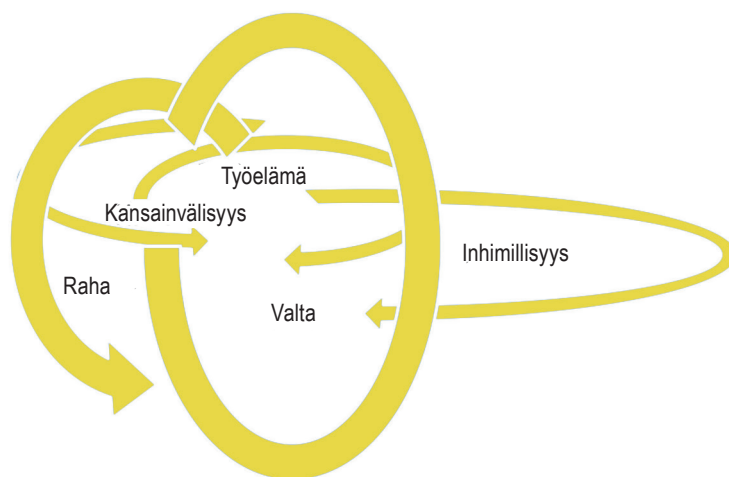
Ryhmässä oli Viron vironkielisiä, Viron venäjänkielisiä sekä venäläisiä opiskelijoita. Miten paljon kouluttajan kulttuurinen tausta ja opiskelijoiden kulttuuri ja äidinkieli vaikuttavat oppimistuloksiin? Mielenkiintoinen yksityiskohta kielen oppimisen kommentoinneissa kouluttajien taholta oli se, että venäläistaustaisen kouluttajan kokemuksen mukaan kielen oppimiseen ei vaikuttanut kielitausta, vaan motivaatio ja halu oppia kieltä. Suomalaisten kouluttajien mielestä vironkielisten oli helpompi oppia suomea, ja vironkielisen kouluttajan mielestä venäläisillä oli vaikeaa. Havainnollistan tätä problematiikkaa taulukossa 17 liitteessä 9.

Oma etukäteisoletukseni, että virolaiset oppisivat kieltä helpommin, korreloi suomalaistaustaisten kouluttajien mielipiteen kanssa. Neljä eri kouluttajaa – joista kaksi oli suomalaistaustaisia – ja kolme eri näkemystä. Kaikki eivät voi pitää paikkaansa, vaan kouluttajat arvioivat kielenoppimiskykyä omasta oppimisen kehyksestään ja roolistaan käsin. Tutkin asiaa loppukokeiden tulosten valossa, eikä niiden perusteella voi tehdä eroa kieliryhmien välillä, vaan sekä hyvin että heikosti oppineissa oli molempia kieliryhmiä.

## 8.7 Lisää kehyksiä

Olen kuvannut analyysini pohjalta miten toiminnassa tuli esille useita ristiriitoja, odotukset ja tunteet eivät realisoituneetkaan siten kuin oli ajateltu (ks. luku 7). Ihmisten kohtaamisissa havaittiin monia ristiriitoja, toki oli myös niitä kohtaamisia, jotka sujuivat ilman suuria tunteita. Suuri ristiriita oppimisessa oli se, että kouluttajat kokivat opiskelijoiden oppineen suomen kieltä, mutta opittu ei riittänyt työntantajille. Myös opiskelijat kokivat ajoittain ristiriitaisia tunteita oppimisensa vuoksi: opitut asiat näyttäytyivät käytännössä erilaisina ja aiheuttivat ristiriitoja omassa ajatusmaailmassa. Tunteiden, toiveiden ja todellisuuden välinen ristiriita heijastui oppimisen jatkumoon.

Edellä kuvaamani kehysjaottelun (toiminta, kohtaaminen, oppiminen) lisäksi aiheistoni tarjosi mahdollisuuksia toisenlaisiinkin kehyksiin: **inhimillinen kehys, työelämäkehys, kansainvälinen kehys, vallan kehys ja rahan kehys**. Nämäkin kehykset menevät osittain limittäin ja päällekkäin, sama toimija voi samassakin tilanteessa olla useassa eri kehyksessä.



**KUVIO 9.** Kehysten törmäyksiä

### 8.7.1 *Kansainvälinen kehys*

Kansainvälinen kehys on tutkimukseni monikulttuurinen konteksti ja merkitsee sitä, että tiettyjä asioita tapahtuu sen vuoksi, että ollaan tekemisissä eri maiden ja -maalaisten kanssa. Puhuttaessa lähtömaakoulutuksista kansainvälisyyden kehys on ikään kuin uloin kehysmuodostelma kaikille muille kehyksille, konteksti, jonka sisään muut kehykset sijoittuvat. Mitä lähempänä kehyksen keskiötä toiminta tapahtuu, sen voimakkaammin kansainvälisyys on läsnä. Kansainvälisyys tuo mukanaan monitulkintaisuuden, kulttuurienvälisyyden (ks. luku 3.2), erilaiset näkökulmat asioihin ja omat kulttuuriset lähtökohdat.

Käännös kohti kansainvälisyyden kehystä tapahtuu työyhteisössä silloin, kun vaikkapa lähtökohtaisesti suomalainen työyhteisö päättää lähteä rekrytoimaan uutta työvoimaa ulkomailta. Tehdyn päätöksen myötä ei olla enää ainoastaan työelämäkehyksessä, vaan mukaan tulee kansainvälisyyden kehys. Inhimilliseen kehykseen siirrytään silloin, kun työyhteisön jäsen alkaa pohtia, mitä hyötyä/haittaa/vaivaa minulle on siitä, että työyhteisöni tulee ulkomaalainen, jota kenties joudun neuvomaan, ohjaamaan ja auttamaan.

Kansainvälisyys ei ole vain sitä, että Suomeen saapuu ulkomaalaisia, vaan kansainvälisyys on monenvälisyyttä ja kansainvälisyyden sekä monikulttuurisuuden huomioimista jokaisen osapuolen näkökulmasta.

### 8.7.2 *Inhimillinen kehys*

Inhimillisessä kehyksessä keskiössä on ihminen tunteineen, odotuksineen, pettymyksineen. Jokaisen toimijan kohdalla eri tilanteissa esiin astuu inhimillinen ihminen, joka ei ole ainoastaan opiskelija, kouluttaja, työnantaja, työntekijä, projektitoimija, vaan hän on samalla äiti, isä, perheen huoltaja, isovanhempi, puoliso ja hänellä on huoli omien läheistensä turvallisuudesta, toimeentulosta, elämänlaadusta, tulevaisuudesta ja jaksamisesta. Siirtymistä kehyksestä toiseen tapahtuu, kun inhimillisyys jää taka-alalle esimerkiksi vallan tavoittelun tai taloudellisen hyödyn myötä. Erityisesti inhimillisessä kehyksessä lähtömaakoulutus näyttäytyi tunteiden kautta ja jopa päätöksiä asioista saatiin tehdä vahvasti tunteiden ohjaamana. Toisaalta on tilanteita, joissa pitäisi orientoitua enemmän esimerkiksi toiminnan kehyksen kautta (oppiminen, opiskeleminen, asioiden valmistelu) ja jos käännöstä kehyksestä toiseen ei tapahdu, se aiheuttaa ongelmia toiminnan kannalta.

Toimintaa voidaan tarkastella myös päällekkäisistä kehyksistä käsin. Esimerkiksi kouluttaja opettaessaan suomea Bulgariassa on kansainvälisessä kehyksessä olosuhteiden vuoksi ja työelämäkehyksessä tehdessään työtään, mutta kiukutellessaan toimimattomalle kopiokoneelle hän on inhimillisessä kehyksessä vihan ja turhautumisen tunteidensa kanssa. Samoin opiskelija on oppimisen kehyksessä oppiessaan suomen



kieltä, kohtaamisen kehyksessä kohdatessaan muita prosessiin osallistuvia eri rooleissa, työelämän kehyksessä oman ammatillisen osaamisensa kautta. Koko toiminta tapahtuu kansainvälisessä kehyksessä, jossa raha ja valta vaikuttavat, mutta kaiken taustalla on inhimillinen kehys, jossa pienen ihmisen toiveet tulla kuulluksi ja huomioiduksi omine tarpeineen saattavat hukkaa rahan ja vallan kehyyksen alle.

### 8.7.3 Työelämän kehys

Työelämäkehys on asiapitoinen, osaamista ja tekemistä korostava kehys, jossa toimijoiden roolit määrittyvät heidän työelämäpositioidensa kautta. Peräkylän (1990) tutkimuksessa työelämän kehys näyttäytyi vahvasti toimintaa määrittelevänä kehyyksenä. Tarkasteltaessa lähtömaakoulutusta työelämäkehyyksen kautta voidaan huomata, että vahvimmat työelämäroolit ovat kouluttajat, projektityöntekijät ja työnantajat. Inhimillinen kehys korostaa tunteiden merkitystä, mutta työelämäkehyyksessä korostuu se, mitä toimija osaa, mitä työtä hän tekee ja millaisen koulutuksen hän on saanut. Työelämäkehyyksessä korostuu myös työnantajien ammatillisen osaamisen arviointi.

Työelämäkehys ei ole samanlainen joka kulttuurissa. Kun tarkastellaan työelämäkehystä, tulee ottaa huomioon myös kulttuurinen kehys, joka osaltaan leimaa työelämän kehystä. Työelämän arvostus, eri ammattikuntien merkitys ja rooli on erilainen eri kulttuureissa, myös työtehtävät vaihtelevat, vaikka ammattinimike on sama. Työelämän edustajien näkökulmaa olen tuonut esiin luvuissa 5.2.5 ja 6.2. Ilmi tulee selkeästi epäily siitä, voiko toisesta kulttuurista tulevalta olla riittävä ammatillinen osaaminen suomalaisen työelämän tarpeisiin. Kun verrataan luvussa 2.4 kuvattua Tanskan mallia suomalaisen pohdintaan, voidaan huomata tanskalaisten rekrytoivan jossakin määrin huolettomammin eri ammattikuntien edustajia töihin Tanskaan. Tanskan mallissa ei käynyt ilmi pohdinta siitä, riittääkö toisessa maassa suoritettu koulutus Tanskassa ja onko tulija varmasti ammattitaitoinen, mikä taas nousi erittäin merkittäväksi pohdinnaksi suomalaisten työnantajien mielissä (ks. luku 5.2.5).

Esimerkkinä käännöksestä työelämän kehyyksestä toiseen omassa tutkimuksessani oli vaikkapa tilanne, jossa Virossa työskennellyt kouluttaja saa tiedon puolisonsa sukulaisen äkillisestä kuolemasta puolionsa kotimaassa. Yrittäessään selvittää mahdollisuutta saada viisumi ja lähteä hautajaisiin kesken työkomennuksen tilanne vaihtuu kehyyksestä toiseen: työelämäkehys muuttuu inhimilliseksi kehyykseksi ja kouluttaja alkaa tuntien suunnittelun lomassa murehtia edessä olevia hautajaisia ja sitä, että ei voi olla puolionsa tukena tämän surun hetkellä, koska viisumin saaminen osoittautui mahdottomaksi. Inhimillinen kehys läpäisi työelämäkehyyksen ja vaihto samalla opiskelijan roolin oppijasta auttajaksi: asian tietoonsa saanut opiskelija järjesti kouluttajalle viikonlopun muuta ajateltavaa viemällä hänet maaseuturettekelle.

#### 8.7.4 Vallan ja rahan kehukset

Vallan kehyksessä lähtömaakoulutus ei ole humanitääristä avustamistoimintaa, vaan organisoitua, maksullista toimintaa, jossa valtasuhteilla on merkitystä eri toimijoiden välillä. Eräänlainen valtapeli näyttäytyy asioiden taustalla. Työnantajilla on tietynlaista valtaa työntekijöihinsä; työnantaja voi määritellä, millaisia henkilöitä haluaa palkata. Työnantaja voi päättää ulkomaalaisen rekrytoinnista myös vastoin muiden työntekijöiden halua. Työnantajan vallassa on myös se, miten pitkistä työsuhteista on kyse. Kouluttajien valta näkyy siinä, miten he toimivat opettajina ja millaisia asioita he päättävät opettaa, miten he opetustilanteessa toimivat suhteessa eri opiskelijoihin. Myös projektit harjoittivat vallan käyttöä määrittelemällä mitä joku saa ja ei saa tehdä. Toiselle, ehkä kilpailijaksi koetulle projektille esitetty haastattelukielto oli yritys ulottaa vallan kehys työelämäkehymen yläpuolelle. Koulutusten kilpailuttaminen ja erityisesti ostopäätösten tekeminen on vallan käyttöä; rahoittajan edustajalla on valta päättää, kuka työllistyy ja millaisia koulutustoimenpiteitä asiakkaisiin kohdistetaan. Vallan kehys johtaa tehokkuuden ja talousnäkökulmien ensisijaiseen korostamiseen sekä oman ryhmän/ryhmien suosimiseen, mahdolliseen rakenteelliseen korruptioon, jolloin voidaan laillisesti toimia joidenkin tahojen eduksi tehden päätöksiä tiettyjä tahoja kuunnellen ja ennalta määrättyjä osapuolia tukien.

Rahan kehys on myös vahvasti läsnä. Useat opiskelijat esittivät yhdeksi merkittävimmäksi maastamuuton syyksi toiveen paremmasta tulotasosta uudessa maassa. Työnantajat ajattelivat ulkomailta rekrytoinnin olevan halpa ratkaisu työvoimapulan paikkaamiseen. Harhautustako, että ulkomailta muuttanut työntekijä ei ollutkaan tyytyväinen pieneen palkkaansa ja asuinoloihinsa, vaikka työnantaja oli näin päättänyt? Koulutusten kehittäminen ja projektien toiminta yleensä on tarkasti sidoksissa rahan kehukseen. Työelämäkehys ja rahan kehys kulkevat rinnan ja päällekkäin, käännös työelämän kehuksesta rahan kehukseen tapahtuu silloin, jos työn tekemisen arvo sinänsä kyseenalaistetaan ja merkitykselliseksi nousee ainoastaan siitä maksettava rahallinen korvaus. Joissakin tilanteissa näytti siltä, että inhimillinen kehys hukkuu rahan kehymen sisään.

Vallan ja rahan kehukset ovat kaikkien ongelmallisimpia siinä suhteessa, että kehuksesta toiseen tapahtuvia käännöksiä voidaan helposti tulkita myös harhautuksiksi. Jos opiskelija ei saa lähtömaakoulutusprosessin aikana tietoa tulevasta työpaikasta ja hän joutuu elämään jatkuvassa epävarmuudessa, hän kokee tiedon puuttumisen harhautukseksi. Hän kokee, että häntä on vedetty höplästä lupaamalla työpaikka ja kertomalla paremmista olosuhteista. Kuitenkin asia voi olla myös niin, että toive pysyvästä hyvin palkatusta työstä on syntynyt opiskelijan omassa ajatusmaailmassa ja kyseessä on inhimillinen kehys eikä vallan kehyksessä tapahtunut tahallinen harhautus ja uskottelu luulemaan jotakin, mikä ei pidä yhtä todellisuuden kanssa. Asia on ehkä kerrottu to-

dellisuuden mukaisesti, mutta opiskelija on tulkinnut saamansa tiedon eri tavalla kuin se on tarkoitettu ymmärrettävän.

## 8.8 Kehystulkintaa

### 8.8.1 *Mistä kehyksestä liikkeelle?*

Kehysten selkiyttäminen auttaa jäsentämään tilanteisiin liittyviä asioita uudelleen ja asettamaan ne kohdalleen. Toisaalta kyse on oman suhteen selkiyttämisestä tiettyyn kehykseen, toisaalta siitä, että kaikki osalliset tietävät, mistä on kyse ja miten asiat nähdään. (Kiviniemi 1997, 185.) Tutkimukseni yhtenä tuloksena onkin juuri tämä: jäsentää lähtömaakoulutuksessa esiin tulleita asioita erilaisiin kehyksiin ja selkiyttää eri toimijoiden rooleja, auttaa heitä huomaamaan, miten toimiminen tiettyjen kehysten kautta vaikuttaa lopputulokseen ja tavoitteiden saavuttamiseen. Koska kyseessä on kehittyvä prosessi, tutkimuksen tulokset voivat auttaa jatkossa kaikkia toimijoita parempaan lopputulokseen.

Kehysanalyysi osoittaa, että merkitystä on sillä, mistä kehyksestä käsin lähdetään liikkeelle. Luvussa 8.2. todettiin, että primäärikehukset kertovat toiminnan todellisesta luonteesta. Primäärikehukseksi voidaan määritellä se kehys, joka alussa ohjaa toimintaa. Mutta onko primäärikehys sama kaikille osallistujille? Onko mahdollista varmistua siitä, että kaikki varmasti ymmärtävät lähtökohtaisesti tilanteen samalla tavalla ja tulkitsevat sitä samasta kehyksestä käsin? Mikäli pyritään yhteiseen, yhteisesti sovitun lopputulokseen, on merkittävää, että osallistujat näkevät lähtötilanteen, primäärikehysten, samalla tavalla. Jos prosessiin osallistuvat kuitenkin lähtevät eri kehyksistä, tapahtuu törmäämisiä ja joskus jopa kehysten murtumisia.

Jos lähtö tapahtuu vallan ja rahan kehyksestä, jää inhimillinen kehys niiden jalkoihin. Jos primäärikehys osalla on oppiminen ja toisilla työelämä, silloinkin tapahtuu väistämättä kehysten törmäyksiä. Tässä tutkimuksessa työelämän kehys ei selkeästi ollut yhdenkään tahon primäärikehys, koska työnantajat odottivat halpaa työvoimaa (raha), opiskelijat lähtivät selkeimmin liikkeelle inhimillisten odotustensa kehyksestä, kouluttajat oppimisesta ja projektitoimijat toiminnasta ja vallasta.

Jos lähdetään liikkeelle kohtaamisen kehyksestä, tärkeään rooliin nousee kulttuurienvälinen kohtaaminen, ymmärtämisen ja tietämisen problematiikka. Kulttuurienvälinen osaaminen edellyttää tietoa, ymmärrystä, avoimuutta ja omien arvojen tiedostamista. Painotus on vuorovaikutuksessa ja tasavertaisissa mahdollisuuksissa (Teräs & Kilpi-Jakonen 2013, 199).

Kehys, josta lähdetään liikkeelle, muuttuu sen mukaan, kenen ehdoilla toimitaan. Kouluttajien näkökulma oppimisen kehyksestä törmää rahoittavan tahon rahan kehykseen. Vallan kehyksessä törmätään siihen, kuka saa suurimman määräysvallan asioissa. Jos valtasuhteet ja niiden välinen kilpailu paisuu liian suureksi, tapahtuu törmäämisiä

vallan ja oppimisen kehysten välillä. Kohtaamisen kehys törmää toiminnan kehukseen: inhimillinen kohtaaminen unohtuu toiminnan jalkoihin.

### 8.8.2 Vallan ja rahan kehukset uusliberalistisen koulutuspolitiikan valossa

Suomalainen koulutuspolitiikka on kokenut vahvoja muutoksia viime vuosikymmeninä. Maailmalla yleistynyt ns. uusliberalistinen koulutuspolitiikka rantautui Suomeen 1980-luvulla. Poropudas ja Volanen (2003, 36) pohtivat, ovatko maan koulutuspolitiikan ohjaksia pidelleet olleet tietoisia kaikista harjoittamansa koulutuspolitiikan käänöksistä, niiden ylikansallisista yhteyksistä, lähtökohdista, syistä ja seurauksista. Kansalaisilla on kuitenkin lupa odottaa, että yhteiskunnan johto tekee voitavansa heidän elämänlaatunsa eteen ja siihen kuuluu myös laadukas koulutus (Hilpelä 2004, 63).

Kehittämistä on ohjattu iskusanoilla yksityistäminen, kilpailu, tehokkuus ja asiakkaan valinnanvapaus. Palvelujen tarjoajien välisen kilpailun ja kilpailuttamisen sanotaan maksimoivan palvelujen tuotannon tehokkuuden. Koulutuspalvelujen kuluttajan eli opiskelijan valinnanvapauden lisäämisen oletetaan johtavan myös ”asiakaslähtöisen” koulutustarjonnan monipuolistumiseen, kunhan koulutuksen määriä ja sisältöjä koskeva päätösvalta vain viedään mahdollisimman alas, koulutuksen kuluttajia lähellä oleville koulutuksen tuottajille. Aikuiskoulutusorganisaatioiden on ollut pakko alkaa toimia tulosvastuullisesti ja mahdollisimman tehokkaasti markkinoiden välittömään koulutuskysyntään reagoiden. (Poropudas & Volanen 2003, 32, 45.)

Uusliberalistisessa ajattelussa ihmisen on tyydyttävä sopeutumaan markkinoiden persoonattomaan määräysvaltaan. Markkinat edustavat järjestystä, jossa valta hajaantuu eri toimijoille ja jossa tapahtumien kulku on aina jossakin määrin ennalta arvaamaton. (Hilpelä 2004, 57.) Vaarana on, että opetus typistyy pelkäksi koulutustuotannoksi, jossa inhimillisellä kasvulla ei ole enää merkitystä. Työperusteisen maahanmuuton koulutusprosessissa inhimillisuus jää tehokkuuden jalkoihin: unohdetaan, että kyseessä on inhimillinen ihminen ja hänen henkilökohtainen elämänsä. Ulkomaalaisten lääkärin tuottamisessa Suomeen keskustellaan siitä, mitä yhden suomalaisen lääkärin kouluttaminen Suomessa maksaa; miten paljon halvemmalla päästään, jos tuotetaan valmiita lääkäreitä muualta, eikä heidän kouluttamisestaan tarvitse maksaa. Uusliberalismissa koulutus on väline, jolla voidaan turvata talouskehityksen jatkuminen. Palveluja ajatellaan taloudellisen periaatteen näkökulmasta ja rahalle haetaan maksimaalista tuottoa. Kysytään, ketä kannattaa kouluttaa. (Hilpelä 2004, 58.)

