

Satu Heimo

**”MITÄ ME SAATIIN KOULUTUKSESTA,
ME ANNETAAN NIILLE”**

Maahanmuuttajien vertaisasiantuntijuus
Ote työhön -hankkeen työelämäohjaajakoulutuksessa

TIIVISTELMÄ

Satu Heimo: ”Mitä me saatiin koulutuksesta, me annetaan niille”: Maahanmuuttajien vertaisasiantuntijuus Ote työhön -hankkeen työelämäohjaajakoulutuksessa
Pro gradu -tutkielma, 96 sivua + 5 liitettä
Tampereen yliopisto
Elinikäisen oppimisen ja kasvatuksen tutkinto-ohjelma
Heinäkuu 2019

Tutkimus tarkastelee Ote työhön -hankkeessa (2017–2019) pilotoitua työelämäohjaajakoulutusta, koulutuksen opetusmenetelmiä ja vertaisuutta koskevia tulkintoja sekä näiden näkymistä vertaisryhmien ohjaamisessa. Tutkimus kuvaa vapaaehtoista vertaisuutta koskevia yhteiskunnallisia merkityksenantoja tilanteessa, jossa vertaisuutta käytetään maahanmuuttajia työllistävän aikuiskoulutuspolitiikan ratkaisuna.

Ote työhön -hankkeen koulutuksessa työelämäohjaajat saavat tietoa ja taitoja työelämästä, työhausta, vertaisuudesta, kulttuurienvälisyydestä ja ryhmien ohjaamisesta. Koulutuksen jälkeen työelämäohjaajat ohjaavat vapaaehtoisina vertaisryhmiä, joiden tavoitteena on edistää pitkään työelämästä poissaolleiden maahanmuuttajien työllistävyyttä. Koulutus on suunnattu ja siitä ovat olleet kiinnostuneita erityisesti maahanmuuttajataustaiset henkilöt. Euroopan sosiaalirahaston rahoittaman Ote työhön -hankkeen päätoteuttajana on Työväen sivistysliitto ja se toimii Helsingissä ja Tampereella. Koulutuksen toteutuksesta vastaavat Työväen sivistysliiton lisäksi Tampereen aikuiskoulutuskeskus, Helsingin aikuisopisto, Julkisten- ja hyvinvointialojen liitto sekä Suomen Pakolaisapu. Tampereen yliopisto toteuttaa hankkeeseen seuranta- ja arviointitutkimusta. Pro gradu -tutkielman tekijä toimi hankkeessa tutkimusavustajana vuonna 2018.

Tutkimus toteutettiin toimintatutkimuksena. Tutkimuksen teoreettisena viitekehysenä olivat sosiaalista oppimista, transformatiivista oppimista ja osallistavaa pedagogiikkaa käsittelevät aikuiskoulutuksen opetusmenetelmät, sekä empiiriset tutkimukset vapaaehtoisesta vertaisuudesta ja kokemusasiantuntijuudesta. Tutkimus oli kvalitatiivinen haastattelu- ja havainnointitutkimus, ja sen aineistoa olivat kahdeksan hanketoimija-haastattelua ja kaksi työelämäohjaajien parihaastattelua, havainnointiaineisto työelämäohjaajien koulutuksista sekä työelämäohjaajien koulutuksen alussa ja lopussa täyttämät itsearviointilomakkeet. Aineisto kerättiin vuonna 2018 ja analysoitiin dekonstruktiiivis-hermeneuttisesti.

Tulosten mukaan työelämäohjaajien koulutuksen opetusmenetelminä oli tietojen antaminen, käytännön harjoitukset ja kokemusten jakaminen, ja opetus perustui vastavuoroisuuteen ja dialogisuuteen työelämäohjaajien ja kouluttajien välillä. Vertaisuudesta rakennettiin kolme erilaista tulkintaa: 1) Vertaisen vastuunkantajan tulkinnassa vertaisuus perustuu maahanmuuttajataustaan riippumatta ihmisten taustatekijöiden muista eroista, ja auttamishalun motivaationa on solidaarisuus muita maahanmuuttajia kohtaan, 2) voimaantumisen kokemusasiantuntijan tulkinnassa asiantuntijuus perustuu maahanmuuttajuuden kokemukseen ja vertaisuus on keino välittää asiantuntijuutta, sekä 3) itseohjautuvan urasuunnittelijan tulkinnassa toimintaan osallistutaan henkilökohtaisista syistä omia työmahdollisuuksia parantaakseen, jolloin vertaisuus jää sivurooliin.

Tulosten mukaan opetusmenetelmät voimauttivat työelämäohjaajia, mutta kääntyivät vertaisryhmissä haasteiksi. Vertaisryhmiin oli vuonna 2018 vaikeaa saada ja sitouttaa osallistujia. Työelämäohjaajilla oli vertaisryhmissä haasteita rajata tarjoamaansa apua (uupunut ohjaaja), rakentaa vastavuoroisuutta (etäännytynyt opettaja) ja ymmärtää osallistujien kokemusmaailmaa (yli-innokas aktivoija).

Tutkimuksen mukaan Ote työhön -hanke kuvastaa uusliberalistista yhteiskuntaa, jossa vastuuta heikosti työllistyvistä siirrellään työttömien itsensä, vapaaehtoisten, hankkeiden, viranomaisten, työnantajien ja ammattiliittojen välillä. Koulutuksessa tulee näkyville Euroopan unionin tavoite aktiivisesta kansalaisuudesta. Lisäksi koulutuksessa esiintyi tulkintaa, jossa tehtiin yksinkertaistavaa jakoa maahanmuuttajiin ja suomalaisiin, vaikka toiseuttavaa tulkintaa pyrittiin myös aktiivisesti purkamaan. Olennaisena kysymyksenä on, pyritäänkö projekteilla ja koulutuksilla edistämään yhteiskunnan integraatiota vai maahanmuuttajien segregaatiota omiin vertaisryhmiinsä. Kaiken kaikkiaan maahanmuuttajien tekemää yhteiskunnalliseen etuun pyrkivää vapaaehtoista vertaistoimintaa tulisi arvostaa enemmän mahdollistamalla koulutuksen jälkeen työelämäohjaajille virallinen ammatillinen status, työnantajien hyväksymä todistus sekä työpanokseen suhteutettu korvaus.

Tuloksia on mahdollista käyttää Ote työhön -hankkeen kehittämisessä ja arvioinnissa, ja tuloksista hyötyvät vapaaehtois- ja vertaistoiminnan järjestöt, hankkeet sekä koulutusorganisaatiot. Tutkimus edesauttaa avointa yhteiskunnallista keskustelua maahanmuuttajien vertaisohjauksesta ja työllistämisen vastuukysymyksistä.

Avainsanat: maahanmuuttaja, aikuiskoulutus, vertaistuki, vapaaehtoistyö, kokemusasiantuntijuus, toimintatutkimus, koulutuspolitiikka

Tämän julkaisun alkuperäisyys on tarkastettu Turnitin OriginalityCheck -ohjelmalla.

ABSTRACT

Satu Heimo: "What we got from the training, we give them": The peer expertise of immigrants in the training of working life tutors in Catch Up With Work project
Master's thesis, 96 pages + 5 appendices
Tampere University
Degree program of Lifelong learning and education
July 2019

The research examines the piloted training of working life tutors in Catch Up With Work project (2017–2019), the teaching methods and interpretations of peerness, and how they appear in the guiding of the peer groups. The research makes visible the societal significance of voluntary peerness when peerness is used as a solution for employment of immigrants in education policy.

The contents of the working life tutor training are working life knowledge, job seeking, peerness, intercultural communication and group guidance. After the training the working life tutors start to guide the peer groups as volunteers. The peer groups focus to improve the employability of the immigrants who have been long time away from the working markets. The training is targeted for and it has aroused interest especially among people with immigrant background. Catch Up With Work project is financed by European Social Fund and lead by Workers' Educational Association WEA of Finland. The project is taking place in Helsinki and Tampere region. Together with WEA, the training has been organized by Tampere Adult Education Centre, Institute of Adult Education in Helsinki, The Trade Union for the Public and Welfare Sectors JHL and Finnish Refugee Council. Tampere University is responsible for the follow-up and evaluation research of the project. The author of this master's thesis was a research assistant in the project during the year 2018.

The research was implemented based on the principles of action research. The theoretical framework was based on the teaching methods of social learning, transformative learning and engaging pedagogy in adult education, and the empirical research of voluntary peerness and expertise by experience. The research was qualitative, and the data consists of eight project worker interviews, two pair interviews of working life tutors, observations in working life tutor trainings and the self-evaluation forms filled by the working life tutors at the beginning and at the end of the training. The data was collected during the year 2018 and analysed based on deconstructive and hermeneutical analysing methods.

The results show that the teaching methods of the training were knowledge giving, practical exercises and sharing of experiences. Learning was based on reciprocity and dialogue between the working life tutors and the educators. Three different interpretations were constructed from the peerness: 1) in the responsible peer interpretation, peerness is based on immigrant background regardless of other background differences and solidarity works as the motivation for helping other immigrants, 2) in the empowered expert of experience interpretation, expertise is based on the experience of immigration and peerness is a way to transmit the expertise, and 3) in the self-imposed career planner interpretation, personal reasons and improving own possibilities give the motivation to join the actions, which shifts peerness to side-track.

The results show that the teaching methods empowered the working life tutors but turned as challenges in the peer groups. In 2018 there were difficulties when recruiting and engaging the participants to the peer groups. In peer groups the working life tutors had challenges to limit the given help (exhausted tutor), build reciprocity (alienated teacher) and understand the experiences of the participants (overly enthusiastic inspirer).

Catch Up With Work project reflects an image of the neo-liberalistic society, where the responsibility of the employability of the weaker jobseekers is shifted between the jobseekers themselves, voluntary workers, projects, public officers, employers and the trade unions. European Union's aim of active citizenship can be seen in the training. In addition, training contained interpretation that made a simplified division of immigrants and Finnish people, but the interpretation of otherness was also actively dismantled. One fundamental question remains: are trainings and projects striving for the integration of society or for segregation of the immigrants into their own peer groups. All in all, the peerness based voluntary actions of the immigrants that aims at societal benefits should be more valued by enabling the working life tutors an official vocational status after the training, certificate approved by employers and remuneration which is proportional to the labour inputs.

The results can be used in the development and evaluation of the Catch Up With Work project. Voluntary and peer support associations, projects and educational organizations can also benefit from the results. The research contributes to the open societal discussion of peer guidance implemented by immigrants and of the division of the responsibility of employment.

Keywords: immigrant, adult education, peer support, volunteer work, expert by experience, action research, education policy

The originality of this publication has been verified with Turnit OriginalityCheck.

SISÄLLYS

1	JOHDANTO	5
2	AIKUISKOULUTUS MAAHANMUUTTAJIEN TYÖLLISTÄJÄNÄ	9
	2.1 EUROOPAN UNIONIN JA SUOMEN TYÖLLISTÄMISKESKEINEN KOULUTUSPOLITIikka	9
	2.2 VUOROVAIKUTUKSELLINEN JA KOKEMUKSELLINEN OPPIMINEN AIKUISKOULUTUKSEN TYYPILLISINÄ OPETUSMENETELMINÄ	13
	2.3 MAAHANMUUTTAJAT KOULUTUSPOLITIIKAN KOHTEINA JA OPPIJOINA	17
3	VERTAISUUTEEN PERUSTUVA VAPAAEHTOISUUS	20
	3.1 VAPAAEHTOISTOIMINNAN LÄHTÖKOHTIA JA TAVOITTEITA	20
	3.2 VERTAISUUS JA VERTAISTUKI	23
	3.3 MAAHANMUUTTAJAT VAPAAEHTOISINA VERTAISINA	26
	3.4 KOULUTUKSEN KAUTTA AMMATILLISTETTU VERTAISUUS JA KOKEMUSASiantuntijuus: KAMPPAILUA ASiantuntijatyön RAJAPINNALLA	27
4	TUTKIMUKSEN TOTEUTUS	31
	4.1 TOIMINTATUTKIMUS, DEKONSTRUKTIO JA HERMENEUTIikka TUTKIMUKSEN LÄHESTYMISTAPOINA	31
	4.2 TUTKIMUSONGELMA JA TUTKIMUSKYSYMYKSET	34
	4.3 OTE TYÖHÖN -HANKKEEN KUVAUS	36
	4.4 HAVAINNOINTI, HAASTATTELUT JA ITSEARVIOINNIT TUTKIMUSaineistona	40
	4.5 TOIMINTATUTKIMUKSEN ETENEMISEN KUVAUS SEKÄ AINEISTON ANALYSOINTI	43
	4.5.1 Ensimmäinen vaihe: Esimmäryksen tarkastelu	45
	4.5.2 Toinen vaihe: Tutkimuskohteen ihmettely ja käsitteiden purkaminen	46
	4.5.3 Kolmas vaihe: Tulkinnan rakentaminen ja testaus	48
	4.5.4 Neljäs vaihe: Tulkinnan arviointi ja kiteyttäminen	50
	4.6 TUTKIMUKSEN EETTISYYS	52
5	TULOKSET	54
	5.1 TIETO, TOIMINTA JA KOKEMUKSET OPETUSMENETELMINÄ VASTAVUOROISESSA JA DIALOGISESSA OPETUKSESSA ..	54
	5.2 VERTAISUUS TULKINTANA	59
	5.2.1 Vertainen vastuunkantaja	60
	5.2.2 Voimaantunut kokemusasiantuntija	63
	5.2.3 Itseohjautuva urasuunnittelija	66
	5.3 KOULUTUKSEN KÄÄNTÖPUOLI: UUPUNUT OHJAAJA, ETÄÄNTYNYT OPETTAJA JA YLI-INNOKAS AKTIVOIJA VERTAISOHJAAAMISEN ÄÄRELLÄ	68
6	POHDINTA	76
	6.1 YHTEENVETO	76
	6.2 VERTAISASiantuntijuuden YHTEISKUNNALLISET MERKITYKSENANNOT	81
	6.2.1 Koulutus erontekona ja peilinä	81
	6.2.2 Pärjäävä yksilökansalainen	84
	6.2.3 Työllistämisen vastuunjako	86
	6.3 TUTKIMUKSEN LUOTETTAVUUDEN ARVIOINTI	90
	6.4 TUTKIMUKSEN HYÖDYNNETTÄVYYS	92
	6.5 JATKOTUTKIMUSaiHEITA	94
	6.6 LOPUKSI	96
	LÄHTEET	97
	LIITTEET	

1 JOHDANTO

Mitä me saatiin koulutuksesta, me annetaan niille, totesi yksi Ote työhön -hankkeen työelämäohjaajista kysyessäni häneltä haastattelussa työelämäohjaajakoulutuksesta ja vertaisryhmän ohjaamisesta. Lause tiivistää tutkimuksen ytimen ja kiinnostukseni lähtökohdat. Selkeästä lähtöasetelmasta huolimatta koulutuksesta saadun osaamisen siirtäminen vapaaehtoiseksi vertaistoiminnaksi ei välttämättä ole yksinkertaista tai suoraviivaista. Sen lisäksi vertaisohjaus kuvastaa yhteiskunnallista tilannetta ja aikuiskoulutuspolitiikan suuntaa laajemmin. Näitä teemoja teen näkyväksi tutkimuksessani.

Vapaaehtoistoiminta on aina ollut osa yhteiskuntaa ja sen avulla on pyritty vaikuttamaan yhteiskunnan epäkohtiin, auttamaan tarvitsevia tai pitämään huolta omasta asuinympäristöstä ja -yhteisöstä (Nylund 2000a, 13). Vapaaehtoistoiminta on osa ihmisten elämänkaarta siinä missä palkkatyö tai opiskelu (Matthies 2005, 310). Toiminnassa ollaan mukana niin kauan, kun se koetaan riittävän motivoivaksi (Harju 2005, 75). Vapaaehtoistoiminnan taustalla olevat motivaatiot kuitenkin vaihtelevat ja muuttuvat (Yeung 2005a, 97–98). Osa ihmisistä etsii uusia kokemuksia, osa haluaa kehittää itseään ja osa haluaa auttaa, koska on itse aiemmin saanut apua.

Yksi vapaaehtoistoiminnan muoto perustuu auttajien ja autettavien väliseen vertaisuuteen, sillä jonkin tietyn elämäntapahtuman kokeneet ja kokemustaan riittävästi käsitelleet voivat myöhemmin auttaa muita saman kokeneita (Hokkanen 2003a, 87, 90). Vertaisia vapaaehtoisia on Suomessa alettu kutsua myös kokemusasiantuntijoiksi. Kokemusasiantuntijat ovat saaneet koulutuksen, ja he tukevat vertaisia omien kokemustensa pohjalta sekä kehittävät yhteiskunnan palveluita kertomalla kokemuksistaan asiantuntijaryhmille. Kokemusasiantuntijoiden saama koulutus, vastuu, asema ja palkkiot kuitenkin vaihtelevat. (Hietala & Rissanen 2015, 7–8.) Nonformaalin koulutuksen ja kokemukseen perustuvan osaamisen vuoksi kokemusasiantuntijuutta ei nähdä työnä tai ammattina (Alm Andreassen & Breit & Legard 2014, 333–335).

Vapaaehtoista vertaisuutta voidaan tarkastella myös yhteiskunnan näkökulmasta. Hokkanen (2003b, 267) kuvaa, että viimeisen parinkymmenen vuoden aikana vertaisuuteen perustuva vapaaehtoistoiminta on ollut Suomessa yhä yleisempää ja organisoidumpaa. Yleistymisen taustalla on sosi-aali- ja terveystaloudellisen kriisi, joka on vaatinut uusia palveluiden tuottajia sekä säästöjä julkisiin kustannuksiin (Nylund 2000a, 13). Euroopan unioni (EU) tukee jäsenmaitaan erilaisten

hankerahoitusten kautta tavoitteissa edistää yhteiskunnallista inklusiota ja aktiivista kansalaisuutta. Hankkeiden avulla pyritään ratkaisemaan yhteiskunnallisia epäkohtia rakentamalla uusia toimintamalleja ja hyviä käytäntöjä. (Euroopan Komissio 2000, 2016.) Vertaistoiminta on tullut osaksi monien organisaatioiden toimintaa, ja se on saanut uusia sisältöjä hankerahoitusten kautta.

Maahanmuuttajien työttömyys on Suomessa yli kolminkertaista valtaväestön työttömyyteen verrattuna ja työttömyyden nähdään usein johtavan ihmisten marginalisoitumiseen (Matinheikki-Kokko 2007, 66). Suomalainen maahanmuuttopolitiikka rakentuu myös oletukselle, että maahanmuuttajat kotoutuvat työllistymällä (Davydova 2012, 85). Aikuiskoulutuspolitiikka hakee ratkaisuja maahanmuuttajien työllistymiseen uusista rahoitusmuodoista, kuten Euroopan unionin rahoittamista hankkeista. Suomessa on kymmeniä maahanmuuttajien tukemiseen ja erityisesti työllisyyteen keskitettyjä EU:n rahoittamia hankkeita (Kotoutumisen osaamiskeskus 2019a, 2019b). Suomelle hyvin työllisten, kotoutumisen käytäntöjä kehittävien projektien arvioiminen on kuitenkin vaikeaa aineiston vähäisyyden vuoksi (OECD 2018, 17). Kotoutumistoimintaa leimaava projektirahoituspainotteisuus tuo puolestaan mukanaan lyhytjänteisyyttä. Hankkeiden rakentamat uudet mallit saattavat olla toistoja edellisistä, sillä tulokset ja mallit jäävät usein tietoon vain paikalliselle tasolle. Projektien juurruttaminen pysyviksi toimintamalleiksi voi lisäksi olla haastavaa. (Rasilainen 2016, 44–45, 61.)

Ote työhön -hankkeen tavoitteena on rakentaa uusi toimintamalli, jossa pitkään työttömänä olleita maahanmuuttajia tuetaan kohti työelämää vertaisryhmätoiminnan avulla. Hanke toimii Helsingissä ja Tampereella vuosina 2017–2019 ja sitä rahoittaa Euroopan sosiaalirahasto (ESR). Ote työhön -hankkeen päätoteuttajana on Työväen sivistysliitto (TSL) ja muita osatoteuttajia ovat Tampereen yliopisto, Julkisten ja hyvinvointialojen liitto (JHL), Helsingin aikuisopisto (HELAO), Tampereen aikuiskoulutuskeskus (TAKK) sekä Silta-valmennus. Yhteistyökumppaneita ovat Suomen Pakolaisapu, Naistari, Monika-Naiset liitto ry ja Helsingissä toimivat työnantajakumppanit. Näistä työelämäohjaajien koulutuksen kouluttajina toimivat TSL, JHL, HELAO, TAKK ja Suomen Pakolaisapu. Tampereen yliopisto vastaa hankkeen seuranta- ja arviointitutkimuksesta.

Ote työhön -hankkeen pääasiallisena kohderyhmänä ovat maahanmuuttajat, jotka ovat olleet pitkään poissa työelämästä esimerkiksi lastenhoitovelvollisuuksien vuoksi. Heille järjestetään hankkeessa vertaisryhmätoimintaa. Vertaisryhmien toteuttamisesta vastuussa ovat hankkeessa koulutettavat työelämäohjaajat, jotka puhuvat äidinkielenään pääosin muuta kuin suomen kieltä. Työelämäohjaajat ohjaavat hankkeessa vapaaehtoisesti vertaisryhmiä, joissa keskustellaan työelämätaidoista. Työelämäohjaajien koulutus on herättänyt paljon kiinnostusta ja siihen on osallistunut vuosien 2018–2019 aikana noin 35 henkilöä. Vertaisryhmien osallistujia on kuitenkin ensimmäisen toimintavuoden 2018 aikana ollut haastavaa sitouttaa toimintaan ja monet osallistujat ovat keskeyttäneet.

Tutkimuksessa tarkastelen Ote työhön -hankkeen työelämäohjaajakoulutusta, jonka tarkoituksena on antaa koulutukseen osallistuville valmiuksia ohjata maahanmuuttajien työllistymistä edistäviä vertaisryhmiä. Koulutuksesta ovat olleet kiinnostuneita erityisesti työelämässä jo mukana olevat maahanmuuttajat. Aiempien tutkimusten mukaan maahanmuuttajien halu osallistua vapaaehtoiseen vertaistoimintaan voi nousta omakohtaisista kokemuksista ja itse autetuksi tulemisesta. Saatuaan itse ensin apua ja siirtyessään auttamaan muita, maahanmuuttajan rooli palveluiden käyttäjänä muuttuu palveluiden tarjoajaksi (Handy & Greenspan 2009, 969). Vapaaehtoistoiminta voi siten antaa merkityksellisiä uusia rooleja (Khvorostianov & Remennick 2017, 345). Maahanmuuttajat voivat voimaantua kääntäessään heikkoutensa vahvuuksiksi ja auttaessaan niiden avulla muita (Slootjes & Kampen 2017, 1910.) Jos työmarkkinoille pääsy on haastavaa, vapaaehtoistyön kautta voi tavoitella työllistymistä (Kosic 2007, 21) tai muunlaista yhteiskunnallista osallisuutta (Schedler & Glastra 2000, 61).

Tämän kvalitatiivisen tutkimuksen tutkimusongelmana on vapaaehtoinen vertaisuus, jonka hyödynnettävyyttä maahanmuuttajien työllistymistä edistävänä aikuiskoulutuspoliittisena ratkaisuna Ote työhön -hankkeessa arvioidaan. Tutkimuksessani tarkastelen, millaisia yhteiskunnallisia merkityksiä vapaaehtoinen vertaisuus saa. Analyysin keskiössä on työelämäohjaajakoulutuksen aikana rakentunut työelämäohjaajien ja eri organisaatioista tulevien koulutuksen järjestäjien ja kouluttajien välinen vuoropuhelu vertaisuudesta. Tutkimuksessa kysyn, millaisia opetusmenetelmiä maahanmuuttajille suunnatussa vertaisohjaajakoulutuksessa käytetään, millaisia tulkintoja vertaisuudesta koulutuksen aikana muodostuu, sekä miten opetusmenetelmät ja vertaisuutta koskevat tulkinnat näkyvät koulutuksen jälkeen toteutuvassa vertaisohjauksessa.

Keräsin aineiston vuonna 2018 toimiessani tutkimusavustajana Tampereen yliopistolla Ote työhön -hankkeessa. Tutkimusaineistoon kuuluvat hanketoimijoiden, kouluttajien ja työelämäohjaajien haastattelut sekä havainnointiaineistot Tampereen työelämäohjaajien koulutuksesta ja viimeiseltä Helsingin työelämäohjaajien koulutuskerralta. Tämän lisäksi hyödynnän tutkimuksessa työelämäohjaajien koulutuksen alussa ja lopussa täyttämiä itsearviointilomakkeita. Tutkimusta voi kuvata dekonstruktiiivis-hermeneuttiseksi toimintatutkimukseksi. Analysointivaiheessa olen ensin purkanut aineistoa nostaen tarkasteluun sen jännitteitä (ks. Royle 2003, 27–28). Tämän jälkeen olen rakentanut tulkintaa pyrkien ymmärtämään keskenään osin ristiriitaistakin aineistoa ja asettaen sitä vuoropuheluun aiemman tutkimustiedon kanssa (ks. Jardine 2006, 279). Olen liikkunut tutkimusprosessin aikana toimintatutkimuksen kehällä vuorotellen yhä uudestaan suunnittelun, toiminnan, havainnoinnin ja reflektion välillä (ks. Heikkinen & Rovio & Kiilakoski 2008, 78–79).

Ote työhön -hankkeen työelämäohjaajakoulutusta voidaan tarkastella nyky-yhteiskunnan kuvana, jolle ovat ominaista toiminnan projektiluontoisuus ja vapaaehtoisten toimiminen julkisten työ-

listymistä tukevien palveluiden rinnalla. Ojanen (2014, 157) toteaa, että yhteiskunnan tarpeet ja taloudellinen tilanne muuttavat aikuiskoulutusta. Koulutusten todellisia yhteiskuntapoliittisia motiiveja ja hyödynsaajia on välttämätöntä tarkastella reflektoimalla opetus- ja kasvatustapahtuman yhteiskunnallisia edellytyksiä ja seurauksia (Klaffki 1976, 1985, viitattu lähteessä Siljander 1988, 196–197). Vapaaehtoistyö näyttäytyy yhteiskunnallisessa keskustelussa usein positiivisessa valossa, vaikka sen piirissä tapahtuu myös vallankäyttöä ja hyödyntämistä (Nylund & Yeung 2005, 26, 30).

Tutkimuksen kohteena ovat keväällä 2018 koulutukseen osallistuneet maahanmuuttajataustaiset työelämäohjaajat. He ovat ulkomailta Suomeen muuttaneita ihmisiä, jotka puhuvat äidinkielenään muuta kuin suomea tai ruotsia. Käytän tutkimuksessa käsitteitä maahanmuuttaja ja maahanmuuttajataustainen, koska ne ovat osa hankkeessa käytettyä käsitteistöä. Käytän käsitteitä tietoisena siitä, että käsitteet ovat usein liian rajaavia, voivat tuottaa keinotekoisia raja-aitoja tai sisältää negatiivisia konnotaatioita eli miellejhtymiä. Maahanmuuttajia näkyy harvoin tutkimuksissa aktiivisina toimijoina, vaan he ovat usein tuettavien asemassa (Nylund & Yeung 2005, 27). Näin tapahtuu siitä huolimatta, että Suomessa asuvat maahanmuuttajat ovat heterogeeninen ryhmä ihmisiä, jotka saapuvat Suomeen monista eri syistä ja joista osalla voi olla jo Suomen kansalaisuus ja sujuva kielitaito. Davies (1989, 238–241) kritisoi, että sanavalinnat voivat asemoida erilaisia ihmisiä toisistaan erillisiin lokeroihin ja esimerkiksi opetustilanteissa sanavalinnat voivat johtaa tiettyyn käsitykseen itsestä ja omista mahdollisuuksista. Ihmiset luokitellaan maahanmuuttajiksi kysymättä heiltä itseltään, miten he itsensä kokevat (Dervin & Keihäs 2013, 107).

Tutkimukseni rakentuu siten, että luvussa kaksi käsitteellistän aikuiskoulutuksellisia ratkaisuja, joiden tarkoituksena on edistää maahanmuuttajien työllistymistä. Kuvaan EU:n hankerahoitusten vaikutusta aikuiskoulutuksen toteutumiseen, elinikäisen oppimisen ulottuvuuksia sekä tyypillisiä aikuiskoulutuksen opetusmenetelmiä, joihin kuuluvat Wengerin (2009) sosiaalisen oppimisen teoria, Mezirovin (2009) transformatiivisen oppimisen teoria ja hooksin (2009) osallistava pedagogiikka. Luvussa kolme kuvaan vapaaehtoistoiminnan yleisiä periaatteita ja tavoitteita, vertaisuutta vapaaehtoistoiminnan erityisenä ilmenemismuotona sekä kokemusasiantuntijuutta ja vertaisohjaajakoulutuksia, jotka lähestyvät ammatillisen työn rajapintoja. Luvussa neljä kuvaan tutkimuksen metodologisia valintoja, aineiston hankintaa, toimintatutkimuksen etenemistä sekä analysointia. Luvussa viisi kuvaan aineistosta saatuja tuloksia nostoen esille työelämäohjaajien ja kouluttajien oman äänen. Tulosten pohjalta esittelen tulkintoja työelämäohjaajien koulutuksesta ja sen jälkeen toteutuneesta vertaisohjauksesta. Kuudes luku päättää tutkimukseni ja kokoaa yksittäisen koulutuksen tuottamat merkityksenannot laajempaan yhteiskunnalliseen kontekstiin. Kuudennessa luvussa arvioin myös tutkimuksen luotettavuutta ja hyödynnettävyyttä, sekä esitän ajatuksiani jatkotutkimusaiheista.

2 AIKUISKOULUTUS MAAHANMUUTTAJIEN TYÖLLISTÄJÄNÄ

2.1 Euroopan unionin ja Suomen työllistämiskeskeinen koulutuspolitiikka

Kansan sivistystason parantaminen oli aikanaan keino rakentaa kansallista eheyttä ja edistää kansan tyytyväisyyttä sisällissodan runtelemassa, juuri itsenäistyneessä Suomessa (Virta 2011, 170). 1950- ja 1960-luvuilla vain joka kymmenennellä Suomen aikuisväestöstä oli toisen asteen koulutus tai korkeakoulutus, mutta 1990-luvulla koulutus oli jo joka toisella. Elinikäistä oppimista koskevilla periaatteilla, samoin kuin ammattien muuttumisella sekä maahanmuutolla on ollut merkittävä vaikutus koulutuspolitiikkaan ja aikuiskoulutuksen lisääntymiseen. (Antikainen & Houtsonen & Huotelin & Kauppila 1996, 10–11.) Aikuiskoulutuksen pyrkimyksenä on ollut vahvistaa ihmisten selviytymiskykyä työuran ja elämänkaaren eri tapahtumien aikana. Aikaisemmin tavoitteena on ollut itsensä sivistäminen, tai opiskelu on ollut harrastus muiden joukossa. Nykyisin opiskellaan yhä enemmän työn ja ammatin vuoksi, koska peruskoulun päättötodistus vain harvoin riittää työmarkkinoille pääsemiseen. Työvoimapolitiittinen aikuiskoulutus lisääntyi 1990-luvulla laman myötä. (Antikainen & Rinne & Koski 2013, 117–121.)

Koulutuspolitiikka ja yhteiskunta asettavat aikuiskoulutukselle monenlaisia odotuksia, kuten syrjäytymisen ehkäisemisen ja tasa-arvon vahvistamisen. Odotuksiin vaikuttavat taloustilanne sekä väestöä koskevat muutokset. Työttömyys saatetaan nähdä yhteiskunnan vakautta, talouskasvua ja kilpailukykyä häiritsevänä tekijänä, jolloin koulutustason nostaminen voi olla keino asian ratkaisemiseksi. Työttömyys tai sen uhka toisaalta toimivat myös yksilöitä koulutukseen motivoivana tekijänä. (Silvennoinen 2011, 84, 88–89, 93.) Koulutus liittyy eri taustoista tulevat ihmiset yhdeksi kansakunnaksi, joka on sisäistänyt tietyt arvot ja normit. Koulutuksen funktioita ovat esimerkiksi valikointi eli yhteiskunnallisten asemien hierarkian säilyttäminen, integrointi eli yhteiskunnan kiinteyden ja eheyden ylläpitäminen, varastointi eli työvoimareservin varmistaminen, sekä kvalifointi eli taitojen, tietojen ja osaamisen tuottaminen. Kvalifikaatioihin liitetään myös työmarkkinoilla tarvittavat käyttäytymisnormit ja asenteet. (Antikainen ym. 2013, 154–156, 158.)

Koulutus rakentaa ihmisen identiteettiä ja käsitystä itsestä oppijana ja ihmisenä (Antikainen ym. 1996, 59–65). Houtsosen (2013) mukaan koulutus tarjoaa, arvioi ja tuottaa oppilaille identiteettejä sen perusteella, mitä he ajattelevat oppilaiden olevan, osaavan ja tarvitsevan. Myönteiset ja kielteiset identiteetit muodostuvat oppilaan sisäistetyksi käsitykseksi itsestään. Aiemmin rakentuneet käsitykset oppijuudesta vaikuttavat myöhempään opiskeluvalintoihin, odotuksiin ja tavoitteisiin. Koulu asettaa oppilaille erilaisia käyttäytymisodotuksia. (Houtsonen 2013, 298–300, 304.) Silvennoisen (2011) mukaan koulutus onkin kontrollisuhteiden verkosto ja hallinnan väline, sillä yhteiskunnassa ”jonkun tekemistä” arvostetaan enemmän kuin ”ei minkään tekemistä”. Perusteluna on, että yhteisöön kuuluessa ihminen ei ajaudu yhteiskunnan marginaaliin. Esimerkiksi työttömiä ohjataan sanktion uhall koulutukseen tai koulutuspaikan hakemiseen. Toisaalta koulutus voi myös antaa ihmiselle tarkoituksellisuuden ja yhteisöön kuulumisen tunteen. (Silvennoinen 2011, 96–97.)

Elinikäinen oppiminen on yksi keskeisimmistä aikuiskoulutuksen käsitteistä. Euroopan Komissio (2000) toteaa mietinnössään, että elinikäisen oppimisen periaatteet on määritelty yhdessä EU:n jäsenmaiden kanssa eurooppalaiseen työllisyysstrategiaan perustuen. Elinikäistä oppimista tulee tukea yksilö- ja yhteiskuntatasolla sekä yksityisessä että julkisessa elämässä. Kaikkien ihmisten tulisi yhdenvertaisesti osallistua Euroopan tulevaisuuden muodostamiseen. Elinikäisen oppimisen tavoitteena on tukea aktiivista kansalaisuutta ja työllisyyttä. Aktiivinen kansalaisuus kuvaa ihmisten osallistumista kaikkiin sosiaalisen ja taloudellisen elämän tasoihin, sekä kokemusta yhteiskuntaan kuulumisesta ja omista vaikutusmahdollisuuksista. Työllistyvyys on väline Euroopan kilpailukyvyyn parantamiseksi ja yksi aktiivisen kansalaisuuden ulottuvuus. (Euroopan Komissio 2000, 3, 5.)

Unesco (2016) määrittelee aikuisopetuksen elinikäisen oppimisen ydinkomponentiksi. Aikuisopetus käsittää kaikki oppimisen formaalit, informaaliset ja nonformaaliset muodot, joiden kautta ihminen osallistuu yhteiskuntaan ja työelämään¹. Aikuisopetukseen liitetään myös asiantuntijuuden kehittäminen ja aktiivinen kansalaisuus, sekä toisten mahdollisuuksien ohjelmat ihmisille, joiden koulu on keskeytynyt, jotka eivät ole koskaan käyneet kouluja tai ovat lopettaneet koulunsa aikaisin. Aikuisten oppimisen ja aikuiskoulutuksen tavoitteena on varustaa ihmiset taidoilla, joiden avulla he voivat ottaa kontrollin omasta elämästään aktiivisina kansalaisina. Aikuiskoulutuksen tulee tukea samanaikaisesti persoonallista ja ammatillista kehitystä, sekä aktiivisempaa sitoutumista yhteiskuntaan, yhteisöihin ja ympäristöön. Sen lisäksi aikuiskoulutuksen tulee tukea kestäväää ja inklusiivista talouskasvua sekä työllisyyttä. (UNESCO 2016, 6–8.)

¹ Euroopan Komissio (2000) kuvaa, että formaalia oppimista tapahtuu koulutusinstituutioissa ja se johtaa todistuksiin ja tutkintoihin. Nonformaali oppiminen tapahtuu esimerkiksi työpaikoilla tai erilaisissa yhteisöissä eikä se yleensä johda todistuksiin. Informaali oppiminen on osa arkea ja monesti tiedostamatonta, jolloin sitä voi olla vaativaa tunnistaa. Formaali oppiminen on tähän asti hallinnut poliittista ajattelua, koulutuksen järjestämistä ja siten myös ihmisten ajattelua oppimisesta. Elinikäinen oppiminen painottaa näitä kaikkia tasapuolisesti. (Euroopan Komissio 2000, 8.)

Euroopan Komission ja Unescon lausunnoissa elinikäinen oppiminen ja aikuiskasvatus painottavat samanaikaisesti ihmisten yksilöllisiä tarpeita ja työmarkkinoiden vaatimuksia aktiivisesta kansalaisuudesta. Alheitin (2009) mukaan Euroopan Komission lausunto elinikäisen oppimisen vaatimuksesta on kehystetty taloudellisin ja poliittisin periaattein. Se on sisäisesti ristiriitainen lausuma, koska sen avulla tavoitellaan paitsi kilpailukykyä, työllistyvyyttä ja mukautuvaa työmarkkinoiden kompetenssia, myös elinikäistä vapautta kouluttautua yksilöllisesti sekä osallistua yhteiskuntaan. (Alheit 2009, 117.) Fejesin (2019) mukaan aikuiskoulutus on Unescon lausumassa sosiaalisen muutoksen väline ja demokraattisten kansalaisten muovaaja. Aikuiskoulutus saa monenlaisia rooleja: sen tulee edistää henkilökohtaista kasvua ja valmistaa ihmisiä työmarkkinoille. Poliittiset dokumentit asettavat normatiivisia oletuksia sille, mitä kansalaisen tulee olla tai millaiseksi hänen tulisi tulla, jotta hän olisi osa yhteiskuntaa. Erityisryhmiä, kuten maahanmuuttajia, pyritään tekemään koulutuksen kautta kansalaisiksi ja osallisiksi yhteiskunnasta. (Fejes 2019, 234–235.)

Kinnari (2018) on tarkastellut elinikäistä oppimista koskevaa ajallista diskurssin muutosta. Hänen mukaansa ohjelmajulistukset ovat aina arvopoliittisia. Vielä 1970-luvulla elinikäisen oppimisen perustana oli kriittinen kansalaisuus ja ajatus siitä, että vanhan yhteiskunnan malleja olisi purettava. Tämän jälkeen 1990-luvulla rakennettiin uusliberaalista vapauskäsitystä, jossa toimijoille siirrettiin näennäistä valtaa. 2000-luvulla diskurssissa yhdistyvät aiempien vuosikymmenten humanismia ja taloutta korostavat periaatteet, joissa elinikäisen oppimisen sisältöjä sanelevat talous ja kilpailukyky. Elinikäinen oppija tarvitsee tiettyjä avaintaitoja ja asennetta selviytyäkseen yhteiskunnassa. Elinikäisen oppimisen kautta pyritään saavuttamaan tuottavaa eurooppalaisiin arvoihin perustuvaa työmarkkinakansalaisuutta. (Kinnari 2018, 70–74.)

Työelämän ja yhteiskunnan muutos haastaa myös koulutusorganisaatioita, sillä niihin kohdistuu työmarkkinoiden vaatimuksia ja toiveita työttömien uudelleen koulutuksesta. Koulutusorganisaatioiden pitää muuttua oppiviksi organisaatioiksi, jotka antavat oppilaille perustaitojen lisäksi kokonaisvaltaista osaamista koko loppuelämää varten. Yksilöiltä yhteiskunnan muuttuminen vaatii tiettyjen tietojen ja taitojen omaksumista ennen mahdollisuutta työllistyä. (Alheit 2009, 118–122.) Saari (2018) kuvaa, miten yhteiskunta haluaa ihmisen kantavan vastuuta omasta työllistymisestään ja yrittäjämäisen asenteensa avulla edistävän talouskasvua. Koulutus nähdään sijoituksena, jonka riskit jokainen kantaa itse. (Saari 2018, 26, 41.) Ihmisistä koulutetaan menestyjiä ja pärjääjiä, jotka auttavat yhteiskuntaa kansainvälisessä menestymisessä (Salo & Suoranta 2002, 184). Heidän on yhteiskunnallisen tuottavuuden nimissä omaksuttava avaintaidot ja tietty asenne, kuten uteliaisuus, yhteistyöhalukkuus ja myönteinen suhtautuminen (Kinnari 2018, 71). Omaa markkina-arvoa ja kilpailukykyä kehitetään pakon sanelemana (Keskitalo-Foley & Komulainen & Naskali 2010, 22, 28).

Usher (2009) väittää, että työmarkkinoiden tarpeet työntekijöiden työllistyvyydestä ja hallinnon koulutuspoliittiset ratkaisut elinikäisestä oppimisesta muovaavat ihmisen toimintaa. Ihmiset hyväksyvät, että heidän on kehitettävä itse itseään tuottaviksi ja voimaantuneiksi subjekteiksi tulevaisuutta varten. Ihmiset ovat aktiivisia kansalaisia ja innokkaita työntekijöitä niin kuin tämä nousisi heidän omasta sisäisestä halustaan. Ulkopuolista ohjausta ei siksi aina edes tarvita. (Usher 2009, 174–178.)

Euroopan unionin lausuntojen kautta on kuitenkin selvää, kuten myös Saari (2018, 38) toteaa, että Suomen koulutuspoliittisiin linjauksiin vaikuttavat ylikansallinen taloudenpito ja toimijat. Euroopan unioni on tuonut perinteisen yhtenäistä kansakuntaa koskevan näkökulman rinnalle eurooppalaisen dimension, joka läpileikkaa kansallista koulutusta (Antikainen ym. 2013, 172). Kuusipalon (2018) mukaan julkisin varoin rahoitettua aikuiskoulutusta ohjataan Suomessa laeilla ja asetuksilla, vaikka aikuiskoulutusta rahoittavat myös yksityiset lähteet. Osan kustannuksista kattavat yritysten tai opiskelijoiden suorittamat maksut ja ministeriöiden hallinnoimien kansallisten budjettivarojen lisäksi tarjolla on myös kansallista ja Euroopan unionin projektirahoitusta. Projektirahoitusta saadakseen organisaation on täytettävä rahoittajan hakukriteerit ja toiminnan on oltava hakukohteena olevan ohjelman mukaista. (Kuusipalo 2018, 47–48.)

Euroopan Komission (2000, 22) mukaan Euroopan unionin jäsenmaiden tulisi edistää elinikäisen oppimisen käytäntöjä ja rakenteita kansallisella, alueellisella ja paikallisella tasolla. Euroopan sosiaalirahasto (ESR) antaa hanketukea kansallisille ja kansainvälisille projekteille, jotka pyrkivät edistämään ihmisten työllisyyttä. Muita ESR:n painopistealueita ovat tasa-arvo, syrjäytymisen ehkäiseminen, ihmisten aktivoiminen osallisuuteen, osaamisen kehittäminen sekä uusien työmarkkinoiden toimintaa parantavien järjestelmien kehittäminen. (Kotoutumisen osaamiskeskus 2019a.) Euroopan sosiaalirahasto on Euroopan Komission (2016) mukaan Euroopan unionin tärkein ihmispääomaan panostava väline. Joissain maissa jopa 90 prosenttia työvoimapolitiittisista toimenpidemenoista kateetaan ESR:n tuella. Yleensä EU:n osuus hankkeen kokonaiskustannuksista vaihtelee 50–85 prosentin välillä. Mukana olevat organisaatiot ja toimijat rahoittavat hanketta aina siis myös omalla osuudellaan. Vuosina 2014–2020 ESR:n kokonaisbudjetti on Suomessa miljardi euroa, josta EU:n osuus on noin puolet. (Euroopan Komissio 2016, 3–4, 15, 20.)

Oppiminen ei nyky-yhteiskunnassa ole enää yksityistä tai henkilökohtaista, vaan siihen pyritään vaikuttamaan yhteiskunnallisella ohjauksella. Rahoitus on keino suunnata ihmisten oppimista ja yhteiskunnan muutosta. (Jarvis 2004, 76–78.) Aikuiskoulutuksen monenlaisten rahoitusmuotojen etuja ovat joustavuus ja tarjonnan monipuolisuus. Haasteita on kuitenkin paljon, sillä organisaatioiden on omaksuttavat erilaisia hallinnontapoja, mikä vie aikaa resurssien ollessa jo muutenkin niukkoja. Koulutuksen alueellinen tasa-arvo ei myöskään välttämättä toteudu. (Kuusipalo 2018, 51–52.) Ihmisten mahdollisuudet osallistua koulutuksiin ovat rajoitettuja, sillä tieto koulutuksista ei kulkeudu kaikille

ja ihmiset eivät osaa tarttua mahdollisuuksiin. Aikuiskoulutus ei suoraan johdakaan koulutuksellisten ja kulttuuristen erojen kaventumiseen, vaan saattaa jopa syventää niitä. Aikuiskoulutuspolitiikassa tavoitteet ja todellisuus voivat olla ristiriidassa keskenään. (Rubenson 2006, 943.)

2.2 Vuorovaikutuksellinen ja kokemuksellinen oppiminen aikuiskoulutuksen tyypillisinä opetusmenetelminä

Elämän kuluessa tapahtuva oppiminen on vuorovaikutteista ja sosiaalisesti rakentunutta, mutta samalla se seuraa yksilöllistä elämänhistoriaan ja kokemuksiin perustuvaa logiikkaa. Elämänhistoria ei määrää oppimista, mutta se väistämättä vaikuttaa uusien kokemusten rakentumiseen. (Alheit 2009, 125–126.) Tutkijoiden mukaan aikuiskoulutuksen opetusmenetelmissä korostuvat tyypillisesti oppimisen vuorovaikutteisuus ja kokemuksellisuus. Wengerin (2009) mukaan kaikki ihmiset kuuluvat erilaisiin yhteisöihin kotona, työssä tai harrastuksissa. Yhteisöt muuttuvat ihmisen elämänhistorian aikana ja ovat usein epämuodollisia ja arkisia. Oppiminen on aktiivista osallistumista näiden osamisyhteisöjen toimintaan. Wengerin sosiaalisen oppimisen teoria sisältää neljä osaa: merkitykset, identiteetin, yhteisön sekä käytännön. Merkitys kuvastaa oppimista kokemuksena eli sitä, miten ihmiset voivat yksilöinä ja yhteisöjen jäseninä kokea elämän ja maailman merkityksellisenä. Identiteetti kuvastaa oppimista tulemisena joksikin eli sitä, miten oppiminen muuttaa sitä, mitä ihmiset ovat ja rakentaa henkilökohtaista historiaa. Yhteisö kuvastaa oppimista kuulumisena. Ihminen oppii sosiaalisia asenteita, joiden mukaan hän arvostaa tiettyä toimintaa ja kykyjä. Käytäntö kuvastaa oppimista tekemisenä eli tarkoittaa jaettuja historiallisia ja sosiaalisia resursseja ja käsityksiä, jotka voivat edesauttaa vastavuoroista sitoutumista toimintaan. (Wenger 2009, 210–215.)

Mezirowin (2009) mukaan aikuiskoulutuksen pyrkimyksenä tulisi olla antaa keinoja ja välineitä kehittää itseään ja omia taitojaan läpi elämän, sen sijaan että se antaisi ainoastaan valmiita vastauksia lyhyelle aikavälille. Transformatiivinen oppiminen on prosessi, jossa ihmiset muuttavat itsereflektion avulla ongelmallisia ajattelutapojaan, oletuksiaan ja odotuksiaan aiempaa avoimemmiksi ja reflektiivisemmiksi. Ihmisen esiymmärrys ja odotukset vaikuttavat kokemusten tulkitsemiseen ja niistä on tapana tulla itseään toteuttavia ennusteita. Transformaatio eli muutos voi olla käännekohta eli suuri uudelleen orientoituminen esimerkiksi elämänmuutoksen seurauksena tai kumulatiivinen eli hitaammin etenevä progressiivinen muutos ajatuksissa. (Mezirow 2009, 91–96, 104.)

Hooksin (2007) osallistavan pedagogiikan teoriassa on kyse vapaaksi ja itsenäiseksi kasvattamisesta. Opetustilanteen tulee olla innostava, mikä tarkoittaa joustavia opetussuunnitelmia, merkityksellistä opetussisältöä, oppilaiden yksilöllisten opetustarpeiden näkemistä, oppilaiden kunnioittamista ja huomioimista, yhteisöllisyyttä sekä vastavuoroisuutta. Avoin oppimisilmapiiri voidaan

luoda, kun ymmärretään, että jokaisen opiskelijan panos vaikuttaa oppimistilanteeseen. Vastuu oppimisesta ei siis yksin ole opettajalla. Opettajien olisi opetettava opiskelijoille, miten kuunnellaan toisia. Toisen äänen kuuleminen ja kuunteleminen tarkoittaa samalla toisen olemassaolon tunnustamista. Kokonaisvaltainen opiskelu valtauttaa opiskelijoita ja opettajaa. (hooks² 2007, 29–79, 218–228, 297.)

Taulukkoon 1 olen nostanut tarkasteluun Wengerin (2009), Mezirovin (2009) ja hooksin (2007) keskeisimmät ajatukset oppimisesta. Taulukosta nähdään, että vaikka tutkijat pitävät tärkeänä oppimisen vuorovaikutteista ja kokemuksellista puolta, on heidän ajatuksissaan oppimisesta painotuseroja. Kuvaan seuraavaksi Wengerin, Mezirovin ja hooksin ajatuksia rinnakkain ja peilaan niitä myös muiden tutkijoiden käsityksiin aikuisoppimisesta.

TAULUKKO 1. Kolme tutkimuksen kannalta olennaisinta opetusmenetelmää

TUTKIJA	OPPIMISTEORIA	OPETUSMENETELMÄ JA KÄSITYS OPPIMISESTA
Wenger, E. (2009)	Sosiaalisen oppimisen teoria	Oppiminen on tekemistä, kokemista, kuulumista ja tuleamista joksikin. Oppiminen perustuu osaamisyhteisöjen toimintaan osallistumiseen.
Mezirov, J. (2009)	Transformatiivinen oppiminen	Oppiminen on ajattelumallien muuttamista. Oppiminen tapahtuu uusien roolien ottamisen, kriittisen itsereflektion sekä muutosprosessia toteuttavan yhteisön kautta.
hooks, b. (2007)	Osallistava pedagogiikka	Oppiminen on vapaaksi ja itsenäiseksi kasvattamista. Oppiminen perustuu opettajan ja opiskelijoiden väliseen dialogisuuteen, oppimisen kokonaisvaltaisuuteen ja itselle merkitykselliseksi tekemiseen sekä valtauttavaan ja innostavaan opetukseen.

Hooksin oppimiskäsitykset kuuluvat feministiseen pedagogiikkaan, jossa keskeistä on opiskelijoiden valtauttaminen (empowerment) ja äänen antaminen (voicing). Opetustilanteessa tapahtuva valtauttaminen tarkoittaa pedagogista ratkaisua, jossa valtaa jaetaan uudelleen opetustilanteessa ja autoritaarista opetustapaa murretaan. Valtauttava opetus voimauttaa opiskelijoita. He kertovat omia kokemuksiaan ääneen, mikä vahvistaa heidän subjektiivuttaan. (Rekola & Vuorikoski 2006, 17.)

Oppimisen vuorovaikutteisuutta tarkasteltaessa huomataan, että hooks painottaa Wengeriä ja Mezirovia enemmän opettajan roolia oppimisessa. Hooksin (2007, 229; myös Rekola & Vuorikoski 2006, 20) mukaan yhteisössä tapahtuvassa oppimisessä keskeistä on opettajan toiminta sekä oppimisyhteisön tasa-arvoisuus ja tasavertaisuus. Mezirov (2009, 94) nimeää oppimisen kontekstiksi formaalin kouluympäristön, jossa kouluttajat edistävät opiskelijoiden tietoista oppimisprosessia. Wenger (2009) kuitenkin painottaa, että oppimista tapahtuu myös muualla kuin luokassa. Ihminen oppii asioita, jotka eivät ole opetuksen tavoitteena ja tavoitteelliset oppimistilanteet esimerkiksi koulussa eivät puolestaan aina ole niitä, joissa ihmiset oppivat eniten tai syvimmin. (Wenger 2009, 213–214.)

² Suom. J. Vainonen. Rekolan ja Vuorikosken (2006, 19) mukaan hooks pyrkii pieniä alkukirjaimia oman nimensä kirjoitusasuna käyttämällä häivyttämään itseään, jotta hänen oppimiskäsityksensä tulisivat esille paremmin.

Myös Illeris (2009) kuvaa, että oppimisen sisältöihin ja oppimista suuntaavaan motivaatioon, tunteisiin ja tahtoon vaikuttavat ihmisen ja sosiaalisen, yhteiskunnallisen, kulttuurisen ja materiaalisen ympäristön välinen vuorovaikutusprosessi. Oppimisen tarkoitus on sosiaalista ja integroida ihmiset yhteisöihin ja yhteiskuntaan. (Illeris 2009, 8–12.) Antikainen ym. (1996, 80) sekä Jarvis (2009, 27) toteavat, että merkittävää oppimista tapahtuu paljon muuallakin kuin vain koulussa, sillä tasa-arvoiset ja rohkaisevat ihmiset voivat nousta merkittäviksi toisiksi ja tukea oppimista.

Oppimisessa saatuja ja oppimisen pohjalla olevia kokemuksia voi tarkastella kokemusten merkityksellisyyden näkökulmasta. Jarvis (2009) kuvaa, että oppimisessa ympäristöstä saadut kokemukset integroituvat tunteiden ja toiminnan avulla osaksi elämäkertaa, jolloin niistä tulee merkityksellisiä. Aikuisten oppimisprosessissa koko ihminen muuttuu, minkä seurauksena myös sosiaaliset tilanteet muuttuvat muuttuneen ajattelun ja toiminnan myötä. (Jarvis 2009, 24–29.) Merkittävät oppimiskokemukset voivat olla hyviä tai huonoja, voimauttavia, yksittäisiä tapahtumia tai kumulatiivisia kokemuksia. Itseluottamuksen kasvua voidaan pitää hyvänä ja koulun keskeyttämistä huonona merkittävänä oppimiskokemuksena. Merkittävä oppimiskokemus voi myös liittyä pakottavaan tilanteeseen, jossa vaaditaan uudenlaista ajattelua ja toimintaa. (Antikainen ym. 1996, 24, 68–73, 80, 86.)

Hooksin (2007, 49, 22) mukaan oppimisen tulisi aina käsitellä opiskelijoille merkityksellisiä asioita, ja erityisesti kokemusten kuuleminen ja niiden sitominen akateemiseen tietoon vahvistaa ihmisten osaamista. Wenger (2009, 210, 215) painottaa, että oppimisen merkityksellisyyttä voi tukea antamalla opiskelijoille tietoa, jonka avulla he voivat tulla osallisiksi heidän arvostamiensa yhteisöjen toiminnasta ja muutosprosesseista. Mezirov (2009, 93, 103–104) puolestaan toteaa, että ihmisten tulisi arvioida ja uudelleen muotoilla henkilökohtaisia merkitysrakenteitaan havainnoimalla omien tulkintojen ja mielipiteiden ongelmallisia puolia, sekä tekemällä kriittistä itsereflektiota. Usherin (2009) mukaan kokemus on kuitenkin monimerkityksellinen termi ja ilmiönä ongelmallinen. Kokemusta pitää tulkita aina suhteessa muuttuviin konteksteihin ja siihen vaikuttaviin valtakamppailuihin. Kokemuksiin perustuva oppiminen voi olla vapauttavaa, sillä se antaa arvoa tiedolle, jota ei ole aiemmin arvostettu ja motivoi opiskelijoita laajentamaan oppimistaan. Se voi kuitenkin myös olla lannistavaa, koska opiskelijat voivat tulla kokemustensa vangeiksi tai kokemukset alistetaan osaksi koulutusinstituutioita. (Usher 2009, 169–170, 182.)

Opetuksen vuorovaikutteisuus ja kokemuksellisuus ovat keskeisiä myös kulttuurienvälisessä opetuksessa, joka on osa Ote työhön -hankkeen työelämäohjaajien koulutusta. Laitinen (2014, 12–17) toteaa, että kulttuurienvälisessä opetuksessa kosketetaan yksilön minuutta ja siksi opetuksen sisältönä olevaa tietoa ja tavoitteena olevaa osaamista ei voida pitää neutraaleina. Ihmiset ovat kulttuurisesti erilaisia jo pelkästään siksi, että he kasvavat erilaisissa ympäristöissä saman maan sisällä. Kulttuuri ei ole pysyvä ominaisuus ja sen rajat eivät ole tarkkoja. Kulttuurit ovat oppimisen tulosta ja

neuvotteluja vallasta. (Raunio & Säävälä & Hammar-Suutari & Pitkänen 2011, 17–22.) Kulttuurinen tietoisuus tarkoittaa itsensä ja oman taustansa tuntemista, mikä luo pohjan kohdata eri taustoista tulevia ihmisiä. Tietoisuuteen kuuluu kyky nähdä ihmiset yksilöinä, eikä ainoastaan tietyn kulttuurin edustajina. (Jokikokko 2002, 85, 87.)

Mayn ja Sleeterin (2010, 4–6, 10–11) mukaan kulttuuri saatetaan pahimmillaan esittää olevan stereotyyppinen piirre kaikissa tietyn kulttuurin edustajissa ja kulttuurien välinen opetus keskittyy monikulttuurisista tilanteista selviytymiseen, mikä vahvistaa kulttuurien välisiä valtasuhteita ja eriarvoisuutta sekä sivuuttaa eri ryhmien epätasa-arvoiset lähtökohdat. Dervin ja Keihäs (2013) toteavat, että yksinkertaistukset ja kategoriat auttavat ihmistä rakentamaan järjestyksen ja jatkuvuuden tunnetta mielen sisäiseen kaaokseen. Itseään määrittelemällä ihminen tekee näkyväksi samankaltaisuudet ja eroavaisuudet muiden kanssa. Ihmiset saattavat lisäksi pyrkiä vastaamaan muiden odotuksiin identiteettiään muokkaamalla. Joskus ihmiset pyrkivät kuitenkin myös toiseuttamisen kautta vahvistamaan omaa identiteettiään. Toiseus viittaa itselle vieraaseen ja esimerkiksi maahanmuuttajia saatetaan pitää ”toisina”. Toiseuttaminen tarkoittaa ihmisryhmän kuvaamista sisäisesti yhdenmukaisena ja heidän asettamistaan objektin asemaan, jolloin heitä ei nähdä enää itsenäisinä ja monipuolisina toimijoina. (Dervin & Keihäs 2013, 96, 101–102, 112, 117.)

Opetuksen kautta voidaan silti pyrkiä edistämään yhteiskunnallisen osallisuuden kokemuksia tai yrittää muuttaa ihmisten yhteiskunnallista asemaa ja roolia. Mezirovin (2009) mukaan koulutuksen keskeisimpiä tarkoituksia tulisi olla sosiaalisen muutoksen, täysipainoisen osallistumisen ja demokratian edistäminen muuttamalla alistavia käytäntöjä, normeja, instituutioita ja sosio-ekonomisia rakenteita. Transformatiivisessa oppimisessa muiden kanssa keskusteleminen voi edistää itsereflektiota ja edesauttaa ihmisten rohkeutta osallistua yhteiskunnallisiin keskusteluihin. (Mezirov 2009, 94, 96.) Wengerin (2009) mukaan yhteisöihin osallistuminen kuvaa paitsi sitä, mitä ihmiset tekevät, mutta myös sitä keitä he ovat ja kuinka he tulkitsevat tekemisiään. Osallistuessaan yhteisöihin ihminen kokeilee uusia rooleja, jolloin hänen itseluottamuksensa ja osaamisensa voivat kasvaa. (Wenger 2009, 94, 210–211.) Opettajien ja opiskelijoiden välinen vastavuoroisuus voi olla vastakohta yhteiskunnassa toimiville valtarakenteille (Rekola & Vuorikoski 2006, 21). Osallistavassa pedagogiikassa opiskelijoiden ja opettajien välinen vastavuoroisuus johtaa roolien muuttumiseen, kun opiskelijoiden ääni tulee enemmän kuuluville. Dialogi voi opetuksessa olla keino rikkoa rajoja ja valta-asemia sekä käsitellä haastavia aiheita, kuten kulttuurienvälisyyttä. (hooks 2007, 34, 38, 196.)

2.3 Maahanmuuttajat koulutuspolitiikan kohteina ja oppijoina

Maahanmuuttajien kotoutumisella eli integraatiolla viitataan paitsi ”oman paikan löytämiseen”, myös tiettyyn kehitykseen, jonka seurauksena maahanmuuttajat samanaikaisesti sekä sopeutuvat uuteen yhteiskuntaan että säilyttävät oman kielensä ja kulttuurinsa. Integraatiolla on erilaisia ulottuvuuksia. Yhteiskunnallista huomiota voidaan kiinnittää esimerkiksi arvojen omaksumiseen, yhdenvertaisuuden toteutumiseen tai vaalioikeuksiin. Koulutus ja työllisyys kuuluvat integraation taloudellisten ja sosiaalisten ulottuvuuksien piiriin. (Saukkonen 2013, 65–66.)

Maahanmuuttokoulutukset valmensivat 1990-luvulla Suomeen saapuneita ihmisiä työhön ja koulutukseen uudelleensosialisaation kautta. Koulutuksissa maahanmuuttajille annettiin yhteiskuntataitoja, joiden tuli edistää heidän integroitumistaan yhteiskuntaan. Maahanmuuttajille tarjottu koulutus perustui yksilön, yhteiskunnan ja työmarkkinoiden tarpeisiin, jotka saattoivat kuitenkin olla ristiriidassa keskenään. Maahanmuuttokoulutusten järjestäminen pohjautui ammatillisten aikuiskoulutuskeskusten tarjouskilpailuun, ja paikallisten työmarkkinoiden tarpeet heijastuivat koulutuksen sisältöihin. Samoille kursseille ohjattiin eri taustoista tulevia ja eri taitoja omaavia ihmisiä. (Gutiérrez Sorainen & Sorainen 1995, 1–4.) Vuonna 1999 säädettiin laki kotoutumisen edistämisestä ja sitä on uudistettu vuosina 2005, 2012 ja 2017. Lain mukaan maahanmuuttokoulutukset muuttuivat kotoutumiskoulutuksiksi, jotka tarjoavat suomen tai ruotsin kielen opetusta sekä muuta opetusta ja ohjausta, joka edistää työelämään ja jatkokoulutukseen pääsyä. (Aho & Mäkiäho 2017, 13.)

Aikuisten maahanmuuttajien kotoutumiskoulutuksen tavoitteena on vahvistaa maahanmuuttajien taitoja toimia monikulttuurisessa yhteiskunnassa. Kotoutuminen nähdään yksilöllisenä ja kaksisuuntaisena prosessina, joka edellyttää panostuksia yhteiskunnalta ja maahanmuuttajilta. Kotoutumiskoulutukseen kuuluu kieliopintojen lisäksi työelämätaitojen opetusta. Opetuksessa painottuvat opiskelijan ja yhteiskunnan välinen vuorovaikutus sekä opiskelijan oma aktiivisuus. Kotoutumiskoulutukseen sisältyy työelämäjaksoja, ja maahanmuuttajajärjestöistä opiskelijat saavat vertaistukea. (Opetushallitus 2012, 10–16.) Vuoden 2018 alusta lähtien työelämään ja jatko-opintoihin pääsyä on nopeutettu esimerkiksi omaehtoisten opintojen tai vapaaehtoistyön avulla (Opetushallitus 2017).

Maahanmuuttajille järjestetään kotoutumiskoulutuksen lisäksi myös aikuisten perusopetusta, lukutaitokoulutusta, ammatilliseen ja lukiokoulutukseen valmistavaa opetusta sekä vapaan sivistystyön koulutusta. Opetushallituksen (2016) mukaan vapaa sivistystyö on merkittävä maahanmuuttajien kouluttaja ja kotouttaja. Maahanmuuttajat opiskelevat vapaan sivistystyön piirissä omaehtoisesti, työvoimakoulutuksessa, kunnan rahoittamassa koulutuksessa tai hankerahoituskoulutuksessa. Vapaassa sivistystyössä toteutuva koulutus voidaan jaotella kotoutumiskoulutukseen ja yleisemmin kotoutumista tukevaan kotouttavaan koulutukseen. (Opetushallitus 2016, 5, 8–9.)

Vapaata sivistystyötä koskevan lain (21.8.1998/632, 1 luvun 1 §) mukaan vapaan sivistystyön oppilaitosten toiminta perustuu elinikäisen oppimisen periaatteille, joiden mukaan koulutuksen tulee tukea aktiivista kansalaisuutta, yhteiskunnan eheyttä ja tasa-arvoa, monikulttuurisuuden ja kansainvälisyyden toteutumista sekä moniarvoisuutta ja kansanvaltaisuutta. Vapaan sivistystyön voi nähdä lisäävän yksilöiden henkistä hyvinvointia, vahvistavan sosiaalisia verkostoja sekä parantavan elämänlaatua. Yhteiskuntatasolla opiskelu tukee yhteisöön kuulumista ja yhteiskunnallista osallistumista, vahvistaa itseluottamusta ja opiskeluvälmiuksia. Työllistyvyyttä parantavat opinnot auttavat ihmisiä muuttuneessa työmarkkinatilanteessa sopeutumaan. (Manninen 2010, 164, 170–173.)

Kansallisten koulutusten lisäksi maahanmuuttajien kouluttautumista ja työmarkkinoille pääsyä tuetaan myös kansainvälisen rahoituksen avulla. Euroopan Komission (2016, 15) mukaan vuosien 2007–2013 aikana toteutetut Euroopan sosiaalirahaston hankkeet auttoivat yli 5 miljoonaa maahanmuuttajaa Euroopassa. Suomessa maahanmuuttajien kotoutumista ja työllistymistä tukevia hankkeita rahoittavat ESR:n lisäksi erilaiset kansalliset ja kansainväliset organisaatiot ja rahastot, kuten AMIF (turvapaikka-, maahanmuutto- ja kotouttamisrahasto), Maaseuturahasto ja STEA (Sosiaali- ja terveystyöjärjestöjen avustuskeskus). Hankkeilla on erilaisia kohderyhmiä, kuten maahanmuuttajataustaiset kotiaidit, turvapaikanhakijat tai korkeasti koulutetut maahanmuuttajat. Toimintamuotoja tavoitteiden saavuttamisessa ovat esimerkiksi mentorointi, vertaisryhmät, yksilöllinen tuki sekä vapaaehtoistyö. Monet hankkeet pyrkivät muodostamaan hyviä käytäntöjä, jotka voitaisiin ottaa käyttöön valtakunnallisesti. (Kotouttamisen osaamiskeskus 2019a, 2019b.) Esimerkiksi vertaisoppiminen voi edistää maahan vastikään saapuneiden sosialisointiprosessia, ja tästä syystä myös EU rahoittaa vertaisoppimiseen perustuvia projekteja (Cullen 2017, 468–469).

Kotoutumistoimenpiteistä ja erilaisista hankkeista huolimatta maahanmuuttajien integroituminen työmarkkinoille ei ole ollut Suomessa yksinkertaista. Suomessa on noin 40 000 vieraskielistä työtöntä ja naisten työttömyys on korkeampaa kuin miesten (TEM 2016, 38–39). Kotoutumiskoulutus ei yksinään riitä edistämään maahanmuuttajien työllistymistä, koska työllistymiseen vaikuttaa muuta työvoimaa enemmän yhteiskunnan yleinen taloustilanne. Hyvässä taloudellisessa tilanteessa maahanmuuttajien työllistyminen on selvästi helpompaa. (Aho & Mäkiäho 2017, 13, 69–70.) Koulutuksen ekspansion seurauksena koulutus itsessään ei voi vähentää työttömyyttä, sillä kaikkien ihmisten yleisen koulutustason noustessa tutkinnot menettävät arvoaan. Koulutuspolitiikka ei myöskään pysty vaikuttamaan työvoiman kysyntään. (Silvennoinen 2011, 84–85, 98.) Maahanmuuttajien työttömyyteen vaikuttavat työmarkkinoiden rakenteiden ja toiminnan lisäksi yhteiskunnassa esiintyvä syrjäytyminen ja yksilön osaaminen, kuten kielitaito, asenne, ammattitaito ja työkokemus. Yksilön ja yhteiskunnan välinen vuorovaikutus, sosiaaliset verkostot ja informaation kulku ovat myös olennaisia tekijöitä työllistymisessä. (Forsander 2002, 51, 86.)

Tutkimuksissa on tarkasteltu maahanmuuttajille suunnattujen aikuiskoulutusten onnistumista suhteessa Euroopan unionin elinikäistä oppimista ja aktiivista kansalaisuutta koskeviin tavoitteisiin sekä kotoutumiseen. Tutkimukset kuvastavat haasteita, joita työllistymistä painottavat poliittiset linjaukset ovat tuoneet mukanaan. Cullenin (2017) mukaan EU:n asettamiin maahanmuuttajien kielitaivoitteisiin on päästy jäsenmaissa hyvin vaihtelevasti, mikä johtuu hyvinvointipoliittisten periaatteiden eroista. Uusliberalismin seurauksena vastuu palveluiden järjestämisestä on siirtynyt kunnilta yrityksille, yhteisöille ja yksilöille. Taloudellinen kriisi on johtanut rahoitusbudjettien kiristykseen ja esimerkiksi pääsy kielen opetukseen on sidoksissa yksilön aktiivisuuteen. Toisaalta sosiaaliset innovaatiot ovat alkaneet korvata hallinnon vastuulla olleita palveluita. (Cullen 2017, 454, 467–470.)

Schedlerin ja Glastran (2000) mukaan maahanmuuttajien koulutus- ja työmarkkinaintegraatioon pyrkivät aikuiskoulutusohjelmat eivät Alankomaissa pystyneet vastaamaan työmarkkinoiden tarpeisiin. Tutkijat kuvasivat kotoutumista kenttänä, jossa erilaiset pelaajat hakevat monenlaisia hyötyjä. Uudet pelaajat pyrkivät vahvistamaan omaa taloudellista asemaansa rakentamalla uusia tuotteita ja palveluita, kuten kirjasarjoja tai opetusta, ja ottavat samalla oman osuutensa kotoutumisen markkinoista. Aikuiskoulutus hyötyy kotoutumispolitiikasta, vaikka se samanaikaisesti joutuukin sopeutumaan työmarkkinoiden logiikkaan. (Schedler & Glastra 2000, 56, 60.)