Hilpelä (2004, 57) vertaa markkinavoimien ohjaukseen alistumista ruletinpeluuseen, jossa joku saa panoksellaan jättiläisvoiton, joku toinen ei mitään. Koulutustarjosten kilpailutus vastaa kuvauksen mukaista ruletinpeluuta: koulutusten määrätietoisella kehittämisellä ja osaavalla työvoimalla ei tarjouskilpailuissa aina ole merkitystä. Rulettipelin jännitysmomentti on aina olemassa: tärppääkö tällä kerralla vai meneekö ohji? Saadaanko koulutus vai jäävätkö kouluttajat ilman työtä? Mikä lienee tällä kertaa

kilpailutuksessa se peruste, jolla joku toinen firma ajaa monivuotisen koulutustahon ohitse? Ja silloin kun koulutustarjouskilpailussa hankinnat niputetaan isoihin kapasiteettihankintoihin, ruletinpeluun panokset vaan kasvavat.

Hilpelä toteaa, että uusliberalismin merkittävin ideologi on itävaltalaisyntyinen Friedrich August von Hayek, joka julkaisi ajatuksensa jo 1940-luvulla kirjassaan *The Road to Serfdom*. Hayekin mielestä itsekkyyys, ahneus, kilpailunhalu ja turhamaisuus ovat mainioita motiiveita markkinoilla toimittaessa. Lisäksi edellytetään yritteliäisyyttä, aloitteellisuutta, lannistumattomuutta, uutteruutta, omavastuisuutta ja jonkinlaista rehellisyyttä. (Hilpelä 2004, 57.)

Jos koulutuksessa ja sen toteuttamisessa päällimmäisinä arvoina ovat ahneus, kilpailunhalu ja jonkinlainen rehellisyys, voidaan syystä kyseenalaistaa koulutuksen todellinen merkitys ja arvo. Ihmisten arvottaminen tuoton näkökulmasta loukkaa etiikan keskeistä ajatusta kaikille kuuluvasta yhtäläisestä ihmisarvosta. Uusliberalistinen yhteiskunta ei tarjoa ihmisille tulevaisuutta positiivisten ihanteiden muodossa, vaan tulevaisuus esittäytyy uhkakuvina, jotka herättävät pelkoa ja levottomuutta: itsensä varassa oleva ihminen ei voi olla varma menestyksestään nopeiden muutosten maailmassa. (Hilpelä 2004, 64.)

Koski (2004) kritisoi uusliberalistisen koulutuspolitiikan arvoperustaa, koska halutun yksilön ominaisuudet luetellaan koulutuspoliittisissa ja pedagogisissa asiakirjoissa. Yksilöksi ei siis käy kuka tahansa, vaan sellainen, jolla on terve ja realistinen itsetunto, jotta hänestä voi kasvaa luova, innovatiivinen, muutoshakuinen, ulospäin suuntautunut, positiivinen itseään tarkkaileva ihminen. (Koski 2004, 82.) Itsetunto on lähtökohta kilpailumarkkinoilla pärjäämiselle (Koski 2004, 84). Tavoitteena on tuottavien työmarkkinakansalaisten kasvattaminen; heikko työmarkkina-asema on seurausta vääränlaisesta kykyrakenteesta tai heikosta itsetunnosta (Koski 2004, 86). Uusliberalismi on niin vahvasti koulutuspolitiikan ohjaksissa, että opiskelijoista on tehty asiakkaita ja kouluista näiden suosiosta kilpailevia koulutuspalveluiden tarjoajia. Puhutaan oppimiskeskuksista, oppimisesta, oppijoista, ohjaajista ja valmentajista perinteisten käsitteiden – koulutus, kasvattaminen, oppilaat, opettajat – sijaan. Puhutaan myös tilaaja-tuottajamallista. Tilaaja-tuottajamallilla tarkoitetaan julkisten palvelujen tuotannon organisoimista niin, että palvelun tilaajan ja tuottajan roolit erotetaan hallinnollisesti toisistaan. Tilaajana toimii julkinen taho ja tuottajana voi toimia julkinen tai yksityinen palvelun tuottaja tai kolmas sektori. Tilaaja-tuottajamalli voi olla myös julkisen organisaation sisäinen ohjausmalli. Tilaaja-tuottajamallia on käytetty myös opetustoimen suunnittelussa ja toteuttamisessa.

Nykyinen koulutuspoliittinen sanasto on osoitus siitä, että sekä koulutusvastuu että vastuu oppimisesta ja tulevasta yhteiskunnallisesta asemasta on asetettu yksilölle. (Koski 2004, 86.) Yhteiskunnalliset ongelmat, kuten työttömyys ja syrjäytyminen, näyttävät yksittäisten ihmisten kykyjen ja kvalifikaatioiden puutteena, eivät taloudellisten

ja poliittisten valintojen tuloksina ja jäävät näin yksilön vastuulle. Hyvinvointivaltiolinen turva sidotaan koulutushalukkuuteen ja -kyvykkyyteen. (Koski 2004, 87, 89.)

Koulu on yritys, joka kilpailee opetuksen tasolla, opetussuunnitelmilla, opettajilla ja työympäristöillä. (Hilpelä 2004, 60.) Kilpailutusasiakirjat edellyttävätkin juuri näiden asioiden tarkkaa kuvailua: tarjoukseen pitää liittää opettajien cv:t, joista käy ilmi koulutuksen taso, työkokemuksen pituus ja erityisosaamisen laajuus. Opetussuunnitelmat edellytetään liitteeksi, samoin tiedot koulutustiloista, välineistä ja laitteista. Nämä kaikki arvioidaan ja pisteytetään.

Uusliberalistinen ajattelu uskoo kilpailun tuovan laatua ja vaihtelua (Hilpelä 2004, 61). Vaihtelua opiskelijoiden kannalta varmasti onkin se, että oppilaitoksen tilojen sijasta he istuvat paikallisen seurahuoneen yläkerrassa neuvottelutilassa keskenään, kun opettaja opettaa viereisessä tilassa ryhmän toista puolikasta. Koulupäivän päätyttyä he ihmettelevät paikallisen oppilaitoksen kouluttajalle, miksi eivät saa tulla oppilaitokseen opiskelemaan, vaikka siellä olisi ATK-laitteet, ruokala, kirjastotila ja monipuolinen materiaali. Eri asia on, onko vaihtelussa kyse myös laadusta. Tällaisiin tilanteisiin joudutaan kilpailutusten myötä silloin, kun koulutusten ostopäätökset tehdään halvimman hinnan perusteella.

## 9 Yhteenveto tutkimuksen tuloksista ja kehittämisehdotuksia

Goffman kysyy: *what it is that is going on here?* Vastaan: monenlaisen toiminnan myötä eri ihmisten kohtaamisissa tapahtunutta oppimista, jossa yhteisenä jaettuna kokemuksesta kaikissa kehyksissä kaikille osapuolille oli tunteiden ja ristiriitojen kokeminen – inhimillisiä ihmisiä kohtaamassa ja oppimassa kansainvälistyvässä työelämässä, jossa raha toimii vallan välineenä.

Tutkimukseni perusteella voin todeta, että ymmärrys lähtömaakoulutusten toteuttamisesta ja siihen liittyvästä monitahoisesta ja monikehyksellisestä problematiikasta on lisääntynyt. Tämän tutkimuksen esiin tuomien seikkojen avulla lähtömaakoulutusprosessia voidaan niin halutessa kehittää tehokkaammaksi, inhimillisemmäksi ja tuotavammaksi sekä kaikki osallistuvat tahot paremmin huomioivaksi malliksi. Kehittämistyötä on toki tehty eri tahoilla koko ajan ja monenlaista muutosta on prosesseissa tapahtunut jo tämänkin tutkimuksen kuluessa.

Koulutus- ja kotoutumisprosessien etenemistä olen pohtinut aiemmissa luvuissa, mutta kuvaan tässä yhden ideaalimallin, miten tämän tutkimusten tulosten pohjalta lähtömaakoulutus voitaisiin rakentaa siten, että se parhaiten palvelisi kaikki osapuolia. Pohdin myös koulutuspoliittisten linjausten mukanaan tuomia haasteita kehittämistoiminnalle sekä työyhteisöjen ja maassa jo asuvien muuttajien tilannetta. Haasteisiin vastaaminen nostaa esille muutamia isoja kysymyksiä, joihin joudun vastaamaan, että minulla ei ole niihin yksiselitteisiä vastauksia.

### 9.1 Lähtömaakoulutusmalli

Etsimme projektipäällikön kanssa vastausta siihen, millainen sitten olisi onnistunut prosessi?

*”Työperusteisen maahanmuuton edistäminen projektilla on hyvä tapa käyttää EU-rahaa. On kuitenkin alasidonnaista miten sitä kannattaa tehdä, mikään näistä ei ole täydellinen kuvio. Täydellinen olisi tehdä työnantajan kanssa yhteistyössä.”*  
(projektipäällikön haastattelu)

Kuten analyysissä selvästi käy ilmi, epävarmuus työpaikkojen olemassaolosta hiersi niin opiskelijoita kuin kouluttajiaakin. Työnantajien haastatteluista kävi ilmi, että yhteistä suunnittelua rekrytoinnille oli tehty hyvin vähän eivätkä työnantajaorganisaatiot olleet sitoutuneet asiaan valmiiksi. Tämä näkyi epävarmuutena ja tiedon puutteena opiskelijoille asti, vaikka he eivät voineet tietää, mistä asia johtui. Yritysten kohdalla työperusteisen maahanmuuton prosessi lähtee työvoiman tarpeesta. Jotta rekrytointi onnistuisi, tulee yrityksen ensin määrittellä, onko uudelle työvoimalle tarvetta ja jos on, millaiselle työvoimalle on tarvetta.

Ennen koulutuksen suunnittelua työnantajataholla olisi pohdittava, onko rekrytoinnissa kyseessä vain yhden henkilön intressi vai onko koko yritys oikeasti takana. Työpaikan johdon tulee sitoutua työvoiman rekrytoimiseen ulkomailta. Työsuhteen tulisi olla mahdollisimman pitkä, jotta tulijalla olisi oikeasti mahdollisuus kotiutua ja kotoutua. Kovin lyhyen työsuhteen vuoksi ei ole mieltä tuoda esimerkiksi perhettä uuteen maahan; kuitenkin yksi merkittävä tekijä kotoutumiselle on juuri koko perheen muuttaminen. Itä-Suomen yliopiston Doktor-hanke esittää, että kun työnantaja rekrytoi ulkomailta, tulisi varmistaa, että rekrytoitava saa riittävän realistisen käsityksen työtehtävistä, työympäristöstä, palkkauksesta ja yhteiskunnan toiminnasta (asuminen, palvelut, kielen oppiminen, perheen kotoutuminen). Parasta olisi, jos potentiaalinen työntekijä voisi viettää työhaastattelun yhteydessä muutaman päivän tutustumassa työ- ja asuinympäristöön sekä antaa näyttöjä osaamisestaan. Tällöin rekrytointi tapahtuisi konkreettisemmalta pohjalta. (Aducate 2011, 26.)

Onko lähtömaakoulutus ihanteellisinta toteuttaa lähtömaassa? Nimen perusteella kyllä, mutta useat opiskelijat olivat sitä mieltä, että he oppisivat kieltä parhaiten, mikäli pääsisivät kohdemaahan sitä opiskelemaan. Toisaalta työnantajat toivat vahvasti esille sen, että Suomeen on syytä tulla vasta sen jälkeen, kun riittävän hyvä kielitaito on ensin hankittu kotimaassa. Tämän perusteella voidaan todeta, että kielen opiskelu on syytä tehokkaasti aloittaa jo kotimaassa, mutta kielitaidon kehittymiselle autenttiseen ympäristöön pääseminen on edellytys. Mikäli työperusteisesta maahanmuutosta toivotaan aidosti ratkaisua työvoimapulaan, työnantajien on syytä lieventää kielitaitovaatimusta ja antaa muuttajille mahdollisuus kehittää osaamistaan ja kehittyä taidoissaan kohdemaassa osin Tanskan mallin mukaisesti (ks. luku 2.4).

Lähtömaakoulutus tulee nähdä prosessina, johon ei kuulu ainoastaan suomen kielen opettaminen muutaman viikon ajan kohdemaassa, vaan kokonaisuuteen osallistuminen ja jatkuva kehittäminen. Saatujen kokemusten perusteella lähtömaakoulutuksen ja siihen rekrytoimisen ihannemallissa toimitaan siten, että

1. Selvitetään mahdollisuuksien mukaan etukäteen, miten hyvin lähtömaan koulutustaso vastaa sitä osaamisen tasoa, jota kyseisen ammatin edustajalta Suomesa edellytetään. Huomioidaan se, tuleeko henkilö koulutustaan vastaavaan työhön vai onko hänelle työnantajan toimesta suunniteltu erilainen toimenkuva.



2. Työpaikka on tiedossa kun lähdetään rekrytoimaan. Kerrotaan muuttajalle avoimesti sekä työpaikasta että tulevista työtehtävistä. Bulgarian tapauksesta todettiin, että osallistujien motivaatio opiskeluun oli suorassa suhteessa siihen, miten varmaa tietoa heillä oli koulutuksen jälkeisestä työllistymisestä. Epävarmuus työpaikan suhteen aiheutti motivaation heikkenemistä. Paras lähtökohta olisi se, että työpaikka olisi varmuudella tiedossa jo siinä vaiheessa kun lähtömaakoulutus aloitetaan.
3. Kouluttamisen asiantuntijana koulutusorganisaatio saa vaikuttaa koulutuksen sisältöön, keston, tuntimäärään, opiskelijavalintaan. Koulutus toteutetaan ajallisesti ja tuntimäärällisesti riittävän laajana, jotta sillä oikeasti on vaikutusta kielitaidon kehittymiseen.
4. Lähtömaakoulutusta valmistellaan rauhassa ajan kanssa. Koulutusorganisaatiolla on riittävästi aikaa kouluttajan/kouluttajien valintaan, ohjaukseen ja toimintamallien suunnitteluun. Opetussuunnitelman työstämiseen annetaan aikaa ja mahdollisuus tehdä se yhdessä opiskelijan tulevan työnantajan kanssa. Koulutusorganisaatio saa riittävästi aikaa toimitilojen etsimiseen ja käytännön asioiden hoitamiseen koulutuspaikkakunnalla ennen koulutuksen aloittamista.
5. Kouluttaja saa työnantajalta autenttista materiaalia, päivittäin käytettäviä asiakirjoja. Kouluttaja pystyy parhaiten valmistautumaan opettamiseen ja laatimaan eksaktia alakohtaista materiaalia, jos hänellä on tiedossa se, minne henkilöt työllistyvät. Yhteistyö työnantajatahon ja koulutusta järjestävän tahon kanssa on edellytys hyvin onnistuneelle koulutusprosessille.
6. Työyhteisö valmennetaan ottamaan tulijat vastaan. Työyhteisölle järjestetään monikulttuurisuuskoulutus ja työntekijöille tarjotaan mahdollisuuksia päivittää osaamistaan esimerkiksi kielikoulutuksessa. Tarvittaessa työyhteisössä järjestetään keskustelutilaisuuksia, jossa työntekijät saavat purkaa pelkojaan ja epäilyksiään ulkomaisen kollegan työkaverina toimimisen suhteen ja mukana on ulkopuolinen työperusteisen maahanmuuton asiantuntija vastaamassa kysymyksiin ja miettimässä työyhteisön kanssa heille sopivia toimintamalleja. Vastaanottavan työpaikan valmennuksen merkitystä kuvaan myös luvussa 9.2.
7. Huolehditaan asettautumispalveluiden järjestämisestä etukäteen. Varaudutaan etukäteen perheiden muuttoon ja pohditaan Suomeen asettautumista koko perheen kannalta.
8. Annetaan tulijoille mahdollisimman realistinen kuva työtehtävistä, palkasta, asuinpaikasta ja ympäristöstä. Mikäli epäillään, että tulija ei ole ymmärtänyt kaikkea, tärkeät asiat tulee kertoa hänelle joko tulkin välityksellä tai kirjallisesti hänen omalla äidinkielellään.
9. Suomen kielen koulutusta jatketaan Suomessa työpaikalla ja suomen kielen kouluttaja käytetään tukihenkilöinä avustamassa kielitaitoa vaativissa käytännön tilanteissa. Työnantaja nimeää tulijalle tukihenkilön työpaikalla. Tukihenkilönä toimiminen tulee perustua vapaaehtoisuuteen, koska tulijan kannalta on

tärkeää, että tukihenkilö ei vaihdu jatkuvasti, vaan hänestä muodostuu jossakin määrin pysyvä apu. Vapaaehtoisuus on merkittävä, jotta tukihenkilö paneutuu tehtäväänsä ja kokee sen mielekkäänä. Työnantajan tulee antaa myös riittävästi resursseja tukihenkilönä toimimiseen – vaatii työnantajalta taloudellista panostamista, mutta huolellinen perehdyttäminen maksaa itsensä takaisin motivoituneena, osaavana ja tyytyväisenä työntekijänä.

Edellä kuvattua mallia ei ole missään testattu, koska sitä ei ole päästy minnekään kokonaisuudessaan toteuttamaan. Mikäli olisi mahdollisuus järjestää tämän kuvauksen kaltainen koulutusprosessi yhdessä työnantajien ja rekrytoijien kanssa, vasta siitä saadut tulokset varmentaisivat sen, mitä asioita edelleen tulisi kehittää ja parantaa toimivan menetelmän luomiseksi.

Mikäli kouluttaja lähetetään ”suureen tuntemattomaan”, hän selviää siitä ammatitaidollaan enemmän tai vähemmän hyvin, mutta ihanteellinen sellainen lähtökohta ei ole. Lähtömaakoulutusten kilpailuttaminen valmiiksi ilmoitetuilla sisällöillä ei ole koulutusorganisaation ideaalimallin mukaista. Kilpailutuksessa ei myöskään kustannuksellisista syistä voida huomioida kaikkea edellä kuvattua toimintaa, joka on olennaista onnistuneelle prosessille. Koulutusta pitäisi saada kehittää ilman kilpailua ja ylhäältä saneltuja ohjeita.

Kuten edellä luvussa 8.8 olen kuvannut, uusliberalistinen koulutuspolitiikka on tehnyt opettamisesta kauppatavaraa. 1990-luvun koulutuspoliittisessa keskustelussa koulutuksesta tuli markkinatavaraa jota myydään, ostetaan ja hinnoitellaan muiden kaupallisten tuotteiden tapaan. Koulutuksen kentillä astelevat opiskelijoiden sijasta asiakkaat, opettajien sijasta palvelujen tuottajat. (Poropudas & Volanen 2003, 106.) Ihmisen tarkoitus nähdään kaikkiin suuntiin venyvänä työvoimana, jonka elämäntalo on muuttua markkinavoimien ja globaalin kehityksen ”näkyttömän käden” määräämässä tahdissa. Ihmisiä ajetaan uuvuttavaan kilpajuoksuun, jossa voittajia on kovin vähän. (Poropudas & Volanen 2003, 115.) Lähtömaakoulutuksissa on näkyvissä se, että ihmiset ovat ”kaupan”, heiltä odotetaan suorituksia ja tehokkuutta. Mitä tehokkaampi olet, sen paremmat mahdollisuudet pärjätä kilpailussa. Mitä osaavampi olet, sen paremmat mahdollisuudet sinulla on tulla ostetuksi toiseen maahan. Kaupankäyntiä tehokkaista ja osaavista työntekijöistä ei käyden enää oman maan rajojen sisällä, vaan kansainvälisesti eri maiden välillä. Tanskan pisteytysmalli on hyvä esimerkki osaamisen arvottamisesta globaalissa kilpailussa.

Kilpailua paikoista käydään yksilöiden kesken. Kilpailua koulutuksista käydään organisaatioiden välillä, jolloin kyse on myös yksilöistä: jokainen työtä saava tai työnsä kilpailutuksen vuoksi menettävä kouluttaja on yksilö. Voitaisiko lähtömaakoulutusta jatkossa kehittää ilman jatkuvaa kilpailutusta? Kilpailutus vie tosiasiaa pois pohjan laadun kehittämislta. Kun kiinnitetään ensi sijassa huomiota siihen, kuka tarjoaa mahdollisimman edullisesti, laatu jää väistämättä toiselle sijalle. Koulutusorganisaat-

tion panostus osaavaan henkilökuntaan, koulutustuotteiden kehittämiseen, opetus-suunnitelmatyöhön ja kielenopettaja-/ammattiohjaajayhteistyöhön jää huomiotta, kun kilpailutuksen myötä huomio kiinnittyy ostajan haluamiin seikkoihin ja niihin pyritään vastaamaan mahdollisimman edullisin kustannuksin. Koulutusten hinnan laskeminen minimiin johtaa myös siihen, että rahaa kehittämistyöhön ei ole, vaikka kilpailu hinnanalennuksella voitettaisiin.

Vastausta siihen, miten kilpailutus voitaisiin välttää ja miten voitaisiin solmia pidempiaikaisempia koulutusyhteistyökuvioita laatuun ja osaamiseen panostavien opilaitosten kanssa, minulla ei ole. Asia vaatisi koulutuspoliittisia linjauksia ja tarjouskilpailujärjestelmän muuttamista. Kilpailutuksesta tuskin siis päästään eroon, mutta merkityksellistä olisi kuitenkin kilpailutusten vielä tarkempien sisältö- ja muotokriteerien määrittely sekä arvioinnin läpinäkyvyys. Pisteytykset tulisi julkistaa selvine kriteereineen ja hävinneen tarjoajan pitäisi halutessaan saada tarkemmat perustelut sille, miksi tarjous hävitettiin.

Asiasta olisi syytä käydä keskustelua ja pohtia uudenlaisia menetelmiä, mikäli jatkossa halutaan työperusteisen maahanmuuton koulutusprosesseja kehittää osaamisen avulla eikä ainoastaan hintakilpailulla. Olisi syytä pohtia, miten ja kenen toimesta koulutusorganisaatioiden laatu, kehittämistyö ja opetuksellinen osaaminen sekä uuden innovointi arvioidaan, jotta päästään tekemään yhteistyötä edellä kuvatulla tehokkaalla tavalla. Koulutuksenjärjestäjien toimintaa tulee arvioida, mutta arvioinnin tulee kohdistua todelliseen toteutukseen ja tuloksiin. Monilla koulutuksenjärjestäjillä on käytössään jonkinlainen laatujärjestelmä, mutta se ei sinällään välttämättä anna oikeaa kuvaa todellisen toiminnan laadusta ja osaamisesta.

Toimintaa kehitettäessä tulisi ottaa huomioon, että tällainen koulutusprosessi, jossa eri kulttuurit ja toimintatavat kohtaavat, herättää tunteita enemmän kuin on ehkä ajateltu ja tiedostaa tunteiden vaikutus toimintaan vaikuttavina. Toiminnan kehittämisessä tulee huomioida ihmisten inhimillisuus ja heidän perustarpeensa kokea turvallisuutta ja saada asioista tietoa. Maahanmuuttajia hoitanut psykiatri Tapio Halla toteaa: ”Lopulta kuitenkin kaikkein hämmästyttävintä on se, miten samanlaisia ihmiset kulttuuritaustastaan riippumatta ovat. Kaikilla on myös samat perustarpeet: turvallisuus, perhe ja läheiset ihmissuhteet sekä työ tai muu mielekäs tekeminen, jossa voi tuntea itsensä tarpeelliseksi.” (Halla 2010, 361.)

Työperusteisen maahanmuuton koulutusprosessi on haastavaa jokaisen osallistujan ammatillisen kehittymisen kannalta ja toisen ihmisen kokemuksen mitätöiminen ja osaamisen kyseenalaistaminen herättävät tunteita. Onnistuneessa prosessissa annetaan osallistujille lupa tuntea, puhutaan asioista ja tartutaan niihin asioihin, joita voidaan muuttaa. Työperusteinen maahanmuutto herättää uteliaisuutta, uteliaisuus johtaa innostukseen ja jos luottamus syntyy, se johtaa tekoihin. Puolimatka (2010a, 74) kirjoittaa, että ihmisyyden ymmärtämiseen ei ole mitään tunteista riippumatonta tietä. Tunteet avaavat sen, mikä ihmiselle on tärkeää, tunteet välittävät tärkeyden ja merki-

tyksellisyyden kokemuksen. Tätä kokemusta ei saada ilman tunteita, koska asioiden merkityksellisyys avautuu vain kokemuksen välityksellä.

## 9.2 Työyhteisön osallistuminen

Edellä kuvatun rekrytointiin ja koulutussuunniteluun osallistumisen lisäksi työnantajatahojen olisi syytä ottaa tosissaan työyhteisön valmennus ja jatkokoulutusten järjestäminen lähtömaakoulutuksen kautta tulleille uusille työntekijöille. Mahdollisesta työpaikalla tapahtuvasta jatkokoulutuksesta yksi projektipäälliköistä totesi, että työnantajien pitäisi ymmärtää oma roolinsa työntekijöiden kouluttamisessa ja nähdä myös se, mitä kouluttaminen voi antaa koko työyhteisölle. Koulutuksen vieminen työpaikalle voi mahdollistaa koulutuksen toteutumisen sellaisissakin työyhteisöissä, jotka katsovat, että kouluttamiseen ei ole varaa tai työvuorojärjestelyt eivät anna siihen mahdollisuutta (Hughes & Smeaton 2006, 12). Työpaikkoja on kuitenkin erilaisia: joissakin on haasteellista saada työnantaja ymmärtämään, miten koulutus voi tukea koko työyhteisöä, jossakin saattaa olla yksittäinen henkilö työnjohdossa, jonka kanssa yhteistyö toimii.

*”Firmassa, missä ihmiset tekee ympäri kellon töitä, on koulutusorganisaatiolle haasteellista toimia ja se vaatii myös työnantajilta joustamista.”* (projektipäällikön haastattelu)

Parhaimmillaan koulutus voi välittämänsä asiasisällön lisäksi edistää yhteisöllisyyttä ja luoda uusia yhteistoimintamalleja. Projektipäällikkö kertoi, että eräässä työyhteisössä, jonka ulkomaisten työntekijöiden rekrytointia tuettiin koulutuksen avulla, erimaa-laiset opiskelijat, jotka aiemmin eivät olleet juuri tekemisissä toisten kanssa, lähtivät yhdessä kalaan. Toisaalla ihmiset alkoivat kysellä toisiltaan apua, sanoja, aikaisemman hiljaa olemisen sijasta. Jos kyseessä on työssä käyvien koulutus, työnantajan tulisi järjestää opetustilat ja huolehtia työvuorot siten, että opiskelijat pääsevät osallistumaan.

Yhteistyö työnantajien kanssa ei tulisi olla vain koulutuksia ostavien projektien tai ELY-keskusten henkilökunnan etuoikeus. Jotta koulutus voisi tehokkaimmin palvella juuri työyhteisöä, yhteistyö kouluttavan tahon ja työnantajien edustajien välillä on olennaisen tärkeää. Eräässä lähtömaakoulutustarjouspyynnössä oli maininta, että kouluttavan tahon edustaja ei saa olla yhteydessä työnantajiin, vaan kaikki yhteydenpito siihen suuntaan tulee hoitaa ainoastaan projektihenkilöstön välityksellä. Tällainen toimintamalli ei edistä koulutusprosessia, tiedon saantia suuntaan ja toiseen eikä luo luottamusta eri toimijoiden välille. Hughes ja Smeaton (2006) havaitsivat tutkimuksessaan työnantajien ymmärtäneen yhteistyön merkityksen koulutusorganisaation kanssa tehokkaan kouluttamisen ja oppimistulosten aikaansaamiseksi: kun koulutuksen jär-

jestäjä ymmärtää työnantajan tarpeita ja odotuksia, työn sisältöä ja käytäntöjä, ne on helpompi ottaa huomioon koulutusta toteutettaessa. (Hughes & Smeaton 2006, 23.)

Sisäasiainministeriön työvoiman maahanmuuton toimenpideohjelmassa (Sisäasiainministeriön maahanmuuton toimenpideohjelma 2009, 9) todetaan, että työyhteisön kehittäminen edistää työntekijöiden viihtymistä sekä vähentää syrjintää, ennakkoluuloja ja työturvallisuusriskejä. Monimuotoisuuteen perehtyminen auttaa saamaan jokaisen osaamisen, taustan ja kokemuksen työyhteisön käyttöön. Raunio ja Säävälä (2011, 131) toteavat, että vaikka monet työyhteisöissä esiintyneet ongelmakysymykset suomalaisten ja ulkomaalaistaustaisten työntekijöiden välillä vaikuttavat melko yksinkertaisilta ja helpoilta ratkaista lisäämällä tietoutta kulttuurien välisen vuorovaikutuksen perusasioista, harvoissa työyhteisöissä järjestetään henkilöstökoulutusta monimuotoisuuteen liittyvistä kysymyksistä.

Koulutus voisi osaltaan korjata heikkoa palautteenantojärjestelmää. Työpaikoilla voidaan toteuttaa työyhteisön monikulttuurisuuskoulutuksia, joiden avulla opastetaan niin maahan saapunutta ulkomaalaista suomalaiseen ja kyseiseen työpaikkakulttuuriin kuin myös suomalaisia työntekijöitä vastaanottamaan ulkomailta rekrytoitu uusi työntekijä. Ennen ulkomaisen työntekijän saapumista työntekijöille voisi järjestää keskustelutilaisuuden, jossa he saavat tuoda esiin pelkonsa ja epävarmuutensa ulkomailta rekrytoidun kollegan kanssa työskentelemisestä.

Raunio ja Säävälän (2011, 137) havaitsemat haasteet työyhteisöissä kulttuurien välisessä vuorovaikutuksessa ovat välitön palautteen anto, työehtojen avoimuus, epämuodollisen sosiaalisuuden lisääminen, esimiestoiminta, informaation kulku. Työyhteisön valmennus voidaan järjestää kohdennettuna siten, että siinä käsitellään juuri sen tietyn maan kulttuurin ja kielen erityispiirteitä ja käytäntöjä, josta uusi työntekijä tulee ja juuri niitä ongelmakohtia, jotka työyhteisössä koetaan haasteellisiksi. Myös organisaatio-kulttuuriin kuuluvia asioita ja niistä kertomista tulee kehittää. Tehdään näkyväksi se, millaista keskustelua odotetaan (viralliset keskustelut, kahvipöytäkeskustelu), mikä on hyvän työntekijän käsite, mistä asioista organisaation menestyminen koostuu, jaetaan ns. hiljaista tietoa.

Työyhteisön tulisi olla valmistautunut siihen, että toisesta maasta tuleva työntekijä ei automaattisesti osaa kaikkia niitä käytäntöjä, joita suomalaisessa työpaikassa edellytetään. Tulijalle pitää antaa aikaa kehittyä niin ammatillisesti kuin kielitaidon osaltakin. Työyhteisön, joka edellyttää, että ulkomailta tuleva työntekijä on välittömästi valmis ilman minkäänlaisia vaikeuksia suoriutumaan töistä suomalaisen kollegan tavoin, tulisi tarkkaan harkita, onko ulkomaalaisen työntekijän palkkaaminen sittenkään järkevää. Ulkomaalaiselle työntekijälle on syytä nimetä myös yksi tai useampi tukihenkilö, jotka hallitsevat jotakin ulkomaalaisen työntekijän osaamaa kieltä. Useamman tukihenkilön nimeäminen auttaa siihen, että yksi henkilö ei väsy ja koe tehtävää oman työn ohessa liian raskaaksi. Perehdyttäjinä ja tukihenkilöinä voisi olla ihmisiä eri ammattiryhmistä, jotta sosiaalisen verkon muodostuminen pääsee hyvin alkuun. Itä-Suo-

men yliopiston Doktor-hankkeessa huomattiin, että tukihenkilöä sovittaessa on tärkeää selittää kaikille osapuolille toiminnan tavoite ja sopia, mikä tukihenkilön rooli on. Tukihenkilön ja tuettavan välisen luottamussuhteen syntymisellä on merkitystä, koska monissa kulttuureissa ei ole tapana keskustella vieraan ihmisen kanssa yksityiselämän alueelle kuuluvista asioista. (Aducate 2011, 17–18.)

Työyhteisön kannattaa hakeutua koulutusyhteistyöhön suomen kieltä ja kulttuuria opettavan oppilaitoksen kanssa. Näin tehdessään työnantajatahon ei tarvitse itse huolehtia yrityksensä työntekijöiden kouluttamisesta. Työyhteisöt voisivat harkita myös vieraan kielen koulutuksen ostamista siihen halukkaille työntekijöilleen. Jos firmaan tulee esimerkiksi bulgarialaisia työntekijöitä, bulgarian kielen alkeiskurssin järjestäminen halukkaille työntekijöille voisi olla merkittävä innovatiivinen avaus yhteistyön ja sopeutumisen kannalta.

### 9.3 Isoja kysymyksiä

#### *Kuka rahoittaa?*

Mikäli valtiovallan taholta työperusteista maahanmuuttoa pidetään tosissaan edelleen merkittävänä ratkaisuna työvoiman tarpeeseen työvoimapulan kohdatessa, koulutusten kehittäminen edellä kuvatulla tavalla tulisi ottaa pohdittavaksi. Miten ja millä tavalla koulutukset rahoitetaan? Edellytetäänkö työvoimaa tarvitsevien firmojen rahoittavan? Mikäli se on ainoa vaihtoehto, koulutukset tuskin tulevat lisääntymään. Hughes ja Smeaton (2006) ovat tutkimusraportissaan todenneet, että työnantajat suosivat sellaisia koulutuksen tarjoajia, joiden kautta koulutuksen saa mahdollisimman edullisesti ja mielellään projektirahoituksella (Hughes & Smeaton 2006, 11). ESR-projektit ovat siis tuoneet helpotusta työnantajille, mutta tässä raportissa kuvaamani projektitoiminnan haasteet eivät salli ideaalin mallin toteuttamista kilpailutuksen vuoksi. ESR-rahoituksen saaminen on myös epävarmaa ja riippuu hyvin monesta eri tekijästä. Millaiseksi muodostuu uusi ESR-rahoituskausi? Mitkä ovat painopistealueet ja kuinka suuri on Suomen rahoitusosuus kaiken kaikkiaan tulevalla kaudella? Voiko valtiovalta lisätä kielikoulutuksiin ja uusiin kielikoulutusinnovaatioihin käytettävää rahoitusta vai olisiko työnantajien syytä varautua rahoittamaan koulutukset entistä enemmän itse? Mikäli tutkijoiden esittämä Euroopan laajuinen työvoimapula (ks. luku 2.3.1 ja 2.4.4) toteutuu lähitulevaisuudessa, rekrytointi EU:n ulkopuolelta tulee entistä merkittävämmäksi myös Suomessa, jolloin ESR-hankkeet eivät voi toimia ratkaisuna rahoituskanavaksi, koska niiden rahoituksella järjestettävät koulutustoimenpiteet on rajattu koskemaan EU-kansalaisia.

## *Miten järjestetään työperusteisesti muuttavien asettautumispalvelut?*

Ohjaus- ja neuvontatoimintaa on kehitetty ja kehitetään, mutta se tapahtuu parhaillaan myös pitkälti ESR-rahoituksen tai muun projektirahoituksen varassa. Miten saadaan neuvontapalvelut juurrutettua vakituiseksi käytännöksi siten, että ne ovat kaikkien muuttajien ulottuvilla myös maaseutuvoittoisilla alueilla, ei vain pääkaupunkiseudulla ja isoissa kaupungeissa?

## *Voidaanko epävarmuuden ja erilaisuuden sietokykyä kehittää?*

Maahanmuutto ja -muuttajat koetaan edelleen vieraana, erilaisena, osittain myös uhkana. Siitä kertoo tässäkin raportissa kuvattu asenneilmapiirin kiristyminen. Mikäli työperusteinen muutto halutaan ratkaisuksi työvoimapulaan, tulee asennekasvatusta lisätä ja asenneilmapiiriin vaikuttaa. Itselle vierasta erilaisuutta pitää oppia sietämään. Erilaisuuden sietäminen on kasvua pois oman sosiaalisen käyttäytymisen ahtaudesta, kasvua pois ajattelusta, että itselle tai omalle kansanryhmälle tyypillinen käyttäytymisen on luonnostaan parempi tapa toimia kuin muilla. (Kaikkonen 1998, 21.) Simolan (2008, 84) tutkimuksessa journalististen tekstien ja kansalaiskeskustelujen esiin nostamista asioista yleisimmin esiintyvät seuraavat teemat: ulkomailta rekrytointi uhkaa kansallisia etuja, pelätään hallitsematonta maahanmuuttajatulvaa; maahanmuuttajat tuovat tullessaan rikollisuutta, epäjärjestyä ja terrorismia; maahanmuuttajat tulevat aina veronmaksajille kalliiksi. Näitä asioita tulee ottaa yleiseen keskusteluun ja pohtia ratkaisumallien löytämistä, jotta työperusteisesti rekrytoitavat henkilöt voivat oikeasti kokea olevansa tervetulleita.

## *Mistä kehiksestä liikkeelle?*

Onko lähtömaakoulutuksen suunnittelun lähdettävä liikkeelle aina taloudellisesta kehiksestä käsin? Onko toteutettava sen mukaan, miten halvimmalla saadaan? Vai voisiko lähtökehys ollakin kulttuurinen kehys? Otetaanko lähtömaakoulutuksessa ja työperusteisessa rekrytoinnissa tarpeeksi huomioon lähettävän maan tarpeet ja näkökulma? Jos vastaanottaja sanelee ehdot, lähdetään kovin yksipuolisesta kehiksestä liikkeelle, kyseessä ei ole aito kansainvälisyys ja kulttuurienvälinen kohtaaminen. Pelkästään taloudellisen kehiksen huomioiminen johtaa inhimillisiin törmäyksiin, jolloin pahimmillaan käy niin, että työyhteisö ei ota vastaan tulijoita ja tilanteeseen käytetyt resurssitkin valuvat inhimillisen tragedian myötä hukkaan. Tilanteisiin, joissa kyse on ihmisten kohtaamisesta ja ihmisten elämänkohtaloista, ei sovi ajatus siitä, että pitää saada ja suorittaa paljon, nopeasti ja tehokkaasti.

## 9.4 Maassa asuvien maahanmuuttajien työllistäminen

Olisi syytä pohtia, miten maassa jo asuvat maahanmuuttajat saataisiin työmarkkinoiden käyttöön. Keskustelussa työperusteisen maahanmuuton edistämisestä ei ole aina muistettu, että maassa jo asuvat ulkomaalaistaustaiset muodostavat merkittävän, vaikkakin heikosti hyödynnetyn työvoimaresurssin. Suomen ulkomaalaisväestöstä lähes 80 % on työikäisiä. (Pitkänen 2011a, 11.)

Nieminen (2001) pohtii tutkimuksessaan maassa jo olevan sairaanhoitajatyövoiman työllistymistä: samanaikaisesti kun kansallisissa politiikka-asiakirjoissa todetaan kasvanut työvoiman tarve ja toivotetaan ulkomainen sairaanhoitajatyövoima tervetulleeksi, maassa jo olevista maahanmuuttaja-ammattilaisista koostuva työvoimaresurssi sysätään työmarkkinoiden marginaaliin. Ulkomaalaisiin tai etnistä vähemmistöä edustaviin sairaanhoitajiin suhtaudutaan työvoimareservinä, johon turvaututaan vain silloin, kun työmarkkinoille syntyy vajetta kantaväestöä edustavista ammattilaisista. (Nieminen 2011, 77.) Nieminen kysyykin, kannattaako taloudelliset resurssit suunnata ensisijaisesti ulkomailta rekrytoitaviin sairaanhoitajiin, joista ehkä harvat suunniteltavat asettuvansa vastaanottavaan maahan pidemmällä tähtäimellä, vai sellaisten maassa jo asuvien sairaanhoidon ammattilaisten täydenniskouluttamiseen, jotka jo ovat asettautuneet osaksi suomalaista yhteiskuntaa. (Nieminen 2011, 87.) Saman kysymyksen voi esittää muidenkin ammattiryhmien kohdalla: voidaanko järjestää täydentävää ammatillista koulutusta kohdennetusti maassa jo asuville siten, että heidän olemassa oleva ammattitaitonsa ja kokemuksensa hyödynnetään ja heidät saadaan sijoittumaan työelämään? Onko uuden väen houkuttelu jotenkin parempi ratkaisu kuin maassa jo olevien työllistäminen?

Työvoimaviranomaisten pitäisi yhdessä koulutusorganisaatioiden kanssa suunnitella ja toteuttaa uudenlaisia koulutuksia, joissa lähtökohtana on maahanmuuttajien omassa kotimaassaan hankkima koulutus ja työkokemus, jonka päälle rakennetaan täydenniskoulutus, jossa keskitytään Suomessa tarvittavaan osaamiseen ja toimintamalleihin, joita työntekijän pitää työelämässä hallita. Kaikkea ei tarvitse opettaa alusta asti, jos perusammattitaitovalmiudet ja osaaminen on hankittu jo aikaisemmassa kotimaassa. Kyhä (2011, 240) tiivistää tutkimuksessaan osuvasti työpaikkojen saamisen haasteellisuuden: kannattaako työperusteista maahanmuuttoa ylipäänsä edistää, mikäli työllistäminen on niin vaikeaa?



## 10 Tutkimuksen arviointia

Kaikki tieto on subjektiivista, koska tutkija päättää tutkimusasetelmasta oman ymmärryksensä varassa (Tuomi & Sarajärvi 2011, 20). Tutkimuksen analyysistä voidaan puhua joko teoreettisena tai empiirisenä. Empiirisessä analyysissä korostuvat keräämis- ja analyysimetodit, joiden kuvailu antaa lukijalle mahdollisuuden arvioida tutkimusta ja on oleellinen osa sen luotettavuutta. Teoreettiseen analyysiin ei ole varsinaista metodia, vaan keskeinen kysymys kulminoituu siihen, miten argumentoidaan ja kuinka uskottavasti ja pätevästi lähdeaineistoa käytetään sekä onko se keskeistä ja relevanttia. (Tuomi & Sarajärvi 2011, 21). Sisällönanalyysissä olennaista on, että tutkija tarkan analyysikuvauksen lisäksi tekee mielekkäät johtopäätökset (Tuomi & Sarajärvi 2011, 103).