Faas, Hajisoteriou ja Angelides (2014) toteavat, että vuoden 2000 Lissabonin strategiasta ja Eurooppa 2020 -strategiasta lähtien koulutus ja eurooppalainen taloudellinen kilpailukyky ovat pounoutuneet kiinni toisiinsa yhä tiukemmin. *Open Method of Coordination* on yksi EU:n koulutusta koskevistä ohjausvälineistä ja hallinnon apukeino, jonka avulla EU tunnistaa yleisiä haasteita, hyviä käytänteitä ja kannustaa jäsenmaita arvioimaan omia käytäntöjään. Maahanmuuttajille suunnattujen koulutusten pääpaino on sosiaalisessa koheesiossa, yhteiskuntaan kotoutumisessa ja työmarkkinoille integroitumisessa. Kotoutumisessa on alkanut painottua kansalaiskoulutus, joka toimii ehtona tiettyjen oikeuksien, kuten perheen yhdistämisen tai pitkäaikaisen oleskeluluvan saamiselle. Näin ihmisten oikeutta koulutukseen tulkitaan uudelleen. (Faas ym. 2014, 304–305, 312, 314.)

Fejes (2019) tutki Arbetarnas bildningsförbundin (ABF) turvapaikanhakijoille järjestettävien Svenska från dag ett -opintopiirien sisältöjä Ruotsissa. Ruotsissa vapaan sivistystyön tarkoituksena on vahvistaa yhteiskunnan demokratiaa, ihmisten osallisuutta ja yhdenvertaisuutta. Opintopiirit toteutuivat paikallisten ihmisten solidaarisuuden ja vapaaehtoisen avun kautta. Kieliopetuksen avulla turvapaikanhakijoille opetettiin kansalaistaitoja, kuten kansalaisten oikeuksia ja velvollisuuksia. Opintopiireissä näkemys ruotsalaisesta kulttuurista oli kuitenkin kapea. Kulttuurin opetus homogenisoi ruotsalaisen kulttuurin, vaikka Ruotsissa on monen sukupolven ylittävä maahanmuuttohistoria ja traditiot ovat monenlaisia ja muuttuvia. Fejes painottaa, että aikuiskoulutuksen ei tulisi ylläpitää diskursseja, jotka rakentavat rajattua kansalaisuuskokemusta. (Fejes 2019, 236–240, 242–248.)

3 VERTAISUUTEEN PERUSTUVA VAPAAEHTOISUUS

3.1 Vapaaehtoistoiminnan lähtökohtia ja tavoitteita

Vapaaehtoistyön historia kulkeutuu aina 1800-luvulle, jolloin yhteiskunnallisten liikkeiden rakentama arvopohja kannusti ihmisiä aktiiviseen kansalaisuuteen ja synnytti kansanliikkeitä, jotka puolestaan lisäsivät kansalaisten osallistumista ja vaikuttamista. Varsinkin naiset toteuttivat sosiaalityön muotoutumisen perustana olevaa vapaaehtoistyötä, jota motivoi kristillinen usko ja joka pyrki poistamaan yhteiskunnallisia epäkohtia. (Markkola 2005, 40, 47, 51.) Vastavuoroinen tuki ja vapaaehtoistoiminta on aina ollut osa ihmisyhteisöjen toimintaa. Aikanaan vapaaehtoistyöhön liitettiin hyväntekeväisyys ja eriarvoisuus, mikä saattoi johtaa myös negatiivisiin mielleyhtymiin. Viime vuosikymmeninä vapaaehtoistojen määrä on yhä edelleen länsimaissa lisääntynyt. Yleistymistä selitetään vastaiskuna byrokraattisille, ammatillisille ja hierarkkisille julkisille palveluille, mutta niiden taustalla on myös sosiaali- ja terveyspalveluiden taloudellinen kriisi, joka on vaatinut uusia palveluiden tuottajia sekä säästöjä julkisiin kustannuksiin. Suomen liittyessä osaksi Euroopan unionia vapaaehtoistyön järjestöille tuli uusia mahdollisuuksia lähteä mukaan EU-rahoituksen tukemiin tutkimus- ja kehittämisprojekteihin. (Nylund 2000a, 13–14, 45.)

Vapaaehtoistoiminnan ydinpiirteitä ovat vapaamuotoisuus, joustavuus ja riippumattomuus (Yeung 2005a, 83). Vapaaehtoiset ovat mukana vapaaehtoistoinnassa palkattomina ja omasta tahdostaan. Vapaaehtoistointaa voi toteuttaa erilaisissa organisaatioissa eripituisia ajanjaksoja. Vapaaehtoistyö-käsitellä (voluntary work) on epäsuora yhteys palkkatyöhön, ja siksi osa tutkijoista käyttää mieluummin käsitettä vapaaehtoistoiminta (volunteering). (Nylund 2000a, 18.) Matthies (2005, 310) liittää kuitenkin vapaaehtoisuuden palkkatyön rinnalle osaksi nykyajan pirstaleisia työmarkkinoita ja pitää siksi myös vapaaehtoistyö-käsitettä perusteltuna.

Vapaaehtoistyöhön osallistutaan monista eri syistä. Yeung (2005b) kuvaa vapaaehtoistyöhön osallistuvien motivaatiota timanttimallina. Timantissa vastapareina janan eri päissä ovat toiminta – pohdinta, läheisyys – etäisyys, uuden etsintä – jatkuvuus, sekä antaminen – saaminen. Ensimmäiset kuvaavat vapaaehtoistojen ulospäin ja jälkimmäiset itseen suuntautuvia motivaatiotekijöitä. Saa-

miseen kuuluu itsensä toteuttaminen, tyhjyyden tunteen täytyminen, omanarvon tunteen vahvistuminen ja itselle saatu työkokemus tai kiitollisuus. Antamiseen kuuluu kutsumuksen kokemus, luonteen altruistisuus sekä auttamisen halu. Auttaminen koetaan vastavuoroisena ja osa auttaa, koska heitäkin on joskus autettu. Vapaaehtoistyön motiivit ovat yksilöllisiä, laajoja ja monipuolisia, ja ne myös vaikuttavat olevan ristiriidassa keskenään. Läheisiä sosiaalisia suhteita saatetaan toivoa, mutta samalla niiden tulee rajoittua vain vapaaehtoisuuteen. (Yeung 2005b, 109–117, 121–123.)

Nylundin (2000a) mukaan auttajat ja autettavat määrittyvät eri tavoin riippuen siitä, missä toimintaa järjestetään. Vapaaehtoistoimintaa voidaan kutsua vertikaaliseksi, ylhäältä alas -auttamiseksi. Horisontaalisen tuen eli alhaalta ylös -auttamisen historialliset juuret ulottuvat oma-apuun ja keskinäiseen tukeen. Tuki-sana viittaa enemmän horisontaaliseen, kun puolestaan apu vertikaaliseen. Muiden auttaminen ja vertaisten välinen tuki on siis erilaista. (Nylund 2000a, 32–35.) Taulukossa 2 on oma-apuryhmien, vapaaehtoisjärjestöjen ja hyvinvointivaltion tunnusomaisia piirteitä.

TAULUKKO 2. Oma-apuryhmien, vapaaehtoisjärjestöjen ja hyvinvointivaltion tunnusomaiset piirteet (Nylund 2000a, 35, 36)

	Oma-apuryhmät	Vapaaehtoisjärjestöt (vapaaehtoistoiminta)	Hyvinvointivaltio (julkiset palvelut)
Ideologia	Oma-apu keskinäinen tuki vastavuoroisuus (kokemusten jakaminen)	altruismi (muiden auttaminen) individualismi (henkilökohtainen kasvu)	universaalisuus yhdenvertaisuus
Auttajat ja autettavat	jäsenet ovat sekä auttajia että autettavia	auttaja: vapaaehtoinen autettava: ihminen, joka tarvitsee apua	auttaja: ammattilainen autettava: palvelun käyttäjä (kansalainen)
Päätöksentekijät (kuka määrittelee ongelman ja tavoitteen)	jäsenet	palkattu henkilökunta vapaaehtoiset autettava?	ammattilaiset poliitikot viranomaiset
Apuorientaatio	”me meille” horisontaalinen alhaalta ylös	”minä sinulle” vertikaalinen ylhäältä alas	”valtio kansalaisille” vertikaalinen ylhäältä alas
Tiedon muoto	kokemustieto	maallikko- ja/tai asiantuntijatieto	asiantuntijatieto

Vapaaehtoistoiminnassa palkattu henkilökunta päättää toiminnan linjoista ja kohderyhmästä, vapaaehtoiset päättävät, ketä he haluavat auttaa ja autettavat päättävät ottavatko he vastaan apua. Ainoastaan hyvinvointivaltion palvelut tarjoavat jatkuvuutta ja universaalisuutta, koska oma-apuryhmä voi lakata toimimasta, mikäli yhteisiä tavoitteita ei löydy, ja vapaaehtoinen voi koska tahansa lopettaa henkilökohtaisista syistä. ”Minä sinulle” -apuoientaatio on lähempänä kuin ”minä heille”, joka viittaa kauempana muissa maissa tai yhteiskunnan marginaalissa elävien ihmisten auttamiseen. (Nylund 2000a, 35–36.)

Vapaaehtoistoiminnan tavoitteet, määrittelyt ja painopisteet heijastelevat aina kansallisia talouspoliittisia käännteitä, kuten esimerkiksi työttömyyden kasvua. Vapaaehtoistojat voivat toiminnan avulla tavoitella myös oman tilanteensa parantumista. Nylund (2000b, 100) kuvaa, miten Suomen työttömyysluvut nousivat 1990-luvulla korkeiksi, minkä seurauksena Suomeen perustettiin työttömien yhdistyksiä, jotka pyrkivät edistämään työllistymistä vapaaehtoistyön ja vertaistukiryhmien avulla. Iso-Britanniassa on puolestaan 30 vuoden ajan rakennettu työllistymistä tukevia vapaaehtoistoiminnan projekteja, joista valtaosassa työllistyminen on yksi monista vapaaehtoistoiminnan tavoitteista, mutta osassa työllistyminen on vapaaehtoistoiminnan tärkein tavoite ja kohderyhmänä ovat työttömät. Jälkimmäiset sijoittuvat erityisesti taloudellisen laskusuhdanteen aikaan. (Kamerade & Ellis Paine 2014, 263.)

Tutkijat ovat kuitenkin eri mieltä siitä, voiko vapaaehtoistyön tekeminen edesauttaa palkkatyön saamista. Monet vapaaehtoiset toivovat toimintaan osallistumisen edesauttavan omaa työllistymistään ja siksi vapaaehtoistyöstä pyydetään työtodistusta (Matthies 2005, 310). Handyn ja Greenspanin mukaan (2009, 968) vapaaehtoistyö voi edesauttaa maahanmuuttajien työnsaantia, sillä todistukset ja suositukset osoittavat, että heillä on osaamista ja kokemusta myös paikallisyhteisössä työskentelystä. Slootjes ja Kampen (2017, 1915, 1918) kuitenkin toteavat, että vapaaehtoistyö ei ole yksiselitteinen ratkaisu työttömyyteen, koska työn todellinen arvo jää osoittamatta, mikäli todistus ei ole formaali. Kameraden ja Ellis Painen (2014) mukaan työhön paluu onnistuu vapaaehtoistoiminnan jälkeen vain, mikäli sen aikana saavutetaan työnantajien haluamia tietoja, taitoja ja asenteita. Vapaaehtoistyö pysyy usein vahvistamaan yksilöllisten taitojen, työasenteen, itseluottamuksen, terveyden ja hyvinvoinnin kehittymistä, eli yksilöllistä työllistyvyyttä, mutta se harvoin vaikuttaa ulkoisiin työllistyvyysteikkijöihin kuten sopivien työpaikkojen tarjontaan tai työmarkkinoiden rakenteellisiin epätasa-arvoisuuksiin kuten työnantajien ennakkoluuloihin. (Kamerade & Ellis Paine 2014, 265, 269.)

Vapaaehtoistoimintaa ja työllistyvyyttä käsittelevään puheeseen liitetään usein myös aktiivinen kansalaisuus. Harjun (2005, 70, 72) mukaan vapaaehtoistoiminnassa mukana olevia voidaan pitää aktiivisina kansalaisina, sillä toiminta voi olla väylä yhteiskunnalliseen osallistumiseen ja osaamiseen. Esimerkiksi Alankomaissa on kiristetty kotoutumiskäytänteitä ja siellä vapaaehtoisuudesta on tullut osa kotoutumiskursseja (Slootjes & Kampen 2017, 1902–1903). Koska vapaaehtoistoiminnan nähdään tukevan kotoutumispolitiikkaa, sitä voidaan käyttää osana maahanmuuttajien kotoutumispotentiaalin ja aktiivisen kansalaisuuden arvioimista. Maahanmuuttajien kotoutumispotentiaalin määrittely voi kuitenkin olla haastavaa, sillä ensinnäkin monet maahanmuuttajat tekevät informaalia vapaaehtoistyötä kuten spontaania naapuriapua, toiseksi maahanmuuttajien kyvyt ja mahdollisuudet tehdä vapaaehtoistoimintaa ovat erilaisia ja kolmanneksi ei voida tietää, mihin kotoutumista ja demokratiaa painottavat määräykset voisivat tulevaisuudessa johtaa. (Euroopan Komissio 2012, 2–4.)

3.2 Vertaisuus ja vertaistuki

Vertaisuus voi olla vapaaehtoisuuden voimavara. Vertaisuus vapaaehtoisuuden voimavarana tarkoittaa, että vapaaehtoinen auttaja on autettavan kanssa vertainen ja auttamissuhde on matalahierarkkinen. Vapaaehtoisella on kokemuksia vaikeasta elämäntilanteesta, kokemus on vaikuttanut vapaaehtoisen näkemykseen itsestä, elämästä ja auttamisesta, ja johtanut haluun auttaa. Vertaisuus ei ole samaistumista, vaan autettavien yksilöllisten elämäntilanteiden erityisyyden kunnioittamista. Kokemus voi rakentaa ymmärrystä, jota ei voi saada opiskelemalla. Vertaisuus vapaaehtoisen auttamisen lähtökohdaksi saattaa olla vaiettu asia, sillä se on vastavuoroista auttamista. Yleensä vapaaehtoisten oletetaan auttavan muita, mutta ei itseään. (Hokkanen 2003a, 87–90; 2003b, 265–270.)

Vertaisuuteen perustuvaa ryhmätoimintaa voidaan nimittää vertais- tai oma-apuryhmätoiminnaksi. Käsitteillä on joitakin vivahde-eroja. Hyvärin (2005) mukaan vertaistuki vakiintui Suomessa 1990-luvulla toimintamuodoksi sosiaali- ja terveysalalle. Vertaistuki haastoi ammatillisen toiminnan, sillä mukaan pääsemiseen ei tarvittu diagnoosia. Vertaistuessa ihmisten välille ei ole valmiiksi määriteltä identiteetti-, kuten asiakasroolia. (Hyväri 2005, 214–217.) Oma-apuryhmällä viitataan samoin kuin vertaistuella saman elämäntilanteen tai huolen jakaviin vertaisiin, jotka osallistuvat ryhmään vapaaehtoisina. Ryhmät voivat olla henkilökohtaisesti orientoituneita tai voimaantumisorientoituneita. Jälkimmäisissä ryhmissä on henkilökohtainen ja sosiaalinen ulottuvuus. (Nylund 2000a, 19.) Henkilökohtaisesti orientoituneet oma-apuryhmät tarjoavat vertaistukea, jakavat kokemuksia, antavat vastavuoroista apua, rohkaisua ja empatiaa. Sosiaalisesti orientoituneet ryhmät pyrkivät lisäksi herättämään laajemman yleisön ja ammattilaisten tietoisuutta ongelmista. (Nylund 2000c, 87.) Oma-avun nähdään viittaavan myös yksilölliseen itsensä hoitamiseen tai oma-apuoppaisiin, ja siksi vertaistukikäsité on käytössä yleisempi (Nylund 2005, 198). Tässä luvussa käytän vaihdellen käsitteitä vertaistuki, vertaistoiminta ja oma-apu sen mukaan, mitä käsitteitä tutkijat itse ovat käyttäneet.

Vertaisryhmissä voi tapahtua ihmisten voimaantumista. Mahdollisuudet kehittää itseään ja oppia uusia taitoja, yhteisöllinen toiminta tavoitteiden saavuttamiseksi, sosiaalisten verkostojen laajeneminen sekä johtamistaitojen oppiminen voivat edistää voimaantumista. Psykologiseen henkilökohtaisen tason voimaantumiseen kuuluu oman osaamisen tiedostaminen, aktiivinen osallisuus yhteisössä sekä yhteiskunnan ja ympäristön ymmärtäminen. Voimaantumista voidaan pitää yksilöllisenä rakennelmana, sillä ihmiset tarvitsevat erilaisia asioita voimaantuakseen. (Zimmerman 1995, 582–584.) Ojanen (2014) kuvaa voimaantumista käsitteeksi, jonka voidaan ajatella tarkoittavan samaa kuin mitä aikanaan tavoiteltiin valistuksella. Ihminen tuntee itsensä, on saanut tietoa ja pystyy siten olemaan omavoimainen toimija yhteiskunnassa. (Ojanen 2014, 109–110.)

Vertaisryhmiä voi muodostua iän, työn, ammatin tai tietyn elämäntavan ympärille. Vertaistukiryhmissä kriisiytyneitä elämäntilanteita, sairastumista tai menetyksiä käsitellään yhdessä ja vastavuoroisesti. (Hyväri 2005, 214–215.) Vertaisuus on erilaista erilaisissa vertaisryhmissä. Siksi ryhmiltä vaaditaan eri asioita, kuten avointa tai suljettua ryhmätoimintaa, tapaamisten välistä intensiteettiä, ryhmien sisäistä homogeenisuutta tai heterogeenisuutta, sekä autonomian asteita. Ryhmätoimintaan vaikuttaa yhdistävän asian hyväksyttävyyden ja yleisyys, elämäntilanteen tuoreus, kesto tai akuutisuus, sekä vertaisryhmän organisoitumisen tapa. (Hokkanen 2003b, 268.) Ryhmien tavoitteet samankin aiheen ympärillä voivat vaihdella toisten ryhmien keskittyessä tilanteen hyväksymiseen ja toisten tilanteen muuttamiseen (Borkman 1999, 7). Vertaistukea voi antaa ja saada suunnitellusti tai spontaanisti verkossa, verkostossa, kahdenvälisesti tai ryhmissä. Ryhmiä perustavat sekä vertaistukea tarvitsevat että ammattilaiset. (Nylund 2005, 203.)

Oma-apuryhmissä ihminen on sekä tarvitseva että itsenäinen. Hän ottaa vastuuta omasta elämästään, mutta antaa ja saa silti muilta vastavuoroisesti tukea. Monet oma-apuryhmäläiset kokevat, että heitä kohdellaan toiminnassa objektien sijaan subjekteina. He tulevat näkyväksi kaikkine erilaisine puolineen kokonaisina persoonina. (Borkman 1999, 25, 195–196.) Vertaistukiryhmiä voi lisäksi pitää poliittisina, sillä niiden jäsenet itse määrittelevät keskusteluaiheensa ja lähtökohtana on kaikkien jäsenten äänen kuuleminen eli moniäänisyys. Vaikeuksista toipumisen prosessiin kuuluu esimerkiksi sosiaali- tai terveyspalveluiden asiakkuuden hyväksyminen osaksi elämänhistoriaa. Tämä toimii alkuna positiivisen identiteettityön rakentamiselle ja häpeästä irtautumiselle. Vertaissuhteissa tasavertainen dialogi voi murtaa asiakkuutta tuottavia merkitysrakenteita. (Hyväri 2005, 220–223.)

Oma-apuryhmä perustuu kokemukselliseen sosiaaliseen oppimiseen. Mitä enemmän ihmiset ovat vastavuoroisesti osallisina jakamalla tarinoitaan ja tukemalla toisiaan, sitä enemmän he saavat itselleen hyötyä. Prosessi perustuu saman kokeneiden ihmisten yhdessäoloon, erikoistuneeseen tietystä asiasta saatuun tietoon ja siitä tehtäviin henkilökohtaisiin tulkintoihin. Tämä yhteisöllinen oppiminen voi tuottaa kollektiivista kokemusasiantuntijuutta, joka eroaa yksittäisen ihmisen kokemusta koskevasta tulkinnasta. Ryhmä tarjoaa puitteet, joiden avulla ihmiset voivat oppia omista ja toisten kokemuksista, ja tehdä tilanteestaan tai elämästään uudelleentulkinnan. (Borkman 1999, 14, 16.)

Vertaistoiminnan järjestämisessä on myös haasteita. Hokkanen (2003b) toteaa, että joskus vertaisryhmässä syntyy painetta yhdenmukaisiin todellisuustulkintoihin. Vertaisuutta käytetään liian helposti. Se saatetaan yksinkertaistavasti mieltää me-henkisyydeksi tai yhteisen kokemusmaailman jakamiseksi. Homogeenisoiva suhtautuminen unohtaa kokemusten erityispiirteet. Vertaisuus tulisi liittää aina tiettyyn asiaan ja ilmenemismuotoon. (Hokkanen 2003b, 267, 268, 270.) Toiminnan tavoitteet ja merkityskehys ovat ihmisille tärkeitä. Jos näkemyserot ryhmäläisten kesken ovat liian suuret, ihminen ei todennäköisesti halua osallistua toimintaan. (Borkman 1999, 16.)

Seuraavaksi esittelen neljä vertaisuutta koskevaa empiiristä suomalaista tutkimusta, jotka tekevät näkyväksi vertaistoiminnan haasteita. Hokkasen (2003b) mukaan Hokkasen, Kinnusen, Kauppi- sen ja Parhankankaan (2001) perhekahviloita koskevassa tutkimuksessa huomattiin, että vanhempien välinen vertaistuki eriytyi ja oli muodoltaan kapeaa tai laveaa. Kapea tuki tarkoittaa, että vanhempien välinen keskustelu tiivistyi ilon ja onnellisuuden teemojen ympärille. Tämän seurauksena ulkopuo- lulle jäivät ”erilaiset” vanhemmat, joiden kokemukset vanhemmuudesta olivat negatiivisia tai epä- varmoja. Kapeassa tuessa ryhmä oli homogeeninen, kokemus oli positiivinen ja ryhmässä koettiin vahvaa vertaisuutta, samuutta ja yhteenkuuluvuutta. Laveassa tuessa vanhemmuus oli kirjavampaa ja äitiys sai eri sävyjä. Laveaa tukea antaaakseen ja saadakseen vanhemmilta vaadittiin tietoista työskentelyä, tiedon saamista ja pelkkään omaan kokemukseen pohjautuvan vertaiskokemuksen ylittämistä. (viitattu lähteessä Hokkanen 2003b, 259–260.)

Oulussa koulutettiin 1990-luvun laman jälkeen työttömyyskokemusta omaavia vertaisasiamie- hiä tukemaan toisia työttömiä. Työttömien yhdistyksissä haasteena oli, että vertaisuus jäi ohuelle ta- solle, koska kokemusten erityispiirteissä ei löytynyt yhdistäviä tekijöitä. Samaa käsitettä ”työtön” käytettiin yleistäen ja yksinkertaistaen eri tilanteissa olevista ihmisistä. Työttömien asiamiesten palk- kakorvaukset aiheuttivat ristiriitoja ja elämäntilanteiden erilaisuus esti vertaisryhmissä tavoitteiden saavuttamisen. Työttömille suunnattujen vertaisryhmien liika homogeenisuus sulki ulos toisenlaisia työttömiä. (Hokkanen 1999, viitattu lähteessä Hokkanen 2003b, 258–259.)

Heikkinen ja Huttunen (2008) kuvaavat, miten opetusalan vertaistoiminnassa ja mentoroinnissa opittiin vastavuoroisesti kokemuksia jakamalla. Vertaisuuden tasot olivat eksistentiaalinen, epistee- minen ja juridis-eettinen. Eksistentiaalisella tasolla mentori ja mentoroitava olivat tasa-arvoisessa symmetrisessä suhteessa, sillä jokainen yksilö on ainutlaatuinen ja arvokas. Episteemisellä tasolla ihmiset eivät koskaan olleet samalla tasolla, sillä heillä oli erilaista osaamista, tietoja, kokemuksia ja taitoja. Juridis-eettisellä tasolla mentorilla oli enemmän vastuuta, sillä hän oli ryhmän vetäjä ja otti siten tietyn roolin ryhmässä. Vertaisohjaaja ja ohjattavat olivat tilanteesta riippuen sekä samalla että eri tasolla, vuorotellen toisiaan oppien ja opettaen. (Heikkinen & Huttunen 2008, 203–205, 210–213.)

Koskela (2009) kuvaa tutkimuksessaan vertaisohjauksen käsitteellistä problematiikkaa. Vapaan sivistystyön lakiuudistus vuodelta 2010 muutti opintokerhotoiminnan vertaisohjaukseksi. Vertaisryh- missä vertaisohjaaja auttaa osallistujia kehittämään omia kompetenssejaan, autonomiaa sekä itse- reflektiota oppijan aiempien kokemuksiin ja tietoon tukeutuen. Opintokerhojen vertaisohjaus on sym- metrisen vertaissuhteen sijaan kuitenkin pedagoginen eli epäsymmetrinen ja ei-tasa-arvoinen suhde. Vaikka ryhmän kaikki jäsenet ovat keskenään tasavertaisia, nousee ohjaajan roolin ottava henkilö hetkelliseksi asiantuntijaksi tai pedagogiseksi auktoriteetiksi suhteessa käsiteltävään aiheeseen. Ver- taisohjaus ohjaa siis käsitteenä harhaan. (Koskela 2009, 58–60, 62–63.)

3.3 Maahanmuuttajat vapaaehtoisina vertaisina

Tässä luvussa esittelen kuusi maahanmuuttajien toteuttamaan vapaaehtois- ja vertaistoimintaan kohdistuvaa tutkimusta, joista kaksi on toteutettu Suomessa. Tutkimusten kontekstit ja kohderyhmät ovat erilaisia, mikä selittää keskenään osin eriäviä tuloksia. Handy ja Greenspan (2009) tutkivat kanadalaisen maahanmuuttajien erilaisissa uskonnollisissa yhteisöissä toteutuvaa vapaaehtoistoimintaa. Tutkimuksen mukaan vapaaehtoisohjelmat keskittyivät seurakunnan ja paikallisyhteisön vuorovaihtuksen vahvistamiseen sekä uusien maahanmuuttajien työllistämiseen, asumiseen, kielikurssien löytämiseen ja yhteisölliseen osallisuuteen. Vapaaehtoistyön motivaationa olivat uskonnolliset ja sosiaaliset syyt, mutta myös työllistymisniveet. Moni halusi auttaa muita maahanmuuttajia, koska heitä itseään oli aiemmin autettu. Vapaaehtoistyöstä maahanmuuttajat saivat inhimillisen ja sosiaalisen pääoman lisäksi kulttuurista pääomaa, sillä he oppivat ymmärtämään uuden kotimaan kulttuuria ja sosiaalisia normeja sekä kirjoittamattomia tapoja ja sääntöjä. (Handy & Greenspan 2009, 956–973.)

Khvorostianov ja Remennick (2017) tutkivat entisen Neuvostoliiton alueen maahanmuuttajien vapaaehtoistoiminnan kokemuksia Israelissa. Vapaaehtoistyö pystyi edistämään maahanmuuttajien pääsyä työmarkkinoille ja edesauttoi oman etnisen yhteisön rakentamista. Osalle vapaaehtoistyö oli tulos onnistuneesta kotoutumisesta ja joillekin maahanmuuttajille vapaaehtoistoiminta pystyi olemaan polku kotoutumiseen. Vapaaehtoistoiminta pystyi antamaan uuden merkityksellisen roolin tilanteessa, jossa vahvan ammatti-identiteetin omaavat maahanmuuttajat eivät pystyneet hyödyntämään korkeakoulutustaan Israelin työmarkkinoilla koulutustaan vastaamattomissa mekaanisissa työtehtävissä. (Khvorostianov & Remennick 2017, 338–352.)

Slootjes ja Kampen (2017) tutkivat Hollannissa elävien Turkista, Marokosta ja Surinamesta tulleiden pääosin työttömien ja sosiaaliturvan asiakkaina olevien kouluttamattomien naisten vapaaehtoistyötä. Naisista puolet oli mukana vapaaehtoistyössä osana hallinnon kotoutumis-, aktiivisuus- tai työttömyysohjelmaa. Tutkimuksen mukaan vapaaehtoistyö voimautti, jos se mahdollisti aiemman koulutuksen tai kokemuksen käyttöönoton, salli virheet tai rakensi sosiaalista pääomaa maahanmuuttajien tutustuessa toisiin maahanmuuttajiin. Ihmiset myös voimaantuivat, mikäli vapaaehtoistyö mahdollisti minäkuvan uudelleenmuotoilemisen. Vapaaehtoistyö kuitenkin vain harvoin johti palkkatyöhön, sillä työnantajat eivät arvostaneet vapaaehtoistyötä työkokemuksena. Palkkatyö kotoutumisen lopullisena tavoitteena jätti myös huomiotta maahanmuuttajanaiset aktiivisina kansalaisina, mikä usein johti voimaantumisen vastakohtaan. (Slootjes & Kampen 2017, 1900, 1908–1911.)

Kosicin (2007) Euroopan Komission rahoittamassa tutkimuksessa haastateltiin 24 EU-maan kansalaisaktiivisuudessa mukana olevia maahanmuuttajia. Tutkimuksen mukaan kansalaisosallistumisen motivaatio perustui moniin erilaisiin asioihin. Osallistuminen oli tapa parantaa omaa asemaa,

oppia jotain uutta ja saada merkityksellisyyden tunnetta, mikäli ihminen työskenteli uudessa kotimaassaan koulutustaan vastaamattomissa töissä. Toimintaan osallistumisen tavoitteena oli usein sosiaalinen verkostoituminen tai sosiaalisen identiteetin ilmaiseminen. Osa koki humanitaariseksi velvollisuudekseen auttaa muita. Seuraukset osallistumisesta olivat pääosin positiivisia, vaikka negatiivisena pidettiin ajan ja rahan menettämistä. Henkilökohtaiset resurssit, luonne ja erityisesti koulutus- ja kielitaitotaso vaikuttivat mukaan lähtemiseen. (Kosic 2007, 2, 7–8, 25–26.)

Euroopan Komission tukemassa POLITIS-projektissa arvioitiin maahanmuuttajien aktiivista kansalaisosallisuutta edistäviä ja estäviä tekijöitä Suomessa. Vielä 2000-luvun alussa maahanmuuttajien kansalaisosallisuus oli Suomessa hyvin vähäistä. Viranomaisten ja maahanmuuttajien välisen yhteiskehittelyn sekä maahanmuuttajien osallistamisen heitä itseään koskevien palveluiden suunnitteluun nähtiin kuitenkin vahvistavan kotoutumista. Raportissa osallistumisen muodot oli jaoteltu yhdistystoimintaan, uskonnollisten organisaatioiden omaan toimintaan, virallisiin osallistumisen muotoihin sekä poliittiseen osallistumiseen. (Sagne & Saksela & Wilhelmsson 2005, 2–4, 20.) Raportissa ei mainittu vapaaehtoisuutta tai vertaisuutta kansalaisosallisuuden muotoina, vaikka toiminta selkeästi sisälsi näitä elementtejä.

Suomalaisessa Digipolku töihin -hankkeessa maahanmuuttajat toimivat vertaisohjaajina toisille maahanmuuttajille. Ohjaajien mukaan vertaisuus oli yhdenvertaisuuden ja tasa-arvoisuuden kokemusta maahanmuuttajuuden perusteella. Vertaisoppiminen määrittyi yhdessä tapahtuvaksi opiskeluksi ja oppijoiden samanarvoisuudeksi. Vertaisilla saattoi olla keskenään erilaista osaamista ja he pystyivät opettamaan toisiaan, mutta vertaista oli usein helpompaa lähestyä kuin opettajaa. Vertais-toiminnasta selviäminen suomen kielellä antoi maahanmuuttajataustaisille ohjaajille pystyvyyden tunteita, vaikutti myönteisesti heidän käsityksiinsä itsestä ja mahdollisuuksista toimia tulevaisuudessakin samanlaisissa tehtävissä, sekä antoi suomalaisuutta koskevan osallisuuden kokemuksen, millä oli merkitystä ohjaajien kotoutumisprosessille. (Päällysaho & Saunela & Pesonen 2019, 53–59.)

3.4 Koulutuksen kautta ammatillistettu vertaisuus ja kokemusasiantuntijuus: kamppailua asiantuntijatyön rajapinnalla

Jo 1800-luvun lopulla syntyi kilpailua ammatillisten ja vapaaehtoisten välille viranomaisten kannattaessa avustustyön delegointia vapaaehtoisille auttajille ja järjestöille (Markkola 2005, 46). Vapaaehtoistoiminta sijoitetaan kuitenkin usein toiselle sijalle ammatillisen avun taakse (Hokkanen 2003b, 255). Ammatilliset auttajat ja maallikot nähdään usein vastakohtina toisilleen, vaikka vapaaehtois-työntekijöitä ja kokemusasiantuntijoita kouluttavat yleensä ammattilaiset ja käytetyt käsitteet ovat ammatillisesta työstä peräisin (Alm Andreassen & Breit & Legard 2014, 333; Mönkkönen 2005, 286,

288). Toisaalta ammattilaisten on pelätty valtaavan vertaistoiminnan muodot tekemällä vertaistoinnasta oman työmenetelmänsä. Tulevaisuudessa vertaistuki ja viralliset järjestelmät voivat myös elää kiinteässä vuorovaikutuksessa, jossa ammattilaiset ovat yhteistyökumppaneita toiminnan kehittämässä ja vertaistuki on ratkaisu virallisten tukimuotojen välissä. (Hyväri 2005, 218–219.)

Kokemusasiantuntijat ovat henkilöitä, jotka ovat paitsi palveluiden käyttäjiä ja asiakkaita myös omaehtoisia toimijoita ja palveluiden kehittäjiä. Kokemusasiantuntija-käsitettä käytetään erityisesti mielenterveys- ja päihdealalla henkilöistä, jotka sairastavat tai ovat kuntoutuneet mielenterveys- tai päihdeongelmasta tai ovat vielä sairastavien henkilöiden omaisia. He ovat käsitelleet riittävästi omaa sairaushistoriaansa ja pystyvät kokemustensa pohjalta tukemaan muita sekä kehittämään sosiaali- ja terveyspalveluita toimimalla asiantuntijaryhmissä. (Hietala & Rissanen 2015, 7, 11–14, 33.)

Suomen terveydenhuollossa maahanmuuttajat on liitetty riskiryhmäkategoriaan, samoin kuin pitkäaikaistyöttömät, vangit ja asunnottomat. Kategoriaan voidaan pitää ihmisryhmiä marginalisoiduina. Kokemusasiantuntijuus-kategoria voi tarjota näille ihmisryhmille paremman mahdollisuuden osallisuuteen. (Jones & Pietilä 2018, 304, 307, 309.) Erilaiset käsitteet rakentavat erilaisia identiteettejä, jotka puolestaan määrittelevät vuorovaikutussuhteita ja valtasuhteita. Palveluiden käyttäjä on toiseuttava termi, kun puolestaan kokemusasiantuntija kuvastaa sitä, että ihmisellä on erityistä tietoa, jonka perusta on yksilöllisessä kokemuksessa palveluiden käyttäjänä. Termi tasa-arvoistaa työntekijän ja asiakkaan välistä suhdetta, sillä kummallakin on asiantuntijuutta, vaikkakin eri tavoin hankittua. (McLaughlin 2009, 1101–1114, ks. myös Hietala & Rissanen 2015, 12.)

Vapaaehtoisten vertaisten kokemustieto ja asiantuntijoiden tieteellinen tieto eroavat toisistaan ja niillä on erilainen tarkoitus. Tieteellinen tieto rakentuu tiedon perusteiden dokumentoinnin, ilmiöiden systemaattisen havainnoinnin, kriittisen keskustelun ja uskomusten kyseenalaistamisen kautta (Antikainen ym. 2013, 192). Kokemustieto on henkilökohtaisiin kokemuksiin ja elettyyn elämään perustuvaa tietoa, jota voi olla vaikeaa sanoittaa, ottaa osaksi omaa oppimista tai käyttöön muiden hyödyksi (Borkman 1999, 15–16). Oma-apu- ja vertaisryhmissä vertaisilla on kokemustietoa. Vapaaehtoinen voi olla autettavien kanssa vertainen eli hänellä voi samanaikaisesti olla maallikko- ja kokemustietoa, mutta samankaltaisista kokemuksista ei aina kerrota avoimesti. (Nylund 2000a, 37–38.)

Isopahkala-Bouret (2008) kuvaa asiantuntijuutta kokemuksena, jossa on kolme osatekijää: asiaan kuuluva tietämys, tilannesidonnainen kyky toimia sekä luottamuksen ja varmuuden tunne. Kokemus asiantuntijuudesta edellyttää, että oma tietämys on asiaankuuluvaa suhteessa käsillä olevaan tehtävään tai tilanteeseen, ihminen voi toimia tilanteessa oman tietämyksensä mukaan ja ihmisellä on luottamuksen ja varmuuden tunne suhteessa omaan tietämykseen ja kykyyn toimia. Asiantuntijuutta rajaavat kulttuuriset merkityksenannot eli se, mitä missäkin kontekstissa kuuluu asiantuntijan tehtäviin ja mikä milloinkin koetaan asiantuntijuudeksi. (Isopahkala-Bouret 2008, 85, 89.)

Suomen Pakolaisapu on jo vuosia kouluttanut vertaisohjaajia tukemaan maahanmuuttajien koutumista ja osallisuutta. Koulutukseen sisältyy esimerkiksi vuorovaikutus- ja ohjaustaitojen opetusta. Koulutetut vertaisohjaajat sitoutuvat noudattamaan eettisiä ohjeita ja toimivat ohjauksessa tavoitteellisesti. (Suomen Pakolaisapu ry. 2011.) Viime vuosina Suomessa on alkanut myös maahanmuuttajille suunnattuja kokemusasiantuntijakoulutuksia. Väestöliitto on kouluttanut ensimmäiset kotoutumisen kokemusasiantuntijat joulukuussa 2017 (Söderström 2018). Tampereen seurakunta ja Tampereen ammattikorkeakoulu kouluttavat puolestaan maahanmuuttajataustaisista henkilöistä kokemusasiantuntijoita osana laajempaa Euroopan sosiaalirahaston rahoittamaa TEKO-hanketta. Koulutuksen laajuus on 30 tuntia ja koulutuksesta saa todistuksen. Koulutuksen sisältöjä ovat esimerkiksi puheesityksen teoria (aloitus, lopetus, tehokeinot, äänenkäyttö), oman kokemuksen tarinallistaminen sekä ansioluettelon laatiminen ja oman osaamisen markkinointi. (Tampereen seurakunta 2019a, 2019b.)

Kokemusasiantuntija- ja vertaisohjaajakoulutusten sisällöt ja kesto voivat olla monenlaisia. Hietala ja Rissanen (2015) kuvaavat, miten kokemusasiantuntijakoulutuksen sisältönä on esimerkiksi pedagogisia perusvalmiuksia, koulutuksen suunnittelua ja tietoa sosiaali- ja terveysalan palveluista. Koulutuksen aikana kokemusasiantuntijat rakentavat omaa selviytymistarinaansa, joka voi antaa toivoa ja kokemuksen vertaisuudesta vertaisryhmissä. Ammatillisille kerrotut tarinat vähentävät tiettyihin ihmisryhmiin liitettyjä stigmoja ja inhimillistävät asenteita. (Hietala & Rissanen 2015, 29–31.)

Alm Andreassen, Breit ja Legard (2014) tutkivat Norjassa toteutettua terveystalvuiden asiakkaille suunnattua edustajavalmennus-koulutusohjelmaa, jossa ihmiset valmennettiin vapaaehtoisiksi edustajiksi työvoima- ja hyvinvointihallintoon. Kokemusasiantuntijakoulutus sisälsi luentoja, etiikan opetusta ja käytännön rooliharjoituksia, ja perustui ongelmaperusteiseen ja osallistuvaan toiminnalliseen oppimiseen. Järjestöjen koulutustoiminta on tutkijoiden mukaan paradoksi, joka muistuttaa työperäistä ammatillistumista, vaikka ammatillistuneet vapaaehtoistyöntekijät ovat ammatillisia amatöörejä (professional amateurs). Vapaaehtoistyöntekijöiden kompetenssia kasvatetaan ammatillisuuden nimissä, vaikka vapaaehtoistyön tehtäviä ei muuteta ammateiksi tai palkatuksi työksi. Kompetenssi perustuu täysin yksilön omiin työtä koskeviin kokemuksiin, ja sen perustana ei ole koulutuksessa tai työharjoittelussa saatu osaaminen tai formaali tieto. Koulutus erottaa edustajat tavallisista palveluiden käyttäjistä. (Alm Andreassen ym. 2014, 325, 330–333.)

Ikosen (2012) pro gradu -tutkielma oli osa Etelä-Savon Sosiaali- ja terveysalojen järjestöjen tuki ry:n organisoimaa VETO-vertaistuen kehittämisprojektia. Tutkimuksen tavoitteena oli kuvata terveydenhuollossa toimivien vapaaehtoisten vertaisohjaajien vertaistukitoiminnalle ja koulutukselle antamia merkityksiä. Tulosten mukaan koulutuksessa oli tärkeää käsitellä ohjaajien jaksamista, voimavaroja ja rajojen asettamista. Konkreettinen tieto vertaisohjauksen arjesta koettiin koulutuksessa

tärkeäksi. Ohjaajat kokivat koulutuksen edistäneen heidän kasvuaan kokemusasiantuntijoiksi. Ohjaajat kuitenkin pohtivat, riittääkö sama sairaus rakentamaan vertaisuuden kokemusta, jos elämä muuten on ohjaajalla ja autettavalla hyvin erilaista. Koulutus antoi kriteerit vertaisohjaajalle, vaikka toisaalta vertaisohjaajana piti olla vain oma itsensä. (Ikonen 2012.)

Kolehmainen (2015) tutki pro gradu -tutkielmassaan hiljaisen tiedon siirtämistä ja kokemusasiantuntijuutta yhtenä asiantuntijuuden muotona. Aineistona käytettiin kolmen kokemusasiantuntijakoulutuksen käyneen ja kokemusasiantuntijatehtävissä mielenterveys- ja päihdetyön kentällä edelleen toimivan kokemusasiantuntijan haastattelua. Pro gradu -tutkielmassaan Kolehmainen määritteli kokemusasiantuntijuuden keskeiset rakennepiirteet. Tulosten mukaan kokemusasiantuntijakoulutus antoi välineitä ymmärtää palvelujärjestelmän toimintaa ja ammattilaisten käyttämää terminologiaa. Sen lisäksi koulutuksen avulla sai perspektiiviä omiin kokemuksiin. Keskiössä ei ollut enää oma sairastuminen vaan sairastuminen yleisellä tasolla. (Kolehmainen 2015, 83–84.)

Vertaistuen rinnalle noussut kokemusasiantuntijatoiminta on nostanut esille useita haasteita. Kokemusasiantuntijatyö tulee lähelle ammatillisen työn rajapintoja, vaikka sitä pidetään myös väli-työmarkkinoilla toimimisena tai harrastuksena. Kokemusasiantuntijan työstä voidaan kuitenkin maksaa palkkaa, mikä voi tuottaa oikeudenmukaisuuden kokemuksen ja olla merkittävää taloudellisesti. Korvaus siirtää ihmisen autettavasta vastavuoroisempaan ja autonomisempaan rooliin. (Hietala & Rissanen 2015, 15–17, 29–47.) Korvauskäytännöt ovat kuitenkin kirjavia ihmisten erilaisten taustojen, kokemusasiantuntijakoulutusten erilaisuuden ja toiminnan vapaaehtoisluonteen vuoksi. Jotkut saavat edustamisesta kuntoutuskorvauksen, kun puolestaan toisten palkkio on sama kuin ammatillailla. (Kolehmainen 2015, 86–88.) Vapaaehtoistoiminnassa jaetut korvaukset voivat myös aiheuttaa huolta vapaaehtoistoiminnan yleisten periaatteiden murentumisesta (Matthies 2005, 311, 313).

Jones ja Pietilä (2018) korostavat, että kokemusasiantuntijaroolin omaksumiseen vaaditaan koulutusta muutamasta päivästä useisiin kuukausiin. Vertaistukityöntekijä tarvitsee vähemmän koulutusta kuin kokemusasiantuntija. Tutkijat kuitenkin pohtivat, pystyvätkö kaikkein huono-osaisimmat ryhmät omaksumaan roolinsa, pystyvätkö he pitkäaikaiseen sitoutumiseen tai koulutukseen, eli miten ammatillistaminen siis tehdään. (Jones & Pietilä 2018, 308.) Ammatilliselle kokemusasiantuntijoiden kouluttamiselle nähdään tarvetta, sillä kokemusasiantuntijoiden on voitava vastata yhteiskunnan ja organisaatioiden tiedon tarpeisiin ja heidän on voitava edustaa kaikkia jäseniä, eikä ainoastaan itseään. Suoritus on siis ammatillistettava, mutta samanaikaisesti ihmiset eivät saisi olla liian ammatillisia tai kaukana ruohonjuuritasosta eli palveluiden käyttäjistä. Kuitenkin koulutuksen avulla he rakentavat omaa kompetenssia, mikä yleensä erottaa heidät tavallisista asiakkaista. Yksilöllinen kokemus on siis samanaikaisesti välttämätön ja riittämätön. Kokemusasiantuntijan koulutus ei olekaan siksi kiistaton. (Alm Andreassen ym. 2014, 333–336.)

4 TUTKIMUKSEN TOTEUTUS

4.1 Toimintatutkimus, dekonstruktio ja hermeneutiikka tutkimuksen lähestymistapoina

Tutkimus on osa Tampereen yliopiston Ote työhön -hankkeen seuranta- ja arviointitutkimusta, joka toteutetaan toimintatutkimuksena. Toimintatutkimuksella on laaja tutkimusperinne, jossa on erilaisia painotuksia. Toimintatutkimuksen ”isänä” voidaan kuitenkin pitää Kurt Lewiniä (Heikkinen 2010, 217; Kemmis & McTaggart 1988, 6). Lewinin (1946) mukaan ihmisten välistä oppimista kehitettäessä tarvitaan suunta, johon pyritään. Suunnan arviointiin tarvitaan kuitenkin kriteerejä, sillä ilman niitä toimintaa koskevat päätelmät voivat olla väärä. (Lewin 1946, 35.)

Kuula (1999) jaottelee kasvatustieteellisen toimintatutkimuksen kahteen pääsuuntaukseen, jotka ovat kriittinen ja kommunikatiivinen toimintatutkimus. Suuntaukset ovat monelta osin toisilleen vastakkaisia: kriittinen toimintatutkimus pyrkii tietoisuuden ja kriittisyyden lisääntymiseen suhteessa valtajärjestelmiin, kun puolestaan kommunikatiivinen toimintatutkimus pyrkii työelämän reformeihin ilman vallankumouksia, mikä voidaan joskus tulkita pinnalliseksi muutoksen muodoksi. Kriittinen toimintatutkimus yhdistää kriittisen tiedonintressin muutospyrkimykseen tähtäävään toimintaan ja tavoitteena voi olla esimerkiksi emansipaatio eli ihmisten vapauttaminen kulttuurin määräävyydestä. Sen haasteita voi olla tutkijan halu ottaa itselleen tiedollisen auktoriteetin rooli ”vapauttajana”, minkä seurauksena osallistujien osallistuminen voi passivoitua. Kommunikatiivisen toimintatutkimuksen mukaan yhteisöjen vuorovaikutuksen onnistuminen on keskeistä muutoksissa. Kaikilla on oikeus ja velvollisuus osallistua keskusteluun ja ottaa vastuuta muutoksen toteuttamisesta tasavertaisesti ammatti- ja hierarkia-asemasta riippumatta. Kommunikatiivisen toimintatutkimuksen haasteena voi olla organisaatioiden arvottaminen hyviin tai huonoihin sen mukaan, miten ne suostuvat muutokseen. Joskus tutkijalle asetetaan tai hän ottaa itselleen liikaa tavoitteita, vaikka muutoksen pitäisi perustua osallistujien aktiivisuuteen. (Kuula 1999, 61, 64, 79, 88–98, 112–115, 205–206.)

Toimintatutkimuksella on myös yleisiä eri suuntauksia yhdistäviä periaatteita. Ensinnäkin toimintatutkimus on teorian ja käytännön vuoropuhelua ja kokeilua (Kemmis & McTaggart 1988, 6). Toimintatutkimuksessa pyritään sanallistamaan toiminnan sisältämää hiljaista eli piilevää tietoa, jotta sitä olisi helpompaa tarkastella, siitä voitaisiin keskustella ja sitä voitaisiin kehittää (Heikkinen 2010,

215). Lewin (1946, 35) painottaa, että vahvasta käytännöllisyydestä huolimatta toimintatutkimus ei ole tieteelliseltä tasoltaan yhtään vähäisempää kuin niin sanottu ”puhdas” tieteellinen tutkimus.

Toiseksi toimintatutkimus on sosiaalinen prosessi, sillä todellisuutta ja sosiaalisia käytäntöjä muutetaan ottamalla ihmiset aktiivisiksi osallisiksi tutkimuksessa (Kuula 1999, 9). Toimintatutkimus on kollaboratiivista itsereflektiota, jossa ihmiset ovat tutkimuksen subjekteja eli itsenäisiä ja vastuullisia toimijoita. Tutkija tekee tutkimusta yhdessä ihmisten kanssa, ei ihmisistä. (Kemmis & McTaggart 1988, 5, 15, 22.) Toimintatutkimuksessa sekä tutkija että tutkittava ovat samanaikaisesti tutkijoita ja tutkittavia: roolit yhdistyvät ja tutkimus on näiden kahden eri tason synteesi (Grönfors 1982, 124). Toisaalta toimintatutkimukset varioivat ja yhteistoiminnallisuus on kevyimmillään tutkijan itse-reflektiivistä toimintaa (Heikkinen 2010, 224).

Kolmantena toimintatutkimuksen periaatteena on interventio: Tutkija on mukana yhteisössä, jota hän tutkii ja omalla toiminnallaan hän vaikuttaa tutkimuksensa kulkuun (Heikkinen 2010, 223). Kuula (1999) toteaa, että toimintatutkija liikkuu jatkuvasti roolista toiseen: tasavertaisesta osallistujasta ekspertiksi. Tavoitteena voi olla pysytellä tasavertaisena tai taustalla, mutta tarvittaessa tutkija voi myös avustaa tai ohjata toimintaa. (Kuula 1999, 141.)

Tutkimukseni on toimintatutkimus, sillä sen kohteena on Ote työhön -hankkeessa kehitetty työelämäohjaajien koulutus ja sen yhtenä tavoitteena on edesauttaa koulutuksen kehittämistä. Tutkimusta voi myös käyttää osana hankkeen arviointia. Toimintatutkimukselle ominainen käytännön ja teorian vuoropuhelu, sekä suunnittelun, toiminnan, havainnoinnin ja reflektion uudelleen toistuva kehä ovat olleet vahvasti osa tutkimusta. Tutkimus lähestyy kriittistä toimintatutkimusta siltä osin, että se tarkastelee kriittisesti yhteiskunnallisia valtasuhteita. Kommunikatiivisen toimintatutkimuksen periaatteet näkyvät tutkimuksessa puolestaan siten, että tutkimuksen avulla on mahdollista edistää eri toimijoiden välisen keskustelun tasa-arvoisuutta sekä toteuttaa muutosta pienimuotoisesti paikallistasolla, eli yhden hankkeen kohdalla. Tutkijan roolissani olen tehnyt väliintuloja toimintaan havainnoimalla koulutuksia ja haastatteleamalla kouluttajia, yhteistyökumppaneita ja työelämäohjaajia.

Lähestymistapani toiminnan tutkimiseen on ollut dekonstruktiiivis-hermeneuttinen. Dekonstruktio perustuu ajatukseen tasapainon ja epätasapainon suhteesta. Derrida (1996) toteaa, että institutiot ovat tasapainotuksia, mikä tarkoittaa sitä, että todellisuudessa ne ovat horjuvia, vakiintumattomia ja kaoottisia. Kaaosta vastaan pyritään taistelemaan säännöillä ja laeilla. Jos jatkuva tasapaino olisi olemassa, ei tarvittaisi politiikkaa. Kaaos tulisi nähdä samanaikaisesti riskinä ja mahdollisuutena, koska tasapaino ei kuitenkaan ole välttämätöntä. (Derrida 1996, 83–84.)

Viitaten useisiin Derridan kirjoituksiin Royle (2003) toteaa, että dekonstruktio on normaaliuden ja rakenteiden purkamista, häiritsemistä, horjuttamista tai muuttamista, mikä käytännössä tarkoittaa

tekstin tai puheen sisäisten ristiriitojen ja jännitteiden näkyväksi tekemistä. Mikään yhteiskunnan ilmiö ei ole täysin ehjä, vaan niissä on aina piiloisesti läsnä epäjohtonmukaisuus, horjunta tai muutos. Siksi niiden voidaan sanoa olevan purkautumassa (in deconstruction). (Royle 2003, 26, 85, 113–114.) Dekonstruktio viittaa tiedon ja ajattelun rakenteiden osiksi hajottamiseen, kielen avulla luotuihin, kätkeytyihin tai torjuttuihin merkityksiin sekä vastakohtiin. Sen avulla paljastetaan piilossa olevia ideologisia rajoitteita, analysoidaan hajaannuksia eli sitä, mitä ei sanota ääneen, sekä puretaan dikotomioita ja nostetaan esille marginaaliin jääviä kysymyksiä. (Niikko 2018, 91–92, 97, 100, 102.)

Valitsin dekonstrukttiivisen lähestymistavan toimintatutkimukseeni, koska halusin tarkastella ja tehdä näkyväksi koulutuksessa käytettyjen sanojen ja sanavalintojen taustalla olevia osin ristiriitaisia tai jännitteisiä merkityksiä. McLaughlinin (2009, 1102) mielestä puhuttujen sanojen merkitysten purkaminen on tärkeää, sillä ne kantavat mukanaan enemmän kuin mikä on niiden sanakirjamääritelmä. Aikuiskasvatuksessa käsitteitä otetaan joskus annettuina ja keskustelun moniarvoisuus kapeutuu, mistä syystä keskustelua ja käytettyjä käsitteitä olisi hyvä purkaa osiin ja tarkastella kriittisesti, jotta ne pystyisivät uudelleen rakentumaan (Salo & Suoranta 2002, 58–59). Ainoastaan toiminnassa käytetyn kielen purkaminen dekonstrukttiivisesti monitulkintaisiin osiin mahdollisti sen, että pystyin seuraavaksi rakentamaan osista itselleni ymmärrettävän kokonaiskuvan.

Hermeneutiikka ymmärretään yleensä tulkintataidoksi. Kreikkalaisessa mytologiassa Hermes toimi sanansaattajana ja tulkkina jumalien ja ihmisten välillä. (Siljander 1988, 101, 102.) Hermeneutiikka tarkoittaa julistamista, selittämistä ja tulkintaa, jotka edellyttävät ymmärtämisen taitoa. Viesti on voitava kääntää yhdestä maailmasta toiseen, jotta se tulisi ymmärretyksi. (Gadamer³ 2004, 40.) Hermeneutiikan kolme periaatetta ovat esiymmärrys, joka muuttuu tulkintaprosessin aikana tutkijan edetessä ymmärryksen kehällä (Siljander 1988, 115), osien suhde kokonaisuuteen (Gadamer 2004, 29), sekä jatkuva liike eli lopullisen tulkinnan puuttuminen (Nikander 2005, 249). Hermeneutiikalle ominaisesti olen aluksi eritellyt esiymmärrystäni, tarkastellut koulutusten osien suhdetta hankkeeseen sekä yhteiskunnalliseen kokonaiskuvaan, sekä tutkimuksen loppuvaiheessa tunnustanut tulkintojen rajallisuuden. Hermeneutiikka pyrkii ymmärtämään ihmisten kokemusmaailmaa ja heidän toiminnalleen antamia merkityksiä tarkastelemalla ilmiötä ihmisen ympärillä (Jardine 2006, 270, 278–283). Tutkimukseni kohteena ovat työelämäohjaajakoulutuksessa rakentuneet vapaaehtoista vertaisuutta koskevat tulkinnat, jotka kuvastavat aikuiskoulutusta ja hankemaailmaa myös yhteiskunnallisella ilmiötasolla. Käsitellen tarkemmin tutkimusprosessia ja aineiston analysointia luvussa 4.5.

³ Suom. I. Nikander.

4.2 Tutkimusongelma ja tutkimuskysymykset

Tutkimukseni on kvalitatiivinen toimintatutkimus, jonka tutkimusongelmana on vapaaehtoisen vertaisuuden kautta rakentuvat yhteiskunnalliset merkityksenannot tilanteessa, jossa vertaisuutta käytetään maahanmuuttajien työllistymistä edistävänä aikuiskoulutuspolitiikan ratkaisuna. Ote työhön -hanke on Euroopan sosiaalirahaston tukema ja sen päätoteuttajana on Työväen sivistysliitto. Hankkeen yksi osa on työelämäohjaajien koulutus, jonka tavoitteena on kouluttaa työelämäohjaajia vertaisryhmien ohjaajiksi. Vertaisryhmien tarkoituksena on tukea pitkään työelämästä poissaolleiden maahanmuuttajien työllistymistä, mitä voidaan pitää hankkeen pääasiallisena tavoitteena. Tutkimuksen keskiössä on koulutuksen aikana rakentunut työelämäohjaajien ja eri organisaatioista tulevien koulutuksen järjestäjien ja kouluttajien välinen vuoropuhelu vertaisuudesta.

Toimintatutkimuksessa havainnoidaan ja tutkitaan sosiaalisesti rakentuneita prosesseja kuten toimintaa ja käytänteitä, kieltä ja diskursseja, sekä sosiaalisia suhteita (Kemmis & McTaggart 1988, 15–16). Tässä tutkimuksessa toimintatutkimukselle ominainen toiminta tarkoittaa työelämäohjaaja- eli vertaisohjaajakoulutusta, joka on rakentunut hankeprosessissa. Olen käsitteellistänyt tutkimuksen kohteena olevan ilmiön eli vertaisohjaajakoulutuksen kolmen tutkimuskysymyksen avulla. Tutkimusongelma ja tutkimuskysymykset ovat rakentuneet aikuiskoulutuspolitiikkaan ja opetusmenetelmiin sekä vapaaehtoiseen vertaisohjaajuuteen pohjautuvan teoreettisen viitekehyksen pohjalta.

Tutkimusongelma:

Mikä on vapaaehtoisen vertaisuuden yhteiskunnallinen merkitys, kun sitä käytetään aikuiskoulutuspoliittisena ratkaisuna maahanmuuttajien työllistämisen edistämiseksi?

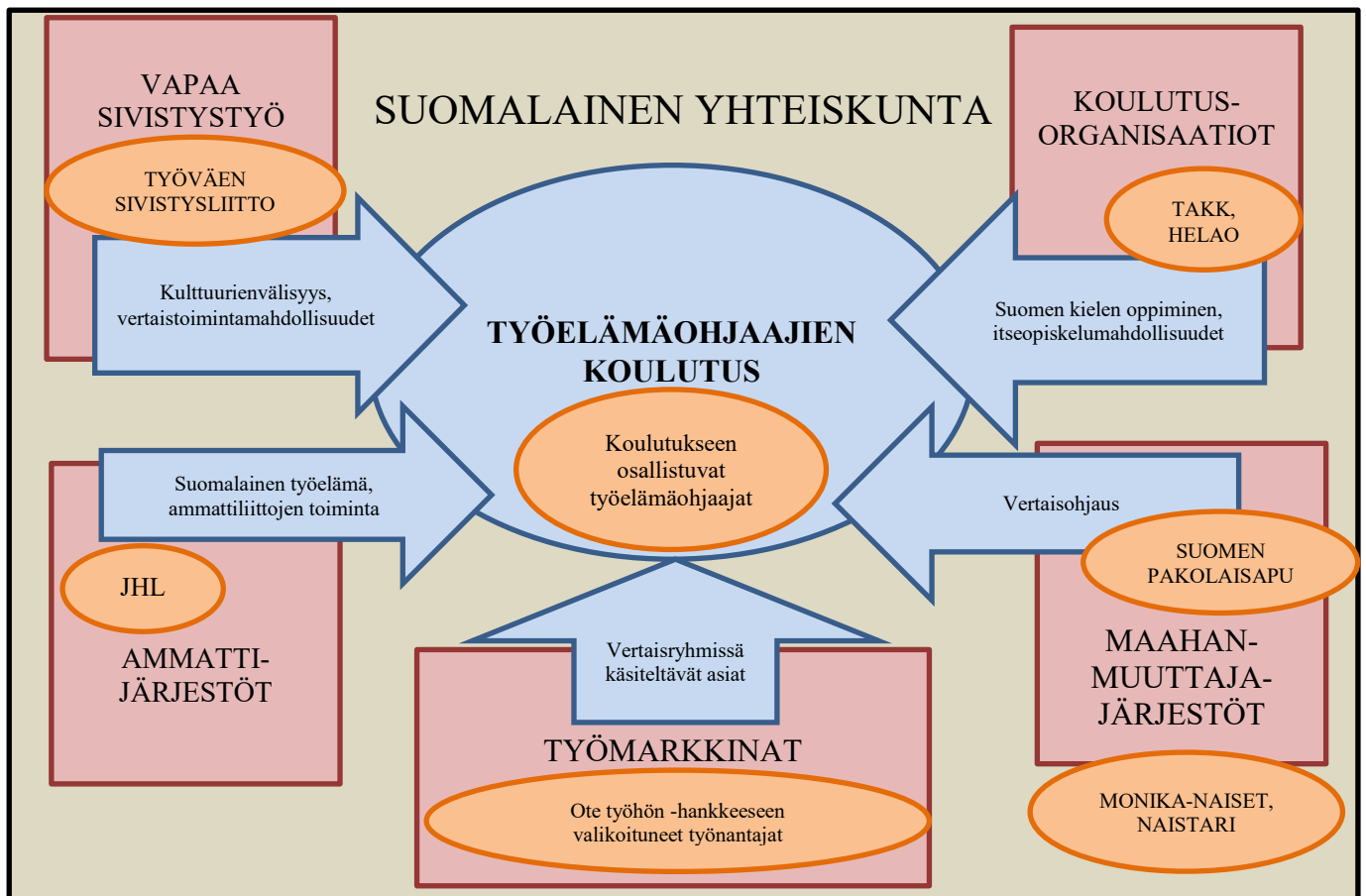
TK1. *Millaisia opetusmenetelmiä maahanmuuttajille suunnatussa vertaisohjaajakoulutuksessa käytetään?*

TK2. *Miten koulutuksen järjestäjät ja koulutukseen osallistuneet tulkitsevat vertaisuutta?*

TK3. *Miten opetusmenetelmät ja vertaisuutta koskevat tulkinnat näkyvät koulutuksen jälkeen toteutuvassa maahanmuuttajien vertaisohjauksessa?*

Tutkimuskysymykset keskittyvät Ote työhön -hankkeen työelämäohjaajien koulutukseen. Työelämäohjaajat toimivat hankkeessa merkittävässä roolissa, sillä he vievät eteenpäin vertaisryhmiin koulutuksissa oppimiaan asioita ja heidän vastuullaan on vertaisryhmissä tapahtuva tiedon antaminen ja osallistujien ohjaus. Työelämäohjaajat voivat myös käyttää koulutuksessa hankkimiaan tietoja omassa elämässään, työssä ja vapaa-ajalla. Ote työhön -hankkeen työelämäohjaajien koulutusten voidaan ajatella toimivan suomalaisen yhteiskunnan pienoismallina (Kuvio 1), sillä koulutusta rakenta-

massa ovat olleet erilaiset maahanmuuttajien työllistymistä edistävät tahot: vapaa sivistystyö, koulutusorganisaatiot, maahanmuuttajajärjestöt, ammattiliitto ja työnantajat. Tutkimuksen tavoitteena on kuvata Ote työhön -hankkeen monialaisena yhteistyönä suunniteltua ja toteutettua työelämäohjaajien koulutusta myös tästä näkökulmasta.



KUVIO 1. Ote työhön -hankkeen koulutus yhteiskunnan pienoismallina

Kuviossa 1 on punaisella värillä suorakulmioihin kirjattu yhteiskunnalliset toimijat, joita ovat vapaa sivistystyö, ammattijärjestöt, työmarkkinat, maahanmuuttajajärjestöt ja koulutusorganisaatiot. Oranssilla värillä soikioihin on merkitty Ote työhön -hankkeen toimijat, joita ovat Työväen sivistysliitto, JHL, Ote työhön -hankkeeseen valikoituneet työnantajat, Suomen Pakolaisapu, Monika-Naiset liitto ry, Naistari, TAKK ja HELAO, sekä koulutukseen osallistuvat maahanmuuttajataustaiset työelämäohjaajat. Siniset nuolet kuvaavat työelämäohjaajien koulutuksen opetussisältöjä, joista ovat vastuussa eri hanketoimijat. Kuvio on yksinkertaistettu ja tarkkaan rajattu tutkimusongelman käsitteellistys, johon on nostettu esille ainoastaan hankkeen näkökulmasta olennaiset asiat. Yhteiskunnassa on myös muita toimijoita edellä mainittujen lisäksi, mutta nämä tahot eivät tutkimuksen kannalta olleet olennaisia.

4.3 Ote työhön -hankkeen kuvaus

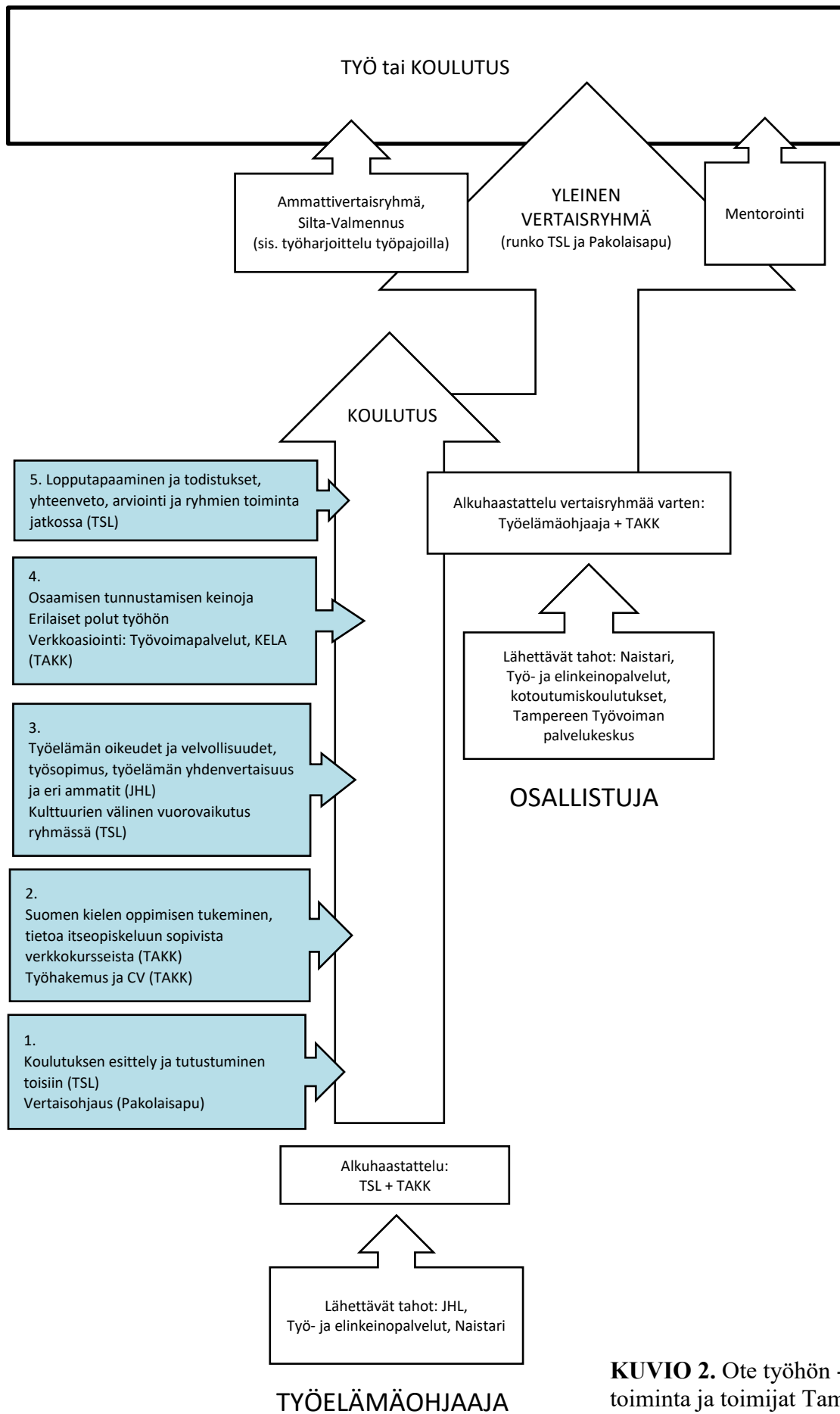
Tutkimuksen kohteena on Ote työhön -hankkeen työelämäohjaajien koulutukset. Kuviossa 2 on hahmoteltu hankkeen toimintaa ja eri toimijoiden rooleja Tampereella kevään 2018 tilanteen mukaisesti. Kuvioon on korostettu sinisellä värillä työelämäohjaajien koulutus. Ote työhön -hankkeen tavoitteena on ensin kouluttaa työelämäohjaajia. Koulutuksen loputtua työelämäohjaajat ohjaavat osallistujille tarkoitettuja vertaisryhmiä, joita ovat yleisiin työelämätaitoihin keskittyvät yleiset vertaisryhmät ja ammattiin keskittyvät ammattivertaisryhmät. Vertaisryhmien jälkeen osallistujat voivat aloittaa myös kahdenvälisen mentorointiohjauksen työelämäohjaajan kanssa. Helsingissä osallistujat ohjataan vertaisryhmien jälkeen työpaikoilla tapahtuvaan työkokeiluun. Vertaisryhmien ja viimeistään työpaja-toiminnan, työkokeilun tai mentoroinnin jälkeen osallistujien toivotaan siirtyvän Tampereella ja Helsingissä työhön tai koulutukseen.

Ote työhön -hankkeen päätoteuttajana on **Työväen sivistysliitto** (TSL). Hanketta on edeltänyt TSL:n järjestämä Kulttuuritulkki-koulutus, joka vahvisti vertaisryhmätoiminnan avulla turvapaikanhakijoiden valmiuksia kotoutua. Työväen sivistysliitto eli TSL on vuonna 1919 perustettu ”*kaksikielinen työväenliikkeen arvopohjaan sitoutunut järjestöjen oppilaitos, joka rohkaisee ihmisiä osallistumiseen ja vaikuttamiseen yhteiskunnassa*”. Kotisivuillaan TSL kertoo, että heidän koulutuksissaan ja kulttuuritapahtumissaan on arviolta noin 150 000 osallistujaa vuosittain. (TSL 2018.) Työväen sivistysliitto on yksi Suomen vapaan sivistystyön oppilaitoksista ja kuuluu sivistysliittojen verkostoon.