Kvalen (1996, 88, 229) mukaan tieteen pyhä kolminaisuus on yleistettävyys, luotettavuus ja validiteetti. Yleistettävyys kertoo, miten yhden tutkimuksen tuloksia voidaan käyttää ohjeena siinä, mitä voi tapahtua toisessa vastaavassa tilanteessa. Luotettavuus kertoo kyvystä tutkia juuri niitä asioita, joita oli tarkoituskin tutkia ja tutkijan tutkimustoiminnan johdonmukaisuudesta. Haastattelujen validiteetti kertoo sen, miten johdonmukaisia tulokset ovat. Tutkimuksen sisäinen validiteetti kertoo, ovatko teoria ja käsitteet relevantteja, onko tutkimus looginen. (Guba & Lincoln 2005, 205–209.)

Tuomi ja Sarajärvi (2011, 140–141) tuovat esille tutkimuksen luotettavuuden arvioimiseen liittyvät seikat, joita seuraavassa pohdin suhteessa omaan työhöni.

1) *Mikä on tutkimuksen kohde ja tarkoitus?* Kohteenani ei ollut Viron tai Bulgarian koulutuksiin osallistujat vaan lähtömaakoulutusprosessi ja sen kehittäminen.

2) *Mikä on oma sitoumukseni tutkimukseeni?* Tutkimukseni liittyy olennaisesti oman työni kehittämiseen. Olen ollut läsnä tutkimuksessa havainnoitsijana, kerännyt materiaalia etnografisella otteella ja analysoinut niin omaa kuin toistenkin toimintaa.

3) *Aineiston keruu.* Olen raportissani pyrkinyt yksityiskohtaiseen kuvaukseen siitä, mitä aineistoa käytän, miten olen sitä kerännyt ja analysoinut. Olen käyttänyt erilaisia aineistoja hyväkseni. Ensisijaista aineistoa ovat haastattelut, mutta sen lisäksi hyödynän kouluttajien päiväkirjaa ja blogia, opetussuunnitelmia ja muuta koulutuksiin liittyvää aineistoa. Olennainen osa aineistoa ovat omat havaintoni.

4) *Tutkimuksen tiedonantajat.* Olen kertonut tutkimuksen tiedonantajista aineiston analyysin yhteydessä ja pohtinut eettisiä ratkaisuja yksityisyydensuojan säilyttämiseksi.

5) *Tutkija-tiedonantaja-subde.* Olen luettanut kollegoillani niitä kohtia, joissa he esiintyvät joko nimettöminä tai uusilla nimillä ja he ovat antaneet hyväksyntänsä. Työtoverini ja yhteistyökumppanini tiesivät minun tekevän väitöstutkimusta, joten osallistuva havainnointi ei ollut salaisuus.

6) *Tutkimuksen kesto.* Aloitin tutkimukseni vuonna 2008 ja olen haastatteluanalyysien oheen kirjoittanut, milloin mikäkin haastattelu on tehty.

7) *Aineiston analyysi.* Olen kirjoittanut seikkaperäisesti sen, miten olen analyysia tehnyt ja mitä olen aineistosta päätellyt. Tutkittavien ääni kuuluu vahvasti tutkimuksessa taulukkomuotoon kirjatuihin vastauksissa sekä suorissa sitaateissa.

8) *Tutkimuksen luotettavuus.* Creswellin (2007, 206) mukaan tutkimuksen luotettavuus määräytyy sen mukaan, miten tarkkaa tulkintaa tulokset ovat osallistujien tarkoituksesta, kuuluuko siinä osallistujien ääni, onko sitä arvioitu kriittisesti ja onko tutkija esittänyt itsekritiikkiä. Pidän tutkimukseni tuloksia luotettavana näiden tapausten valossa. Koska kyseessä on tapaustutkimus, ei voida olettaa, että tulokset olisivat yleistettävissä kaikkiin vastaaviin työperusteisen maahanmuuton tapauksiin, mutta tämän tutkimuksen tuloksista voidaan ottaa oppia vastaavissa tilanteissa, erityisesti lähtömaakoulutusten järjestämisessä.

9) *Tutkimuksen raportointi.* Olen raportissani kuvannut työperusteisen maahanmuuton tilannetta Suomessa yleisesti ja analysoinut siihen olennaisesti liittyvät käsitteet. Olen esitellyt aiheesta tehtyjä ja aiheeseen läheisesti liittyviä tutkimuksia ja niiden tuloksia ja verrannut niitä omiin tuloksiini. Olen vertaillut maahanmuuttoa kansainvälisellä tasolla ottamalla vertailumaaksi toisen EU-maan, Tanskan, joka myös suorittaa työperusteista rekrytointia muista maista. Olen myös raportoinut aineiston analyysin yksityiskohtaisesti ja tehnyt johtopäätöksiä löytämieni tulosten perusteella.

Olenko tavoittanut oleellisen tiedon? Näiden tapausten valossa uskon tavoittaneeni. Mahdollista olisi ollut kerätä vieläkin laajempi aineistokokonaisuus, haastatella enemmän muuttajia eri puolilla Suomea, eri maista tulleita ja erimittaisia aikoja Suomessa asuneita. Mahdollista olisi ollut myös ottaa aineistoksi useampi hanke MATTO-tukirakenteen alta, mutta päädyin kuitenkin valitsemaan omaan työhöni olennaisesti liittyvät hankkeet. Olisin voinut haastatella useampia työnantajia ja olisin voinut tehdä vielä yhden haastattelukierroksen kaikille informanteille, mitä kuuluu keväällä 2012. Mutta tunnustan, että jaksaminen loppui ja päädyin siihen, että tämä riittää tässä vaiheessa. Viimeistellessäni tutkimusraporttiani tilanne on se, että Virossa koulutetuista ei tietojeni mukaan yksikään ole Suomessa töissä, Bulgariassa koulutetuista Suomessa on edelleen 2 lääkäriä ja 2 sairaanhoitajaa ja Suomessa jo asuneista, tähän tutkimukseen haastatelluista opiskelijoista kaikki ovat edelleen täällä, osa töissä, osa opiskelemassa ja loput työttöminä työnhakijoina.

Sisäasianministeriön työvoiman maahanmuuton toimenpideohjelma kertoo, että tutkimustietoa ulkomaalaisten työnteosta ja työvoiman maahanmuutosta Suomessa on olemassa vain vähän (Sisäasianministeriön työvoiman maahanmuuton toimenpi-

deohjelma 2009, 15). Tuoreimmat tutkimukset koskevat maahanmuuttajien työkykyä ja työmarkkinoiden kansainvälistymispalveluita ja niiden tuottajia. Tutkimustietoa tarvittaisiin työvoiman maahanmuuton ja harmaan talouden yhteyksistä, maahanmuuton vaikutuksista palvelujärjestelmään ja talouteen sekä työyhteisöjen monimuotoisuuden johtamisesta. Työhönoton käytännöistä, kokemuksista työssä, työyhteisöjen toimivuudesta tai sosiaalisesta kanssakäymisestä monikulttuurisessa työyhteisössä ei tiedetä paljoakaan (Vartia ym. 2007, 19). Maahanmuuttaja-asiakkaan kohtaamista on tutkittu lähinnä opetuksen, ohjauksen ja sosiaalityön saralla.

Edellä mainitut asiat voisivat olla mahdollisia jatkotutkimusaiheita, samoin se, miten työperusteisen maahanmuuton koulutusprosessit edelleen kehittyvät. Mikäli tässä raportissa esitettyä ideaalimallia lähtömaakoulutuksesta päästäisiin kokeilemaan käytännössä, siitä syntyisi jatkoa tälle tutkimukselle ja tuloksien perusteella voisi päätellä, osuinko ratkaisussani oikeaan. Jatkoselvityksen aiheena voi olla myös, miten asettautumispalveluita Suomessa kehitetään. Löytääkö työperusteinen maahanmuutto jansijaa maaseutuvoittoisilla alueilla vai onko se vain isojen kaupunkien ilmiö? Saadaanko maassa jo asuvat työikäiset maahanmuuttajat enenevässä määrin työvoimaksi vai jäävätkö he edelleen työttömiksi työnhakijoiksi tai pätkätyöläisiksi vihanneksia kuoriin ja muihin matalapalkkaisiin, suomalaisten hyljeksimiin työtehtäviin?

## 11 Epilogi

*Tarinani alkoi vuonna 2008 ja tätä kirjoittaessani elän vuotta 2012. Olen kulkenut pitkän matkan tutkimukseni kanssa. Petroskoissa en edelleenkään ole päässyt käymään eikä sieltä ole vielääkään tullut tai tuotettu yhtään linja-autonkuljettajaa töihin alueellemme. Olen kuitenkin uskaltanut ajamaan ensimmäistä kertaa elämässäni henkilöautolla Helsingin keskustan halki ja samalla reissulla kurvailut pitkin Tallinnan ydinkeskustaa neljän ruuhkassa projektipäällikön toimiessa kartanlukijana. Olen näyttänyt itsestäni työkavereille tuntemattomia puolia käydessäni keskellä yötä haukkumassa virolaisen majapaikan käytäväkeittiössä istuvat ja radiota huudattavat venäjää puhuvat nuoret miehet – huutaen heille saksan kielellä, venäjää kun en osaa riittävästi. Olen tyynen rauhallisesti katsellut bulgarialaisessa junassa, miten torakka etsi seuraa itselleen käytävällä vilistäen ja myöhemmin pääsin liottamaan varpaitani Mustassa Meressä muutaman kilometrin kaupunkikävelyn jälkeen, kohteen kun piti olla ”kartan mukaan ihan tuossa kulman takana”. Joitakin viikkoja sitten soitin projektipäällikölle:*

*– Mitä lukee kalenterissasi viikolle 20? Lähdetkö kanssani Espanjaan, jos voitamme tarjouskilpailun?*

*Toisessa päässä on hetken hiljaisuus. – Totta kai, mitä me siellä tehdään?*

*– Lähdetään haastattelemaan työperusteisesti Suomeen muuttavia tai muuttamisesta haaveilevia sairaanhoitajia.*

*– Ei kai. (naurua) Missä kaupungissa se tapahtuu?*

*– Ei sitä vielä tiedetä, vaihtoehtoja on kolme. Projekti päättää siitä vasta haastattelujen jälkeen. Tarvitsen sut avukseni, koska meidän pitää etsiä koulutustilat ja asunto kouluttajille ja koulutus alkaa haastatteluista puolentoista viikon päästä. Kaiken pitäisi olla silloin valmiina.*

*– Mihin ne työllistyvät?*

*– Sitä tarina ei kerro. En osaa sanoa, onko työpaikkoja etsitty vielä vai lähdetäänkö liikkeelle siitä, että espanjalaiset ovat kiinnostuneet tulemaan Suomeen.*

*– Ei voi olla totta, huokaa projektipäällikkö. – Kiirekin tulee, jos paikkakuntakaan ei vielä tiedetä ja kaikki käytännön järjestelyt on tekemättä. Meidän pitää koota niistä kouluttajista Espanja-tiimi, jotka on sanonu haluavansa lähteä. Voita jakaa vastuuta ja sitouttaa kouluttajatkin tähän alusta alkaen.*

*– Materiaalia voi alkaa työstää heti, kun saadaan päätös, totean ja samaan hengenvetoon mietin, että onneksi olen juuri sukeltanut syvälle Bulgarian tapauksen syövereihin, jotta ainakin omalta osaltani pystyisin ennakoimaan joitakin niistä sudenkuopista, mitkä nyt tiedän kouluttavaa organisaatiota vaanivan. Muiden tahojen toimintaan en pysty vaikuttamaan. (Kirjoitettu tutkimukseni käsikirjoitukseen keväällä 2012.)*

Lopuksi totean, että työperusteiseen maahanmuuttoon liittyvien, projektien ostamien koulutusten määrä lisääntyi valtavasti tutkimukseni aikana. Koulutusten määrän kasvu johtui suurelta osin siitä, että eri puolilla Suomea vuosina 2007–2013 toimineet projektit olivat saaneet rahoituksen nimenomaan työperusteisen maahanmuuton teemaan. Eri alueiden ELY-keskukset lähtivät hankkimaan työvoimaa alueelleen ulkomailta. Vuosina 2012–2013 erityisesti Espanjasta tuli merkittävä lähtömaa, josta ELY-keskukset hankkivat useita eri työntekijäryhmiä töihin Suomeen ja useat oppilaitokset tai yksityiset koulutusyritykset toteuttivat Espanjassa monia lähtömaakoulutuksia erilaisilla konsepteilla.

Eri koulutustenjärjestäjien tapa toimia ja opettaa vaihtelee suuresti. Tarjouspyynnöissä mainitut asiasällöt voidaan opettaa monella eri tavalla ja sisältöjä voidaan painottaa eri tavoin kouluttajasta ja koulutuksenjärjestäjästä riippuen. Toteuttaessamme oppilaitoksena Suomessa jatkokoulutuksia Suomeen tulleille olemme huomanneet, että heidän osaamisessaan on suuriakin eroja, vaikka koulutusten sisältö on periaatteessa ollut tarjouspyynnön mukaan sama. Osassa koulutuksista työelämäsanoja ja toimiminen suomalaisessa työelämässä on jäänyt todella vähälle käsittelylle, joidenkin Suomeen muuttaneiden työntekijäryhmien kulttuurintuntemus sekä tietoisuus suomalaisista käytännöistä puuttuu lähes kokonaan. Työyhteisöön sisään pääseminen ja työyhteisössä toimiminen on haastavaa, mikäli lähtömaakoulutuksessa on painotettu vain ns. yleisiä teemoja ja kielioppia. Jatkoselvityksen aiheena voisikin olla se, miten lähtömaakoulutusten sisällöt vaihtelevat ja miten opetus toteutetaan, millaisia asioita kouluttajat painottavat opetuksessaan. Jos halutaan tasalaatuista lähtömaakoulutusta, sisällöt olisi syytä määrittellä tarkemmin. Kuitenkin opetus suunnitelmien tutkiminen ja sisältöihin pureutuminen on haasteellinen tutkimusaihe: kilpailutilanteessa toimivat koulutuksenjärjestäjät eivät mielellään avaa suunnitelmiaan ja todellista toteuttamissisältöä kilpailijoiden nähtäville.

Mielenkiintoinen jatkotutkimusaihe olisi myös se, mitä kaikkea on jo opittu tänä aikana, kun tutkimukseni valmistuminen on kestänyt; mitä virheitä toistetaan edelleen; millaisia asioita eri tahot ovat oppineet matkan varrella vai ovatko oppineet? Selvittää voisi myös, miten Suomeen tulleet työperusteiset muuttajat ovat tänne sopeutuneet vai ovatko he? Kuinka moni Espanjasta tulleistakin on kuitenkin palannut takaisin ja mistä syystä? Ovatko työnantajat edelleenkin lieventäneet kielitaitovaatimustaan? Entä ammattitaitovaatimus? Heikkilä ja Pikkarainen (2006) toteavat, että

maahanmuuttajat ovat työnhaussa havainneet liiallisia kielitaitovaatimuksia. Suomessa on niin vähän maahanmuuttajia, että suurella osalla työnantajista ei ole heistä vielä kokemusta. Tästä syystä hyviä käytäntöjä tulisi löytää ja monikulttuurisuudesta voisi tulla myös kilpailuvaltti. (Heikkilä & Pikkarainen 2006, 274.)

Tämän tutkimuksen valmistumisen aikana Suomessa on alettu kouluttaa Filippiineiltä tulleita sairaanhoitajia lähihoitajiksi. Tässä olisi myös tutkimuksen aihetta: miksi sairaanhoitajista koulutetaan lähihoitajia? Miten tulijat sopeutuvat uuteen kotimaahansa, kieleen ja uuteen ammatilliseen identiteettinsä lähihoitajina vanhusten parissa tehtyään kotimaassaan työtä sairaanhoitajina esimerkiksi ensiavussa tai leikkaussalissa?

Entä miten laajasti suomi toisena kielenä -opetus kehittyy ammatillisen kielenopetuksen suuntaan, miten yhdistetään ammatillinen opetus suomen kielen opettamiseen ja miten teknologian kehittyminen ja lisääntynyt käyttöönotto (kielen opetuksen siirtyminen kokonaan tai lähes kokonaan verkkoon) näkyy kielitaidon oppimisessa ja opettajien toiminnassa?

Mitä on ollut,  
sitä on tulevinakin aikoina,  
mitä on tapahtunut,  
sitä tapahtuu edelleen:  
ei ole mitään uutta auringon alla.

Saarnaaja 1: 9

# Lähteet

- Abu-Hanna, Umayya 2012. *Multikulti. Monikulttuurisuuden käsikirja*. Helsinki: Siltala.
- Aducate 2011. *Lääkäriksi Suomeen. Opas työyhteisöille*. Joensuu: Itä-Suomen yliopisto.
- Ahmad, Akhlag 2005. *Getting a job in Finland. The Social Networks of Immigrants from the Indian Subcontinent in the Helsinki Metropolitan Labour Market*. Sosiologian väitöskirja. Tutkimusraportti nro 257. Helsingin yliopisto.
- Alastalo, Marja & Åkerman, Maria 2010. *Asiantuntijahaastattelun analyysi*. Teoksessa J. Ruusuvoori, P. Nikander & M. Hyvärinen (toim.) *Haastattelun analyysi*. Tampere: Vastapaino, 372–394.
- Alasuutari, Pertti 2011. *Laadullinen tutkimus*. (4. painos). Tampere: Vastapaino.
- Alasuutari, Pertti & Ruuska, Petri 1999. *Post-Patria? Globalisaation kulttuuri Suomessa*. Tampere: Vastapaino.
- Alitolppa-Niitamo, Anne 2010. *Perheen akkulturaatio ja sukupolvien väliset suhteet*. Teoksessa T. Martikainen & L. Haikkola (toim.) *Maahanmuutto ja sukupolvet*. Helsinki: Suomalaisen Kirjallisuuden Seura, 45–64.
- Asa, Riikka & Muurinen, Heidi 2010. *Maahanmuutto työvoiman tarpeen täyttäjänä*. Helsinki: Maahanmuuttovirasto.
- Bauman, Zygmunt 1990. *Thinking Sociologically*. Oxford: Basil Blackwell.
- Becker, Howard S. 2000. *Cases, Causes, Conjunctures, Stories and Imagery*. Teoksessa R. Gomm, M. Hammersley & P. Foster (toim.) *Case Study Methods. Key Issues, Key Texts*. London: Sage, 22–233.
- Berry, John W. 1992. *Adaptation and acculturation in a new society*. *International migration* 30, 69–86.
- Berry, John W. 1997. *Immigration, Acculturation and Adaptation*. *Applied Psychology: An International Review* 46(1), 5–68.
- Bjurwald, Lisa 2011. *Euroopan häpeä. Rasistien voittokulku*. Helsinki: Art House.
- Christians, Clifford G. 2005. *Ethics and Politics in Qualitative Research*. Teoksessa N.K. Denzin & Y.S. Lincoln (toim.) *The Sage Handbook of Qualitative Research* (3. painos). Thousand Oaks, CA: Sage, 139–164.
- Clausen, Jens & Heinesen, Eskil & Hummelgaard, Hans & Husted, Leif & Rosholm, Michael 2008. *The Effect of Integration Policies on the Time until Regular Employment of Newly Arrived Immigrants: Evidence from Denmark*. IZA DP No. 3849. Bonn: Forschungsinstitut zur Zukunft der Arbeit. Institute for the Study of Labor. Saatavilla: <http://www.econstor.eu/dspace/bitstream/10419/35340/1/586145257.pdf>. Luettu 29.8.2012.