Tampereen yliopiston roolina on seurata ja arvioida hankkeen tavoitteiden toteutumista. Tampereen yliopisto on vastannut hankkeen osallistujien osaamisen alku- ja loppukartoituksesta sekä työnantajien ja työpaikkojen kulttuurienvälisyyden alku- ja loppukartoituksesta. Tampereen yliopiston tutkijat osallistuvat hankkeen projektiryhmän ja ohjausryhmän kokouksiin, sekä havainnoivat työelämäohjaajien koulutuksia ja vertaisryhmätapaamisia. Pro gradu -tutkielman tekijä on ollut vuonna 2018 yliopistolla tutkimusavustajan roolissa ja siten mukana kokouksissa ja vertaisryhmissä.

Tampereen aikuiskoulutuskeskus (TAKK) vastaa hankkeen suomi toisena kielenä -asiantuntijuudesta (S2) Tampereella ja **Helsingin aikuisopisto** (HELAO) Helsingissä. Molemmat kuuluvat hankkeen projekti- ja ohjausryhmiin. TAKK:n ja HELAO:n työntekijät haastattelevat työelämäohjaajakoulutuksiin ja vertaisryhmiin tulevat henkilöt, ja vastaavat työelämäohjaajien koulutusten S2-ohjaamiseen ja työllistymiseen liittyvistä sisällöistä. **Silta-Valmennusyhdistys ry.** vastaa Tampereen ammattivertaisryhmien koordinoinnista. Ammattivertaisryhmäohjaukseen voidaan liittää mukaan työpajakas. Silta-Valmennus on myös mukana hankkeen projekti- ja ohjausryhmässä.

Hankkeen tärkeimpänä yhteistyökumppanina on JHL eli **Julkisten ja hyvinvointialojen ammattiliitto**, joka on Työväen sivistysliiton suurin jäsenjärjestö. JHL (2018) kokoaa yhteen valtion ja



KUVIO 2. Ote työhön -hankkeen toiminta ja toimijat Tampereella

sen osakeyhtiöiden, kunnan ja yksityisen sektorin julkisia palveluja tuottavissa yksiköissä työskenteleviä henkilöitä. Suomen ammattiliittojen keskusjärjestön (SAK) julkisten alojen liitot Kunta-alan ammattiliitto KTV, Valtion ja erityispalvelujen ammattiliitto VAL ja Valtion yhteisjärjestö VTY perustivat JHL:n vuonna 2005. Julkisten ja hyvinvointialojen liitossa on noin 200 000 jäsentä, joista 70 prosenttia on naisia. Liiton jäsenenä on työntekijöitä esimerkiksi terveystalouksista, päivähoitosta, kouluista sekä virasto- ja kirjastopalveluista. (JHL 2018.) JHL pyrkii saamaan omia jäseniään mukaan työelämäohjaajakoulutuksiin ja heillä on edustajat hankkeen projekti- ja ohjaustyöryhmissä. JHL pitää työelämäohjaajille koulutuskokonaisuuden aiheesta työelämän oikeudet ja velvollisuudet.

Muita yhteistyökumppaneita hankkeessa ovat Suomen Pakolaisapu, Naistari ja Monika-Naiset liitto ry. **Suomen Pakolaisapu** on kansainvälisen pakolaistyön asiantuntijajärjestö, joka tarjoaa kunnille ja järjestöille kotoutumista edistäviä palveluita. Suomen Pakolaisapu, TSL ja JHL toteuttivat yhdessä Ote työhön -hanketta edeltäneen Kulttuuritulkit-koulutuksen. Ote työhön -hankkeessa Suomen Pakolaisapu kouluttaa työelämäohjaajia vertaisohjauksesta. Suomen Pakolaisavulla on oma vertaisohjaajakoulutus, jonka sisällöt ja kesto ovat erilaiset kuin työelämäohjaajakoulutuksessa (Suomen Pakolaisapu ry 2011). **Naistari** toimii Tampereella ja se on yksi Settlementti Tampere ry:n työmuodoista. Naistarissa maahanmuuttajanaiset voivat opiskella suomen kieltä ja jakaa kokemuksiaan, sekä olla osana työyhteisöä esimerkiksi työkokeilussa, kuntouttavassa työtoiminnassa tai valmentavassa työtoiminnassa. Naistari on toiminut Ote työhön -hankkeessa asiantuntijatahona ja osallistunut satunnaisesti projektiryhmän tapaamisiin. Naistarilta ohjataan osallistujia ja työelämäohjaajia hankkeeseen. **Monika-Naiset liitto ry** toimii Helsingissä. Sen toimintakenttää on varsinkin etniseen yhdenvertaisuuteen tai väkivaltaan liittyvät kysymykset. Monika-Naisilla on myös naisten osallisuutta tukevaa toimintaa ja he osallistuvat hankkeen asiakasohjaukseen.

Helsingin ja Tampereen työ- ja elinkeinopalvelut (TE-palvelut), Tampereen kaupungin työvoiman palvelukeskus sekä Helsingissä toimivat Stadin osaamiskeskus ja Amiedu osallistuvat asiakasohjaukseen ja ovat satunnaisesti mukana projektikokouksissa. Työnantajakumppaneita ovat Helsingissä toimivat Palmia Oy, HUS Tukipalvelut, Helsingin kaupungin palvelukeskus sekä Hopeatien palvelukoti. Työnantajat tarjoavat osallistujille tutustumis- ja työkokeilumahdollisuuksia siivous-, ruokapalvelu-, kiinteistöhoito- ja hoitotyön ammattialoilta. Työnantajat osallistuvat hankkeen projekti- ja ohjausryhmäkokouksiin.

Työelämäohjaajat ovat henkilöitä, joilla on kokemusta suomalaisesta työelämästä ja halua ohjata vapaaehtoisesti vertaisryhmiä. Työelämäohjaajia on kutsuttu mukaan erityisesti JHL:n jäsenyhdistyksistä. Kutsut suunnattiin JHL:n muuta kuin suomea äidinkielenä puhuville jäsenille. Työelämäohjaajakoulutuksista kiinnostuneet henkilöt haastateltiin ennen koulutuksen alkua. Työelämäohjaa-

jille suunnatussa koulutusessitteessä (Liite 1) koulutukseen osallistumiselle ei asetettu tarkkoja kriteereitä. Esitteen mukaan koulutukseen voivat osallistua ulkomaalais- ja suomalaistaustaiset ihmiset ja koulutuksen kielenä on suomen kieli. Esitteessä ilmoitettiin, että kielitaitotaso B1.1 tai vastaava kielitaito riittää koulutukseen osallistumiseen. Työelämäohjaajat saavat koulutukseen osallistumisesta todistuksen ja Open Badge -osaamismerkin⁴. Todistuksesta käy ilmi kurssin tarkoitus, sisällöt ja kesto (25 tuntia lähiopetusta ja 17 tuntia omaa opiskelua). Koulutus vastaa siis puoltatoista opintopistettä (1,5 op). Todistukseen merkitään kaikki kouluttajat ja heidän taustaorganisaationsa. Vertaisryhmien ohjaamisesta työelämäohjaajille ei makseta palkkiota ja ryhmiä ohjataan pareina.

Hankesuunnitelmassa todetaan, että hankkeen aikana pyritään tavoittamaan 60 työtöntä ja 40 työvoiman ulkopuolella olevaa henkilöä. Nämä henkilöt ovat **osallistujia**, joiden työelämävalmiuksia kehitetään vertaisryhmissä, ammattivertaisryhmissä ja mentoroinnissa. Osallistujien kotouttamisaika tulisi olla ohi tai käytetty, ja osallistujan tulisi olla ollut pitkään poissa työelämästä. Osallistujalla ei tarvitse olla TE-palveluiden asiakkuutta ja osallistumista vertaisryhmiin ei tulkita aktiivimallin⁵ mukaiseksi aktiivisuudeksi. Osallistujiksi ei voida ottaa turvapaikanhakijoita, vaan kaikilla on oltava oleskelulupa voimassa. Samoin on tehty päätös siitä, etteivät lukutaidottomat voi osallistua vertaisryhmiin, sillä heidän työllistymiseensä tarvitaan erilaista tukea. Vertaisryhmiin on toivottu erityisesti kotoutumisajan päättäneitä kotiaiteja. Ryhmissä käytetty kieli on suomen kieli ja tapaamisissa on tarkoitus käsitellä samoja asioita kuin koulutuksessa. Vetovastuussa vertaisryhmistä ovat työelämäohjaajat, mutta tapaamisiin pyydetään asiantuntijaluonnoitsijoita koulutusorganisaatioista, ammattiyhdistyksestä, TE-palveluista ja työelämästä. Vertaisryhmät kokoontuvat yhteensä kahdeksan kertaa joka viikko tai parin viikon välein, ja niihin osallistuminen on osallistujille vapaaehtoista.

Ammattivertaisryhmiä järjestettiin ensimmäistä kertaa vuonna 2019 Silta-Valmennuksessa su-lautetusti osana kuntouttavaa työtoimintaa. Ryhmiin osallistuminen oli kuntouttavan työtoiminnan osallistujille pakollista. Ammattivertaisryhmissä oli yhtenä ohjaajana Silta-Valmennuksen työntekijä ja toisena ohjaajana työelämäohjaaja. Ryhmät kokoontuivat yhteensä viisi kertaa ja työelämäohjaajille maksettiin hänen antamastaan työpanoksesta pieni korvaus.

⁴ Open Badges on Mozilla-säätiön kehittämä linkki, jonka avulla oppilaitokset, järjestöt ja muut toimijat voivat tunnistaa ja tunnustaa arjessa, harrastuksissa tai työpaikalla hankittua osaamista, taitoja tai saavutuksia. Open Badge -osaamismerkki on meta-aineistoa sisältävä kuva, jolla merkin myöntäjä kertoo merkin saajan osaamisesta. (Open Badge Passport 2019.)

⁵ Työttömyysturvan aktiivimallin tavoitteena on hallituksen esityksen (HE 124/2017) mukaan lisätä työllisyyttä kannus-tamalla työttömiä työnhakijoita aktiivisuuteen ja omatoimisuuteen työhaussa. Jos työnhakija ei ole ollut riittävän aktii-vinen tietyllä aikajaksolla, hänelle maksetaan sen jälkeen alennettua työttömyysetuutta. Palkkatyöhön tai yritystoimin-taan työllistymisen lisäksi aktiivisuuden voi osoittaa osallistumalla työllistymistä edistävään palveluun, kuten kuntoutta-vaan työtoimintaan, työnhaku- tai uravalmennukseen tai omaehtoiseen opiskeluun. (HE 124/2017, 2–4.)

4.4 Havainnointi, haastattelut ja itsearviointitutkimusaineistona

Tutkimukseni aineisto oli kvalitatiivista ja se koostui havainnointiaineistosta, haastatteluista ja itsearviointilomakkeista, jotka kerättiin maaliskuun ja marraskuun 2018 välisenä aikana Tampereella ja Helsingissä. Taulukkoon 3 olen kuvannut organisaatiotoimijoiden tehtävät hankkeessa ja aineistonkeruun. Taulukosta näkyy myös aineistojen määrät sekä aineistonkeruun ajankohta.

TAULUKKO 3. Organisaatiotoimijoiden tehtävät hankkeessa ja aineistonkeruu

Toimija	Tehtävät hankkeessa			Tutkimusaineisto		
	Ohjausryhmän jäsen	Projektityöryhmän jäsen	Kouluttaja	Havainnointi 3-5/2018	Haastattelu 3-11/2018	Itsearviointi 3-5/2018
Päätoteuttaja						
Työväen Sivistysliitto	X	X	X	X	XX (1 yksilö- ja 1 ryhmähaastattelu)	
Koulutusorganisaatiot						
Tampereen Aikuiskoulutuskeskus (TAKK)	X	X	X	X	X	
Helsingin Aikuisopisto (HELAO)	X	X	X		X (parihaastattelu)	
Maahanmuuttajaorganisaatiot						
Suomen Pakolaisapu			X	X	X	
Monika-Naiset liitto ry		X			X	
Naistari		X			X	
Ammattiliitto						
JHL	X	X	X	X	X	
Työelämäohjaajat						
				X	XX (2 parihaastattelu)	X
Aineisto yhteensä				6 koulutuskertaa, yht. 28 tuntia	10 haastattelua, joista 1 ryhmä- ja 3 parihaastattelua	18 alku- ja 19 loppuitsearviointia Helsingistä ja Tampereelta

Havainnointiaineisto koostuu pääosin Tampereen työelämäohjaajien koulutuksen muistiinpanoista. Koulutukseen kuului viisi kokoontumiskertaa ja sen kokonaiskesto oli yhteensä 25 tuntia. Sen lisäksi olin mukana Helsingin työelämäohjaajien viimeisessä koulutuskerrassa, jonka kesto oli kolme tuntia. Koulutuksiin osallistui Helsingissä ja Tampereella yhteensä 20 henkilöä, joista 14 puhui äidinkielenään muuta kuin suomen kieltä. Omien havainnointimuistiinpanojen lisäksi sain käyttööni myös toisen tutkijan muistiinpanot koulutuksesta. Koulutuksia ei ollut mahdollista nauhoittaa tai kuvata. Havainnointimuistiinpanoja on yhteensä 73 sivua (kirjaisinkoko 12 ja riviväli 1).

Toteutin tutkimuksessa havainnoinnin osallistuvana havainnoitsijana. Grönforsin (1982, 2010) mukaan ihmiset hahmottavat ja ymmärtävät havaintojen avulla koettuja asioita monipuolisesti ja yksityiskohtaisesti. Havainnot ovat sen lisäksi kumulatiivisia, sillä aiempien havaintojen kanssa samantyyppiset havainnot vahvistavat käsityksiä, kun puolestaan poikkeavat havainnot vaativat selvittämistä.

Osallistuvassa havainnoinnissa tavoitteena on, että tutkittavat kiinnittäisivät tutkijan läsnäoloon mahdollisimman vähän huomiota. Havainnointiin kuuluva vuorovaikutus tapahtuu kohteiden ehdoilla ja tutkijan vaikutus tapahtumien kulkuun on vähäistä. (Grönfors 1982, 93; 2010, 154, 157–164.) Koulutuksissa pysyttelin pääosin taustalla, vaikka kerroinkin muutaman kerran lyhyesti työelämäkokemuksiani. En osallistunut koulutuksen aikana ryhmä- tai parityöskentelyyn, eli havainnointimuistiinpanoja on ainoastaan yhteisistä keskusteluista ja opetuksesta. Tampereen työelämäohjaajiin tutustuin hyvin kevään 2018 aikana, sillä olin koulutuksessa mukana alusta loppuun, mutta Helsingin työelämäohjaajat tapasin ensimmäistä kertaa heidän viimeisellä koulutuskerrallaan.

Tutkijan on havainnoitava toimintaa, toiminnan suunniteltuja ja suunnittelemattomia tuloksia, sekä olosuhteita ennen toimintaa ja toiminnan jälkeen. Hän kirjaa omaa ja muiden puhetta, toimintaa ja käytänteitä, sekä vuorovaikutustilanteiden muutoksia. Päiväkirjaan voi kirjata esimerkiksi mitä ja miten puhutaan, mitä tulkintoja termeistä on, mitkä ovat olennaiset termit, miten kieli on yhteydessä toimintaan, sekä miten kieli on yhteydessä organisaatorakenteeseen ja sosiaalisiin suhteisiin. (Kemmis & McTaggart 1988, 13, 24, 57–63.) Grönfors (2010) toteaa, että tutkija voi kirjata muistiinpanoihin oman toimintansa ja tunteidensa analyysia, sekä pohtia vaikuttavatko ne tutkimuksen kulkuun. Kaikki alustavatkin oivallukset on tärkeää kirjata ylös. (Grönfors 2010, 164–166; myös Rantala 2007, 141–143.) Muistiinpanoihin kirjasin koulutuksessa konkreettisesti havaitut asiat kuten puheen ja toiminnan, ja erotin nämä asiat tilannetta koskevista tulkinnoista.

Toisena aineistona minulla olivat **haastattelut**. Pääasiallisiin haastatteluihin kuuluivat kouluttajien ja työelämäohjaajien haastattelut, joita oli yhteensä kahdeksan. Näistä yksi toteutettiin ryhmähaastatteluna ja kolme parihaastatteluna. Haastattelin tutkimukseeni Työväen sivistysliiton, Tampereen aikuiskoulutuskeskuksen, Helsingin aikuisopiston, Suomen Pakolaisavun ja Julkisten ja hyvinvointialojen ammattiliiton kouluttajia, sekä neljää keväällä 2018 Ote työhön -hankkeen työelämäohjaajakoulutuksen käynnyttä työelämäohjaajaa. Sen lisäksi minulla oli taustoittavia yhteistyökumppaneiden haastatteluita kaksi (Monika-Naiset ja Naistari). Haastateltavia kaikki haastattelut yhteenlaskettuina oli 15, joista 11 oli organisaatiotoimijoita ja neljä työelämäohjaajia. Neljässä haastattelussa mukana oli myös Tampereen yliopiston tutkija, ja yhden haastattelun hän toteutti ilman minua. Kymmenestä haastattelusta kaikki paitsi yksi nauhoitettiin. Keskimäärin haastattelut kestivät noin tunnin. Litteroitua materiaalia on kokonaisuudessaan yhteensä 111 sivua (kirjaisinkoko 12 ja riviväli 1).

Toteutin haastattelut teemahaastatteluina. Eskolan ja Vastamäen (2010) mukaan teemahaastattelussa aiheet on etukäteen määritelty, mutta kysymyksiä ei esitetä täsmälleen samassa järjestyksessä ja samanlaisina kaikille haastateltaville. Teemat voivat muodostua aiemman kirjallisuuden tai teorian kautta. (Eskola & Vastamäki 2010, 28, 35.) Haastatteluissa teemat nousivat havainnointiaineistosta sekä tarpeesta saada Tampereen yliopistolle aineistoa vertaisryhmätoiminnan sisällöistä.

Yhteistyökumppaneiden haastatteluiden (Liite 2) teema-alueet olivat työn sisältö ja lähtökohdat, yhteistyö Ote työhön -hankkeessa, sekä näkemykset maahanmuuttajien työllistamisestä ja työmarkkinoista. Kouluttajien haastatteluiden (Liite 3) teema-alueet olivat työn sisältö ja lähtökohdat, yhteistyö Ote työhön -hankkeessa, työelämäohjaajien koulutukset (koulutuskokonaisuuden rakentaminen, koulutuksen tavoitteet, koulutuksessa toteutunut oppiminen, ajatukset vertaisuudesta ja kulttuurienvälisyydestä) sekä työmarkkinat. Työelämäohjaajien haastatteluiden (Liite 4) kaksi pääteema-alueita olivat koulutus ja vertaisryhmät. Koulutusta koskevat kysymykset keskittyivät koulutuksesta toivottuihin ja saatuihin henkilökohtaisiin kokemuksiin sekä koulutuksen kehittämiseen.

Kaikki haastattelut olivat asiantuntijahaastatteluita. Mukana oli hanketoimijoita eli professionaalisia asiantuntijoita, ja sen lisäksi työelämäohjaajia, jotka näen kokemusasiantuntijoina. Varsinkin hanketoimijoiden asiantuntijahaastatteluissa oli omia erityispiirteitä. Alastalon, Åkermanin ja Vaittisen (2017) mukaan asiantuntijahaastatteluissa tieto on valtasuhteiden läpäisemää, kontekstisidonnaista ja vuorovaikutuksessa tuotettua. Asiantuntijahaastattelussa kohteena ei välttämättä ole henkilö itse, vaan hänellä oleva tieto ja siihen liittyvät tulkinnat. (Alastalo ym. 2017, 214, 219.) Haastatteluissa pyrin selvittämään, miten kouluttajat kuvaavat ja tulkitsevat koulutusta oppimistapahtumana. Vapaa sivistystyö ja ammattiyhdistyskenttä oli minulle vieras, joten jouduin tekemään paljon pohjatyötä ennen haastatteluja. Alastalon ym. (2017, 221–224) mukaan pohjatyöllä ja valmistautumisella onkin suuri merkitys asiantuntijahaastatteluissa, sillä haastateltava arvioi haastattelijan asiantunteudesta vuorovaikutuksessa saatujen vaikutelmien pohjalta, mikä vaikuttaa hänen käyttämäänsä kielen. Kuvasin haastatteluissa haastateltaville työ- ja koulutustaustani. Sen lisäksi tein haastatteluissa paljon tarkentavia kysymyksiä saadakseni kattavan kokonaiskuvan erilaisista organisaatioista.

Rakensin haastattelulle otollista ilmapiiriä käyttämällä alussa lämmittelykysymyksiä (ks. Grönfors 1982, 107). Työelämäohjaajille saatoinkin kertoa myös jotain henkilökohtaista, kuten opiskelukokemuksiani yliopistolla (ks. Madziva 2015, 470–471). Osa haastatteluista muodostui hyvin keskustelunomaisiksi, minkä koin helpottavan tiedon saamista ja ymmärtämistä (ks. Eskola & Vastamäki 2010, 26). Pyrin rakentamaan erityisesti työelämäohjaajien haastatteluihin avoimen ilmapiirin, joka ottaa huomioon mahdolliset kulttuurieroista nousevat ymmärtämisen haasteet. Sands, Bourjolly ja Roer-Strier (2007) toteavat, että valtasuhteet ja tutkijan ja haastateltavan välinen hierarkia vaikuttavat aina tutkimustilanteeseen. Hierarkia syntyy jo pelkästään muodollisesta tilanteesta ja rooleista kysyjänä ja vastaajana. Tutkija voi tehdä haastateltavan osaamista näkyväksi ja tarjota hänelle asiantuntijan asemaa kysymällä ”*Kokemuksesi mukaan... miten haluaisit neuvoa...?*”. (Sands ym. 2007, 356, 361, 366–369.) Koin ohjeet toimiviksi työelämäohjaajien haastatteluissa.

Kolmantena aineistona minulla olivat työelämäohjaajakoulutuksiin osallistuvien henkilöiden täyttämät **itsearviointilomakkeet** (Liite 5). Rakensin itsearviointilomakkeet projektityöryhmän

pyynnöstä sen jälkeen, kun olin projektikokouksessa pohtinut työelämäohjaajien oppimisen arviointia, jota ei tähän mennessä ollut suunniteltu osaksi hanketta. Lomaketta testattiin ensimmäistä kertaa kevään 2018 koulutuksessa. Itsearviointia ei ehditty saamaan valmiiksi ennen ensimmäistä Tampereen koulutuskertaa, joten Tampereen työelämäohjaajat täyttivät sen vasta toisella koulutuskerralla. Helsingin työelämäohjaajat saivat lomakkeen kotiin täytettäväksi ensimmäisellä koulutuskerralla. Itsearviointeja palautui takaisin lopulta 18 alkuitsearviointia ja 19 loppuitsearviointia. Yhteensä 16 henkilöä oli täyttänyt sekä alku- että loppuarvioinnin.

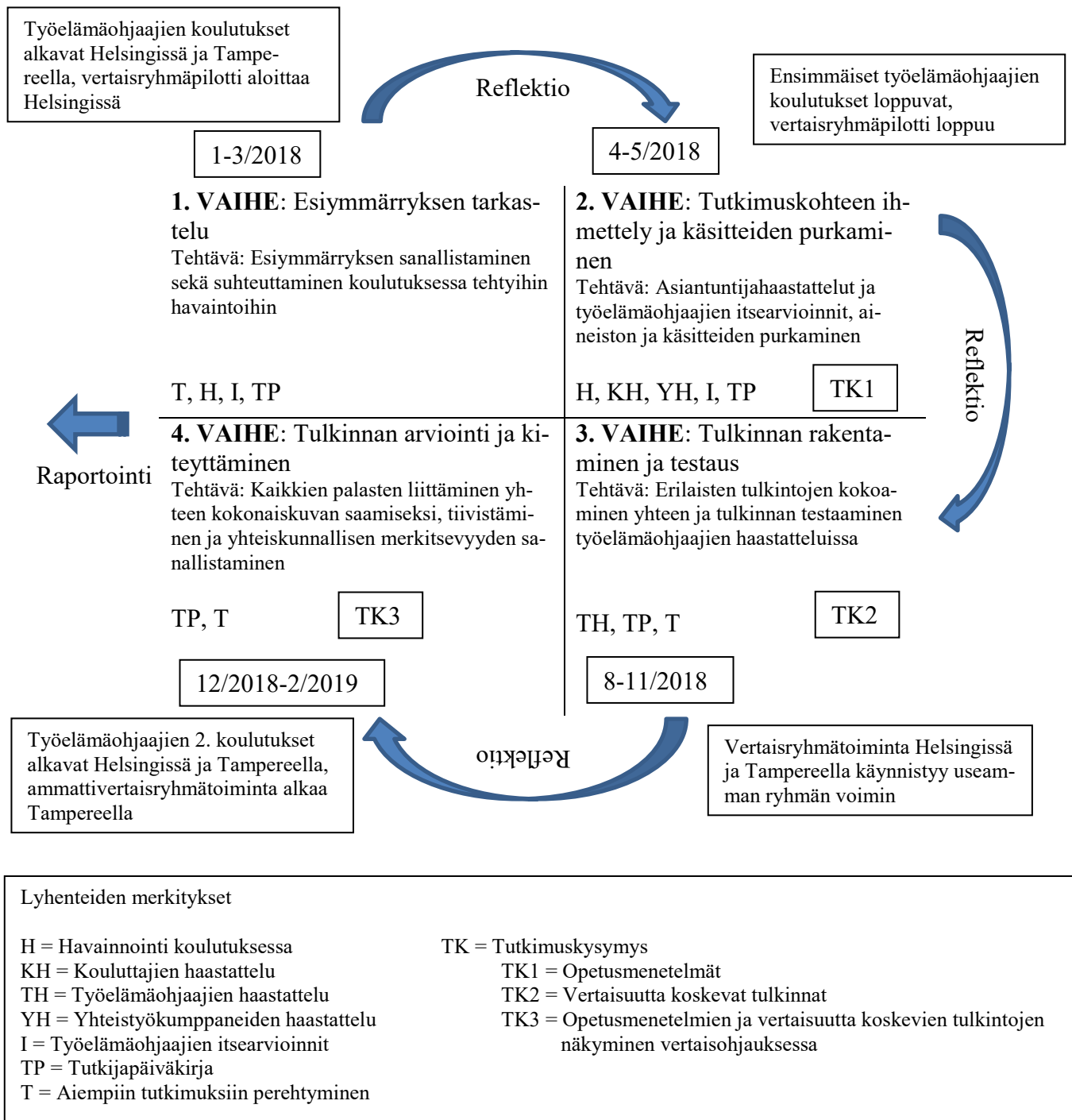
Aineistona käytän kaikkia itsearviointeja riippumatta siitä, onko henkilö täyttänyt kummatkin lomakkeet. Tutkimuksessa oli aluksi tarkoitus hyödyntää kaikkia itsearvioinnin kysymyksiä, mutta kysymysten ymmärtäminen ja lomakkeen täyttäminen osoittautui joillekin työelämäohjaajille haasteelliseksi, joten tätä ei ollut mahdollista toteuttaa. Itsearvioinnissa kiinnostukseni kohdistui lopulta kysymykseen 3, jossa työelämäohjaajien tuli pohtia aluksi omia toiveitaan koulutukselle ja lopuksi koulutuksesta saatuja kokemuksia ja oppimista.

4.5 Toimintatutkimuksen etenemisen kuvaus sekä aineiston analysointi

Toimintatutkimus etenee tyypillisesti neljässä vaiheessa, jota kuvataan suunnittelun, toiminnan, havainnoinnin ja reflektion spiraalina tai kehänä. Toimintatutkimuksen konstruoivia eli uutta rakentavia vaiheita ovat suunnittelu- ja toimintavaihe, kun puolestaan havainnointia ja reflektointia voidaan pitää rekonstruoivina eli ”taaksepäin” katsovina, uudelleenrakentamisen vaiheina. (Heikkinen ym. 2008, 78–79.) Neljä vaihetta seuraavat toisiaan useita kertoja, minkä jälkeen toiminta kehittyy toivottuun suuntaan. Toimintatutkimuksessa toiminta ja tutkimus tapahtuvat samanaikaisesti. Todellisuudessa on usein vaikeaa erottaa eri vaiheita toisistaan, vaan ne limittyvät. Prosessi ei myöskään aina ole etenevä tai kehittyvä, vaan siihen voi sisältyä useita merkityksellisiä tai merkityksettömiä sivupolkuja ja rinnakkaisia sivuspiraaleja. (Heikkinen 2010, 214, 221–222.)

Toimintatutkimuksessa suunnittelu alkaa yleisestä ideasta ja tavoitteesta, jota tarkastellaan huolellisesti (Lewin 1946, 37). Suunnitelma pilkotaan yleensä pienemmiksi vaiheiksi ja sen jälkeen tutustutaan tutkimuskirjallisuuteen ja sovitaan tavoitteiden saavuttamisen arvioinnista (Kemmis & McTaggart 1988, 8, 55–56, 64). Toisessa vaiheessa suunnitelmaa kokeillaan käytännössä ja siitä kerätään aineistoa, ja kolmannessa vaiheessa sitä havainnoidaan (Heikkinen ym. 2008, 79). Neljännessä reflektoinnin vaiheessa toimintaa ja tavoitteiden saavuttamista arvioidaan. Arviointi mahdollistaa oppimisen ja toimii seuraavan askeleen suunnittelun perustana. Tämän jälkeen toimintatutkimuksen kehä alkaa taas uudelleen alusta. (Kemmis & McTaggart 1988, 8; Lewin 1946, 38.)

Kuvion 3 keskellä nelikentässä on kuvattuna tutkimusprosessi ja ulkoreunoilla laatikoissa on kuvattu Ote työhön -hankkeen eteneminen. Lähtöpisteenä on kuvion vasen ylänurkka ja sen jälkeen suunta on myötäpäivään. Kuviosta löytyy myös tutkimuksen etenemisen aikataulu, aineistonhankinnan muodot ja tutkimuskysymykset. Käytin kuvion suunnittelun apuna Juha Kurtin (2012, 74) väitöskirjaprosessin ja toimintatutkimuksen aineistonhankinnan kuvausta.



Lyhenteiden merkitykset

H = Havainnointi koulutuksessa
KH = Kouluttajien haastattelu
TH = Työelämäohjaajien haastattelu
YH = Yhteistyökumppaneiden haastattelu
I = Työelämäohjaajien itsearvioinnit
TP = Tutkijapäiväkirja
T = Aiempiin tutkimuksiin perehtyminen

TK = Tutkimuskysymys
TK1 = Opetusmenetelmät
TK2 = Vertaisuutta koskevat tulkinnat
TK3 = Opetusmenetelmien ja vertaisuutta koskevien tulkintojen näkyminen vertaisohjauksessa

KUVIO 3. Tutkimusprosessin kuvaus

Olen jakanut tutkimusprosessin neljään vaiheeseen, jotka ovat esiymmärryksen tarkastelu, tutkimuskohteen ihmettely ja käsitteiden purkaminen, tulkinnan rakentaminen ja testaus, sekä tulkinnan arviointi ja kiteyttäminen. Tutkimusvaiheet, vaikka ovatkin tässä kuvattuna vaiheesta toiseen etenevänä jatkumona, ovat todellisuudessa olleet osin päällekkäisiä. Olen myös palannut tutkimuskysymyksiini yhä uudestaan ja tarkentanut niitä. Oman tutkimustoiminnan ja hanketoiminnan reflektointi on ollut keskeinen osa tutkimusprosessia kaikissa tutkimuksen vaiheissa ja siirtymissä. Jokaiseen neljään vaiheeseen liittyvät myös toimintatutkimuksen spiraalille olennaiset suunnittelu, toiminta ja havainnointi. Havainnointi viittaa tässä yhteydessä toiminnan ja aineiston arviointiin. Lyhenteet kuvastavat toimintaa ja aineistonhankintaa tutkimuksen aikana sekä tekevät näkyväksi mitkä vaiheet ovat olleet olennaisia tutkimuskysymyksiin vastaamisessa. Tutkimuksen keskeisenä haasteena on ollut kehittyvän ymmärryksen tallentaminen ja raportointi, sillä virallisen aineiston lisäksi ymmärryksen rakentamiseen ovat väistämättä vaikuttaneet tutkimusavustajana tekemäni muut tehtävät kuten projekti-ryhmän kokouksiin osallistuminen, vertaisryhmien havainnointi sekä työnantajien haastattelut. Aineiston voi nähdä olevan henkilöitynyttä tutkijaan sekä toiminnassa mukana oleviin ihmisiin.

4.5.1 Ensimmäinen vaihe: Esiymmärryksen tarkastelu

Tutkimuksen luotettavuutta lisää tutkimusvaiheeseen liittyvien sidosten ja lähtökohtien kuvaaminen. Toimintatutkimuksessa ja hermeneutiikassa olennaista on myös kuvata tutkijan esiymmärrystä, joka liitetään tradition käsitteeseen. Nikanderin (2002, 1–2) mukaan jokaisella ihmisellä on traditiosta kasvanut esiymmärrys, joka auttaa ymmärtämään maailmaa. Traditiosta käsin tutkitaan, mutta traditiota myös tutkitaan, sillä se on tulkinnan kohde ja muuttuu tulkinnassa (Koski 1995, 102–103). Tikkamäen (2006, 187) mukaan esiymmärrystä voi sanallistaa kirjoittamalla aihetta koskevia henkilökohtaisia määritelmiä sekä pyrkimällä tiedostamaan, miksi tietyt tulkinnat nousevat esiin ja toiset eivät. Olen aiemmin tutkinut sosiaalialan ylemmän ammattikorkeakoulututkinnon opinnäytetyössani Väestöliiton järjestämän Womento-työuramentoroinnin mahdollisuuksia edistää koulutettujen Suomeen muuttaneiden naisten työllistymistä (Kinnunen 2013). Vuosina 2015–2017 työskentelin erään pääkaupunkiseudun kunnan työllisyyspalveluissa, jossa vastuualueellani oli kehittää käytännön ohjausratkaisuja ulkomailta Suomeen tulleiden työllisyysvalmiuksien parantamiseen. Työ- ja opiskelukokemusten lisäksi omat kokemukseni vapaaehtoistyöstä ja vertaisryhmistä vaikuttavat myös väistämättä analysointiprosessiin (ks. Nylund & Yeung 2005, 22).

Ensimmäinen tulkintaan sidoksissa oleva ennako-oletukseni Ote työhön -hankkeen koulutuksista nousi syksyllä 2017 nuorten ohjauspalveluita koskevan seminaarin jälkeen. Nuorten ohjauspalveluissa hyödynnetään paljon moniammatillista yhteistyötä, mutta yhteistyön rakentaminen

erilaisten työn kohdetta koskevien orientaatioiden valossa voi joskus olla haastavaa. Ennako-oletuksenani oli, että Ote työhön -hankkeen eri organisaatioista tulevilla toimijoilla saattaisi olla erilaisia näkemyksiä koulutuksen tavoitteista ja toteutuksesta, eivätkä ne välttämättä olisi helposti yhteensovitettavissa. Minua alkoi kiinnostaa toimijoiden välinen vuoropuhelu työllistämisen kentällä.