- Colding, Bjørg 2004. Education and ethnic minorities in Denmark. SPIRIT PhD Series, Thesis no. 2. Aalborg University: SPIRIT & Department of History, International and Social Studies. Saatavilla: [http://vbn.aau.dk/files/18649496/spirit\\_phd\\_series\\_2\\_colding.pdf](http://vbn.aau.dk/files/18649496/spirit_phd_series_2_colding.pdf). Luettu 29.8.2012.
- Coleman, David 2003. Europe at the Cross-Roads – Must Europe’s Population and Workforce Depend on New Immigration? Swiss Forum for Migration and Population studies. Forum no 2, 14–23. Saatavilla: <http://www.aulaintercultural.org/IMG/pdf/monica3.pdf>. Luettu 29.8.2012.
- Creswell, John W. 2007. *Qualitative Inquiry & Research Design. Choosing among five approaches*. Thousand Oaks, CA: Sage.
- Denzin, Norman K. & Lincoln Yvonna S. 2005. *The Sage Handbook of Qualitative Research* (3. painos). Thousand Oaks, CA: Sage.
- Ehrman, Madeline & Oxford, Rebecca 1990. Adult Language Learning Styles and Strategies in an Intensive Training Setting. *The Modern Language Journal*, Vol. 74, No. 3, 311–327. Saatavilla: <http://www.coh.arizona.edu/classes/ariew/slat583/StylesOxford.pdf>. Luettu 7.7.2013.
- EK 2005. Saatavilla: [http://www.ek.fi/www/fi/tyoelama/tyovoima/tyoperusteinen\\_maahanmuutto.php](http://www.ek.fi/www/fi/tyoelama/tyovoima/tyoperusteinen_maahanmuutto.php). Luettu 25.8.2011.
- EK 2011. Saatavilla: [http://pda.ek.fi/www/fi/tyoelama/tyovoima/tyoperusteinen\\_maahanmuutto.php](http://pda.ek.fi/www/fi/tyoelama/tyovoima/tyoperusteinen_maahanmuutto.php). Luettu 17.4.2012.
- Ekholm, Elina 2001. Monietninen yhteiskunta. Teoksessa A. Forsander, E. Ekholm & P. Hautaniemi (toim.) *Monietnisyys, yhteiskunta ja työ*. Helsinki: Palmenia-kustannus, 161–188.
- Ekman, Paul 2003. *Emotions revealed – recognizing faces and feelings to improve communication and emotional life*. New York: Times Books.
- Eskola, Jari 2007. Laadullisen tutkimuksen juhannustaiat. Laadullisen aineiston analyysi vaihe vaiheelta. Teoksessa J. Aaltola & R. Valli (toim.) *Ikkunoita tutkimusmetodeihin II – näkökulmia aloittelevalle tutkijalle tutkimuksen teoreettisiin lähtökohtiin ja analyysimenetelmiin*. Jyväskylä: PS-Kustannus, 159–183.
- Eskola, Jari & Suoranta, Juha 2005. *Johdatus laadulliseen tutkimukseen*. (7.painos). Tampere: Vastapaino.
- Eurooppalainen viitekehys. Saatavilla: <http://www02.oph.fi/ops/taitorasoasteikko.pdf>. Luettu 17.4.2012.
- Eurostat 2012. *Labour market and labour force statistics*. Saatavilla: <http://epp.eurostat.ec.europa.eu>. Luettu 29.8.2012.
- Fischer, William F. 1989. *An Empirical-Phenomenological Investigation of Being Anxious. An Example of the Phenomenological Approach to Emotion*. Teoksessa R.S. Valle & S. Halling (toim.) *Existential-phenomenological Perspectives in Psychology*. New York: Plenum Press, 127–136.
- Fontana, Andrea & Frey, James H. 2005. The Interview. From Neutral Stance to Political Involvement. Teoksessa N. K. Denzin & Y. S. Lincoln (toim.) *The Sage Handbook of Qualitative Research* (3. painos). Thousand Oaks, CA: Sage, 695–727.

- Forsander, Annika 2000. Työvoiman tarve ja maahanmuuttopolitiikka – onko maahanmuuttajien osaaminen vastaus työvoiman kysyntään? Teoksessa M. Trux (toim.) *Aukeavat ovet – kulttuurien moninaisuus Suomen elinkeinoelämässä*. Helsinki: Wsoy, 143–202.
- Forsander, Annika 2001. Etnisten ryhmien kohtaaminen. Teoksessa A. Forsander, E. Ekholm & P. Hautaniemi (toim.) *Monietnisyys, yhteiskunta ja työ*. Helsinki: Palmenia-kustannus, 31–56.
- Forsander, Annika 2013. Maahanmuuttajien sijoittuminen työelämään. Teoksessa T. Martikainen, P. Saukkonen & M. Säävälä (toim.) *Muuttajat. Kansainvälinen muutto-liike ja suomalainen yhteiskunta*. Helsinki: Gaudeamus, 220–244.
- Forsander, Annika & Ekholm, Elina 2001a. Etniset ryhmät Suomessa. Teoksessa A. Forsander, E. Ekholm & P. Hautaniemi (toim.) *Monietnisyys, yhteiskunta ja työ*. Helsinki: Palmenia-kustannus, 83–160.
- Forsander, Annika & Ekholm, Elina 2001b. Maahanmuuttajat ja työ. Teoksessa A. Forsander, E. Ekholm & P. Hautaniemi (toim.) *Monietnisyys, yhteiskunta ja työ*. Helsinki: Palmenia-kustannus, 57–82.
- Forsander, Annika & Raunio, Mika 2005. Globalisoituvat työmarkkinat – asiantuntija-maahanmuuttajat Suomessa. Teoksessa P. Pitkänen (toim.) *Kulttuurien välinen työ*. Helsinki: Edita, 26–53.
- Frijda, Nico H. 1986. *The Emotions*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Frijda, Nico H. 2008. *The Psychologists' Point of View*. Teoksessa M. Lewis, J. M. Haviland-Jones & L. Feldman Barrett (toim.) *Handbook of Emotions*. Third Edition. New York: The Guilford Press, 68–87.
- Gerring, John 2007. *Case Study Research. Principles and Practices*. Cambridge University Press.
- Giorgi, Amedeo 1999. *Phenomenology and Psychological Research*. (8. painos). Pittsburgh, PA: Duquesne University Press.
- Goffman, Erving 1986. *Frame analysis. An Essay on the Organization of Experience*. Boston: Northeastern University Press.
- Gomm, Roger & Hammersley, Martin & Foster, Peter 2000. *Case Study and Generalization*. Teoksessa R. Gomm, M. Hammersley & P. Foster (toim.) *Case Study Methods. Key Issues, Key Texts*. London: Sage, 98–116.
- Grönfors, Martti 2007. Havaintojen teko aineistonkeräyksen menetelmänä. Teoksessa J. Aaltola ja R. Valli (toim.) *Ikkunoita tutkimusmetodeihin I. Metodien valinta ja aineiston keruu: vinkkejä aloittelevalle tutkijalle*. Jyväskylä: PS-Kustannus, 151–167.
- Guba, Egon G & Lincoln, Yvonna S. 2005. Paradigmatic controversies, contradictions, and Emerging Confluences. Teoksessa N. K. Denzin & Y. S. Lincoln (toim.) *The Sage Handbook of Qualitative Research* (3. painos). Thousand Oaks, CA: Sage, 191–215.
- Halla, Tapio 2010. Suomalainen psykiatri ja maahanmuuttajapotilas. Teoksessa A. Pakaslahti & M. Huttunen (toim.) *Kulttuurit ja lääketiede*. Helsinki: Duodecim, 338–362.
- Hallituksen maahanmuuttopoliittinen ohjelma. 2006. Saatavilla: [http://www.mol.fi/mol/fi/99\\_pdf/fi/06\\_tyoministerio/06\\_julkaisut/07\\_julkaisu/thj371.pdf](http://www.mol.fi/mol/fi/99_pdf/fi/06_tyoministerio/06_julkaisut/07_julkaisu/thj371.pdf). Luettu 15.4.2012.
- Hallitusohjelma 2011. Saatavilla: <http://valtioneuvosto.fi/hallitus/hallitusohjelma/pdf/fi.pdf>. Luettu 16.4.2012.

- Hammar-Suutari, Sari 2009. Asiakkaana erilaisuus – Kulttuurien välisen viranomaistoiminnan etnografia. Karjalan tutkimuslaitoksen julkaisuja nro 147. Joensuun yliopisto.
- Hammersley, Martin & Atkinson, Paul 1995. *Ethnography. Principles in practice*. London: Routledge.
- Hammersley, Martin & Gomm, Roger 2000. Introduction. Teoksessa R. Gomm, M. Hammersley & P. Foster (toim.) *Case Study Methods. Key Issues, Key Texts*. London: Sage, 1–16.
- Hammersley, Martin & Gomm, Roger & Foster, Peter 2000. Case Study and Theory. Teoksessa R. Gomm, M. Hammersley & P. Foster (toim.) *Case Study Methods. Key Issues, Key Texts*. London: Sage, 234–258.
- Hautaniemi, Petri 2001. Etnisyys ja kulttuuri. Teoksessa A. Forsander, E. Ekholm & P. Hautaniemi (toim.) *Monietnisyys, yhteiskunta ja työ*. Helsinki: Palmenia-kustannus, 11–30.
- Heelas, Paul 1996. Emotion Talk across Cultures. Teoksessa R. Harré & W. Gerrod Parrott (toim.) *The Emotions. Social, Cultural and Biological Dimensions*. Lontoo: Sage, 171–199.
- Heikkilä, Elli & Pikkarainen, Maria 2006. Maahanmuuttajien työllisyys. Teoksessa T. Martikainen (toim.) *Ylirajainen kulttuuri. Etnisyys Suomessa 2000-luvulla*. Helsinki: Suomalaisen Kirjallisuuden Seura, 257–277.
- Hilpelä, Jyrki 2004. Järjen epäilyä ja suunnittelemattomuuden ylistystä – ekskursio uusliberalistiseen koulutuspolitiikkaan. *Kasvatus* 35 (1), 55–65.
- Hirsijärvi, Sirkka & Remes, Pirkko & Sajavaara, Paula 2000. Tutki ja kirjoita. Helsinki: Tammi.
- Hofstede, Geert 1984. Culture's consequences. International differences in workrelated values. London: Sage.
- Hofstede, Geert 1993. Kulttuurit ja organisaatiot. Mielen ohjelmointi. Helsinki: WSOY. Alkuteos: *Cultures and organisations: Software of the Mind*. New York: McGraw Hill 1991.
- Horsti, Karina 2005. Vierauden rajat. Monikulttuurisuus ja turvapaikanhakijat journalismissa. Tampere: Tampereen yliopisto.
- Hughes, Maria & Smeaton, Barry 2006. Exploring employers' perceptions of employer engagement. London: Learning and Skills Network. Saatavilla: [http://extra.shu.ac.uk/higherfutures/docs/lsn\\_employer\\_engagement.pdf](http://extra.shu.ac.uk/higherfutures/docs/lsn_employer_engagement.pdf). Luettu 7.7.2013.
- Huttunen, Laura 2002. Kotona, maanpaossa, matkalla. Kodin merkitykset maahanmuuttajien omaelämäkerroissa. Helsinki: Suomalaisen Kirjallisuuden Seuran Toimituksia 861.
- Huttunen, Laura 2010. Tiheä kontekstointi: Haastattelu osana etnografista tutkimusta. Teoksessa J. Ruusuvoori, P. Nikander & M. Hyvärinen (toim.) *Haastattelun analyysi*. Tampere: Vastapaino, 39–63.
- Huttunen, Matti 2010. Lääkäri, potilas ja uskonto. Teoksessa Pakaslahti, A. & Huttunen, M. (toim.) *Kulttuurit ja lääketiede*. Helsinki: Duodecim, 376–379.
- Huttunen, Laura & Löytty, Olli & Rastas, Anna 2005. Suomalainen monikulttuurisuus. Paikallisia ja ylirajaisia suhteita. Teoksessa A. Rastas, L. Huttunen & O. Löytty (toim.) *Suomalainen vieraskirja: Kuinka käsitellä monikulttuurisuutta*. Tampere: Vastapaino, 16–40.

- Häikiö, Liisa & Niemenmaa, Vivi 2007. Valinnan paikat. Teoksessa M. Laine, J. Bamberg & P. Jokinen (toim.) Tapaustutkimuksen taito. Helsinki: Gaudeamus, 41–56.
- INTO 2011. Maahanmuuttajien työllistyminen. Kansainväliset mallit työllistymispalveluiden kehittämisessä. Itä-Suomen yliopisto. Koulutus- ja kehittämispalvelu Aducate. Saatavilla: [http://wanda.uef.fi/tkk/liferay/projektit/into/pdf/tanska\\_matkaraportti.pdf](http://wanda.uef.fi/tkk/liferay/projektit/into/pdf/tanska_matkaraportti.pdf). Luettu 29.8.2012.
- Isokorpi, Tia 2004. Tunneoppia parempaan vuorovaikutukseen. Jyväskylä: PS-kustannus.
- Jaakkola, Timo 2000. Maahanmuuttajat ja etniset vähemmistöt työhönotossa ja työelämässä. Työministeriö, työpoliittinen tutkimus 218.
- Jaatinen, Riitta 1998. Ajatuksia ammatillisesti suuntautuneesta kieltenopetuksesta: esimerkkinä sosiaali- ja terveystieteiden englannin opetus. Teoksessa P. Kaikkonen & V. Kohonen (toim.) Kokemuksellisen kielenopetuksen jäljillä. Tampereen yliopiston opettajankoulutuslaitoksen julkaisuja. A 14, 49–73.
- Jalava, Maarit 2011. EU-maat suomalaisin silmin: Tanska EU-puheenjohtajuuskauden kynnyksellä. Saatavilla: <http://formin.finland.fi/public/default.aspx?contentid=229012&nodeid=15153&contentlan=1&culture=fi-FI>. Luettu 29.8.2012.
- Jasinskaja-Lahti, Inga & Liebkind, Karmela & Vesala, Tiina 2002. Rasisimi ja syrjintä Suomessa. Maahanmuuttajan kokemuksia. Helsinki: Gaudeamus.
- Jauhola, Laura & Pitkänen, Sari 2010. Tarpeesta toimeen työperusteisen maahanmuuton opastus- ja palvelujärjestelmän kehittämisessä. Työperusteista maahanmuuttoa tukevien hankkeiden toimintojen kartoitus. Loppuraportti 30.12.2010. Sosiaalikehitys.
- Jokikokko, Katri 2002. Interkulttuurinen kompetenssi apuna kulttuurien kohdatessa. Teoksessa R. Räsänen, K. Jokikokko, M-L. Järvelä & T. Lamminmäki-Kärkkäinen (toim.) Interkulttuurinen opettajankoulutus. Utopiasta todellisuudeksi toimintatutkimuksen avulla. Acta Universitatis Ouluensis E55, 85–95.
- Jokikokko, Katri 2010. Teacher's intercultural learning and competence. Acta Universitatis Ouluensis, E 114.
- Järvinen, Pertti & Järvinen, Annikki 2004. Tutkimustyön metodeista. Tampere: Opinpajan kirja.
- Järvinen, Riitta 2004. Ammatillisen maahanmuuttotyön kulttuuri. Erilaisuus sosiaali- ja terveydenhuollon jäsenyksissä. Tampere: Tampereen yliopisto.
- Kahanec, Martin & Zimmermann, Klaus F. 2010. High-Skilled Immigration Policy in Europe. IZA DP No. 5399. Bonn: Forschungsinstitut zur Zukunft der Arbeit. Institute for the Study of Labor. Saatavilla: <http://ftp.iza.org/dp5399.pdf>. Luettu 29.8.2012.
- Kaikkonen, Pauli 1998. Kohti kulttuurien välistä vieraan kielen oppimista. Teoksessa P. Kaikkonen & V. Kohonen (toim.) Kokemuksellisen kielenopetuksen jäljillä. Tampereen yliopiston opettajankoulutuslaitoksen julkaisuja. A 14, 11–24.
- Kaikkonen, Pauli 2004. Vierauden keskellä. Vierauden, monikulttuurisuuden ja kulttuurien välisen kasvatuksen aineksia. Opettajankoulutuslaitos. Jyväskylän yliopisto.
- Kaikkonen, Pauli 2009. Der Mensch und seine Identität – Perspektiven zur Verständigung der sprachlichen Identität und zur Problematik des plurilingualen Sprechers. Teoksessa R. Kantelinen & P. Pollari (toim.) Language Education and Lifelong Learning. University of Eastern Finland, Philosophical Faculty, 85–102.
- Kansalaisuushakemukset 2011. Saatavilla: [http://www.migri.fi/download/31528\\_Tilastokatsaus\\_kany\\_valmis.pdf](http://www.migri.fi/download/31528_Tilastokatsaus_kany_valmis.pdf). Luettu 17.4.2012.

- Karila, Irma 2011. Tunnepainotteinen kognitiivinen psykoterapia. Teoksessa S. Kähkönen, N. Holmberg & I. Karila (toim.) *Kognitiivinen psykoterapia*. (5. uudistettu painos). Helsinki: Duodecim, 528–543.
- Kauppinen, Eija 2010. Opettajien tunnenarratiivit ja niiden rakenneanalyysi. Musiikin ja matematiikan aineenopettajien opettajuus ja elämäntilanne. Tampere: Tampereen yliopisto.
- Kiviniemi, Kari 1997. Opettajuuden oppimisesta harjoittelun harhautuksiin. Aikuisopiskelijoiden kokemuksia opetusharjoittelusta ja sen ohjauksesta luokanopettajakoulutuksessa. *Jyväskylä Studies in Education, Psychology and Social Research* 132. Jyväskylän yliopisto.
- Kiviniemi, Kari 2007. Laadullinen tutkimus prosessina. Teoksessa J. Aaltola & R. Valli (toim.) *Ikkunoita tutkimusmetodeihin II – näkökulmia aloittelevalle tutkijalle tutkimuksen teoreettisiin lähtökohtiin ja analyysimenetelmiin*. Jyväskylä: PS-Kustannus, 70–85.
- Kohonen, Viljo 1999. Koulun muutosprosessit ja opettajan ammatillinen kasvu. OK-projektin opettajien näkökulmia. Teoksessa P. Kaikkonen & V. Kohonen (toim.) *Elävä opetussuunnitelma 1. Koulujen ja yliopiston yhteinen toimintatutkimus opettajuuden ja opetussuunnitelman kehittymisestä*. Tampereen yliopiston opettajankoulutuslaitoksen julkaisu A 9/1997, 223–243.
- Korkiasaari, Jouni 2003. Suomalaiset maailmalla. Katsaus Suomen siirtolaisuuteen kautta aikain. Turku: Siirtolaisinstituutti. Saatavilla: [http://www.migrationinstitute.fi/articles/003\\_Korkiasaari.pdf](http://www.migrationinstitute.fi/articles/003_Korkiasaari.pdf). Luettu 28.8.2012.
- Koski, Leena 2004. Yksilöllisyyden moraalisuus koulutuspolitiikassa. *Kasvatus* 1/2004, s. 79–89.
- Koulutusnetti 2012. Saatavilla: <http://www.koulutusnetti.fi/?path=maahanmuuttajat>. Luettu 17.4.2012.
- Kujala, Maria 2008. Muukalaisena omassa maassa. Miten kasvaa vuorovaikutuskonflikteissa? *Jyväskylä Studies in Education, Psychology and Social Research* 339.
- Kuhn, Christina 2007. Fremdsprachen berufsorientiert lernen und lehren. Kommunikative Anforderungen der Arbeitswelt und Konzepte für den Unterricht und die Lehrerbildung am Beispiel des Deutschen als Fremdsprache. Jena: Friedrich-Schiller-Universität. Saatavilla: <http://www.db-thueringen.de/servlets/DocumentServlet/13903/Kuhn/Dissertation.pdf> Luettu 1.9.2012.
- Kuntaliitto 2005. Saatavilla: [http://www.kunnat.net/k\\_perussivu.asp?path=1;29;60;498;75030;82441;83772](http://www.kunnat.net/k_perussivu.asp?path=1;29;60;498;75030;82441;83772). Luettu 25.8.2011.
- Kuntaliiton tiedote 2011. Saatavilla: <http://www.kunnat.net/fi/Kuntaliitto/media/tiedotteet/2010/12/Sivut/Maahanmuutto-vahvistaa-kuntien-elinvoimaisuutta.aspx>. Luettu 25.8.2011
- Kurunmäki, Kimmo 2007. Vertailu. Teoksessa M. Laine, J. Bamberg & P. Jokinen (toim.) *Tapaustutkimuksen taito*. Helsinki: Gaudeamus, 74–92.
- Kuula, Arja 2006. Tutkimusetiikka. Tampere: Vastapaino.
- Kvale, Steinar 1996. *InterViews. An Introduction to Qualitative Research Interviewing*. Thousand Oaks, CA: Sage.
- Kyhä, Henna 2011. Koulutetut maahanmuuttajat työmarkkinoilla. Tutkimus korkeakoulututkinnon suorittaneiden maahanmuuttajien työllistymisestä ja työurien alusta Suomessa. Turku: Turun yliopisto.