Tutkimus lähti käyntiin hankkeen projektikokouksesta, johon osallistuin joulukuussa 2017. Kokouksessa saadut tiedot yhdistettynä ESR-hankesuunnitelmaan ja -päätökseen auttoivat valmistautumaan maaliskuussa 2018 alkavaan työelämäohjaajakoulutuksen havainnointiin. Grönforsin (1982, 45) mukaan tutkijan valmistautuminen havainnointiin on tärkeää, mutta samanaikaisesti hänen on oltava avoin ja joustava reagoidessaan havainnoinnissa saataviin vaikutteisiin. En ehtinyt tehdä ensimmäiselle koulutuskerralle havainnointisuunnitelmaa, joten ennako-oletukseni ainakin aluksi ohjasivat havainnointia. Gadamerin (2004) mukaan tutkija suhteuttaa toista ihmistä kuunnellessaan puhetta omiin ennako-oletuksiinsa, odotuksiinsa ja näkemyksiinsä. Tässä tilanteessa tutkija ei häivyttä itseään pois, vaan oma ajatus ja toisen ajatus ovat läsnä samanaikaisesti. Ennakkoluulot on kuitenkin voitava kyseenalaistaa. (Gadamer 2004, 33–34, 39.) Koulutuskertoja järjestettiin parin viikon välein, ja niiden välissä käytin aikani havainnointiaineistojen tarkempaan analyysiin.

4.5.2 Toinen vaihe: Tutkimuskohteen ihmettely ja käsitteiden purkaminen

Ymmärtämisessä ja tulkinnassa merkitys on jatkuvassa liikkeessä, sillä ennakkokäsitykset korvautuvat uusilla käsitteillä ja ennen yhtenäisen kokonaismerkityksen saavuttamista tutkija kohtaa myös merkitysten keskinäistä ristiriitaisuutta (Gadamer⁶ 2002, 67). Hermeneutiikassa tutkimuskysymys nousee usein yksittäisen kokemuksen tuottamasta hämmästyneisyydestä ja ”puhuttelusta” (Gadamer 2004, 38). Maailmaan avautumisen hetkessä jokin asia koskettaa sisintämme ja vaatii meiltä vastauksia (Jardine 2006, 270–271). Ensimmäisen koulutuskerran jälkeen huomioni kiinnittyi työelämäohjaajien motivaatioon auttaa muita maahanmuuttajia, koulutuksen maahanmuuttajuutta koskeviin keskusteluihin sekä aktiivimalliin, jonka toivottiin edesauttavan osallistujien saamista vertaisryhmiin.

Havainnointiaineistosta oli nähtävissä jännitteitä ja ristiriitaisuuksia, joita purin tarkastelemalla kielen monimerkityksellisyyttä ja monimuotoisuutta (ks. esim. Niikko 2018, 92–93). Työelämäohjaajien koulutuksessa työelämäohjaajat pitivät itseään vertaisina vertaisryhmien osallistujien kanssa maahanmuuttajuutta koskevaan jaettuun kokemukseen perustuen, mutta samanaikaisesti työelämäohjaajien ja osallistujien välillä kuvattiin olevan monenlaisia taustasta ja tavoitteista johtuvia eroja. Austinin (1962 teoksessa Royle 2003, 22, 27–28) mukaan puhe ja tekstit ovat täynnä eroavaisuuksia,

⁶ Suom. I. Nikander

jännitteitä ja paradokseja sanomisen ja todellisen tekemisen välillä. Roylen (2003) mukaan Derridan (1991) esimerkki kaksoissidoksesta kuvaa sitä, miten sanavalinta kuten lausahdus ”vapaudu” (be free) voidaan käsittää positiivisena kannusteena, mutta samalla se on käskylauseen muodossa. Tottelemalla käskyä, ei todellisuudessa voi olla vapaa. Toisaalta lausahduksen voi tulkita myös ehdotukseksi tai pyynnöksi, ja tulkintaan vaikuttaa se, kenen antama ja kenelle suunnattu sanoma on. (Derrida 1991, Roylen 2003, 31–32 mukaan.)

Koulutusten ollessa vielä käynnissä aloitin kouluttajien ja yhteistyökumppaneiden teemahaastattelut, joissa pyrin saamaan lisätietoja koulutuksessa tekemistäni havainnoista. Haastatteluista tehdyt litteroinnit eivät olleet täysin sanatarkkoja, sillä jätin kirjaamatta täytesanat (*niinku, tota*), tauot ja huokaisut. Ruusuvuori ja Nikander (2017) toteavat, että litteroitu teksti on jo eräänlaista tulkintaa tilanteesta, sillä tutkija on tehnyt valintoja puhetta kirjatessaan. Tutkimuskysymys ja analyysitapa määrittävät litteroinnin tarkkuustason. Tutkimuskysymyksissä keskeistä on miettiä, ollaanko kiinnostuneita puheen sisällöstä tai tavasta, jolla sisältö ilmaistaan. (Ruusuvuori & Nikander 2017, 427, 437.) Purin havainnointi-, itsearviointi- ja haastatteluaineistosta kouluttajien ja työelämäohjaajien puhetta teemoittain ja asetin niitä rinnakkain vastinpareiksi (Taulukko 4).

TAULUKKO 4. Esimerkki vastinparien muodostamisesta

	Auttamista	Tukemista, ohjaamista, opettamista
Työelämäohjaaja	<i>Haluan auttaa</i> (Hav.) <i>... ja tietysti maahanmuuttajana haluan auttaa muita maahanmuuttajia.</i> (Haast.)	(Haluan) Ohjata aikuisten ryhmää. (Its._alku) <i>Että niin kuin lähdetään siitä, mitä meidän osallistujat tarvitsevat. Ehkä se niin kuin opettajana ja ohjaajana, hyvä tunne.</i> (Haast.)
Kouluttaja	<i>Niin tavallaan, miten tuotettaisiin se kohtaaminen, tärkeähän on, että eri lähtökohdista ja tarpeista tuleminen ja se erilaisuuden kohtaaminen ja toisten auttaminen ja vertaistuki, niinku erilaisuuden nimissä, niin jollain tavallahan... .. Mutta sitten se, että miten se erilaisuus ja se vertaistuki ja auttaminen mahdollistetaan, että onko se sitten joku toisenlainen, toisentyypinen tilanne ja tilaisuus, mikä järjestetään.</i> (Haast.)	<i>Ohjaaja ei tarjoa apua ryhmäläiselle, vaan tukee heitä olemaan itse aktiivisia.</i> (Hav.) <i>Eli täytyy olla sitä motivaatiota tukea muita. Sitten se tasapainoinen elämäntilanne, että pysyy, on aikaa ja energiaa tukea muita. Että jos itsellä on joku hirveä kriisi käynnissä, niin eihän silloin pysty tukemaan muita.</i> (Haast.)

Tutkimuksen tekstiaineisto oli hyvin laaja, mistä syystä ei ollut tarkoituksenmukaista analysoida koko tekstimassaa systemaattisesti. Havainnointiaineistoa tarkastelin erityisesti vuorovaikutuksen ja toiminnan kuvauksena, jossa olennaisia olivat kouluttajien ja työelämäohjaajien väliset keskustelut. Haastatteluista ja itsearviointeja käytin täydentävänä, taustoittavana ja selittävänä aineistona havainnointiaineiston rinnalla. Analyysissa pääpaino on ollut työelämäohjaajien ajatuksissa ja kertomuksissa, joita olen tarkastellut suhteessa kouluttajien ja yhteistyökumppaneiden puheeseen.

Dekonstruktio ei ole mekaanisesti sovellettava analyysimalli tai strategia, vaan se on aina riippuvainen aineistosta ja kontekstista. Analyysissa keskenään ristiriitaisetkin näkökulmat voivat tulla esille. (Niikko 2018, 93, 96.) Aineiston purkaminen toteutui erittelemällä omiksi kategorioiksi työelämäohjaajien ja kouluttajien antamat koulutuksen alkuvaiheen ja loppuvaiheen vertaisuuden kuvaukset. Sen lisäksi tarkastelin kouluttajien, yhteistyökumppaneiden ja työelämäohjaajien välisten sanavalintojen eroja ja yhtäläisyyksiä. Havainnoinnissa näitä asioita tuotiin spontaanisti esille, kun puolestaan haastatteluissa kysyin asioita myös suoraan. Aineistot herättivät paljon uusia jatkokysymyksiä, joita kirjasin muistiin.

Tutkijan omat kokemukset, kulttuuritausta sekä aiemmin luetut asiat vaikuttavat tulkintaan. Tekstejä on luettava yhä uudelleen ja niiden avautumiselle on annettava aikaa, jottei tutkija kohtelisi väärin tutkittavien ilmaisuja tai ajatusprosesseja. Tulkinnassa tutkija myös itse rakentaa marginaaliin asioita omiin kokemuksiinsa ja ennakkokäsityksiinsä perustuen. Tutkijan kriittinen reflektio kuuluu kiinteästi dekonstruktioon. (Niikko 2018, 98, 103.) Havaitsin erittäin hyväksi aineiston keruun ja analysoinnin vuorottelun, koska pystyin aina seuraavissa haastatteluissa kysymään haastateltavilta aiemmin analysoimastani aineistosta esille nousseita kysymyksiä. Tämä ei olisi ollut mahdollista, mikäli olisin analysoinut koko aineiston vasta lopuksi. Toisen vaiheen aikana pystyin saamaan vastauksen ensimmäiseen tutkimuskysymykseeni, joka käsitteli vertaisohjaajakoulutuksen opetusmenetelmiä.

4.5.3 Kolmas vaihe: Tulkinnan rakentaminen ja testaus

Hermeneutiikalle ominaisesti tutkimussuunnitelma ja -kysymykset muotoutuivat tutkimusprosessin aikana (ks. Siljander 1988, 117–118), koska niihin vaikuttivat uusien tulkintojen myötä rakentunut tutkimuskohdetta koskevan ymmärrykseni kehittyminen. Tutkijan kenttäkosketus usein johtaakin siihen, että kvalitatiivisen tutkimuksen tutkimusongelma tarkentuu tai jopa muuttuu (Grönfors 1982, 44), tai toiminta suuntautuu eri suuntaan kuin oli aluksi ajateltu (Kemmis & McTaggart 1988, 8). Ennakko-oletukseni kumoutuivat lopullisesti kesän 2018 aikana ja aineistosta tehdyt tulkinnat ohjasivat minua keskittymään vertaisuutta koskeviin tulkintoihin.

Purettuani teemoittelun ja vastinparien muodostamisen avulla havainnointi-, haastattelu- ja itsearviointiaineiston osiin, aloin rakentaa niistä kokonaiskuvaa ilmiötä koskevan ymmärrykseni selventämiseksi. Hermeneuttiseen analysointiin kuuluu tutkittavasta aiheesta tehtävä uudenlaisen näkemyksen rakentaminen. Näkemys rakentuu tutkijan oman aikaisemman näkemyksen (teesi) ja tekstin esittämän näkemyksen (antiteesi) tuloksena (Koski 1995, 28–29). Hermeneutiikassa olennaista on myös osien suhde kokonaisuuteen. Gadamerin (2004) mukaan yksittäiset asiat määrittelevät koko-

naisuutta ja samanaikaisesti kokonaisuus määrittelee yksittäisiä asioita. Osien ja kokonaisuuden suhteen on myös oltava yhteensopiva. Esimerkiksi vieraskielinen lause tulee ymmärretyksi vasta ymmärtämällä sen sisältämät yksittäiset sanat, mutta pelkät sanat eivät riitä ymmärtämiseen, vaan niiden järjestys ja kokonaisuus muodostaa asian merkityksen. (Gadamer 2004, 29.)

Rakentaessani aineistosta kokonaiskuvaa, käytin apunani neljän kohdan analyysimallia. Ensimmäkin tarkastelin, millaiseen asemaan tai rooliin puhuja asetti itsensä tai kohteensa: nimitettiinkö työelämäohjaajia jollakin tietyllä termillä ja näyttäytyivätkö työelämäohjaajat tai osallistujat toimijoina vai toimenpiteiden kohteina, tasavertaisina vai eriarvoisina. Toiseksi tarkastelin argumentaatiota ja määrittelyitä, joita tiettyyn rooliin tai asemaan liitettiin. Kiinnostukseni kohdistui selityksiin, joilla esimerkiksi aktiivisuutta kuvattiin. Kolmanneksi tarkastelin erontekoja, vastinpareja ja vastapuhetta. Pohdin sitä, asettivatko vertaisuudesta tehdyt tulkinnat erilaisia ihmisiä vastakkain ja mistä syistä, tai pyrkikö joku vastustamaan tulkintaa olemalla eri mieltä. Neljänneksi erittelin aineistosta vertaus- ja kielikuvia, joilla vertaisuuteen viitattiin. Maahanmuuttajuuteen sidoksissa oleva vertaisuustulkinta esiintyi havainnointiaineistossa hyvin voimakkaana, joten se identifioitui jo hyvin alkuvaiheessa yhdeksi vertaisuuden tulkinnaksi. Liitin tämän tulkinnan osaksi kaiken puheen, joka piti sisällään esimerkiksi jaotteluita *maahanmuuttajiin ja suomalaisiin, tai meihin ja heihin*.

Kuvaamani analyysin perusteella vertaisuus näyttäytyi havainnointi-, haastattelu- ja itsearviointiaineistossa seuraavan kolmen tulkinnan kautta: Maahanmuuttajataustan nähtiin riittävän vertaisuuden syntymiseen ihmisten muiden taustatekijöiden eroista riippumatta ja solidaarisuus muita maahanmuuttajia kohtaan toimi auttamishalun motivaationa (vertainen vastuunkantaja), asiantuntijuus perustui maahanmuuttajuuden kokemukseen ja vertaisuus oli keino välittää omaa asiantuntijuutta vertaisryhmissä (voimaantunut kokemusasiantuntija), ja vertaisuus oli ainoastaan sivuroolissa koulutukseen ja vertaistoimintaan osallistumisessa, koska pääasiallisena tarkoituksena olivat henkilökohtaiset syyt kuten omien työmahdollisuuksien parantaminen (itseohjautuva urasuunnittelija). Tulkintoja ei esiintynyt puhtaina kuvauksina aineistossa, vaan yhdistin tulkintoihin elementtejä useiden eri työelämäohjaajien kertomuksista ja koulutuksen havainnointiaineistosta.

Kesällä 2018 havainnointi-, haastattelu- ja itsearviointiaineistoa analysoidessani huomasin, että en ollut saanut riittävästi tietoa työelämäohjaajien kokemuksista. Puuttuvat asiat johtavat tutkijan tekemään arvauksia ja arvioimaan, mitä seuraavissa vaiheissa kannattaa mitata (Kemmis & McTaggart 1988, 85–86). Päätin haastatella työelämäohjaajia heidän kokemuksistaan ja samalla testata vertaisuutta koskevan tulkinnan toimivuutta. Seuraava aineistoesimerkki on työelämäohjaajan haastattelusta. Sen avulla havainnollistan analyysin käytännön toteutusta yhden haastattelukatkelman kohdalla. Tämä auttaa ymmärtämään, kuinka päädyin rakentamiini tulkintoihin. Kirjainyhdistelmä SH viittaa itseeni haastattelijana.

SH: *Mua kiinnostaa se vertaisuuden kysymys vielä, miten te ajattelette, et mitä se vertaisuus on?*

Työelämäohjaaja: *Mä voisin sanoa, että ne ryhmäläiset, että ne tietävät, että mä oon tuntunut ihan samanlainen kuin ne tuntevat. Että sellainen ristiriitaisuus, avuttomuus, että mitä mä teen. Jokaisen aamun epävarmuus, mihin haen. Haenko tänään tälle alalle, illalla toiselle alalle. Mä oon kokenut ihan samanlaista, mäkin oon tehnyt virheitä. Mä oon opiskellut väärässä paikassa ja tehnyt epämiellyttäviä töitä. Mutta mä oon palannut uudestaan ja niilläkin on sama mahdollisuus. Se on just, että mä oon kokenut saman prosessin ja oon elänyt täällä.*

Tarkasteltuani ensiksi puheen asemointia, huomasin, että työelämäohjaaja mieltää itsensä samantyyppiseksi vertaisryhmien osallistujien kanssa. Tämän jälkeen kiinnitin huomion työelämäohjaajan argumentaatioon. Työelämäohjaajan mielestä häntä itseään ja osallistujia yhdistävät epävarmuuden tunteet, virheiden sekä ikävien töiden tekeminen. Kolmanneksi huomasin vastinpareja etsiessäni, että puheen lopussa, kun työelämäohjaaja aloittaa lauseen sanalla ”mutta”, hän tekee samalla selvän eron itsensä ja osallistujien välille. Hän kuvaa oman tilanteensa ja asemansa muuttuneen, ja viittaa itseensä kannustavana esimerkkinä. Neljänneksi etsin tekstistä vertaus- tai kielikuvia, mutta niitä ei tästä tekstistä löytynyt. Tulkitsin aineistokatkelman alkupuolen kuvastavan vertaisen vastuunkantajan tulkintaa (”mä oon kokenut ihan samanlaista”) ja loppupuolen puolestaan kuvastavan voimaantuneen kokemusasiantuntijan tulkintaa (”mutta mä oon palannut uudestaan ja niilläkin on sama mahdollisuus”). Monissa haastattelukatkelmassa oli piirteitä useammasta tulkinnasta.

Haastatteluiden jälkeen työelämäohjaajilla oli mahdollisuus korjata haastatteluaineistosta tehtyjä tulkintoja. Suhteutin koulutuksessa tehdyt havainnot aiempiin aihetta koskeviin tutkimuksiin ja peilasin yksittäisen koulutuksen merkitystä muihin projektihankkeisiin yhteiskunnallisella tasolla. Nostin työelämäohjaajien ja kouluttajien koulutukselle antamia merkityksiä esille myös Kasvatustieteen päivien esityksessä (Kinnunen & Tapanila & Heikkinen 2018), jolloin niitä oli mahdollista punnita tutkijayhteisön kesken. Lopuksi vein tulkintoja käsiteltäväksi hankkeen projektiryhmän kokouksiin. Palautteen avulla tulkinnat tarkentuivat ja pystyin vastaamaan toiseen tutkimuskysymykseen, joka koski koulutuksessa rakentuvia vertaisuutta koskevia tulkintoja.

4.5.4 Neljäs vaihe: Tulkinnan arviointi ja kiteyttäminen

Sen sijaan, että olisin päätenyt tutkimuksessani hermeneuttiseen horisonttien sulautumiseen, jossa tutkimuskohteesta tehdään yhtenäinen tulkinta, jonka sisällä on sekä historia että nykyisyys, samankaltaisuus ja erilaisuus (ks. Nikander 2002, 1–2), tutkimukseni lopullinen tulkinta on dekonstruktiviselle lähestymistavalle ominaisesti sisäisesti ristiriitainen ja jännitteinen. Kun peilasin kesällä 2018

rakentamiani tulkintoja syksyn 2018 aikana tehtyihin työelämäohjaajahaastatteluihin, pystyin arvioimaan niitä sekä tarkastelemaan, miten koulutuksen opetussisällöt ja vertaisuutta koskevat tulkinnat näkyivät vertaisryhmien ohjaamisessa. Koulutus kaikkienensa näyttäytyi hyvin positiivisessa valossa, mutta vertaisryhmien ohjaaminen toi mukanaan haasteita. Tutkimuksessa esittämäni tulkinta kuvaa työelämäohjaajien kokemuksia, joilla on samanaikaisesti hyviä seurauksia heille itselleen ja haasteellisia seurauksia vertaisryhmien toimivuudelle. Tulkinta kuvaa kriittisesti koulutustoiminnan eettisyyttä, mutta tunnustaa samalla toiminnan tuomat edut työelämäohjaajille. Neljännen vaiheen aikana sain vastauksen kolmanteen tutkimuskysymykseen, joka koski vertaisohjaajuutta.

Tutkimuksessa hyödynsin kuitenkin myös hermeneutiikalle ominaista raportointityyliä, jossa tulkintoista tehdään ilmiötä kuvaavia käsittekarttoja. Toistuvat teemat voivat rakentaa tiivistyneitä tulkintoja eli kiteymiä, jossa synteetin "rakennusaineiksina" on aineiston lisäksi teorioita ja käsitteitä (Tikkamäki 2006, 189). Johtopäätöksiin kuvasin aineistosta tekemiäni tulkintoja kuvioina. Kuvioissa on nähtävissä aiempi tutkimustraditio asettuneena jännitteisiin kehyksiin, joissa erilaiset tulkinnat ovat samanaikaisesti läsnä. Tekstianalyysin lisäksi tulkintaan vaikuttivat vahvasti omat kokemukseni havainnoinnista. Havainnoinnin aikana tarkastelin työelämäohjaajien oppimisprosessia, vuorovaikutussuhteita, ryhmädynamiikkaa ja tunnekokemuksia, joita ei koulutuksen aikana kuitenkaan sanottu ääneen. Tämänkaltaisten havaintojen kirjaaminen muistiinpanoiksi oli haastavaa. Havainnot silti väistämättä ohjasivat tulkintaa. Eri tutkijoita havainnointiaineistot ja haastattelut varmasti puhuttelivat osittain eri tavalla, ja siksi tuloksissa ja pohdinnassa esiteltyä tulkintaa voidaankin pitää subjektiivisena.

Hermeneuttista ja dekonstruktivistista lähestymistapaa yhdistää lopputuloksen avoimuus ja liike, vaikka asiaa määritelläänkin erilaisin painotuksin. Hermeneutiikkaan kuuluu, että tutkimuksessa ei ole lopullista tulkintaa tai absoluuttista päätepidettä (Siljander 1988, 117–118). Liike on päättämättömyyttä ja tekstin merkitykset eivät ole tyhjennettävissä (Nikander 2005, 249). Dekonstruktiossa yhteiskunnan instituutioiden nähdään olevan jatkuvasti purkautumassa (Royle 2003) ja kaaos nähdään mahdollisuutena (Derrida 1996, 83–84). Tutkimus ei rakentanut tutkijan, hanketoimijoiden ja työelämäohjaajien välille jaettua toimintaa koskevaa yhteistä ymmärrystä, vaan tutkimusraportti itsessään toimii välineenä ilmiön tarkasteluun ja toiminnan kehittämiseen. Olen lopettanut tulkintani johonkin vaiheeseen, mutta koulutustoiminta jatkuu ja kehittyy raportoinnin jälkeenkin. Tehtyjä tulkintoja on myös mahdollista kyseenalaistaa.

4.6 Tutkimuksen eettisyys

Tutkimusetiikka tarkoittaa tutkimuksen moraalikysymyksiä. Eettisyys on osa tutkijan ammatillista vastuuta. Tutkimuseettinen neuvottelukunta (TENK 2013, 6) toteaa, että tutkimuksessa tulisi noudattaa rehellisyyttä, yleistä huolellisuutta ja tarkkuutta tutkimustyössä, tulosten tallentamisessa ja esittämisessä sekä tutkimusten ja niiden tulosten arvioinnissa. Eettinen ennakoarviointi ihmistieteissä edellyttää tutkittavien itsemääräämisoikeuden kunnioittamista sekä tutkittavien yksityisyydestä ja tietosuojasta huolehtimista. Itsemääräämisoikeuteen kuuluu, että tutkittavat osallistuvat tutkimukseen vapaaehtoisesti ja heillä on riittävästi tietoa tutkimuksesta. Suostumus tutkimukseen voidaan antaa suullisesti tai kirjallisesti. Tutkittavilla on oikeus tietää, mihin heiltä saatuja tietoja käytetään, kenen käytössä tiedot ovat ja miten tietoja säilytetään. (TENK 2019.) Tutkimuksen tavoitteista kertominen on tärkeää myös luottamuksellisen suhteen luomiseksi (Grönfors 1982, 78).

Hankkeeseen osallistuville työelämäohjaajille kerrottiin koulutuksen alussa Tampereen yliopiston tekemän havainnoinnin liittyvän hankkeen kehittämiseen ja arviointiin. Työelämäohjaajilta ei ole erikseen pyydetty tutkimuslupaa, mutta heillä on ollut mahdollisuus koulutuksen aikana kieltäytyä antamasta itsearviointia tai he ovat voineet täyttää sen anonyymisti. Toisaalta mahdollisuus kieltäytyä itsearvioinnin tekemisestä on silti ollut näennäistä, koska itsearviointi oli osa koulutusta. Samoin työelämäohjaajilla oli mahdollisuus kieltäytyä havainnoinnin kohteena olemisesta, mutta sen pyytäminen on voinut olla ryhmässä vaikeaa. Haastateltavilta ei ole pyydetty tutkimuslupaa, koska he toimivat osana hanketta ja ovat sitoutuneet hankkeen kehittämiseen. Kuitenkin kaikille kerrottiin ennen haastattelua tutkimuksen tarkoitus, aineiston jatkokäyttö sekä anonymisoinnin periaatteet.

Haastattelu on tapa tuoda esille omia kokemuksia sekä osallistua tieteen tekemiseen. Jotkut voivat haluta osallistumisellaan auttaa muita. (Eskola & Vastamäki 2010, 27–28.) Tutkimustilannetta voidaan kuvailla myös ”lahjojen vaihdoksi”, sillä siinä sekä haastattelija että haastateltava antavat ja saavat. Tutkija saa haastateltavilta tärkeää tietoa ja haastateltavat kokevat tulleensa kuulluiksi. (Madziva 2015, 477–478.) Työelämäohjaajien haastatteluissa varmistin, että haastateltavat kokevat haastatteluun osallistumisen hyödylliseksi ja tietävät, että heidän kertomillaan asioilla on merkitystä koulutuksen kehittämisessä.

Tutkimuksessa tutkijan position näkyväksi tekeminen ja sen merkitysten analysoiminen on tärkeää. Kulttuurin lisäksi erilaisia positioita tuottavat ikä, sukupuoli, seksuaalinen suuntautuminen ja sosioekonominen status. Haastattelussa on aina myös valta-asemia, joita voidaan pyrkiä tasoittamaan. (Rastas 2005, 93–95.) Haastatteluiden aikana pohdin toimintaani tutkijana. Kieleen liittyvien haasteiden vuoksi kuvasin työelämäohjaajien haastattelujen alussa tutkimuksen tarkoitusta ja ano-

nymisointia useampaan kertaan. Sen lisäksi annoin haastateltaville mahdollisuuden keskeyttää nauhoitus halutessaan. Työelämäohjaajat uskalsivat haastattelun aikana tuoda esille paljon kriittistä hanketta koskevaa palautetta ja kieltäytyä vastaamasta haastattelukysymyksiin, mitä voi pitää osoituksena turvallisesta haastatteluilmapiiristä.

Yksityisyyden suoja sisältää tutkimusaineiston suojaamisen ja luottamuksellisuuden, tutkimusaineiston säilyttämisen ja hävittämisen, sekä tutkimusjulkaisut (TENK 2019). Äänitallenne on suora tunniste, vaikka haastateltavan nimeä ei mainittaisi nauhoituksessa. Haastateltavan tietoja voidaan anonymisoida tietoja muuttamalla, poistamalla tai kategorisoimalla. (Ranta & Kuula-Luumi 2017, 418–420.) Nauhoitin haastattelut älypuhelimella, mutta poistin ne litteroinnin jälkeen puhelimesta. Työelämäohjaajiin viittaan lainauksissa yleisesti termillä työelämäohjaaja ilman tarkennusta kaupungista, josta vastaus on saatu, koska keväällä 2018 koulutuksiin osallistuva kohdejoukko on ollut pieni. Tulosten esittämisessä olen anonymisoinut asiantuntijavastaajat kouluttajiksi (TSL, TAKK, HELAO, JHL ja Pakolaisapu) sekä yhteistyökumppaneiksi (Monika-Naiset ja Naistari).

Vahingoittamisen välttäminen koskee kaikkia tutkimusvaiheita. Raportointiin kuuluu kunnioittava kirjoitustapa sekä arvostava kohtelu. Asiallinen argumentointi ja näkökulmien tasapuolinen esittely edesauttavat tutkimuksen vapautta. (TENK 2019.) Tutkijan tulee kantaa vastuunsa siitä, millaista kuvaa hän tutkittavista raportissaan välittää (Dervin & Keihäs 2013, 77). Olen pyrkinyt kuvaamaan tutkimuksessa vastaajia kunnioittavalla tavalla. Olen ensimmäiseksi raportoinut tutkimustuloksista ihmisille, joita tutkimus koskee, ja vasta heidän suostumuksellaan eteenpäin julkisesti (ks. Grönfors 1982, 180; Kemmis & McTaggart 1988, 27). Lähetin kaikki haastattelut litteroituina tai tiivistelminä haastateltaville hyväksyttäväksi ennen tutkimuksen julkistamista ja osa kouluttajista on myös voinut kommentoida raportissa esitettyjä havainnointikatkelmia, mikä lisää myös tutkimuksen luotettavuutta (ks. Heikkinen & Huttunen 2008, 210).

5 TULOKSET

Tässä luvussa vastaan tutkimuskysymyksiin aineiston pohjalta. Leipätekstissä käytetty *kursivointi* viittaa haastattelu-, havainnointi- ja itsearviointiaineistossa käytettyihin tarkkoihin sanavalintoihin. Sitaateissa viitataan yleisesti kouluttajiin, työelämäohjaajiin tai yhteistyökumppaneihin ja lyhennyksillä tarkennan, mistä aineistosta on ollut kysymys: haastattelu- (haast.), havainnointi- (hav.) vai itsearviointiaineistosta (its.). Henkilöitä ei ole sitaateissa numeroitu, ellei kysymyksessä ole keskustelutilanne. Mikäli sitaatista käy suoraan ilmi, mistä organisaatiosta kyseinen vastaaja on tai mikäli se on selvyuden vuoksi parempi ilmoittaa, olen viitannut puhujaan organisaationa. Näissä tapauksissa olen varmistanut haastateltavalta, että kyseisen sitaatin ja organisaation nimen käyttö sopii myös hänelle. Itsearviointisitaatteihin olen lisäksi liittänyt mukaan tarkennuksen *alku* tai *loppu* riippuen siitä, onko kyseessä alussa vai lopussa täytetty itsearviointi. Sitaatissa olen sulkuihin () tarvittaessa tarkentanut, mihin puhuja puheellaan viittaa, ja kolme pistettä hakasulkeiden sisällä [...] viittaa siihen, että olen lyhentänyt tekstisitaattia keskeltä.

5.1 Tieto, toiminta ja kokemukset opetusmenetelminä vastavuoroisessa ja dialogisessa opetuksessa

Työelämäohjaajien koulutus järjestettiin keväällä 2018 viiden lähiopetuskerran kokonaisuutena. Kaikki kouluttajat eivät tunteneet työelämäohjaajien taustoja etukäteen, vaan he muodostivat omien koulutuskertojensa sisällöt pääosin annettujen aikaresurssien sekä hanketoimijoiden antaman hanketta koskevan yleisen tiedon perusteella. Yksi kouluttajista koki haastavana päätöksenä sen, opettaako hän työelämäohjaajille asiasisältöjä vai sitä, miten jotain tiettyä asiasisältöä voi vertaisryhmässä opettaa. Kouluttajat halusivat koulutuksen opetussisällöillä vastata ensisijaisesti työelämäohjaajien tarpeisiin, vaikka tiedot välillisesti sitten myöhemmin hyödyttäisivätkin vertaisryhmien osallistujia.

Pakolaisapu halusi omalla koulutuskerrallaan antaa työelämäohjaajille perusvalmiudet vertaisryhmien ohjaamiseen. Lyhyt koulutus ei heidän mukaansa voi tyhjentävästi opettaa kaikkea, vaan ainoastaan käytännössä ohjaamalla oppii parhaiten. Pakolaisavun omassa vertaisohjaajakoulutuksessa samat osuudet käsitellään paljon laajemmin, koska aikaa on enemmän. JHL koulutti työelämäohjaajia työelämän pelisäännöistä, työehtosopimuksesta sekä työntekijän ja työnantajan oikeuksista

ja velvollisuuksista. TSL koulutti Tampereella työelämäohjaajia suomalaisesta työelämästä ja työ-
kulttuurista. Koulutuksen tavoitteena oli saada työelämäohjaajat tiedostamaan, mitä kaikkea he jo
tietävät kulttuurien välisestä vuorovaikutuksesta työpaikalla. Helsingissä samasta osuudesta vastasi
HELAO. Samansisältöisessä koulutuskokonaisuudessa TAKK ja HELAO painottivat Tampereella ja
Helsingissä itseohjautuvaa oppimista ja erilaisiin itseopiskelumateriaaleihin tutustumista.

Havainnointi- ja haastatteluaineiston perusteella olen jakanut koulutuksen opetusmenetelmät
tiedon antamiseen, käytännön harjoituksiin eli toimintaan sekä kokemusten jakamiseen. Koulutuk-
sessa tapahtuva tiedon antaminen voidaan jakaa täysin uuden tiedon antamiseen sekä virheellisten tai
vanhentuneiden tietojen korjaamiseen. Tietoja myös kerrattiin tai ne täydentyivät, mikäli opetetut
asiat olivat työelämäohjaajille tuttuja. Tiedon antamisessa kyse on ollut muodoltaan perinteisem-
mästä opetuksesta, jossa ”opettaja opettaa ja oppilas kuuntelee”. Käsitellyt aiheet kuitenkin aina nos-
tattivat keskustelua. Tiedon antaminen näyttäytyi silti selkeästi opetuksena, jossa oli olemassa oikeita
ja vääriä vastauksia, ja jossa oli tietyt reunaehdot.

Tilanne 1. JHL ja ammattiliiton tuki

Työelämäohjaaja: *Jos luulee että on kohdeltu väärin, voiko liitto auttaa?*

JHL: *Näin se toimii. Työntekijä ottaa yhteyttä luottamusmieheen
tai työsuojeluvaltuutettuun. Käyvät neuvottelua työnanta-
jan kanssa. Luottamusmies tai työsuojeluvaltuutettu ottaa
yhteyttä JHL:n aluetoimistoon, että mitä voisi tehdä.
Yleensä neuvottelua, jolla haetaan ratkaisua.*

Työelämäohjaaja: *Mutta työpaikalta, pitääkö mennä suoraan liitolle?*

JHL: *Mielellään ensin työpaikkatasolla. Jos se ei onnistu, niin
työsuojeluvaltuutettu ottaa yhteyttä aluetoimistoon.*

Haastattelussa JHL:n kouluttaja kuvasi jälkikäteen, miten työntekijät saattavat joskus ajatella, että
olisi oikeudenmukaisempaa tehdä joitain asioita eri tavalla kuin mitä työehtosopimuksessa (TES) lu-
kee. TES kuitenkin asettaa ammattiliiton toiminnalle reunaehdot, joita heidän on työntekijöille an-
nettavassa neuvonnassa noudatettava. Tietoa antamalla kouluttajat halusivat avata työelämäohjaajille
uusia maailmoja sekä antaa ideoita. Suomen kielen itseopiskelun verkkoalustat eivät esimerkiksi ol-
leet työelämäohjaajille tuttuja. Työelämäohjaajille haluttiin kuvata myös kielitaidon monia eri puolia,
kuten puhumista, puheen ymmärtämistä tai tekstien kirjoittamista. Samalla kouluttajat halusivat vah-
vistaa työelämäohjaajien omia valmiuksia toimia työelämässä.

Virheellisten tietojen korjaamiseen liittyi erityisesti väärinymmärrysten korjaaminen. Monet
työelämään liittyvät aiheet, kuten erilaiset työllistymismuodot, työelämän oikeudet sekä työpaikan

toimintakulttuuri nostivat esille keskustelujä, joissa joku työelämäohjaajista saattoi kuvata epäoikeudenmukaisen kohtelun kohdistuvan erityisesti maahanmuuttajiin. Tällaisissa tilanteissa kouluttajat tekivät selväksi, että vaikka syrjintää maahanmuuttajia kohtaan saattaakin esiintyä, myös suomea äidinkielenään puhuvia voidaan kohdella väärin työmarkkinoilla.