- Laine, Markus & Bamberg, Jarkko & Jokinen, Pekka 2007. Tapaustutkimuksen käytäntö ja teoria. Teoksessa M. Laine, J. Bamberg & P. Jokinen (toim.) Tapaustutkimuksen taito. Helsinki: Gaudeamus, 9–40.
- Laine, Markus & Peltonen, Timo 2007. Ikkuna muutokseen. Teoksessa M. Laine, J. Bamberg & P. Jokinen (toim.) Tapaustutkimuksen taito. Helsinki: Gaudeamus, 93–108.
- Laine, Timo 2007. Miten kokemusta voidaan tutkia? Fenomenologinen näkökulma. Teoksessa J. Aaltola & R. Valli (toim.) Ikkunoita tutkimusmetodeihin II – näkökulmia aloittelevalle tutkijalle tutkimuksen teoreettisiin lähtökohtiin ja analyysimenetelmiin. Jyväskylä: PS-Kustannus, 28–45.
- Laird, James D. & Apostoleris, Nicholas H 1996. Emotional Self-control and Self-perception: Feelings are the Solution, not the Problem. Teoksessa R. Harré & W. Gerrod Parrott (toim.) The Emotions. Social, Cultural and Biological Dimensions. Lontoo: Sage, 285–301.
- Laki julkisista hankinnoista 2007. Saatavilla: <http://www.finlex.fi/fi/laki/ajantasa/2007/20070348>. Luettu 17.4.2012.
- Laki kotoutumisen edistämisestä 2010. Saatavilla: <http://www.finlex.fi/fi/laki/alkup/2010/20101386>. Luettu 18.4.2012.
- Lamppu, Veli-Matti 2001. Aikuisten maahanmuuttajakoulutuksen vaikuttavuuden keskeiset kriteerit. Helsinki: Opetushallitus.
- Lasonen, Johanna & Teräs, Marianne & Sannino, Annalisa 2011. Tunnustaminen, kokeminen ja ekspansiivinen oppiminen käsitteellisinä resursseina maahanmuuttajia tutkittaessa. Teoksessa J. Lasonen & J. Ursin (toim.) Koulutus yhteiskunnan muutoksissa: jatkuvuuksia ja katkoksia. Kasvatusalan tutkimuksia 53. Suomen kasvatustieteellinen seura.
- Lasonen, Johanna & Halonen, Mia & Kempainen, Raija Pini & Teräs, Marianne 2009. Monikulttuurisuus, kulttuurienvälisyys ja osaamisen tunnustuksen tarve. Teoksessa J. Lasonen & M. Halonen (toim.) Kulttuurienväläinen osaaminen koulutuksessa ja työelämässä. Kasvatusalan tutkimuksia 43. Suomen kasvatustieteellinen seura.
- Latomaa, Sirkku & Pöyhönen, Sari & Suni, Minna & Tarnanen, Mirja 2013. Kielikysymykset muuttoliikkeessä. Teoksessa T. Martikainen, P. Saukkonen & M. Säävälä (toim.) Muuttajat. Kansainvälinen muuttoliike ja suomalainen yhteiskunta. Helsinki: Gaudeamus, 163–183.
- Laurila, Nina 2011. Tanskalaisia malleja maahanmuuttajien työllistämiseksi. Mosaiikki-Helsinki, nro 2. Saatavilla: [http://www.mosaiikki.info/helsinki\\_fi.php?id=2011\\_06\\_tanska](http://www.mosaiikki.info/helsinki_fi.php?id=2011_06_tanska). Luettu 29.8.2012.
- Ledoux, Joseph E. & Phelps, Elizabeth A. 2008. Emotional Networks in the Brain. Teoksessa M. Lewis, J. M. Haviland-Jones & L. Feldman Barrett (toim.) Handbook of Emotions. Third Edition. New York: The Guilford Press, 159–179.
- Lehtovaara, Jorma 2001. Vieraan kielen opettaja ammattitaidon opettajana. Teoksessa R. Jaatinen, J. Lehtovaara & V. Kohonen (toim.) Ammatillisen kielenopetuksen monet kasvot. Pirkanmaan ammattikorkeakoulun julkaisusarja A. tutkimukset ja selvitykset. Nro 4. Tampere: Pirkanmaan ammattikorkeakoulu, 119–146.
- Leino, Helena 2007. Yleinen ongelma, yksi tapaus. Teoksessa M. Laine, J. Bamberg & P. Jokinen (toim.) Tapaustutkimuksen taito. Helsinki: Gaudeamus, 214–227.

- Lepola, Outi 2000. Ulkomaalaisesta suomenmaalaiseksi. Monikulttuurisuus, kansalaisuus ja suomalaisuus 1990-luvun maahanmuuttopoliittisessa keskustelussa. Helsinki: Suomalaisen Kirjallisuuden Seura.
- Liebkind, Karmela 1998. Me ja muukalaiset – ryhmäraajat ihmisten suhteissa. Helsinki: Gaudeamus.
- Liebkind, Karmela (toim.) 1994. Maahanmuuttajat. Kulttuurien kohtaaminen Suomessa. Helsinki: Gaudeamus.
- Liebkind, Karmela 2000a. Kun kulttuurit kohtaavat. Teoksessa K. Liebkind (toim.) Monikulttuurinen Suomi. Etniset suhteet tutkimuksen valossa. Helsinki: Gaudeamus, 13–27.
- Liebkind, Karmela 2000b. Monikulttuurisuus on tulevaisuutta. Teoksessa K. Liebkind (toim.) Monikulttuurinen Suomi. Etniset suhteet tutkimuksen valossa. Helsinki: Gaudeamus, 171–182.
- Liebkind, Karmela & Jasinskaja-Lahti, Inga 2000. Syrjäntäkokenemusten vaikutus maahanmuuttajiin. Teoksessa K. Liebkind (toim.) Monikulttuurinen Suomi. Etniset suhteet tutkimuksen valossa. Helsinki: Gaudeamus, 80–92.
- Lincoln, Yvonna, S. & Guba, Egon, G. 2000. The only generalisation is: There is no generalization. Teoksessa R. Gomm, M. Hammersley & P. Foster (toim.) Case study methods. Key issues, key texts. London: Sage, 27–44.
- List of regulated professions 2012. Saatavilla: en.iu.dk. <http://en.iu.dk/recognition/regulated-professions/list-of-regulated-professions>. Luettu 29.8.2012.
- Luukkainen, Olli 2005. Opettajan matkakirja tulevaan. Jyväskylä: PS-kustannus.
- Löytty, Olli 2008. Maltillinen hutu ja muita kirjoituksia kulttuurien kohtaamisesta. Helsinki: Kustannusosakeyhtiö Teos.
- Maahanmuuttovirasto 2012. Saatavilla: [www.migri.fi](http://www.migri.fi)
- Makkonen, Timo & Koskenniemi, Eero 2013. Muuttoliikkeen ja maahanmuuttajien aseman oikeudellinen sääntely. Teoksessa T. Martikainen, P. Saukkonen & M. Säävälä (toim.) Muuttajat. Kansainvälinen muuttoliike ja suomalainen yhteiskunta. Helsinki: Gaudeamus, 55–80.
- Malin, Maili & Anis, Merja 2013. Maahanmuuttajat hyvinvointivaltiossa. Teoksessa T. Martikainen, P. Saukkonen & M. Säävälä (toim.) Muuttajat. Kansainvälinen muuttoliike ja suomalainen yhteiskunta. Helsinki: Gaudeamus, 141–159.
- Malin, Maili & Suvisaari, Jaana 2010. Maahanmuuttajien terveys ja hyvinvointi. Teoksessa A. Pakaslahti & M. Huttunen (toim.) Kulttuurit ja lääketiede. Helsinki: Duodecim, 134–163.
- Martikainen, Tuomas & Haikkola, Lotta 2010. Sukupolvet maahanmuuttajatutkimuksessa. Teoksessa T. Martikainen & L. Haikkola (toim.) Maahanmuutto ja sukupolvet. Helsinki: Suomalaisen Kirjallisuuden Seura, 9–43.
- Martikainen, Tuomas & Sintonen, Teppo & Pitkänen, Pirkko 2006. Ylirajainen liikkuvuus ja etniset vähemmistöt. Teoksessa T. Martikainen (toim.) Ylirajainen kulttuuri. Etnisyys Suomessa 2000-luvulla. Helsinki: Suomalaisen Kirjallisuuden Seura, 9–41.
- Martin, Philip L. 2003. Highly skilled migration: Sharing the benefits. Geneva: International Institute for Labour Studies.

- Matinheikki-Kokko, Kaija 1994. Suomen pakolaisvastaanotto – periaatteet ja käytäntö. Teoksessa K. Liebkind (toim.) *Maahanmuuttajat. Kulttuurien kohtaaminen Suomessa*. Helsinki: Gaudeamus, 82–127.
- Matto-tukirakenne 2011. Saatavilla: <http://www.intermin.fi/intermin/hankkeet/matto/home.nsf/headlinesfin/0ADD45E4ED49AF54C22575CA002998EE?OpenDocument>. Luettu 17.4.2011.
- Merriam, Sharan B. 1988. *Case Study Research in Education. A Qualitative Approach*. San Francisco: Jossey-Bass Publishers.
- Metsämuuronen, Jari 2006. Laadullisen tutkimuksen perusteet. Teoksessa J. Metsämuuronen (toim.) *Laadullisen tutkimuksen käsikirja*. Jyväskylä: International Methelp, 80–147.
- Miettinen, Helena 2006. Peilistä näkyy muuttunut kuva. Ajatuksia ja havaintoja 2000-luvun inkeriläisyydestä. Teoksessa T. Martikainen (toim.) *Ylirajainen kulttuuri. Etnisyys Suomessa 2000-luvulla*. Helsinki: Suomalaisen Kirjallisuuden Seura, 144–167.
- Moilanen, Pentti & Räihä, Pekka 2007. Merkitysrakenteiden tulkinta. Teoksessa J. Aaltola & R. Valli (toim.) *Ikkunoita tutkimusmetodeihin II – näkökulmia aloittelevalle tutkijalle tutkimuksen teoreettisiin lähtökohtiin ja analyysimenetelmiin*. Jyväskylä: PS-Kustannus, 46–69.
- Moustakas, Clark 1994. *Phenomenological Research Methods*. Thousand Oaks, CA: Sage.
- Mäensivu, Marja 2012. Auktoriteettisuhteen vankina? Tapaustutkimus luokanopettajaksi opiskelevista. *Aikuiskasvatus* 32 (2), 107–115.
- Mäkelä, Klaus 2011. Eettisen ennakkosäätelyn pulmat humanistisessa ja yhteiskunta- ja käyttäytymistieteellisessä tutkimuksessa. Luento metodifestivaaleilla Tampereella 30.8.2011.
- Mähönen, Tuuli Anna & Jasinskaja-Lahti, Inga 2013. Etniset ryhmäsuhteet ja maahanmuuttajan akkulturaatio. Teoksessa T. Martikainen, P. Saukkonen & M. Säävälä (toim.) *Muuttajat. Kansainvälinen muuttoliike ja suomalainen yhteiskunta*. Helsinki: Gaudeamus, 247–261.
- Nieminen, Suvi 2011. Kuulumisen politiikkaa. Maahanmuuttajasairaanhoitajat, ammattikuntaan sisäänpääsy ja toimijuuden ehdot. Tampere: Tampereen yliopisto.
- Nieto, Sonja 1999. *The light in their eyes. Creating multicultural learning communities*. New York: Teachers College Press.
- Niiniluoto, Ilkka 2003. Totuuden rakastaminen. *Tieteenfilosofisia esseitä*. Helsinki: Otava.
- Nikander, Pirjo 2010. Laadullisten aineistojen litterointi, kääntäminen ja validiteetti. Teoksessa J. Ruusuvuori, P. Nikander & M. Hyvärinen (toim.) *Haastattelun analyysi*. Tampere: Vastapaino, 432–445.
- Nummenmaa, Lauri 2010. *Tunteiden psykologia*. Helsinki: Tammi.
- Nykysuomen sanakirja 1992. Porvoo: WSOY.
- Oatley, Keith & Jenkins, Jennifer, M. 1996. *Understanding Emotions*. Cambridge, MA: Blackwell Publishers.
- O'Hagan, Kieran 2001. *Cultural Competence in the Caring Professions*. London: Jessica Kingsley Publishers.
- Ojanen, Sinikka 2000. Ihmisenä kasvaminen. Mitä merkitsee ottaa kokemus käyttöön? Teoksessa *Opettajan professiosta*. Artikkelikokoelma. OKKA-vuosikirja, 98–106.
- Oleskelulupatilastot 2011. Saatavilla: [http://www.migri.fi/tietoa\\_virastosta/tilastot/oleskelulupatilastot](http://www.migri.fi/tietoa_virastosta/tilastot/oleskelulupatilastot). Luettu 17.4.2012.



- Opetushallitus 2012a. Saatavilla: <http://www.oph.fi/tutkintojentunnustaminen> [http://www.oph.fi/download/124801\\_Ulkomaisten\\_tutkintojen\\_tunnustaminen\\_Suomessa.pdf](http://www.oph.fi/download/124801_Ulkomaisten_tutkintojen_tunnustaminen_Suomessa.pdf) Luettu 17.4.2012.
- Opetushallitus 2012b. Aikuisten maahanmuuttajien kotoutumiskoulutuksen opetussuunnitelman perusteet 2012. Määräykset ja ohjeet 1. Helsinki: Opetushallitus.
- Oroza, Valentina 2010. Yleislääkäri kohtaa maahanmuuttajan. Teoksessa A. Pakaslahti & M. Huttunen (toim.) Kulttuurit ja lääketiede. Helsinki: Duodecim, 272–296.
- Osallisenä Suomessa 2010. Hankkeen kehittämissuunnitelma. Väkiraportti. Jyväskylän yliopisto, Soveltavan kielentutkimuksen keskus. Saatavilla: [http://www.poliisi.fi/intermin/images.nsf/files/1845cd00e958a49fc22577bb00447dab/\\$file/osallisenä%20suomessa\\_valiraportti\\_solki-1.pdf](http://www.poliisi.fi/intermin/images.nsf/files/1845cd00e958a49fc22577bb00447dab/$file/osallisenä%20suomessa_valiraportti_solki-1.pdf). Luettu 29.8.2012.
- Pakolaisten oikeusasemaa koskeva yleissopimus 77/1968. Saatavilla: [http://www.finlex.fi/fi/sopimukset/sopsteksti/1968/19680077/19680077\\_2#id1895010](http://www.finlex.fi/fi/sopimukset/sopsteksti/1968/19680077/19680077_2#id1895010). Luettu 6.7.2013.
- Patton, Michael Quinn 1990. *Qualitative evaluation and research methods*. (2. painos). Newbury Park: Sage.
- Pehkonen, Aini 2006. Maahanmuuttajien kotikunta. Siirtolaisinstituutti. Kunnallisuuden kehittämissäätiön tutkimusjulkaisut, nro 52.
- Peltola, Marja 2010. Ulossuljettu keskiluokka? Maahanmuuttajataustaiset nuoret, perhe ja yhteiskunnallinen asema. Teoksessa T. Martikainen & L. Haikkola (toim.) Maahanmuutto ja sukupolvet. Helsinki: Suomalaisen Kirjallisuuden Seura, 66–83.
- Peltola, Taru 2007. Empirian ja teorian vuoropuhelu. Teoksessa M. Laine, J. Bamberg & P. Jokinen (toim.) Tapaustutkimuksen taito. Helsinki: Gaudeamus, 111–129.
- Perttula, Juha 1995. Kokemus psykologisena tutkimuskohteena. Tampere: Sufi.
- Peräkylä, Anssi 1990. Kuoleman monet kasvot. Identiteetin tuottaminen kuolevan potilaan hoidossa. Tampere: Vastapaino
- Peräkylä, Anssi 1997. Vartijan näkökulma. Tutkimus vanginvartijan työhön liittyvistä tulkin-takehyksistä. Kerava: Vankeinhoidon koulutuskeskus.
- Peuhkuri, Timo 2005. Tapaustutkimuksen valinnat. Esimerkkinä Saaristomeren rehevöi-tytymis- ja kalankasvatustutkimuksesta. Teoksessa P. Räsänen, A-H. Anttila & H. Melin (toim.) Tutkimus menetelmien pyörteissä. Jyväskylä: PS-kustannus, 291–307.
- Peuhkuri, Timo 2007. Teoria ja yleistämisen kriteerit. Teoksessa M. Laine, J. Bamberg & P. Jokinen (toim.) Tapaustutkimuksen taito. Helsinki: Gaudeamus, 130–148.
- Pietilä, Ilkka 2010. Vieraskielisten haastattelujen analyysi ja raportointi. Teoksessa J. Ruusuvoori, P. Nikander & M. Hyvärinen (toim.) Haastattelun analyysi. Tampere: Vastapaino, 411–423.
- Pitkänen, Pirkko 2005. Kulttuurien välinen työ itäsuomalaisissa yrityksissä. Teoksessa P. Pitkänen (toim.) Kulttuurien välinen työ. Helsinki: Edita, 99–110.
- Pitkänen, Pirkko (toim.) 2011. Kulttuurien kohtaamisia arjessa. Tampere: Vastapaino.
- Pitkänen, Pirkko 2011a. Johdanto. Teoksessa P. Pitkänen (toim.) Kulttuurien kohtaamisia arjessa. Tampere: Vastapaino, 7–15.
- Pitkänen, Pirkko 2011b. Terveystieteiden kansainväliset toimintaympäristöt. Teoksessa P. Pitkänen (toim.) Kulttuurien kohtaamisia arjessa. Tampere: Vastapaino, 75–99.
- Pitkänen, Pirkko & Raunio, Mika 2011. Kohtaamisia ja kokemuksia monikulttuurisissa toimintaympäristöissä. Teoksessa P. Pitkänen (toim.) Kulttuurien kohtaamisia arjessa. Tampere: Vastapaino, 227–237.

- Polkinghorne, Donald E. 1989. Phenomenological Research Methods. Teoksessa R.S. Valle & S. Halling (toim.) *Existential-phenomenological Perspectives in Psychology*. New York: Plenum Press, 41–60.
- Pollari, Jorma & Koppinen, Marja-Leena 2011. *Maahanmuuttajan kohtaaminen ja opettaminen*. Jyväskylä: PS-kustannus.
- Poropudas, Olli & Volanen, Matti Vesa (toim.) 2003. *Kohti asiantuntijayhteiskunnan koulutuspolitiikkaa*. Helsinki: Kirja kerrallaan. Saatavilla: <http://www.ksl.fi/files/astkopo.pdf>. Luettu 23.10.2012.
- Puolimatka, Tapio haastattelu. Saatavilla: [http://www.reijotelaranta.fi/missio\\_jarvenpaa/yhteyden\\_illat\\_raamattuopetusta\\_ja\\_kristittyjen\\_yhteytta/tapio\\_puolimatka\\_raamattu\\_puolustaa\\_ihmista/](http://www.reijotelaranta.fi/missio_jarvenpaa/yhteyden_illat_raamattuopetusta_ja_kristittyjen_yhteytta/tapio_puolimatka_raamattu_puolustaa_ihmista/). Luettu 15.4.2012
- Puolimatka, Tapio 2004. *Kasvatus, arvot ja tunteet*. Helsinki: Tammi.
- Puolimatka, Tapio 2010a. *Kasvatuksen mahdollisuudet ja rajat. Minuuden rakentamisen filosofia*. Ryttylä: Suunta-kirjat.
- Puolimatka, Tapio 2010b. *Tiede keskustelun avoimuuskoe*. Helsinki: Uusi Tie.
- Puroila, Anna-Maija 2002. *Kohtaamisia päiväkotiarjessa – kehysanalyttinen näkökulma varhaiskasvatustyöhön*. Acta Universitatis Ouluensis E 51.
- Pösö, Tarja 2011. *Tutkimusetiikkaa katsekontaktissa – eettiset periaatteet ja empiirisen kenttätöiden arki*. Luento metodifestivaaleilla Tampereella 30.8.2011.
- Rakennerahastot 2011. Saatavilla: [www.rakennerahastot.fi](http://www.rakennerahastot.fi) sekä Manner-Suomen ESR-ohjelma-asiakirja 2007-2013. Saatavilla: [http://www.rakennerahastot.fi/rakennerahastot/tiedostot/asiakirjat/ohjelma\\_asiakirja\\_ESR.pdf](http://www.rakennerahastot.fi/rakennerahastot/tiedostot/asiakirjat/ohjelma_asiakirja_ESR.pdf) Luettu 17.4.2012.
- Rantala, Taina 2006. *Etnografisen tutkimuksen perusteet*. Teoksessa J. Metsämuuronen (toim.) *Laadullisen tutkimuksen käsikirja*. Jyväskylä: International Methelp, 215–283.
- Rantanen, Jarkko 2011. *Tunteella!* Helsinki: Talentum.
- Rastas, Anna 2010. *Haastatteluaineistojen monet tehtävät*. Teoksessa J. Ruusuvuori, P. Nikander & M. Hyvärinen (toim.) *Haastattelun analyysi*. Tampere: Vastapaino, 64–89.
- Rastas, Anna & Huttunen, Laura & Löytty, Olli (toim.) 2005. *Suomalainen vieraskirja: Kuinka käsitellä monikulttuurisuutta*. Tampere: Vastapaino.
- Rauhala, Lauri 1989. *Ihmisen ykseys ja moninaisuus. Sairaanhoidtajien koulutussäätiö*.
- Rauhala, Lauri 1990. *Humanistinen psykologia*. Helsinki: Yliopistopaino.
- Raunio, Mika 2005. *Aivovuodosta aivokiertoon. Huippuosaajat talouden voimavarana*. Evan raportti. Tampere: Taloustieto.
- Raunio, Mika & Säävälä, Minna 2011. *Metallin ja korkean teknologian työyhteisöt monikulttuurisen oppimisen areenoina*. Teoksessa P. Pitkänen (toim.) *Kulttuurien kohtaamisia arjessa*. Tampere: Vastapaino, 101–140.
- Raunio, Mika & Säävälä, Minna & Hammar-Suutari, Sari & Pitkänen Pirkko 2011. *Monikulttuurisuus ja kulttuurien välisen vuorovaikutuksen areenat*. Teoksessa P. Pitkänen (toim.) *Kulttuurien kohtaamisia arjessa*. Tampere: Vastapaino, 17–50.
- Reuter, Anni & Kyntäjä, Eve 2006. *Kansainvälinen avioliitto ja stigma*. Teoksessa T. Martikainen (toim.) *Ylirajainen kulttuuri. Etnisyys Suomessa 2000-luvulla*. Helsinki: Suomalaisen Kirjallisuuden Seura, 104–125.
- Richardson, Laurel & Adams St. Pierre, Elizabeth 2005. *Writing. A Method of Inquiry*. Teoksessa N. K. Denzin & Y. S. Lincoln (toim.) *The Sage Handbook of Qualitative Research* (3. painos). Thousand Oaks, CA: Sage, 959–978.