Tilanne 2. Keskustelua vertaisryhmän osallistujien mahdollisuuksista työllistyä

Työelämäohjaaja: *Maahanmuuttajille ei saa tulla fiilis, että työharjoittelun jälkeen ei saa töitä. (Että he on) ilmaista työvoimaa. Se on epäreilua, että ottavat sitten seuraavan työharjoittelijan.*

Kouluttaja: *Mutta tämä ei koske vain maahanmuuttajia.*

Osa kouluttajista käytti puhuessaan kuitenkin jakoa maahanmuuttajiin ja suomalaisiin, mikä voi selittyä halulla selkiyttää monimutkaisia asioita, kuvata vertaisryhmässä toteutuvaa tehtävien jakoa tai maahanmuuttajille ja suomea äidinkielenään puhuville tarjottujen yhteiskunnallisten palveluiden eroja. Tästä poiketen osa kouluttajista viittasi puhuessaan aina ainoastaan ”ihmisiin”, jotka tekevät eri asioita tai kokevat asiat eri tavoin. He saattoivat todeta, että ”*kaikki suomalaisetkaan eivät ole samanlaisia keskenään*”, ”*suomalaisetkin joutuvat sitä kokemaan*” tai että ”*myös suomalainen kulttuuri on muuttunut ja muuttuu koko ajan*”. Yksinkertaistusten sijaan he siis pyrkivät purkamaan toiseuttavia tulkintoja ja kahtiajakoja, sekä kuvaamaan ihmisiä ja yhteiskuntaa monimuotoisina ilmiöinä, joista ei ole yhtä ainoaa tulkintaa tai totuutta. Kouluttajien mukaan ihmiset pitää kohdata yksilöinä ja oman kulttuurin tietäminen on muiden kulttuurien tuntemusta tärkeämpää.

Koulutuksen aikana työelämäohjaajat pääsivät tekemään paljon konkreettisia asioita, joiden osaamisesta oli hyötyä heille itselleen ja vertaisryhmien osallistujille. Tavoitteena oli vahvistaa työelämäohjaajien itsenäistä selviytymistä ja itseohjautuvuutta, mutta myös välillisesti vertaisryhmien osallistujien pärjäämistä. Työelämäohjaajat tekivät tietokoneluokassa suomen kielen oppimistestejä ja -pelejä sekä tutustuivat verkkoasiointiin. Tehtävien aikana kouluttaja saattoi pyytää työelämäohjaajia eläytymään erilaisten oppijoiden asemaan. Kouluttajien mielestä työelämäohjaajien oli tärkeää tietää, mitkä harjoitteet kenellekin vertaisryhmässä sopivat. Työelämäohjaajat pääsivät pohtimaan, miten helppoa tai vaikeaa verkkoasioinnin avulla on itsenäisesti hoitaa viranomaisasioita ja millaisia erilaisia korttikoulutuksia on. Tietokoneluokassa tutustuttiin Kelan ja kirjaston sivuihin, TE-asiointiin sekä rekrytointifirmojen avoimiin hakemusporjiin. Koulutuksen loputtua työelämäohjaajat kuitenkin antoivat kritiikkiä siitä, että käytännön harjoituksiin olisi pitänyt sisältyä myös konkreettisia ryhmänohjausharjoituksia, jotka olisivat antaneet itseluottamusta vertaisryhmien ohjaamiseen.

Koulutuksessa tuettiin työelämäohjaajien välistä kokemusten jakamista, tutustumista ja verkostoitumista pari- ja ryhmätöiden avulla. Kouluttajat näkivät koulutuksen mahdollisuutena kasvattaa työelämäohjaajien *sosiaalista pääomaa*. Haastatteluissa kouluttajat kuvasivat, että koulutuksen tavoitteena oli myös työelämäohjaajien itseluottamuksen ja kokemusasiantuntijuuden vahvistaminen. Yksi kouluttajista kuvasi, että koulutuksen on mahdollista kokemuksena voimaannuttaa työelämäohjaajia. Kokemusten jakaminen koulutuksen aikana voi kouluttajan mukaan vahvistaa työelämäohjaajan kokemusta omasta pystyvyydestä. Työelämäohjaajat jakoivat koulutuksessa kokemuksiaan, joista osa liittyi epäoikeudenmukaiseen kohteluun. Monet ikävät kokemukset olivat myös muille työelämäohjaajille tuttuja. Osa työelämäohjaajista kuvasi koulutuksessa omaa osaamistaan tai kehittymistään työntekijänä Suomessa. Työelämäohjaajien omat tarinat kiinnostivat muita työelämäohjaajia ja kouluttajia, ja niille annettiin paljon aikaa.

Olin pitkään työharjoittelussa, pyydettiin tekemään sijaisuuksia, mutta eivät maksaneet palkkaa. Piti lähteä pois koulutuksesta sen takia. (Työelämäohjaaja_hav.)

Kun tulin Suomeen, minua pidettiin pienenä tyttönä, vaikka olin kotimaassa ollut johtaja. (Työelämäohjaaja_hav.)

Kouluttajat suhtautuivat valtaosin ymmärtäväisesti työelämäohjaajien kokemuksiin, vaikka he samalla pyrkivätkin korjaamaan väärinkäsityksiä ja yleistyksiä. Pari kertaa työelämäohjaaja ei kuitenkaan saanut kouluttajalta toivomaansa vastausta tuodessaan kokemiaan epäkohtia esille. Kouluttaja ei ehkä halunnut ottaa asiaan kantaa, koska tilanne oli hyvin monitulkintainen ja asiaan vaikuttivat myös työpaikkojen erilaiset säännöt. Työelämäohjaaja kuitenkin selvästi koki tilanteen harmillisena.

Kulttuurien välisiin haasteisiin kouluttajat suhtautuivat usein suomalaisuutta ironisoiden tai toteamalla, että tietty käytös on kaikissa kulttuureissa väärin ja epäkohteliasta. Huumorilla tehtiin näkyväksi stereotyyppisiä ajattelumalleja ja suomalaisen vuorovaikutuskulttuurin haasteita, mutta lisäksi vakavasti pohdittiin sitä, tulisiko ihmisen muuttua vai olla oma itsensä, jotta pääsisi osaksi yhteisöä. Kouluttaja saattoi todeta suomalaisista yleistäen ja tarkoitti kuitenkin päinvastaista, koska hän pystyi olemaan varma, että työelämäohjaajat ymmärtävät hänen tarkoittaneen asian huumorina.

Tilanne 3. Keskustelua suomalaisesta työpaikkakulttuurista

Työelämäohjaaja1: *Olin työharjoittelussa... Esimies ei tervehtinyt aamuisin. Kysyin, teinkö jotain väärin. Esimies selitti, että tervehtiminen ei ole Suomessa tapana.*

Työelämäohjaaja2: *On tervehtimättä jättäminen Suomessakin epäkohteliasta!*

- Kouluttajat 1 ja 2: *Samaa ihmistä ei saa enää tervehtiä uudelleen saman päivän aikana.*
- Työelämäohjaaja3: *Suomen kielen alkeiskurssilla opetettiin, että Suomessa tervehditään nostamalla kulmia.*
- Kouluttaja2: *Onko suomalainen saanut syntyessään käyttöönsä tietyn määrän sanoja, niitä pitää säästää?*
- (naurua) [...]*
- Työelämäohjaaja4: *Pitää olla samalla tavalla kuin muut.*
- Työelämäohjaaja5: *Seuraa, mitä muut tekee, ja tee niin kuin he.*
- Työelämäohjaaja6: *Mutta se on tylsää. Mulla on oma persoonallisuus. Jos muut eivät puhu, miksi mun pitää olla hiljaa?*
- Työelämäohjaaja7: *Ole joustava.*
- Työelämäohjaaja1: *Ole suomalainen!*
- (naurua)*
- Kouluttaja1: *Ei tarvitse olla! Ihminen ihmiselle. Ihminen pitää olla.*

Gadamerin (2004) mukaan leikinlasku ja ironia, joiden apuna käytetään usein eleitä tai äänensävyä, on vaikeaa toistaa ymmärrettävästi kirjalliseen muotoon. Puhuja voi siis sanoa päinvastaista kuin mitä hän tarkoittaa, mutta tilanteeseen sisältyvän yhteisymmärryksen vuoksi hän pystyy olemaan varma, että tulee ymmärretyksi. (Gadamer 2004, 229–230.) Opetustapa työelämäohjaajien koulutuksessa oli dialoginen ja työelämäohjaajat kiittivät koulutuksen ilmapiiriä ja tunnelmaa. Kouluttajat käyttivät omia kokemuksiaan ja persoonaansa opetusvälineenä, jonka avulla he toivat esille myös kulttuuriin liittyviä kysymyksiä. Kouluttajat jakoivat työelämäohjaajille kiitosta ja kuvasivat, että ilman heitä ja heidän antamaansa työpanosta hanke ei onnistuisi. Kouluttajat olivat helposti lähestyttäviä ja mahdollistivat monenlaisten, kriittistenkin ajatusten esille tuomisen. Hooksin (2007) mukaan dialogi on keino rikkoa rajoja ja valta-asemia. Kun opettaja tulee lähemmäksi opiskelijoita ja pois pöytänsä takaa, hän samalla purkaa opettajan valtaroolia. (hooks 2007, 196, 207–208.)

Havainnointiaineiston perusteella työelämäohjaajat kokivat koulutuksen aikana vastavuoroisuutta ja vertaisuutta muiden työelämäohjaajien kanssa, sillä he jakoivat kokemuksiaan ja kokemukset olivat jaettuina ja tulivat ymmärretyksi. Työelämäohjaajat oppivat vastavuoroisesti toisiltaan ja heillä oli eri asioita koskevaa asiantuntijuutta muille jaettavaksi. Kouluttajat kuvasivat oppimistilannetta yhteiseksi oppimisen hetkeksi, jossa ihmisten erilaisuus toimi oppimisen alustana tai välineenä.

... jollain lailla siellä tapahtui sitä, että ne opetti toisiaan oikeastaan. Et mä vaan kuuntelin et kun toiset kertoivat, et se menee näin ja se juttu on tälleen ja toiset ja nimenomaan nää maahanmuuttajat kertoi omista kokemuksistaan näille syntyperäisille kantasuomalaisille ja sit päinvastoin niinkuin. Et siellä tuli tosi paljon sellaista, mitä mä en ollut ollenkaan suunnitellut. Että ne niinkuin, siinä oli sellaista yhteistä. Yhteinen oppimisen hetki jotenkin, kyllä. (Kouluttaja_haast.)

Kouluttajat myös sanoivat työelämäohjaajien olleen keskenään vertaisia. Kouluttajien mukaan työtömyyteen tai ulkomailla asumiseen liittyvät kokemukset voivat auttaa suomea äidinkielenään puhuvien ja maahanmuuttajien keskinäistä vertaisuuden kokemusta, koska näiden aiheiden kautta voi rakentua vastavuoroista ymmärrystä haastavista elämäntilanteista. Työelämäohjaajilla saattoi myös olla jotain muita kokemuksia yhteiskunnan ulkopuolelle jäämisestä.

Työelämäohjaajat kokivat koulutuksen aikana voineensa vastavuoroisesti antaa osaamistaan myös kouluttajille eli he eivät olleet vain vastaanottavana osapuolena. Työelämäohjaajien ja kouluttajien välillä oli jaettava, eri tavoin rakentunutta muodollista sekä kokemuksellista asiantuntijuutta. Pari kouluttajaa kuvasi haastattelussa myös itse oppineensa uusia asioita kuunnellessaan työelämäohjaajia ja antaessaan heidän kokemuksilleen tilaa (ks. myös hooks 2007, 51–53, 228).

5.2 Vertaisuus tulkintana

Ote työhön -hankkeen työelämäohjaajakoulutuksen kohderyhmänä ovat kouluttajien mukaan olleet maahanmuuttajataustaiset henkilöt, joiden ajatellaan pystyvän vertaisina kokemustensa avulla tukemaan osallistujia. JHL:sta koulutusesite lähetettiin vain muille kuin Suomen kansalaisille. Pakolaisapu kuitenkin suositteli, että ohjaajaparista toinen olisi suomea äidinkielenään puhuva, jotta ryhmään tulisi riittävästi suomalaista näkökulmaa ja jotta kaikilla osallistujilla olisi mahdollisuus verkostoitua edes yhden *turvallisen suomalaisen* kanssa. Vertaisryhmiä ovat lopulta ohjanneet sekä maahanmuuttajataustaiset parit että parit, joista toisen äidinkieli on suomi.

Kouluttajien mukaan maahanmuuttajataustaisten työelämäohjaajien tuli olla riittävän pitkällä omassa kotoutumisessaan ja omata suomalaisen yhteiskunnan tuntemusta. Kotoutumiseen liitettiin esimerkiksi sanat *sopeutunut, menee suomalaisesta sekä mennyt polkua eteenpäin*. Useamman vuoden Suomessa asumisen jälkeen työelämäohjaajien nähtiin voivan vertailla kokemuksiaan ilman vastakkainasetteluita. Työelämäohjaajilla oli myös oltava kokemusta suomalaisesta työelämästä, sillä ilman kokemusta ohjaaminen olisi *yrittäjien ja erehdyksen kautta ohjaamista*. Kouluttajien haastatteluissa mainittiin toive, että työelämäohjaajat tulisivat JHL:n jäsenyhdistyksistä, jolloin heidän olisi helpompaa vertaisryhmien jälkeen ohjata vertaisryhmien osallistujia työpaikoillaan. Tämä ei ole kuitenkaan toteutunut siinä määrin kuin alun perin on toivottu.

Suurin osa kouluttajista totesi, että työelämäohjaajien tulee olla motivoituneita ja aktiivisia, ja heillä on oltava oikea asenne ja halua ohjata. Oikea asenne liitettiin kotoutumiseen sekä itsenäiseen toimintaan ohjaajana. Työelämäohjaajan toivottiin suhtautuvan positiivisesti elämään Suomessa, vaikka kriittistenkin asioiden esille tuominen rakentavasti nähtiin hyväksyttävänä. Yhden kouluttajan mukaan työelämäohjaajien alkuhaastattelut ovat olleet keino varmistaa, ettei koulutuksiin osallistuvilla ole rasistisia tarkoituksia, vaan heillä on aito halu auttaa. Yksittäisissä haastatteluissa painotettiin myös kyky asettua toisen asemaan, tasapuolisuus, uskonnollinen ja poliittinen riippumattomuus sekä tasapainoinen elämäntilanne, jotta voimat riittävät ryhmien ohjaamiseen. Työelämäohjaajien riittävä suomen kielen osaaminen koettiin tärkeäksi ja se liitettiin kykyyn ohjata ryhmää.

Vertaisuudesta oli aineistossa monia erilaisia tulkintoja. Vertaisuudessa tapahtuva vuorovaikutus määrittyi henkilöstä riippuen yhdensuuntaiseksi toisten auttamiseksi tai kahdensuuntaiseksi vastavuoroisuudeksi. Vertaisuus oli aktiivista toimintaa tai passiivisempaa ” yhdessä olemista”. Vertaisuudesta koulutettiin, mutta samalla vertaisuus määriteltiin voimaksi, jota ei voi pakottaa. Eri tilanteissa vertaisuus vaihtelee ja ihmiset kokevat sen eri tavoin. Vertaisuus voi olla jaettua yhteistä kokemusta ja samanlaisuutta, mutta erilaisuuden kunnioittamista pidettiin silti tärkeänä osana vertaisuutta. Vertaisuus voi syntyä spontaanisti ihmisten viettäessä aikaa yhdessä, havaitessaan, että muilla on samanlaisia jaettuja kokemuksia tai tavoitteita, tai kun ihmiset auttavat toisiaan. Vertaisuus voi kuitenkin olla pakotettua, mikäli rahoittaja asettaa vaatimuksia tietyn tyyppiselle toiminnalle tai vertaisuus on pakko mallintaa mallintamisen, ei vertaisten itsensä vuoksi.

Seuraavaksi kuvaan kolmea vertaisuuden tulkintaa, jotka olen rakentanut aineiston pohjalta. Tulkinnat ovat vertainen vastuunkantaja, voimaantunut kokemusasiantuntija sekä itseohjautuva urasuunnittelija. Tulkinnat koskevat työelämäohjaajia ja heidän kokemuksiaan koulutuksessa. Tulkin-toihin ovat vaikuttaneet myös työelämäohjaajien ja kouluttajien koulutukselle antamat merkitykset.

5.2.1 Vertainen vastuunkantaja

Valtaosa työelämäohjaajista kertoi ensimmäisellä koulutuskerralla, että tärkeimpänä syynä hakeutua koulutukseen on ollut halu auttaa muita maahanmuuttajia. Työelämäohjaajat kertoivat *haluavansa antaa takaisin tai tietävänsä miltä tuntuu tulla Suomeen ilman vertaistukea*. Koulutuksen aikana työelämäohjaajat käyttivät paljon me-puhetta kuvatessaan vertaisryhmien osallistujien toiveita ja tarpeita ja rinnastaessaan ne omiin kokemuksiinsa. Työelämäohjaajat kokivat vertaisina ymmärtävänsä, mitä haasteita osallistujilla arjessa on. Työelämäohjaajat kuvasivat itsekkin aikanaan hyötyneensä vertaistuesta tai suomen kielen itseopiskelumateriaaleista. He myös perustelivat maahanmuuttajataustallaan haluaan ohjata vertaisryhmiä.

... tietysti maahanmuuttajana haluan auttaa muita maahanmuuttajia. (Työelämäohjaaja_haast.)

Olen nimennyt työelämäohjaajakoulutuksissa käytetyn vertaisuus puheen me-puheeksi. Me-puheeseen kuuluivat sanavalinnat kuten ”me maahanmuuttajat” tai ”me tiedetään/koetaan/ollaan” eli kuvaukset, joissa työelämäohjaaja rinnasti itsensä ja osallistujat, ja samalla kaikki Suomeen ulkomailta muuttaneet yhdeksi ryhmäksi, joka toimii, ajattelee tai kokee tietyllä tavalla. Puhe ei kohdistunut välttämättä mihinkään tiettyyn asiaan, mutta se teki selvän jaon ”meidän” ja ”teidän” välille. ”Me” viittaa tässä maahanmuuttajiin ja ”te” suomea äidinkielenään puhuviin. Työelämäohjaaja saattoi esimerkiksi todeta: ”*Me maahanmuuttajat ajattelemme eri tavalla kuin suomalaiset*”. Me-puhe kiinnittyi vahvasti ohjausmotivaation lisäksi työllistyvyyttä koskevaan puheeseen, jossa maahanmuuttajia ajateltiin kohdeltavan työnhaussa ja työpaikalla usein eri tavoin kuin suomea äidinkielenään puhuvia. Puhe kuvastaa solidaarisuutta kaikkia maahanmuuttajia kohtaan, mutta myös epäoikeudenmukaisuuden kokemuksia, joiden koetaan liittyvän omaan taustaan maahanmuuttajana.

Moni työelämäohjaaja kuvasi koulutuksen alussa toivovansa läheistäkin suhdetta vertaisryhmäläisiin. He pohtivat esimerkiksi, voiko osallistujia halata, jos se kuuluu kulttuuriin. Yksi kouluttajista kuitenkin totesi, että suojellakseen työelämäohjaajien omia rajoja, osallistujien ja ohjaajien ei kannata olla ystäviä ryhmän aikana. Koulutuksen alkuvaiheessa työelämäohjaajia näytti huolestuttavan myös se, kuka on vastuussa osallistujista. Vastuun tunne kohdistui hankkeen kokonaistavoitteisiin. Haastatellut työelämäohjaajat esimerkiksi kuvasivat vertaisryhmätoimintaa prosessiksi, jonka lopputuloksena he toivovat osallistujien työllistyneen tai päässeen koulutukseen. Vähintään olisi tärkeää, että osallistujan suunnitelmat olisivat selkiytyneet ja hän näkisi itsellään olevan enemmän mahdollisuuksia kuin ryhmän alussa. Seuraavat lainaukset ovat havainnointiaineistosta.

Kenen vastuulla osallistujat ovat?

Mitä heille tapahtuu ryhmän jälkeen?

Eihän heitä voi vain jättää!

Osallistujille ei saa tulla väärä fiilis, että heille on luvattu jotain, mitä ei sitten saa.

Koulutuksessa työelämäohjaajille kerrottiin, että ohjaajina he ovat vastuussa vertaisryhmien osallistujille, ohjaajaparille, taustajärjestölle ja yhteiskunnalle. Koulutuksessa kuitenkin painotettiin osallistujien omaa vastuunottoa elämästään ja työllistymisestään. Yksi kouluttajista totesi haastattelussa, että työelämäohjaajilla on iso vastuu lyhyen koulutuksen jälkeen ja työelämäohjaajista itsestään riippuu paljolti se, sitoutuvatko osallistujat ryhmiin. Työelämäohjaajan olisi pystyttävä omalla persoonallaan ja hyvillä sisällöillä tekemään ryhmä houkuttelevaksi ja sitouttamaan osallistujat ryhmään. Toisaalta kouluttajat ovat olleet myös huolissaan työelämäohjaajien liiallisesta vastuunkannosta.

... myöskin se et ne ohjaajat siinä ryhmässä, vertaisohjaajat tai ryhmän vetäjät, ei kuitenkaan tarvi ottaa jokaisen elämästä niinkuin vastuuta. Se mua vähän jotenkin huolestuttaa välillä, et toivottavasti niillä ei ole sellainen ajatus, et heidän täytyis jotenkin saada kaikki töihin tai, et se rooli ei kasva liian suureksi, myöskin niinkuin niinpäin. (Kouluttaja_haast.)

Kouluttajat ovat alusta asti painottaneet sitä, että työelämäohjaajien rooli on enemmän mahdollisuuksia avaava, ohjaava ja rinnalla kulkeva tukija kuin auttaja. Tukemisella he tarkoittavat sitä, että kenenkään puolesta ei tehdä asioita vaan vertaisryhmien osallistujia autetaan itse tekemään asioita ja ottamaan oman elämänsä ohjat käsiin. Kouluttajien mukaan myös heillä on vastuu tukea työelämäohjaajia ohjaustehtävässä ja toisaalta osallistujien pääsy työelämään voidaan nähdä olevan myös työnantajien ja ammattiliittojen vastuulla.

Työelämäohjaajilla on alusta asti herännyt kysymyksiä omasta jaksamisesta ja siitä, miten paljon sitoutumista vapaaehtoistyö vaatii ja mitä tehdä, jos ryhmän ohjaaminen on vaikeaa tai ryhmässä syntyy konfliktitilanteita. Jo ensimmäisellä kerralla he kysyivät työnohjauksesta, lomista ja sijaisista. He pohtivat, täytyykö heidän olla jatkuvasti tavoitettavissa ja loppuuko vertaisryhmän ohjaaminen koskaan. Työelämäohjaajat siis vahvasti mielsivät vapaaehtoistyön työksi, eli vastuutehtäväksi, johon sitoudutaan ja joka hoidetaan hyvin. Työelämäohjaajien kysymykset kertoivat myös siitä, että he osasivat ennakoita tehtävän mahdollisesti mukanaan tuomaa kuormitusta.

Vastuun kantaminen liittyy suoraan vapaaehtoisuuden tematiikkaan, jota ei puolestaan ole koulutuksissa paljoa käsitelty. Koulutukseen osallistuminen ja vertaisryhmien ohjaaminen on määritelty vapaaehtoiseksi toiminnaksi, mutta se, miten vapaaehtoisuuteen liittyvät tehtävät henkilökohtaisella tasolla koetaan tai miten omaa vapaaehtoista työpanosta ja vapaa-aikaa rajataan, on ollut ristiriitainen ja monitulkintainen puheenaihe. Työelämäohjaajat ovat kokeneet tekevänsä ohjaajina työtä, johon he sitoutuvat, mutta joka kuitenkin on palkatonta. Kouluttajat eivät puolestaan käyttäneet haastatteluissa termejä vapaaehtoisuus, vapaaehtoistoiminta tai vapaaehtoistyö. Yhteistyökumppaneiden haastatteluista käy ilmi vapaaehtoistyön negatiivinen konnotaatio. Järjestöjen asiakkaita pyydetään usein tekemään vapaaehtoistyötä, vaikka he haluaisivat ja kokevat pystyvänsä ”oikeisiin töihin”.

No me ollaan siitä (Ote työhön -hankkeen tavoitteista) puhuttu näiden naisten kanssa aika paljon, ja monet naiset sanoo, että ”ei taas vapaaehtoisena”, kun he haluisi myös niinku oikeasti työllistyä. Ja saada sen oikean työpaikan. Ja sittenhän heillä on, he jotka on ollut täällä kauan, vuosia ja puhuu hyvin suomea, ja heillä olisi sitä resurssia, niin he on jotenkin ihan kypsä siihen, että ”meitä maahanmuuttajia pyydetään aina vaan vapaaehtoiseksi”. Eli jotenkin siitä nyt... kun sen kynnyksen yli niinku pääsisi ja näkisi sen, että siitä voisi olla polkua myös siihen omaan työllistymiseen, ja siihen oman elämän avartumiseen. Mutta heti se ensimmäinen reaktio on se, että ”Ei, taas vapaaehtoiseksi!”. (Yhteistyökumppani_haast.)

Yhteistyökumppani näkee, että vaikka vapaaehtoistyössä saattaa joissain tilanteissa olla jopa osaamispotentiaalin hyväksikäyttöä, voi vapaaehtoistyö myös joskus edistää maahanmuuttajan työllistymistä. Vapaaehtoistyö voi avartaa siihen osallistuvien elämää ja joskus siitä saatu todistus ja suositus ovat voineet edesauttaa työllistymistä.

Vertaiset vastuunkantajat ovat Ote työhön -hankkeen työelämäohjaajia, jotka haluavat oman maahanmuuttajakokemuksensa myötä auttaa muita saman kokeneita ja jotka suhtautuvat tehtäväänsä vapaaehtoisena ohjaajana erittäin vastuullisesti. Toiminnan vapaaehtoisesta luonteesta huolimatta työelämäohjaajat kokivat velvollisuutenaan hoitaa tehtävät sitoutuneesti (ks. myös Hokkanen 2003a, 95). Tutkimuksissa (esim. Handy & Greenspan 2009; Kosic 2007) on havaittu maahanmuuttajien haluavan omien kokemustensa vuoksi auttaa muita maahanmuuttajia tai haluavan antaa vastalahjoja, jos heitä itse on aikanaan autettu. Digipolku töihin -hankkeessa maahanmuuttajataustaisuus teki ohjaajista keskenään vertaisia sekä vertaisia ryhmien osallistujien kanssa. Hankkeessa olennaista oli vertaisuuden kokemus, joka määrittyi ohjaajien mukaan yhdenvertaisuuden kokemukseksi maahanmuuttajuuden perusteella. (Päällysaho ym. 2019, 55.)

5.2.2 Voimaantunut kokemusasiantuntija

Koulutuksessa työelämäohjaajat kertoivat usein omista kokemuksistaan työnhaussa, suomalaisessa työelämässä sekä erilaisten palveluiden käyttäjinä tai asiakkaina. He kuvasivat, miksi joitakin palveluita on vaikeaa ymmärtää tai käyttää ja miten niitä voisi kehittää, jotta ne paremmin tavoittaisivat maahanmuuttajataustaisia ihmisiä, joiden äidinkieli ei ole suomen kieli. Tampereella yksi työelämäohjaajista opetti myös muille työelämäohjaajille yhden sisältökokonaisuuden.

Kurssi oli kuin seminaari, jossa vaihdettiin kokemuksia, tietoja, ajatuksia ideoita. Oli tosi mielenkiintoista. (Työelämäohjaaja_hav.)

Kurssi muodostui siten, että mekin olemme asiantuntijoita. Oma kokemus on tärkeä myös teille, me voimme myös antaa teille jotain. (Työelämäohjaaja_hav.)

Työelämäohjaajat eivät puhuneet itsestään kokemusasiantuntijoina, vaikka jotkut heistä koulutuksen lopussa kuvasivatkin voineensa koulutuksen aikana hyödyntää asiantuntijuuttaan tai auttaa kouluttajia. Työelämäohjaajat totesivat, että eri organisaatioista tulevien asiantuntijoiden lisäksi vertaisryhmissä voisi vieraillla myös työelämäohjaajia kertomassa erilaisista asioista oman osaamisensa pohjalta. Työelämäohjaajat kokivat tärkeänä sen, että he kuulivat ja pääsivät jakamaan kokemuksiaan koulutuksen aikana. Työelämäohjaajat kokivat myös oman ohjaamista koskevan itseluottamuksensa kasvaneen koulutuksen aikana, vaikka ryhmäohjaamista olisikin pitänyt harjoitella enemmän.

Kouluttajien mielestä työelämäohjaajilla oli kokemusasiantuntijuutta, yleistä asiantuntijuutta ja ammattiosaamista. Työelämäohjaajien kuvattiin jakaneen asiantuntijuutta koulutuksen aikana, sillä he saattoivat täydentää kouluttajien tietoja tai opettaa muita työelämäohjaajia. Kouluttajat esimerkiksi luottivat työelämäohjaajien asiantuntemukseen arvioida suomen kielen oppimista tukevien testien soveltuvuutta erilaisille oppijoille. Heitä kannustettiin pohtimaan, millaista tietokoneenkäyttötaitoa eri ohjelmat käyttäjiltään vaativat ja oliko testeissä ja peleissä huomioitu riittävästi kulttuurinäkökulmaa. Koulutuksessa kouluttajat pyrkivät vahvistamaan työelämäohjaajien asiantuntijuutta luottamalla heidän osaamiseensa sekä haluamalla kuulla heidän kokemuksistaan.

Et siinä toteutui ehkä siinä ryhmässä mun mielestä ehkä se just että ne, jotka ovat itse maahanmuuttajataustaisia, just vertaisia todella siinä mielessä, et ovat tulleet tähän maahan ja joutuneet käydä läpi kaiken tän uuden etsimisen ja kielen oppimisen ni he olivat yhtäkkiä niitä asiantuntijoita. Kun sitten taas vaikka joissain ammattillisissa jutuissa, mistä oli puhetta sillä kerralla, eri ammattien, ei se ollut eri ammattien sisällöistä vaan se oli varmaan ammattiliitoista niin se oli tietysti niille syntyperäisille suomalaisille paljon tutumpaa. Et siin oli... et molemmat... sai olla asiantuntijoita ja. En mä tiedä, jotenkin must tuntui et mä olin jossain semmoisessa pienessä ohjaajaroolissa. (Kouluttaja_haast.)

Kouluttajat pyrkivät edistämään sitä, että työelämäohjaajat näkisivät omien kokemustensa merkityksen ja pystyisivät pukemaan ympäristöstä tehdyt havainnot sanoiksi. Kulttuurienväliseen vuorovaikutukseen liittyvän opetuksen keskeinen tavoite oli oman toiminnan ja kulttuurin reflektointi. Teoriatietoa antamalla kouluttajat halusivat auttaa työelämäohjaajia yhdistämään tiedon kokemuksiinsa. Näin kokemustiedon vieminen eteenpäin vertaisryhmiin sai sisällölliset ja muodolliset raamit.

Että sitäkin sanottiin just siellä vikalla kerralla, että he on osittain saaneet ihan uutta tietoa, ja osittain se on ollut sitä, että joo, onhan heillä näillä tietoja ollut, mutta nyt on paketoitu tän koulutuksen aikana. [...] mun mielestä herätellä sitä [...] tehdä heille tietoiseksi sitä, mitä kaikkea he jo tietävät. (Kouluttaja_haast.)

Ja sitten sen tiedon pohjalta, että mitä tää mulle tarkoittaa. (Kouluttaja_haast.)

Työelämäohjaajat ja kouluttajat kuvasivat työelämäohjaajia esikuviksi tai malleiksi. Työelämäohjaajat ovat kulkeneet kotoutumisen polkua eteenpäin ja heillä on sitä kautta paljon tietoa, jota he voivat jakaa osallistujille. Kouluttajien mukaan työelämäohjaajien selviytymistarinat ovat tärkeitä vertaisryhmien osallistujille, sillä niistä osallistujat saavat tietoa erilaisista mahdollisuuksista työllistyä tai kouluttautua, ja ne voivat kannustaa vertaisryhmien osallistujia uskomaan omaan selviytymiseensä.

Kun hän (työelämäohjaaja) kertoi sitä, että hän haluaa jakaa sitä miten hän, min-käläinen polku hänellä oli ja miten, et se on ihan mahdollista. Se ehkä vahvistaa heidän omaa polkuaan kun se tulee niinkuin uudestaan sanoitetuksi. Et mä tein näin

ja sit mä tein näin ja sit tää onnistui ja jotenkin ehkä he näkee sellaiset niinkuin portaat, mitä on menty eteenpäin ja sitten saavutettu jotain. Ja se on sellainen pal-kitseva kokemus, et ne haluaa ehkä jakaa sitä sellaista. (Kouluttaja_haast.)

Työelämäohjaajat ovat olleet koulutuksen aikana kiinnostuneita tietämään tarkemmin vaatimuksista, joita hyvälle vertaisohjaajalle asetetaan. Koulutuksessa työelämäohjaajat pohtivat, miten he voivat asettaa vertaisryhmien osallistujille oppimistavoitteita tai asettavatko he oppimistavoitteita koko ryhmälle, voivatko he antaa osallistujille kotitehtäviä ja miten he arvioivat osallistujien oppimista ja kehittymistä. Työelämäohjaajat ottivat siten itselleen ammatillisen ohjaajan roolia.

Kouluttajat myös ohjasivat työelämäohjaajia toimimaan vertaisryhmissä ammattimaisesti. Työelämäohjaajille esiteltiin hyvän vertaisohjaajan kriteerit, eettiset ohjeet ja menettelytapasäännöt. Koulutuksessa puhuttiin paljon tavoitteiden asettamisesta, koska esimerkiksi osallistujien kielitaitoa, käyttäytymisen tai tilanteen muutosta sekä ryhmän ilmapiiriä olisi tärkeää arvioida. Työelämäohjaajilta toivottiin ratkaisukeskeisyyttä ja käytännönläheisyyttä. Kouluttajat totesivat, että joissain tilanteissa voi olla tarpeen ottaa puheeksi myös osallistujien terveyteen liittyviä asioita. Hankkeen työntekijöihin puolestaan voisi olla yhteydessä, mikäli tarvitaan apua viranomaisasioissa. Työelämäohjaajia kannustettiin miettimään eri tapoja tukea erilaisten oppimistyylien oppijoita: audittiiviset oppijat oppivat ryhmässä eri tavoin kuin visuaaliset oppijat. Koulutusmateriaalina työelämäohjaajille esiteltiin kunnan työllisyyspalveluista peräisin oleva kysymyslista, jota käytetään työttömien palvelutarpeen kartoituksissa. Koulutuksessa puhuttiin siitä, miten tärkeää on pyrkiä alussa kartoittamaan osallistujan kokonaistilanne, tehdä suunnitelma ja tietää, millainen työnhakustatus osallistujalla on.

Työelämäohjaajakoulutuksissa opetuksen tietosisältö kiinnittyi vahvasti työelämäohjaajien omiin merkityksellisiin kokemuksiin maahanmuuttajina. Koulutuksessa kouluttajat antoivat työelämäohjaajien kokemuksille teoreettista kehikkoa, jota vasten kokemuksia voitiin peilata. Kosken (1995) mukaan oppimiskokemus on uuden tiedon kiinnittymistä aiempiin merkityksiin. Oppiminen on myös itseymmärryksen hankkimista, sillä samalla kun ihminen oppii uusia tiedollisia tai taidollisia asioita, hän oppii itsestään. Opittava asia tehdään itselle merkitykselliseksi, mikä on osa itsen muodostumista. (Koski 1995, 263.) Kokemusten jakaminen ja sitominen teoriaan vahvistaa ihmisten osaamista (hooks 2007, 49, 22), kokemuksia tulisi tutkia, jotta niitä voisi paremmin ymmärtää (Usher 2009, 181), ja oppimisen merkityksellisyys vahvistuu, kun opiskelijat saavat tietoa, jonka avulla he pääsevät osallisiksi yhteisöihin ja muutosprosesseihin (Wenger 2009, 210, 215).