- Robertson, Roland 1992. *Globalization. Social Theory and Global Culture*. London: Sage.
- Ronkainen, Jussi 2006. Monikansalaisuus ja monimuotoistuva suomalaisuus. Teoksessa T. Martikainen (toim.) *Ylirajainen kulttuuri. Etnisyys Suomessa 2000-luvulla*. Helsinki: Suomalaisen Kirjallisuuden Seura, 237–256.
- Ruuska, Petri 1999. Samanlaistuvatko maailman kulttuurit? Teoksessa P. Alasuutari & P. Ruuska *Post-Patria? Globalisaation kulttuuri Suomessa*. Tampere: Vastapaino, 53–70.
- Ruuska, Petri 1999. Etnisyys ja kansalaisuus. Teoksessa P. Alasuutari & P. Ruuska *Post-Patria? Globalisaation kulttuuri Suomessa*. Tampere: Vastapaino, 199–214.
- Ruusuvuori, Johanna 2010. Litteroijan muistilista. Teoksessa J. Ruusuvuori, P. Nikander & M. Hyvärinen (toim.) *Haastattelun analyysi*. Tampere: Vastapaino, 424–431.
- Ruusuvuori, Johanna & Nikander, Pirjo & Hyvärinen, Matti 2010. Haastattelun analyysin vaiheet. Teoksessa J. Ruusuvuori, P. Nikander & M. Hyvärinen (toim.) *Haastattelun analyysi*. Tampere: Vastapaino, 9–38.
- Räsänen, Rauni 2002a. Interkulttuurisen pedagogiikan olemusta etsimässä. Teoksessa R. Räsänen, K. Jokikokko, M-L. Järvelä & T. Lamminmäki-Kärkkäinen (toim.) *Interkulttuurinen opettajankoulutus: Utopiasta todellisuudeksi toimintatutkimuksen avulla*. Acta Universitatis Ouluensis E55, 97–113.
- Räsänen, Rauni 2002b. Koulu valtavirran ja moninaisuuden kohtaamiskenttänä. Teoksessa R. Sarras (toim.) *Etiikka koulun arjessa*. Helsinki: Otava, 93–110.
- Räty, Minttu 2002. *Maahanmuuttaja asiakkaana*. Helsinki: Tammi.
- Saarela-Kinnunen, Maria & Eskola, Jari 2001. Tapaus ja tutkimus = tapaustutkimus? Teoksessa J. Aaltola & R. Valli (toim.) *Ikkunoita tutkimusmetodeihin I. Metodien valinta ja aineiston keruu: vinkkejä aloittelevalle tutkijalle*. Jyväskylä: PS-Kustannus, 184–195.
- Saraneva, Kristiina 2010. Pakolaisuus ja psyykkinen traumatisoituminen. Teoksessa A. Pakaslahti & M. Huttunen (toim.) *Kulttuurit ja lääketiede*. Helsinki: Duodecim, 192–247.
- Saukkonen, Pasi 2013. Maahanmuutto- ja kotouttamispolitiikka. Teoksessa T. Martikainen, P. Saukkonen & M. Säävälä (toim.) *Muuttajat. Kansainvälinen muuttoliike ja suomalainen yhteiskunta*. Helsinki: Gaudeamus, 81–97.
- Schofield, Janet Ward 2000. Increasing the Generability of Qualitative Research. Teoksessa R. Gomm, M. Hammersley & P. Foster (toim.) *Case Study Methods. Key Issues, Key Texts*. London: Sage, 69–97.
- Siirtolaisuusinstituutti 2011. Saatavilla: [http://www.migrationinstitute.fi/stat/Siirtolaisuus\\_kartta\\_1860-2010.jpg](http://www.migrationinstitute.fi/stat/Siirtolaisuus_kartta_1860-2010.jpg). Luettu 28.8.2012.
- Siljander, Pauli & Karjalainen, Asko 1993. Kvalitatiivisen aineistoanalyysin sitoumuksista. Teoksessa S. Anttonen & R. Raivola (toim.) *Kasvatus ja koulutus muuttuvassa yhteiskunnassa*. Oulun yliopiston kasvatustieteiden tiedekunnan opetusmonisteita ja selosteita, 84–101.
- Silverman, David 2005. *Doing Qualitative Research. A Practical Handbook*. 2.painos. London: Sage.
- Simola, Anna 2008. Tervetullut työvoimaksi. Työperäinen maahanmuutto mediassa. Tiedotusopin laitoksen julkaisuja, sarja A 109. Tampereen yliopisto.
- Smith, Jonathan A. & Flowers, Paul & Larkin, Michael 2009. *Interpretative Phenomenological Analysis. Theory, Method and Research*. London: Sage.
- Stake, Robert E. 1995. *The Art of Case Study Research*. Thousand Oaks, CA: Sage.

- Stake, Robert E. 2000. *The Case Study Method in Social Inquiry*. Teoksessa R. Gomm, M. Hammersley & P. Foster (toim.) *Case study methods. Key Issues, Key Texts*. London: Sage, 17–26.
- Stake, Robert E. 2005. *Qualitative case studies*. Teoksessa N. K. Denzin, & Y. S. Lincoln (toim.) *The Sage Handbook of Qualitative Research*. (3. painos) Thousand Oaks, CA: Sage, 443–466.
- Stets, Jan E. & Turner, Jonathan H. *The Sociology of Emotions*. Teoksessa M. Lewis, J. M. Haviland-Jones & L. Feldman Barrett (toim.) *Handbook of Emotions*. Third Edition. New York: The Guilford Press, 32–46.
- Sue, D.W & Sue D. 1990. *Counseling the Culturally Different. Theory and Practice*. New York: John Wiley & Sons.
- Suomen Punaisen Ristin julkilausuma 2011. Saatavilla: <http://www.luovuennakkoluuloistasi.fi/node/5176>. Luettu 19.4.2012.
- Suomen yrittäjät 2006. Lausunto. Saatavilla: <http://www.yrittajat.fi/fi-FI/suomenyrittajat/lausunnot/lausunnot/?announcementId=ef9b067a-d26a-4d24-bf94-b873e9073426&groupId=66d2143f-3220-4b10-9c3b-44621a2b523c>. Luettu 19.4.2012.
- Swingewood, Alan 1991. *A Short History of Sociological Thought*. New York: St. Martin's Press.
- Syrjälä, Leena 1994. *Tapaustutkimus opettajan ja tutkijan työvälina*. Teoksessa L. Syrjälä (toim.) *Laadullisen tutkimuksen työpajoja*. Helsinki: Kirjayhtymä, 9–66.
- Säävälä, Minna & Keski-Hirvelä, Elisa 2011. *Osallisuuden haaste: kulttuurisesti monimuotoistuva työvoimakoulutus*. Teoksessa P. Pitkänen (toim.) *Kulttuurien kohtaamisia arjessa*. Tampere: Vastapaino, 165–196.
- Söderqvist, Minna 2006. *Työnantajien näkemyksiä ulkomaalaisista työpaikoilla*. Teoksessa T. Martikainen (toim.) *Ylirajainen kulttuuri. Etnisyys Suomessa 2000-luvulla*. Helsinki: Suomalaisen Kirjallisuuden Seura, 278–295.
- Taajamo, Matti 2005. *Ulkomaaiset opiskelijat Suomessa. Kokemuksia opiskelusta ja oppimisesta, elämästä ja erilaisuudesta*. Koulutuksen tutkimuslaitos. Tutkimuksia 16. Jyväskylän yliopisto.
- Talib, Mirja & Löfström, Jari & Meri, Matti 2004. *Kulttuurit ja koulu. Avaimia opettajille*. Helsinki: Wsoy.
- Talib, Mirja-Tytti 2005. *Eksotiikkaa vai ihmisarvoa. Opettajan monikulttuurisesta kompetenssista*. *Kasvatusalan tutkimuksia – Research in Educational Sciences* 21. Suomen kasvatustieteellinen seura.
- Tedlock, Barbara 2005. *The Observation of Participation and the Emergence of Public Ethnography*. Teoksessa N. K. Denzin & Y. S. Lincoln (toim.) *The Sage Handbook of Qualitative Research* (3. painos). Thousand Oaks, CA: Sage, 467–481.
- TEM 2012. Saatavilla: [http://www.tem.fi/files/29663/Piepponen\\_Uusi\\_rakennerahastokausi\\_2014\\_.pdf](http://www.tem.fi/files/29663/Piepponen_Uusi_rakennerahastokausi_2014_.pdf). Luettu 9.5.2012.
- Teräs, Marianne & Kilpi-Jakonen, Elina 2013. *Maahanmuuttajien lapset ja koulutus*. Teoksessa T. Martikainen, P. Saukkonen & M. Säävälä (toim.) *Muuttajat. Kansainvälinen muutto-liike ja suomalainen yhteiskunta*. Helsinki: Gaudeamus, 184–202.
- Tesch, R. 1990. *Qualitative Research: Analysis Types and Software Tools*. Bristol PA: Falmer Press.

- Tiainen, Pekka 2005. Tanskan malli ja muutosturva. Työpoliittinen aikakauskirja 2/2005, 3–11. Saatavilla: [https://www.mol.fi/mol/fi/99\\_pdf/fi/06\\_tyoministerio/06\\_julkaisut/aikakausi/tak/2005/02/TAK\\_2005\\_2\\_1.pdf](https://www.mol.fi/mol/fi/99_pdf/fi/06_tyoministerio/06_julkaisut/aikakausi/tak/2005/02/TAK_2005_2_1.pdf). Luettu 29.8.2012.
- Tilastokeskus 2009. Saatavilla: [http://www.stat.fi/til/tyokay/2009/04/tyokay\\_2009\\_04\\_2011-11-28\\_tau\\_004\\_fi.html?tulosta](http://www.stat.fi/til/tyokay/2009/04/tyokay_2009_04_2011-11-28_tau_004_fi.html?tulosta). Luettu 17.4.2012.
- Tilastokeskus2011.Saatavilla:[http://www.stat.fi/til/vaerak/2011/vaerak\\_2011\\_2012-03-16\\_tie\\_001\\_fi.html](http://www.stat.fi/til/vaerak/2011/vaerak_2011_2012-03-16_tie_001_fi.html) Luettu 17.4.2012.
- Tuomaala, Mika & Torvi, Kai 2008. Kohti työperusteista maahanmuuttoa: Ulkomailta palkattavan työvoiman tarpeen arviointi. TEM analyysija 9/2008.
- Tuomi, Jouni & Sarajärvi, Anneli 2011. Laadullinen tutkimus ja sisällönanalyysi. (8., uudistettu laitos). Helsinki: Tammi.
- Tutkintojen tunnustaminen 2012. Saatavilla: [http://www.minedu.fi/OPM/Koulutus/koulutusjaerjestelmae/tutkintojen\\_tunnustaminen/?lang=fi](http://www.minedu.fi/OPM/Koulutus/koulutusjaerjestelmae/tutkintojen_tunnustaminen/?lang=fi). Luettu 17.4.2012.
- Työperusteisen maahanmuuton sanasto 2010. 344 sanaa ja niiden selitykset. Mikkeli: Etelä-Savon Ely-keskus.
- Työvoima 2025. Työpoliittinen tutkimus 2007. Saatavilla: [http://www.mol.fi/mol/fi/99\\_pdf/fi/06\\_tyoministerio/06\\_julkaisut/06\\_tutkimus/tpt325.pdf](http://www.mol.fi/mol/fi/99_pdf/fi/06_tyoministerio/06_julkaisut/06_tutkimus/tpt325.pdf). Luettu 17.4.2012.
- Työvoiman maahanmuuton toimenpideohjelma. Sisäasiainministeriön julkaisu 23/2009.
- Ulkoasiainministeriö 2012. Saatavilla: <http://formin.finland.fi/public/default.aspx?nodeid=30700&contentlan=1&culture=fi-FI>. Luettu 29.8.2012.
- Ulkomaalaisen verotus Suomessa 2012. Saatavilla: [http://www.mol.fi/mol/fi/02\\_tyosuhteet\\_ja\\_lait/02\\_ulkom\\_suomessa/05\\_verotus/index.jsp](http://www.mol.fi/mol/fi/02_tyosuhteet_ja_lait/02_ulkom_suomessa/05_verotus/index.jsp). Luettu 29.8.2012.
- Valviran tiedote 2012. Saatavilla: [http://www.suomi.fi/suomifi/suomi/ajankohtaista/uutisarkisto/valvira\\_ei\\_ole\\_loytanyt\\_lisaa\\_valelaakareita/](http://www.suomi.fi/suomifi/suomi/ajankohtaista/uutisarkisto/valvira_ei_ole_loytanyt_lisaa_valelaakareita/). Luettu 7.7.2013.
- van Manen, Max 1990. Researching lived experience: Human science for an action sensitive pedagogy. Ontario: The University of Western Ontario.
- Vartia, Maarit & Bergbom, Barbara & Giorgiani, Terhi & Rintala-Rasmus, Anita & Riala, Riitta & Salminen, Simo 2007. Monikulttuurisuus työn arjessa. Helsinki: Työministeriö, työterveyslaitos.
- Vartia, Niini 2009. Kotona kaikkialla. Kansainvälisen kanssakäymisen taitoja. Helsinki: Kirjapaja.
- Varto, Juha 1992. Laadullisen tutkimuksen metodologia. Helsinki: Kirjayhtymä.
- Verna, Gajendra K 2005. Kulttuurien välisen työn lähtökohtia. Teoksessa P. Pitkänen (toim.) Kulttuurien välinen työ. Helsinki: Edita, 54–62.
- Vesterinen, Pentti 2002. Maahanmuutto – ikääntymisongelmiamme ratkaisu? Saatavilla: <http://www.vm.fi/julkaisusarjat>. Luettu 15.4.2012.
- Virtanen, Juha 2006. Fenomenologia laadullisen tutkimuksen lähtökohtana. Teoksessa J. Metsämuuronen (toim.) Laadullisen tutkimuksen käsikirja. Jyväskylä: International Methelp, 149–213.
- Welsch, Wolfgang 1999. Transculturality – the Puzzling Form of Cultures Today. Teoksessa M. Featherstone, & S. Lash (toim.) Spaces of Culture: City, Nation, World. Lontoo: Sage, 199–213.

- Wrede, Sirpa 2008. Miten globalisaatio haastaa terveydenhuollon protektionismin? Ammatti-  
laisten kansainvälinen liikkuvuus ja ammattijärjestöjen strategiat. Teoksessa M. Helan-  
der (toim.) *Going global. Ay-liikkeen menestysresepti globaalissa ajassa?* Jyväskylä:  
Minerva, 249–282.
- Yin, Robert K. 2009. *Case Study Research. Design and method* (4. painos). Thousand Oaks,  
CA: Sage.
- Ylänkö, Maaria 2000. Kansainvälistymisen kahdet kasvot – muuttoliikkeet ja kulttuurien  
globalisaatio. Teoksessa M. Trux (toim.) *Aukeavat ovet – kulttuurien moninaisuus  
Suomen elinkeinoelämässä*. Helsinki: Wsoy, 21–84.

## LITTEET





## LIITE 1.

### Tutkimusaineiston analyysi vaiheittain kuvattuna

- Materiaalin kokoaminen luettavaan muotoon
  - Haastattelujen kuunteleminen ja aukikirjoitus sana sanalta (litterointi)
  - Blogitekstien lukeminen
  - Kouluttajien päiväkirjan lukeminen
  - Opiskelijoilta saatujen viestien lukeminen
- Materiaalin lukeminen useaan kertaan ja sisältöön perehtyminen
- Olennaisten ilmausten alleviivaaminen
- Olennaisten ilmausten listaaminen, kirjoittaminen erillisille papereille
  - Valitsin eriväriset paperilaput eri tahoille (opiskelijat, kouluttajat, eri maat jne.)
- Samankaltaisuuksien ja erilaisuuksien etsiminen ilmauksista
  - myös samanlaisten ilmausten laskeminen eli montako kertaa aivan sama asia esiintyi samassa materiaalissa, esim. bulgarialaisten opiskelijoiden haastatteluis-  
sa esiintyvät samat ilmaukset ja olennaiset sanat
- Ilmausten järjestäminen alaluokkiin ja luokkien nimeäminen
- Alaluokkien yhdistäminen ja yläluokkien muodostaminen sekä nimeäminen
- Yläluokkien yhdistäminen ja kokoavien käsitteiden muodostaminen

#### **Esimerkki: Bulgariassa opiskelleiden haastatteluiden analyysi**

1. Keräsin haastatteluista kaikki asiat, jotka opiskelijat toivat esiin haastatteluiden aika.
2. Kirjoitin pelkistetyt ilmaukset pienille paperilapuille.
3. Järjestelin paperilaput aiheittain ja laskin, montako kertaa sama asia esiintyi eri henkilöiden sanomana.
4. Muodostin ilmauksista kuusi eri alaluokkaa, jotka yhdistin kolmen yläkäsitteen alle.
5. Laadin taulukon.
6. Sen jälkeen järjestelin palaset uudelleen, etsin plus- ja miinuspareja, syitä ja seurauksia.
7. Luokittelin ilmaukset kolmeen eri ryhmään, joille löytyi kaksi yläkäsitettä.
8. Laadin taulukon.

9. Vertasin kouluttajien ja opiskelijoiden haastatteluiden analyysyjä toisiinsa.
10. Analysoin opiskelijoille tehdyt sähköpostikyselyt edellä kuvatulla tavalla
11. Vertasin Virossa ja Suomessa opiskelleiden haastatteluissa esiin nousseita käsitteitä edellä analysoituihin.
12. Vertasin kouluttajien ja opiskelijoiden haastatteluiden analyysyjä toisiinsa ja poimin yhteiset ja eriävät käsitteet.
13. Laadin koontitaulukon, johon väritin eri sarakkeissa esiintyvät samat ilmaukset aina samalla värikoodilla. Näin taulukosta voi visuaalisesti hahmottaa, että samat asiat toistuvat maasta ja kohderyhmästä riippumatta.
14. Mietin, mitkä käsitteet yhdistävät kaikkia kategorioita ja sain tulokseksi ristiriidat ja tunteet.
15. Kirjoitin analyysin auki ja purin osan taulukoista tekstiksi, osan jätin taulukko-muotoon.

## LIITE 2.

### Bulgariaalaisten alkuhaastatteluiden poimittuja katkelmia esimerkkinä

#### VASTAAJA 1:

- suuri motivaatio, omassa maassa huono taloudellinen tilanne, haluaa löytää pysyvän työn maasta, jossa on hyvät työolot ja mahdollisuus asettua asumaan perheen kanssa
- ollut aikaisemmin Ruotsissa, mutta sai vain puolet luvatussa palkasta
- muuttaa ensin yksin Suomeen, haluaa nähdä, miten homma toimii

#### VASTAAJA 2:

- haluaa Suomeen, koska siellä elintaso on parempi, haluaa lapselleen paremman elämän ja koulutuksen
- parempi olisi ollut heti päästä Suomeen opiskelemaan, siellä varmaan oppii paremmin

#### VASTAAJA 3:

- motivaatio on kova, opiskelee kovasti suomea
- haluaa pois kotimaastaan, koska tilanne pahenee: palkkaa ei ole saanut kolmeen kuukauteen
- jos tuntee olonsa hyväksi Suomessa, haluaa yrittää elää siellä

#### VASTAAJA 4:

- kieli on vaikeaa, mutta on helpompi aloittaa työnteko Suomessa, kun on oppinut jo kotimaassa
- omassa maassa tilanne vaikea, ei ole lääkkeitä, eikä materiaaleja
- Suomessa on rauha ja järjestys
- kurssin alku oli hankalaa mutta nyt sujuu hyvin

#### VASTAAJA 5:

- haluaa Suomeen töihin, koska haluaa paremman tulevaisuuden
- ei ymmärtänyt alkuhaastattelussa englanninkielisiä kysymyksiä, joten haastattelu ei muilta osin onnistunut

## LIITE 3.

### Bulgarialaisille sähköpostitse lähetetyt kysymykset

It would greatly help me if you could take some time and write me some answers. I will deal your answers confidentially and I am not using your name in any of my reports. So nobody else but me will know what you answered. The answers will be used only for my studies and I will not give them forward to anybody. So you can honestly write what you think, please tell me also if there are any negative aspects in the whole process.

1. You have been learning Finnish in order to get a job in Finland. What are you now thinking about the whole process?
2. Was it useful to learn Finnish language?
3. Is there anything you should have learnt more?
4. Did you get enough information about Finland, Finnish language, getting a job in Finland?
5. What kind of help did you get in order to find a job in Finland?
6. If you are now working in Finland, how did you get your job? What are you thinking about working in Finland now?
7. Are you satisfied with your work? If not, why? Did the reality meet your expectations?
8. What are/were the most difficult things in the whole process?
9. If the Finnish course would start again, how could it all be made in a better way?

## LIITE 4.

### Sähköpostikyselyistä poimittuja toteamuksia alkuperäisessä englanninkielisessä kieliasussa

”In Bulgaria needs to learn only the first level, then training should be continued here in Finland.”

“When we understood or the possibility and chance for working and living in Finland. This was one of the happiest days of our lives.”

“The most difficult and impossible to digest was the complete difference between the proposed work conditions and remuneration in Finland by the organizers of the project (during our numerous meetings in Bulgaria) and the unpleasant reality in your country that nobody mentioned and that forced all colleagues who went on their own to return to Bulgaria within one month.”

“I cannot speak on the phone with relatives doctors but they donot care I cannot be [...] in the night shift and I am afraid because I don't know the language.”

## LIITE 5.

### Haastatelluille tehtyjä kirjallisia kyselyitä ja haastattelukysymyksiä

#### 1) Virossa järjestetyn koulutuksen kirjallinen kysely:

1. Miksi haluat osallistua tähän koulutukseen?  
Miks Te soovite osa võtta sellest koolitusest?  
Почему Вы хотите принимать участие в этом обучении?
2. Mitä ajattelet Suomeen muutosta?  
Mida Te arvate Soome kolimisest?  
Что Вы думаете о переезде в Финляндию?
3. Millaisia odotuksia sinulla on  
Mida Te ootate  
Какие у Вас ожидания
  - a) koulutuksen suhteen  
koolitusest  
к обучению
  - b) mahdollisen Suomeen muuton ja työllistymisen suhteen?  
võimalikust Soome kolimisest ja töötamisest?  
к возможности переехать и работать в Финляндии?
4. Mitkä asiat ovat tärkeimpiä ajatellessasi mahdollista muuttoa töihin Suomeen?  
Millised asjad on Teie arvates tähtsad mõeldes tööõhilisele kolimisele Soome?  
Какие дела самые важные и влияют больше всего, когда думаете о переезде на заработки в Финляндию?
5. Haluaisitko muuttaa Suomeen väliaikaisesti vai pysyvästi?  
Kas Te soovite kolida Soome ajutiselt või püsivaks ajaks?  
Хотите ли Вы переехать в Финляндию временно или постоянно?
6. Miten paljon tiedät oman alasi koulutuksista ja työtehtävistä Suomessa? Mitä tiedät?  
Kui palju tead oma ala koolitusest ja tööülesannetest Soomes? Mida tead?  
Сколько Вы знаете об образовании и работе своей специальности в Финляндии? Что вы знаете?

## 2) Suomessa järjestetyn koulutuksen kirjallinen kysely:

Kaikki vastaukset käsitellään luottamuksellisesti!

### *Henkilötiedot*

Nimi: \_\_\_\_\_

Sähköpostiosoite: \_\_\_\_\_

Puhelinnumero: \_\_\_\_\_

Sukupuoli:

mies  nainen

Ikä: \_\_\_\_\_

Kansalaisuus: \_\_\_\_\_

Äidinkieli: \_\_\_\_\_

Muu kielitaito:

suomi  ruotsi  venäjä  viro

englanti  saksa  ranska

Muu, mikä? \_\_\_\_\_

ATK-taidot:

Internet  Word  Excel

Muu, mikä? \_\_\_\_\_

Perhetausta:

Naimisissa  Avoliitossa  Naimaton

Lapsia \_\_\_\_\_ (kpl) ja lasten iät \_\_\_\_\_

Ammatti: \_\_\_\_\_

Puolison ammatti: \_\_\_\_\_

Tällä hetkellä olen:

töissä  työtön  lomautettu

yrittäjä  hoito-/vanhempainvapaalla

Muu, mikä? \_\_\_\_\_

Aiempi koulutus tai tutkinto: \_\_\_\_\_

Aiempi työkokemus: \_\_\_\_\_

Minkä alan koulutuksesta olet kiinnostunut:

hoitoala  palveluala  metalliala

rakennusala  yrittäjyys

Muu, mikä? \_\_\_\_\_

Millaisesta koulutuksesta olet kiinnostunut: \_\_\_\_\_

Haluan oppia uuden ammatin

Haluan oman alan täydennyskoulutusta

Haluan muuten täydentää osaamistani

Muu, mikä? \_\_\_\_\_

Milloin voit opiskella:

illalla  päivällä

Muu, mikä? \_\_\_\_\_

Milloin voit aloittaa opiskelun:

keväällä 2010  syksyllä 2010

Muu, mikä? \_\_\_\_\_

Onko perheessä muita koulutuksista kiinnostuneita? \_\_\_\_\_

Millaisesta tai minkä alan koulutuksesta perheenjäsenesi ovat kiinnostuneet?

Itsearviointi motivaatiosta ja opiskeluvalmiuksista:

(Ympyröi se numero, joka parhaiten vastaa tämänhetkistä tilannettasi. Esim. jos työllistymismotivaatiosi (kohta 1) on erittäin korkea, ympyröi 5. Jos työllistymismotivaatiosi on hyvin heikko, ympyröi 0.)

	0	1	2	3	4	5
1. Työllistymismotivaatio	0	1	2	3	4	5
2. Opiskelumotivaatio	0	1	2	3	4	5
3. Halukkuus vaihtaa alaa	0	1	2	3	4	5
4. Halukkuus hakeutua töihin asuinpaikkakunnan ulkopuolelle	0	1	2	3	4	5
5. Halukkuus hakeutua opiskelemaan asuinpaikkakunnan ulkopuolelle	0	1	2	3	4	5
6. Valmius muuttaa työn perässä toiselle paikkakunnalle	0	1	2	3	4	5
7. Valmius hakeutua opiskelemaan toiselle paikkakunnalle	0	1	2	3	4	5
8. Perheenjäsenten valmius muuttaa toiselle paikkakunnalle	0	1	2	3	4	5

Muita toiveita tai palautetta:

Kiitos vastauksistanne!



3) *Kysymyksiä kouluttajille ennen koulutusten alkua*

1. Mitä ajattelet työperusteisesta maahanmuutosta?
2. Mitä odotuksia sinulla on tulevan koulutuksen suhteen?
3. Mitä odotuksia sinulla on opiskelijoiden suhteen?
4. Miten toteuttaisit lähtömaakoulutuksen tällä hetkellä?
5. Mitä asioita mielestäsi pitäisi opettaa? Miten pitäisi opettaa?
6. Onko asioita, jotka etukäteen pelottavat/ mietityttävät?
7. Mitkä ovat tärkeimmät opetettavat aihepiirit?

4) *Kysymyksiä kouluttajille koulutusten jälkeen*

1. Miten koulutus toteutui odotuksiisi nähden?
2. Mitä tekisit toisin?
3. Mitkä asiat olivat erityisen onnistuneita?
4. Menikö joku pieleen?
5. Arvioi koko prosessia a) koulutusprosessin b) itsesi c) opiskelijoiden kannalta.
6. Miten kehittäisit lähtömaakoulutusta kokemustesi perusteella?

5) *Kysymyksiä EURES-neuvojille Bulgariassa*

1. Mikä/millainen oli ensimmäinen yhteydenotto sinuun hankkeen taholta?
2. Onko vastaavaa toimintaa ollut muiden maiden taholta?
3. Ovatko prosessit olleet erilaisia vai samanlaisia?
4. Miten olet itse niihin osallistunut?
5. Miten prosessi on mielestäsi onnistunut?

## LIITE 6.

### Toimintaa ja kokemuksia eri olosuhteissa

**TAULUKKO 14.** Esimerkki fyysisessä ja sosiaalisessa tilanteessa tapahtuvasta toiminnasta. Miksi ja missä olosuhteissa kouluttaja kokee näin.

Kouluttajan näkemys	Miksi kouluttaja kokee näin?	Missä olosuhteissa hän kokee näin?
Alku opetussuunnitelmassa oli selkeä.	Hän on pystynyt opettamaan alkuperäisen suunnitelman mukaan.	Opetusta pitää soveltaa ja opetussuunnitelmaa muuttaa koulutuksen edetessä.
Opetussuunnitelman mukaan pystyi valmistautumaan.	Valmiin sisältörungon perusteella pystyi valmistelevaan materiaalia ennen matkaa.	Opettamassa yksin vieraassa maassa.
Valmistelut vei paljon aikaa, kun piti ajatella kokonaisuutta.	Koulutuksen suunnitteluun käytetty tuntimäärä kasvoi suureksi.	Hän kokee tarpeelliseksi selittää suunnittelutuntien paljoutta esimiehelle.
Liian tiukka ops	Hän ei ole pystynyt opettamaan alkuperäisen suunnitelman mukaan.	Opetusta pitää soveltaa ja opetussuunnitelmaa muuttaa, mikä vaikuttaa toisten toimintaan.
Periaatelukujärjestys oli, mutta ei järjestelmällistä ohjelmaa.	Hän ei ole pystynyt opettamaan alkuperäisen suunnitelman mukaan.	Opetusta pitää soveltaa ja opetussuunnitelmaa muuttaa.
En pärjännyt sillä materiaalilla, jonka otin Suomesta.	Materiaalin laatimiseen meni paljon aikaa ja se vaati paljon työtä paikan päällä.	Opiskelijat halusivat saada enemmän tietoa asioista, joihin kouluttaja ei ollut valmistautunut.
Piti tehdä paljon itse omaa materiaalia.	Materiaalin laatimiseen meni paljon aikaa ja se vaati paljon työtä paikan päällä.	Opiskelijat halusivat saada enemmän tietoa asioista, joihin kouluttaja ei ollut valmistautunut.
Liikaa asiaa tulee opetettua kerralla.	Kouluttaja ei ehdi perusteellisesti selittää kaikkea, mutta yrittää pitää kiinni alkuperäisestä suunnitelmasta.	Opetustuntien sisällöt paisuvat laajoiksi, eivätkä opiskelijat ehdi oppia kaikkea.

## LIITE 7.

### Kohtaamisia ja tunnetiloja

**TAULUKKO 15.** Esimerkki tunnetiloista erilaisissa olosuhteissa.

<b>Opiskelijan näkemys</b>	<b>Miksi opiskelija kokee näin?</b>	<b>Missä olosuhteissa hän kokee näin?</b>
[rekrytoivan] projektin hyöty on ollut puhdas nolla, paljon menetettyä toivoa, aikaa ja rahaa.	Ei ole saanut työtä Suomesta.	Opiskelija on edelleen kotimaassaan, eikä tietoa Suomeen pääsystä ole.
On mennyt melkein kaksi vuotta tässä projektissa ilman menestystä.	Ei ole saanut työtä Suomesta.	Opiskelija on edelleen kotimaassaan, eikä tietoa Suomeen pääsystä ole.
Lähden pois. Ehkä minusta myöhemmin tuntuu paremmalta ja sitten voin tulla takaisin.	Suomeen töihin tullut ei viihdy työpaikassaan, on kieliongelmia ja ongelmia työkaverien kanssa.	Työntekijä on lähdössä takaisin Bulgariaan, vaikka hänellä oli toistaiseksi voimassa oleva työsuhde Suomessa.
Minulla on vaikeuksia luottaa heihin. En lähde Suomeen ollenkaan.	Opiskelija on kuullut muiden samassa ryhmässä olleiden kokemuksista Suomessa.	Hänelle tarjottiin työpaikkaa, mutta ei vastaanottanut sitä, koska oli kuullut toisten kokemuksista.
Minä lähden pois. Minusta ei tunnu hyvältä.	Suomeen töihin tullut ei viihdy työpaikassaan.	Työtehtävät Suomessa olivat erilaisia, hierarkisesti alemmalla tasolla kuin mitä koulutus olisi edellyttänyt.
En halua ajatella Suomessa työskentelyä.	Opiskelija on kuullut muiden samassa ryhmässä olleiden kokemuksista Suomessa.	Opiskelijalle on tarjottu töitä Suomesta, mutta hän ei halua lähteä.
Jos olisin Suomessa nyt, etsisin töitä, mutta olen Bulgariassa hirvittävien negatiivisten tunteiden vuoksi.	Opiskelija on kuullut muiden samassa ryhmässä olleiden kokemuksista Suomessa.	Opiskelija on edelleen kotimaassaan, eikä tietoa Suomeen pääsystä ole.

## LIITE 8.

### Harhautuksen kokemuksia

**TAULUKKO 16.** Käännös vai harhautus? Miksi ja missä opiskelija kokee tullessa harhautetuksi.

Opiskelijan näkemys	Miksi opiskelija kokee näin?	Missä olosuhteissa hän kokee näin?
En saanut tarpeeksi tietää mistään.	Hänelle ei ole kerrottu niistä asioista, joista hän olisi halunnut kuulla.	Hän ei ole saanut tietoa työpaikasta Suomessa.
Minulle kerrottiin yhtä työhaastattelussa ja aivan eri asia kirjallisesti.	Opiskelija ei ole saanut työpaikkaa, vaikka hän kokee, että sellainen hänelle luvattiin.	Opiskelija ei ole saanut töitä Suomesta.
Kuinka kauan minun pitää odottaa, ennen kuin saan töitä Suomesta?	Hän on pettynyt ja vihainen.	Häntä on käsketty odottamaan; ehkä työpaikka vielä löytyy.
Diplomia ei voitu rinnastaa, hoitajan työtä en voi tehdä.	Opiskelija on saanut tiedon Suomesta, että hän ei saa töitä.	Opiskelija on saanut Valvirasta tiedon, että hänen koulutuksensa ei vastaa suomalaista sairaanhoitajan koulutusta, eikä sitä voida rinnastaa.
Asunto ei ole hyvä ja se masentaa.	Hän ei ole tyytyväinen asuntoon, joka hänelle on osoitettu.	Opiskelija on muuttanut Suomeen töihin, mutta asunto ei ole hänen odotustensa mukainen.

## LIITE 9.

### Kulttuuritaustan merkitys oppimisessa

**TAULUKKO 17.** Kielen ja kulttuuritaustan merkitys oppimisessa. Kouluttajien näkemykset ja kokemukset.

Kouluttajan näkemys	Miksi kouluttaja kokee näin?	Missä olosuhteissa hän kokee näin?
Ei ollut vaikutusta sillä, oliko venäläinen vai virolainen, kieli ei vaikuttanut oppimiseen, halukkuus ja motivaatio kyllä.	Opiskelijat opiskelivat yhtä innokkaasti riippumatta siitä, mikä heidän kielellinen taustansa oli.	Opetustilanne Virossa, opiskelijoiden joukossa oli sekä virolaisia että Virossa asuvia venäläisiä. Venäläistaustainen kouluttaja.
Jos äidinkieli viro, oli helpompaa.	Vironkielisten opiskelijoiden oli helpompi oppia suomea.	Opetustilanne Virossa, opiskelijoiden joukossa oli sekä virolaisia että Virossa asuvia venäläisiä. Suomalaistaustainen kouluttaja.
Venäläisillä oli vaikeaa.	Venäjäntielisten opiskelijoiden oli vaikeampi oppia suomea ja heillä oli vaikeampaa Virossa, varsinkin jo heillä oli muukalaispassi.	Opetustilanne Virossa. Opiskelijoiden joukossa oli sekä virolaisia että Virossa asuvia venäläisiä. Virolaistaustainen kouluttaja.
Kynnys alkaa itse tuottaa suomeksi oli alhaisempi niillä, jotka puhui viroa.	Vironkieliset opiskelijat alkoivat nopeammin puhua oppitunneilla.	Opetustilanne Virossa, opiskelijoiden joukossa oli sekä virolaisia että Virossa asuvia venäläisiä. Suomalaistaustainen kouluttaja.
Keskenään eri ryhmillä oli jotain kiistaa.	Ilmapiiiri oppitunneilla oli joskus painostava ja kumpaankin ryhmään kuuluvat arvostelivat toisiaan.	Opetustilanne paikkakunnalla, jossa kouluttajan saamien tietojen mukaan venäläisiä ei aina kohdeltu suvaiten.
Kertoivat, että yhden open aikana joku puhui venäläisistä pahaa.	Opiskelijat kertoivat asian luottamuksella jälkikäteen.	Samaa opiskelijaryhmää oli opettanut syntyperäinen virolainen kouluttaja.

## LIITE 10.

### Bulgariassa toteutetun suomen kielen koulutuksen opetussuunnitelman tiivistelmä esimerkkinä koulutussisällöistä

#### *Suomen kielen koulutus bulgariassa*

Lähiopetuksen tuntimäärä kokonaisuudessaan 168 h

Tuntimääräjako asiakokonaisuuksiin tarjouksen mukaan seuraavasti:

#### **Suomen kieli 85 h:**

Opiskelija saa riittävät kielelliset taidot arkielämän perustarpeisiin ja oppii oman elämänsä ja työelämässä selviytymisen kannalta tärkeää sanastoa ja ilmaisuja. Opiskelija *selviää suullisesti* tutuissa puhetilanteissa, *ymmärtää* aihepiiriltään tutun keskustelun pääpiirteet, *osaa kirjoittaa* yksinkertaisen viestin ja ymmärtää helpohkoja, lyhyitä tekstejä ainakin sanakirjan avulla.

Lisäksi hän hallitsee jonkin verran suomen kielen keskeisimpiä rakenteita.

#### **Asiakaspalvelu 20 h:**

Asiakkaan kohtaaminen suomalaisessa terveydenhuollossa  
perustermit ja fraseologia  
toimintatavat ja menetelmät  
asiakaspalvelun merkitys Suomessa

#### **Johdatus suomalaiseen terveydenhuoltojärjestelmään ja eettisiin periaatteisiin 20 h:**

- perusterveydenhuolto ja erikoissairaanhoito
- oikeus hyvään hoitoon
- ihmisarvon kunnioitus
- itsemääräämisoikeus
- oikeudenmukaisuus
- hyvä ammattitaito ja hyvinvointia edistävä ilmapiiri
- yhteistyö ja keskinäinen arvonto

Lyhyt katsaus taustalla vaikuttaviin lakeihin:

- laki potilaan asemasta ja oikeuksista
  - mm. oikeus hyvään terveyden ja sairaanhoitoon, inhimilliseen kohteluun, tiedonsaantioikeus ja itsemääräämisoikeus
  - salassapito ja luottamuksellisuus

- perustuslakiin kirjatut perusoikeudet
- laki terveydenhuollon ammattihenkilöistä
- kansanterveyslaki
- erikoissairaanhoidonlaki
- ihmisten yhdenvertaisuus lain edessä

**Suomalaiset sosiaali- ja terveystieteiden tutkinnot ja ulkomaisten tutkintojen tunnistaminen Suomessa 8 h:**

- tutkintojärjestelmä
- tutkinnon tunnistaminen (Valvira)
- jatkokoulutusmahdollisuudet
- täydennyskoulutus

**Työelämän pelisäännöt ja tapakulttuuri sekä yhteiskuntatietous 35 h:**

- suomalaiseen työkuulttuuriin ja työelämän toimintamalleihin sekä ammattitaitovaatimuksiin tutustuminen
- työlainsäädännön perusasiat
- suomalainen tasa-arvokäsitys
- kansalaisen oikeudet ja velvollisuudet
- julkiset ja yksityiset palvelut
- viranomaisjärjestelmä
- verotus
- asuminen ja palvelut Suomessa
- oman kulttuurisen identiteetin tukeminen ja kulttuurierojen ymmärtäminen
- tapa- ja ruokakulttuuri Suomessa
- arjessa toimiminen ja ajankäytön merkitys

## LIITE 11.

### Opiskelijoiden kielitaitoarvioinnit

Suomen kielen koulutusten päättyessä opiskelijoiden kielitaito arvioidaan Eurooppalaisen viitekehyksen taitotasoarviointeja käyttäen siten, että arvosana annetaan sekä suullisesta kielitaidosta että yleiskielitaidosta. Oheisessa listassa niiden opiskelijoiden kielitaitoarviot koulutuksittain, jotka osallistuivat loppukokeeseen.

### Opiskelijoiden kielitaitoarvioinnit Virossa järjestetyn suomen kielen koulutuksen jälkeen:

Suullinen	Yleinen
A 1.1	A 1.1
A 1.1	A 1.2
A 1.2	A 1.2
A 1.2	A 1.3
A 1.3	A 1.2
A 1.3	A 1.2
A 1.3	A 1.3
A 1.3	A 2.1
A 2.2	A 2.1
A 2.2	A 2.2
A 2.2	A 2.2
B 1.1	A 2.1

eli taitotasoinnain ryhmiteltnä seuraavasti:

2 henkilöä A 1.1	1 henkilö A 1.1
2 henkilöä A 1.2	4 henkilöä A 1.2
4 henkilöä A 1.3	2 henkilöä A 1.3
3 henkilöä A 2.2	3 henkilöä A 2.1
1 henkilö B 1.1	2 henkilöä A 2.2

### Opiskelijoiden kielitaitoarvioinnit Bulgariassa järjestetyn suomen kielen koulutuksen jälkeen:

Suullinen	Yleinen
A 2.1	A 2.1
A 2.1	A 2.2
A 2.2	A 2.2
B 1.1	B 1.1
B 2.1	B 1.1



**Opiskelijoiden kielitaitoarvioinnit Suomessa järjestetyn suomen kielen koulutuksen jälkeen:**

<b>Suullinen</b>	<b>Yleinen</b>
A 1.1	A 1.1
A 1.1	A 1.2
A 1.3	A 1.2
A 1.3	A 1.3
A 2.1	A 1.3
A 2.1	A 2.1
A 2.1	A 2.2
B 1.1	B 1.2
B 1.2	B 1.2
B 2.1	B 2.1

eli taitotasoinnain ryhmiteltynä seuraavasti:

2 henkilöä A 1.1	1 henkilö A 1.1
2 henkilöä A 1.3	2 henkilöä A 1.2
3 henkilöä A 2.1	2 henkilöä A 1.3
1 henkilö B 1.1	1 henkilö A 2.1
1 henkilö B 1.2	1 henkilö A 2.2
1 henkilö B 2.1	2 henkilöä B 1.2
	1 henkilö B 2.1