Koulutuksessa työelämäohjaajille annettiin kokemusasiantuntijan ja osaajan positio. Koulutus tuki työelämäohjaajien voimaantumista, sillä heidän kokemusasiantuntijuutensa kehittymistä tuettiin ja heidän osaamiseensa työelämäohjaajina luotettiin. Henkilökohtaista voimaantumista tukee se, että

työelämäohjaajat auttavat koulutuksen jälkeen osaamisensa avulla muita, sen sijaan että he itse olisivat auttamisen kohteena. Heidän voidaan nähdä muotoilleen uudelleen omaa minäkuvaansa, kun he muuttivat heikkouksiaan vahvuuksiksi: Suomen kielen oppimisen haasteet tai työllistymisvaikeudet ovat kokemuksia, joista selviytyminen auttoi heitä ymmärtämään vertaisryhmien osallistujia sekä edistämään osallistujien kotoutumista. Koulutuksessa työelämäohjaajat saivat arvostusta muilta työelämäohjaajilta sekä kouluttajilta ja he saivat olla vertaisten keskellä oma itsensä, rakentaa sosiaalista pääomaa verkostoitumalla sekä jakaa ymmärryksen elämäntilanteen haasteellisuudesta. Nämä kaikki tekijät tukevat voimaantumista (Khvorostianov & Remennick 2017, 352; Sloopjes & Kampen 2017, 1909–1911; Yeung 2005b, 109–111) ja ovat sidoksissa kokemusasiantuntijuuden kokemukseen (Kolehmainen 2015, 108). Työelämäohjaajista tuli voimaantuneita kokemusasiantuntijoita.

5.2.3 Itseohjautuva urasuunnittelija

Koulutuksen alussa täytetyissä itsearviointilomakkeissa ryhmien ohjaaminen näyttäytyi myös työelämäohjaajien ammatillisena unelmana. Ryhmien ohjaamiseen he totesivat tarvitsevansa kuitenkin lisää tietoa työelämäoikeuksista ja ryhmien ohjaamisesta. Työelämäohjaajat halusivat vahvistaa omaa suomen kielen osaamistaan sekä oppia, miten laaditaan hyvä työhakemus ja ansioluettelo. He halusivat saada tietoa muualla kuin Suomessa hankitun osaamisen tunnustamisesta sekä erilaisista poluista päästä työelämään. Näitä tietoja he tarvitsivat paitsi ryhmien ohjaamiseen, myös omaan kehittymiseensä. Ensimmäisellä koulutuskerralla muutamat työelämäohjaajista sanoivat toivovansa koulutukselta mahdollisuutta pohtia ammattiuran vaihtoa käytännön ohjauskokemuksen jälkeen. Pari työelämäohjaajaa toivoi muodollista ohjaustaitojen tunnustusta, joka voisi mahdollistaa ammatinvaihdon. Yksi työelämäohjaaja kertoi olleensa koulutukseen hakeutuessa työtön ja toivoneensa koulutuksen ja vertaisryhmän ohjaamiskokemuksen edistävän työllistymistä. Toinen toivoi koulutuksesta lisää työllistymistä koskevaa tietoa, jota hän voisi käyttää tulevaisuudessa työsuhteissa *osaamispaikkina*.

Haluaisin saada työelämäohjaajan todistus joten voin toimia valmentajana/ohjaajana. (Työelämäohjaaja_its. _alku)

Voidaanko sitten vielä katsoa läpi tämä minun CV? (Työelämäohjaaja_hav.)

Koulutuksen jälkeen moni työelämäohjaajista totesi, että koulutuksesta saadut tiedot voivat auttaa tai ovat auttaneet heitä selkiyttämään uratoiveitaan tai vahvistaneet päätöstä vaihtaa uraa ja ammattia. Koulutuksen tiedot ovat myös *puskuri*, jos työelämäohjaaja itse joskus jäisi työttömäksi. Moniin omiin kysymyksiin sai viralliselta taholta vastauksia. Työelämäohjaajat saivat tietoa erilaisista verkkosivustoista tai henkilöistä, joihin he voisivat tarvittaessa olla yhteydessä apua saadakseen.

Koulutus oli hyödyllinen kokemus. Sain itselleni paljon tietoja siitä, mitä erilaisia vaihtoehtoja on jos halun vaihtaa uran tai jos jään työttömäksi. (Työelämäohjaaja_its._loppu)

Kuvaavaa on, että osalla työelämäohjaajista näytti olevan koulutuksen lopussa yhä edelleen samantlaisia toiveita kuin vertaisryhmien osallistujilla. Työelämäohjaajat halusivat vahvistaa omia työllistymisvalmiuksiaan ja päästä työmarkkinoille oman alan töihin tai mielekkääseen työhön. Vaikka työelämäohjaajakoulutus ei ole virallinen koulutus, joka valmistaisi ammattiin, yksi työelämäohjaajista valitsi viimeisellä kerralla omaa tunnettaan kuvaavaksi postikortiksi kuvan ylioppilaasta, sillä hän koki valmistuvansa vertaisohjaajaksi, saavuttaneensa elämässä jotain merkityksellistä.

Valitsin (tämänhetkisiä tunteitani kuvaamaan) kortin, jossa aidat ja portti. Maahanmuuttajan työelämä voi olla lukossa, yhdessä avaamme portin ja pääsemme työelämään. (Työelämäohjaaja_hav.)

Kaikilla haastatelluilla työelämäohjaajilla koulutus yhdistettynä ohjaamiskokemukseen näytti vahvistavan päätöstä työllistyä opettamistyöhön. Osa heistä saattoi tälläkin hetkellä työskennellä jossain ohjaus- tai opetustyössä, mutta ohjaamiskokemus vahvisti halua siirtyä ohjaamaan aikuisia ja erityisesti maahanmuuttajia. He kokivat ohjaamisen itselle sopivaksi ammatiksi.

Koulutuksessa käytiin paljon keskustelua aktiivisuudesta. Työelämäohjaajat kuvasivat itseään aktiivisiksi ja myös kouluttajat kertoivat haastatteluissa työelämäohjaajien olevan innostuneita, motivoituneita ja aktiivisia. Kouluttajat ja työelämäohjaajat olivat pääosin samaa mieltä siitä, että vertaisryhmien osallistujien tulisi olla aktiivisempia pyrkimyksissään työelämään. Aktiivisuus ja itseohjautuvuus näyttäytyivät hyvinä ominaisuuksina, jotka edesauttavat tavoitteisiin pääsyä. Kouluttajien mukaan itseohjautuvuus oli tärkeää työpaikalla ja koulutuksessa. Kouluttajat painottivat haluavansa vahvistaa työelämäohjaajien työelämävalmiuksia, ja yksi kouluttaja kertoi haluavansa vahvistaa heidän *osallistuvaa kansalaisuutta*. Koulutuksessa työelämäohjaajia ohjattiin toimintaan ja yhteiskunnalliseen osallisuuteen suorien ja epäsuorien ohjeiden avulla. Työelämäohjaajille esimerkiksi annettiin välineitä vapaamuotoiseen suomen kielen opiskeluun. Opetus oli suunnattu samanaikaisesti sekä työelämäohjaajille että vertaisryhmien osallistujille.

Tilanne 4. Erilaiset polut työelämään

Kouluttaja: *Kurssi ei ole oikotie onneen. Oma aktiivisuus ja motivaatio on tärkeintä. Voi tehdä monenlaista, voi osallistua esimerkiksi vapaaehtoisryhmiin. ... Mutta miten saada tieto ihmisille ja kuka hakee nämä ihmiset kotoa?*

Työelämäohjaaja1: *Minä voin mennä hakemaan, jos saan palkan.*

(naurua) [...]

Työelämäohjaaja2: *Mun mielestä on ihan fair. Pitää olla aktiivinen.*

Työelämäohjaaja3: *Ei voi olla niin, että suomalaisille ei ole paikkoja ja maahanmuuttajille on.*

[...]

Kouluttaja: *Aktiivinen kansalaisuus koskee kaikkia kansalaisia.*

Työelämäohjaajat voidaan nähdä itseohjautuvina urasuunnittelijoina, koska he olivat aktiivisia ja monista yhteiskunnallisista asioista kiinnostuneita sekä mukana työelämässä. Heidän kielitaitonsa riitti opiskeluun. Työelämäohjaajien suunnitelmissa koulutus ja vapaaehtoistyö näyttäytyivät välineinä, jotka voisivat mahdollisesti edesauttaa heidän urapolkuaan. Työelämäohjaajat halusivat tehdä vapaaehtoistyötä ja auttaa, mutta tämän rinnalla osa heistä toivoi, että koulutus auttaisi selkiyttämään ammatinvalintaa tai siitä saadut tiedot voisivat edesauttaa omaa työllistymistä tai antaa turvaa työttömyyteen. Työelämäohjaajakoulutuksista oli hyötyä myös heille itselleen. Työelämäohjaajat kuvasivat haastatteluissa, että auttamisen lisäksi he nauttivat voidessaan ohjata tai opettaa.

5.3 Koulutuksen kääntöpuoli: Uupunut ohjaaja, etääntynyt opettaja ja yli-innokas aktivoija vertaisohjaamisen äärellä

Vertaisryhmien käytäntö syksyllä 2018 osoitti, että jotkut työelämäohjaajat ovat ottaneet kantaakseen enemmän vastuuta osallistujista kuin mitä koulutuksessa oli ollut puhetta. Vertainen vastuunkantaja uupui toteuttaessaan ohjaustehtäväänsä. Auttaessaan vertaisryhmässä osallistujia työelämäohjaaja samanaikaisesti antoi ja sai, koska auttaessaan työelämäohjaaja koki pystyvyyttä ja tarpeellisuuden tunnetta. Työelämäohjaajien ja osallistujien välinen jaettu hetkittäinen vertaisuuden kokemus syntyi samanlaisista elämänkokemuksista: muutto uuteen maahan, jossa ei ole mahdollista jatkaa aiemman kotimaan ammattia, uuden kielen opettelu sekä tietämättömyys mahdollisuuksista, joita uusi kotimaa tarjoaa. Osallistujien sitoutumattomuus tuotti kuitenkin työelämäohjaajille pahaa mieltä, koska se tulkittiin niin, että osallistujat eivät arvosta heidän haluaan auttaa vapaaehtoisesti.

Mä sanoin hänelle (osallistujalle). Minulla on kipeä ja mä sanoin, mä yritän jaksaa. Mä kysyin häneltä, tulevatko he. Joku ilmoittaa, ei tule enää. Sitten minä en halua tulla, koska vaikka mulla on vapaa-aika nyt. Jos mun on kipee, mä haluan levätä. Ja, mutta minä en halua, koska me ollaan ohjaajia, minä ei halua, että hän vaan yksin täällä. Siksi mä yritin tulla, siksi tämä on vapaaehtoinen. Sama kuin hän sanoo, jos me saamme palkan, se on eri asia. Ok, sinä tule vai ei tule, ei haittaa, okei ilmoita vain (naurua). Mutta nyt mun pitää tehdä (opetusdiat) vaikka yöllä kello

kolme vai kaksi [...] Miksi hän ei yrittää tulla. Yritämme tehdä työtä. (Työelämäohjaaja_haast.)

Mut kuitenkin, jos mä olen palkkatyössä, se on toinen asia, kun tulee vain yksi opiskelija. Jos olen vapaaehtoisena, sit mä loukkaannun (naurahdus) helpommin. Että, no jos minä sitoudun, mikset sinä sitten, että... Jos minä annan omaa vapaa-aikaa ja työtä, miks et... (Työelämäohjaaja_haast.)

Työelämäohjaajat kokivat vapaaehtoistyön työksi. He saivat tukea pariltaan, mutta vapaaehtoistyö vei heiltä paljon aikaa. Vertaisryhmätapaamisten välillä työelämäohjaajat selvittivät osallistujien henkilökohtaisia asioita, etsivät heille kursseja ja pitivät heihin eri tavoin yhteyttä ja toimittivat materiaaleja sähköpostitse. Työelämäohjaajat olivat ohjaajapariinsa yhteydessä miltei päivittäin ja rakensivat koulutusmateriaaleja. Mikäli paikalle tuli vain yksi osallistuja, oli ohjaamisen valmisteluun käytetty aika mennyt hukkaan. Työelämäohjaajat toivoivat osallistujilta samanlaista sitoutumista. He kertoivat ymmärtävänsä, että kaikille voi joskus tulla yllättäviä esteitä, esimerkiksi jos lapsi sairastuu, mutta itse he eivät kuitenkaan kokeneet voivansa peruuttaa ryhmää oman sairastumisensa vuoksi.

Vertaisryhmiä ohjanneiden työelämäohjaajien sitoutuneisuus näkyi myös siinä, että he aktiivisesti tukivat osallistujien kielen oppimista ja ymmärtämistä vertaisryhmässä. Työelämäohjaajat kuvasivat, miten he toimivat tulkkeina tai välittäjinä vertaisryhmän osallistujien ja suomea puhuvien kouluttajien välillä. Vaikka työelämäohjaajat pitivät tärkeänä suomen kielen puhumista ja harjoittelua ryhmässä, oli vielä tärkeämpää varmistaa, että eri osapuolet ymmärsivät toisiaan varsinkin, kun vertaisryhmä kokoontui ainoastaan kahdeksan kertaa ja ryhmätapaamisten kesto oli vain pari tuntia. Äidinkielellä annettu tuki nähtiin olennaisena osana toimintaa ja ohjausta, ja se oli riippuvainen ohjaajan ja osallistujan samasta kielitaustasta.

Sitä näet jos hän ei ymmärtänyt yhtään, sä näit ilmeistä, se poisoleva ilme. Mä näin, se jos se haki visuaalisesti sitä apua, sit mä yritin kääntää. Tai jos hän vasta kysyi kysymyksen ihan väärällä, sä tarkoitat, ettei hän ymmärtänyt. Sit sä käänsit. Tietysti emme kääntäneet koko ajan, se on mahdotonta. (Työelämäohjaaja_haast.)

Vertaisryhmien todellisuus ei kuitenkaan kaikilta osin vastannut työelämäohjaajien mielikuvia, sillä kaikesta panostuksesta huolimatta osallistujat eivät aina tehneet kotitehtäviä ja monet keskeyttivät ryhmän. Osallistujat olivat taustoiltaan, taidoiltaan ja elämäntilanteeltaan erilaisia, eikä pelkkä maahanmuuttajuus riittänyt rakentamaan vertaisuutta työelämäohjaajien ja osallistujien välille. Kaksi työelämäohjaajaa määritteli silti haastattelussa vertaisuuden oman itsensä ja vertaisryhmän osallistujien väliseksi, kun puolestaan kaksi muuta työelämäohjaajaa määritteli vertaisryhmien osallistujien olevan keskenään vertaisia. Työelämäohjaajat kuitenkin yleisellä tasolla painottivat vertaisuudessa

enemmän rooliaan esikuvana, eikä vertaisryhmien toiminnan kuvauksissa ollut nähtävissä vertaisuuteen liitettyä avun vastavuoroisuutta. Apu oli yksisuuntaista ja suuntautui pelkästään työelämäohjaajilta osallistujille. Työelämäohjaajien tyytyväisyys muodostui auttamisen ja ohjaamisen kokemuksesta – ei siitä, että he olisivat saaneet osallistujilta itselleen jotain.

Työelämäohjaajien toiminnassa on nähtävissä piirteitä uhrautumisesta. Yhtenä selityksenä vahvalle vastuunkannolle voi olla samaistuminen osallistujiin. Osallistujia ei haluta oman jaksamisenkaan kustannuksella jättää yksin, koska työelämäohjaajat tietävät henkilökohtaisesti, miltä se tuntuu (ks. myös Kosic 2007, 15–16). Vapaaehtoistoimintaan osallistutaan solidaarisuudesta ja yhteisvastuullisuudesta (ks. Hokkanen 2003a, 96). Muita selityksiä voivat olla halu näyttää oma kyvykkyys vapaaehtoistyössä tai luonteen altruistiset piirteet. Seurauksena uhrautumisesta vertaiset vastuunkantajat voivat muuttua uupuneiksi ohjaajiksi, kun ohjaamista tehdään puolikuntoisena ja kun huomataan, etteivät kaikki osallistujat arvosta tai pysty ottamaan vastaan tarjottua apua.

Voimaantuneen kokemusasiantuntijan vertaisryhmäohjaamisen kokemusta tarkasteltaessa on hyvä lähteä liikkeelle työelämäohjaajien ja osallistujien taustojen ja kokemusten erilaisuudesta. Koulutuksessa kouluttajat ja työelämäohjaajat liittivät vertaisuuden kokemuksen maahanmuuttajataustaan, joka yhdistää työelämäohjaajia ja osallistujia. Vertaisuuden nähtiin rakentuvan riippumatta siitä, oliko työelämäohjaajien ja osallistujien maahantulosity tai -ajankohta, koulutustausta, työkokemus, sukupuoli, ikä, perhetilanne tai toiveet elämältä erilaiset tai samanlaiset. Vertaisryhmiin toivottiin osallistuvan pakolaistaustaisia kotiaitejä, kun puolestaan monet työelämäohjaajista olivat muuttaneet Suomeen työn tai koulutuksen perässä, ja heillä oli vähintään ammattikoulutausta.

... ylipäättään vertaisohjauksen idea, että vertaisohjaajat itse ovat ulkomaalaistaustaisia ja ne on sellaisia, jotka ovat menneet polkua eteenpäin. Toki monet ovat varmaan erilaisista lähtökohdista, etteivät varmaan pakolaistaustaisia, mutta kuitenkin, että he jakavat ohjattavan kanssa sen todellisuuden, että he tietävät millaista on tulla tämmöiseen maahan ulkopuolisena. (Kouluttaja_haast.)

Vaikka me-puhe oli tyypillistä koulutuksen aikana, osa työelämäohjaajista kuitenkin asemoi itseään myös suomalaisiksi. Kun koulutuksessa keskusteltiin asioista, joita ei kannata ottaa puheeksi vertaisryhmässä ja yhtenä aiheena oli kotimaan politiikka ja uskonto, yksi työelämäohjaajista kysyi, eikö hän siis voi puhua Suomen poliittisesta järjestelmästä osallistujille. Hän kertoi kokeneensa ohjeistuksen kotimaan politiikasta viittaavan Suomen politiikkaan, sillä ”*minun kotimaani on nyt Suomi*”. Jotkut työelämäohjaajista kertoivat vuosien kuluessa sopeutuneensa alun perin oudoilta tuntuneisiin suomalaistapoihin, kuten tiettyyn elekieleen tai hiljaisuuteen bussissa. Nykyään he kokevat käyttäytävänsä ”suomalaisittain” ja ulkomailla ollessaan he kaipaavat takaisin Suomeen. Työelämäohjaajia voi

kuvata kotoutuneiksi, eikä maahanmuuttajuus heidän kohdallaan enää kaikissa tilanteissa ollut kuvaavin määrite tai kokemus. Osallistujat olivat kuitenkin vasta kotoutumisen alkuvaiheessa.

Työelämäohjaajat voimaantuivat koulutuksen aikana ja heille rakentui rooli ja positio kokemusasiantuntijana ja ryhmän ohjaajana. Vertaisryhmissä työelämäohjaajat toimivat joltain osin vastavuoroisesti esimerkiksi kertomalla osallistujille kokemuksiaan Suomeen saapumisesta. He esimerkiksi kertoivat vertaisryhmässä oman tarinansa, jonka tarkoituksena oli ylläpitää positiivista kuvaa Suomen tarjoamista mahdollisuuksista. He myös tiedostivat voivansa omalla esimerkillään antaa tietyn toimintamallin osallistujille.

[...] en mä halua sanoa, että mä oon malli, hyvä malli, mutta ne voi saada multa siis hyvää. En mä haluu sanoo palaute, mutta siis parempi näkökulma. Se siis enemmän positiivista. [...] No tottakai on olemassa negatiivisia ja positiivisia puolia, mutta mä annan aina positiivisen. Koska on olemassa, siis nimenomaan Suomessa on niin, niin paljon positiivista. Ja tää mitä mä haluan, että elämä on hyvää. (Työelämäohjaaja_haast.)

Osa osallistujista voi motivoitua saadessaan itselleen esikuvan tai samaistumiskohteen, mutta osa voi kokea työelämäohjaajan erilaisen position etäännyttävänä tekijänä. Esikuvana toimiminen voi myös asettaa työelämäohjaajalle paineita toimia oikein. Mikäli työelämäohjaajat itse liittävät oman ohjaamisensa onnistumisen osallistujien sitoutumiseen, tuo se mukanaan paljon paineita ja epäonnistumisen tunnetta, jos osallistujat eivät sitoudu.

Työelämäohjaajien toiminta vertaisryhmissä oli hyvin ammattimaista. Voimaantuneet kokemusasiantuntijat rakensivat tavoitteellisesti vertaisryhmälle oppimisrunгон, antoivat kotitehtäviä ja arvioivat osallistujien oppimista ja kehittymistä. Yksi työelämäohjaaja kertoi, kuinka hän pyrki koulutuksen aikana seuraamaan kouluttajien toimintaa hyvin tarkasti, jotta hän sitten osaisi itse ohjata vertaisryhmää mallin mukaisesti. Yksi työelämäohjaajista totesi, ettei häntä haittaa, vaikka osallistujat eivät pitäisi hänestä, sillä hänen tehtävänsä on ohjata ja opettaa heitä. Työelämäohjaajia myös ohjattiin koulutuksessa noudattamaan ohjaamiselle asetettuja ohjeita. Heidän ei siis lähtökohtaisesti tullut toimia kulttuuristen normien mukaan, vaan heidän tuli pysytellä ohjaajan roolissa.

Kun me puhutaan sitä, että ohjaaja ei ole ystävä, ryhmäläisten ystävä, vaan hän on jotain muuta, ja että älkää antako puhelinnumeroanne ryhmäläisille, niin sitten se voi olla, että monissa kulttuureissa se koetaan niin loukkaavana, että jos sä et anna sun puhelinnumeroa, että sitten heille tulee sellainen olo, että hän ei voi noudattaa tätä menettelysääntöä, ja siitä tulee sitten sitä keskustelua. (Kouluttaja_haast.)

Lähtökohdiltaan, taustaltaan ja koulutuksessa rakentuneiden kokemusten myötä työelämäohjaajat asettuivat selvästi asiantuntijoina ja ohjaajina eri asemaan kuin ryhmän osallistujat. Tämä kasvatti

etäisyyttä työelämäohjaajien ja osallistujien välille. Työelämäohjaajien oli vaikeaa tavoittaa ja toteuttaa toimintatapaa, joka olisi ollut yhtä voimaannuttava kuin mitä työelämäohjaajakoulutus oli. Työelämäohjaajilta puuttui kouluttajien pitkällinen kokemus ja hiljainen tieto siitä, mikä merkitys dialogisuuden ja vastavuoroisuuden rakentamisella opetustilanteessa on tai miten asiantuntija ja opetusryhmä voivat asettua samalle tasolle ilman, että opettaja menettää asiantuntijuuttaan tai arvostusta. Hooksin (2007) mukaan perinteiset opetusmenetelmät saattavat tuntua turvallisilta, koska niiden avulla opiskelijoiden kunnioitus säilyy. Opettajilta, samoin kuin opiskelijoilta, odotetaan kuitenkin avautumista ja oman haavoittuvuuden paljastamista. Opettajat voivat ”ottaa riskin ensimmäisinä” ja kertoa kokemuksistaan. Tämä itsensä alttiiksi laittaminen ja itsensä kasvattaminen vaatii kuitenkin harjoittelua. (hooks 2007, 51–53, 76–77.) Voimaantumiskokemuksen taustalla vaikuttavia periaatteita ei myöskään sanoitettu koulutuksen aikana, jotta työelämäohjaajat olisivat voineet niitä oppia.

Työelämäohjaajat olivat kotoutuneita ja työelämässä mukana olevia. Heillä oli kielitaitoa ja kokemusten myötä saatua itseluottamusta. He olivat siis monella tapaa eri asemassa kuin vertaisryhmien osallistajat. Erilaisten positioiden ja opettajan rooliin etäälle asettumisen vuoksi vertaisryhmään ei rakentunut työelämäohjaajien ja osallistujien välille vastavuoroisuuteen perustuvaa vertaisuutta. Vertaisryhmästä tuli opetusryhmä (ks. myös Koskela 2009). Siinä missä työelämäohjaajat voimaantuivat saadessaan auttajan position, oli osallistajat asetettu työttöminä autettavan rooliin. Tasavertaisista vertaisista kokemusasiantuntijoiksi nouseminen erotti työelämäohjaajat työelämän ulkopuolella olevista maahanmuuttajista (ks. Alm Andreassen ym. 2014, 333–336). Pelkkä maahanmuuttajatausta ei siis riittänyt tekemään ihmisistä toisilleen vertaisia, mistä syystä vertaisryhmien vertaisuus jäi yleiselle ja ohuelle tasolle. Hokkasen (2003b, 267) mukaan vertaisuuden haasteena onkin kokemusten erityispiirteiden huomiotta jättäminen ja vertaisuuden yksinkertaistaminen. Voimaantuneista kokemusasiantuntijoista tuli vertaisryhmissä etäännyneitä opettajia.

Työelämäohjaajat ja osallistajat olivat myös toistensa kanssa erilaisia siinä, että työelämäohjaajilla oli jo tietoa mahdollisuuksistaan Suomessa, mutta osallistujilla ei tietoa ollut. Kouluttajien ja yhteistyökumppaneiden mukaan vertaisryhmiä tarvitaan, koska maahanmuuttajilla ei ole riittävästi tietoa koulutus- ja työmahdollisuuksista Suomessa. Työelämän ulkopuolella olevien maahanmuuttajien nähdään tarvitsevan lisää tietoa myös työelämän arjesta sekä suomalaisesta työkuulttuurista.

Heidän pitää saada tietoa. Ei voi olla motivoitunut, jos ei tiedä omia mahdollisuuksiaan. (Yhteistyökumppani_haast.)

Ja onhan se myös näin, että henkilöt, jotka (vertais)ryhmiin tulee, niin ei voida olettaa, että ihmisillä on sellaista tietoa, mitä heille ei ole annettu... (Kouluttaja_haast.)

Suomessa (maahanmuuttajilla) ei ole tarpeeksi perustietoa koulusta – miksi pitää kouluttautua. Jos maahanmuuttajalla on unelma, virkailijalla ei ole aikaa, ei ajatella henkilökohtaisesti – mitä henkilö voisi tehdä. Olin vuosi äitiyslomalla, en tieninyt, mitä koulutuksia. Oli itsevarmuus. Jos ei ole aktiivinen... tietoa on, mutta pitää osata etsiä. Jos on ollut 5 vuotta kotona, ei tunne järjestöjä, ei ole verkostoa. (Työelämäohjaaja_hav.)

Toisena eroavaisuutena oli, että työelämäohjaajat olivat mielellään mukana vapaaehtoisina, toisin kuin osallistajat. Koulutukseen oli helppoa saada työelämäohjaajia, mutta osallistujien saaminen vertaisryhmiin tai heidän sitoutumisensa ryhmissä käymiseen vapaaehtoisina oli vaikeaa, mikä työelämäohjaajien ja hanketoimijoiden mukaan johtui osittain vertaisryhmien vapaaehtoisuudesta. Aktiivimallin osallistumisvelvoitteen toivottiin ulottuvan Ote työhön -hankkeen vertaisryhmiin, sillä se olisi voinut saada osallistujia sitoutumaan toimintaan. Yksi työelämäohjaajista selitti sitoutumattomuutta ryhmätoimintaan sillä, että kun osallistujat saattoivat käydä ryhmässä vapaaehtoisesti ja tietävät tapaamisten aiheet, eivät he välttämättä tulleet paikalle, jos aihe ei kiinnostanut. Kolmantena eroavaisuutena työelämäohjaajien ja osallistujien välillä oli, että työelämäohjaajia kuvattiin aktiivisiksi ja osallistujia passiivisiksi: *osa heistä vaikuttaa odottavan, että heidät tullaan kotoa hakemaan töihin.* Osallistujia ja työelämäohjaajia kuvataan siis hyvin eri tavoin.

Joo, toki että niin ohjaajakoulutuksiin on tosi hyvin löytenyt, mutta juurikin nää (vertaisryhmien) ihmiset. Ainakin se johtuu siitä, että kun tää tällaisessa ryhmässä käyminen on sille ihan semmoista vapaaehtoista toimintaa, joka ei sitoudu kiinteesti mihinkään TE-toimiston tai sosiaalitoimen toimenpiteisiin. Että jos sen, jos me oltaisi jollain tavalla onnistunut kytkemään heidän johonkin TE-toimiston palvelutoiminteeseen, niin se tekisi sellaista pakottavaa siihen. (Kouluttaja_haast.)

Tulkitaanko vertaisryhmiin osallistuminen osaksi aktiivimallia? Miksi ei? Harmi! Nyt ei ehkä tule niin paljoa osallistujia. (Työelämäohjaaja_hav.)

Työelämäohjaajista useampi oli jo alussa kiinnostunut ohjausosalalle työllistymisestä ja koulutuksen ohjaamisen jälkeen tämä halu vahvistui. Koulutukset edistivät entisestään työelämäohjaajien aktiivisuutta ja itseohjautuvuutta tarjoamalla tietoa työelämästä ja itseopiskelusta. Koulutuksissa vapaaehtoistyön nähtiin olevan hyvä mahdollisuus oppia tärkeitä taitoja, kuten kieltä, sekä osoittaa yhteiskunnassa tarvittavaa aktiivisuutta.

Lyhyissä koulutuksissa halutaan usein vaalia ryhmän sisäistä harmoniaa, mikä johtaa siihen, että erilaisia näkökulmia tai todellisuustulkintoja ei välttämättä tule esille. Työelämäohjaajien koulutuksissa pyrittiin yhdenmukaiseen todellisuustulkintaan työttömyyden linkittymisestä yksilön aktiivisuuteen. Yhdenmukaiseen todellisuustulkintaan liittyi myös se, että työelämäohjaajat altistuvat koulutuksessa kouluttajien odotuksille, joihin he halusivat omalla toiminnalla ja puheilla vastata.

Työelämäohjaajien välinen vastavuoroinen ymmärtämisen kokemus rakensi vahvaa ryhmään kuulu- vuutta, mutta se saattoi myös johtaa tilanteeseen, jossa erilaiset mielipiteet eivät aina tulleet esille. Vaikka koulutuksessa tuli jotakin vastapuhetta, se oli melko vähäistä. Joissakin keskusteluissa työ- elämäohjaaja saattoi osallistujia puolustaen todeta, että osallistujia olisi enemmän ymmärrettävä tai että ihmisten ei tarvitse muuttaa itseään sopiakseen työyhteisöön.

Tilanne 5. Kulttuurienväliset haasteet työpaikalla.

Työelämäohjaaja1: *Suomessa oletetaan, että kaikki tekee itse. Että tiedät itse ja kysyt, jos et tiedä.*

[...]

Työelämäohjaaja2: *Ei tarvitse muuttua, saa olla oma itse.*

Kouluttaja: *Ei, mutta että tietää mistä johtuu, jos esimies tekee jollain tavalla.*

Työelämäohjaaja3: *Pitää mennä itse kysymään.*

Työelämäohjaaja4: *Mutta on myös heidän tehtävä selittää.*

Kun koulutuksessa määriteltiin hyvän työntekijän ominaispiirteitä, työelämäohjaajat kuvasivat hyvän työntekijän olevan ahkera, joustava, oma-aloitteinen, lojaali ja täsmällinen. Häntä kiinnostaa kehittää itseään, opiskella lisää ja hänellä on yhteistyötaitoja. Kuvaus vastaa sitä, mitä työmarkkinatkin vai- kuttavat haluavan ja sitä, mitä työelämäohjaajat itsessään näkevät. Aktiivisuuteen liittyi ainakin yh- den työelämäohjaajan kohdalla vahva itsenäisyys ja rohkeus naisena, mitä hän on entisestään koros- tanut Suomessa. ”Mä olen itsenäinen nainen. Mies sanoi mulle, että ole hiljaa. En ole enää miehen kanssa, en ota enää häntä vaikka hän haluaa.” Työelämäohjaajien tulisi kuitenkin taustastaan ja asenteestaan huolimatta voida ohjata ja ymmärtää hyvinkin erilaisia maahanmuuttajia, jotka eivät halua olla, eivät voi tai ole vielä valmiita olemaan itsenäisiä tai perheestään riippumattomia.

Itseohjautuvat urasuunnittelijat voivat siis olla yli-innokkaita aktivoijia vertaisryhmissä, koska he saattavat odottaa muilta samanlaista asennetta ja toimintaa, eivätkä pysty kokemaan vertaisuutta toiminnaltaan passiiviseksi kuvattujen ja näyttäytyvien osallistujien kanssa. Tunne voi olla molem- minpuolinen ja voi johtaa ymmärtämättömyyteen toisen kokemusmaailmasta. Erilaiseen aktiivisuus- puheeseen liittyy myös osallistujien ja työelämäohjaajien erilainen työnhakijaidentiteetti.

(Maahanmuuttajilla on) *hyvin erilaisia (toiveita työllistymiseen liittyen). Joillakin on valmis ammatillinen identiteetti ja joillakin ei mitään. Suomessa oletetaan, että molemmat käyvät töissä. Oletetaan että ihmisellä on työnhakijaidentiteetti, mutta*

ei välttämättä ole. Osa toivoo saavansa meillä vain tietoa työhön liittyen ja tutustuvansa muihin ihmisiin. Osa on aktiivisempia etsimään töitä. (Yhteiskumppani_haast.)

Toisille ammattirooli, asiantuntijuus tai työntekijyys on keskeinen osa minäkuvaa, kun puolestaan toisille tärkeämpi rooli saattaa olla äidin, vaimon tai opiskelijan rooli. Tämä voi tulla näkyväksi varsinkin silloin, kun työelämäohjaaja on korkeasti koulutettu, mutta hänen ohjaamansa vertaisryhmä koostuu pakolaistaustaisista kotiaideista. Hokkasen (2003b, 267) mukaan yhdenmukaistettu todellisuustulkinta vertaisuudesta jättää ulkopuolelle eri tavoin ajattelevat. Houtsosen (2013, 298–300, 304) mukaan erilaiset identiteettityyppien määrittelyt ovat usein ihmisten vastakkaisuuksia korostavia ja asettavat ihmisille käyttäytymisodotuksia. Työelämäohjaajien ja osallistujien vertaisryhmätoimintaa koskevat tavoitteet voivat poiketa toisistaan.

Osa työelämäohjaajista toivoi koulutuksen alussa koulutuksen ja vapaaehtoistyön edistävän heidän työllistymistään ohjaustehtäviin. Koulutuksessa he kehittivät tietopäähänsä ja vertaisohjaajana ohjaustaitojaan. Työelämäohjaajakoulutus ei kuitenkaan pätevöitä mihinkään ammattiin eikä se ole virallinen koulutus, vaan sen pohjalta työelämäohjaajat saavat mahdollisuuden tehdä vapaaehtoistyötä.

Meistä ei siis tule ammattilaisia – me vaan autetaan. (Työelämäohjaaja_hav.)

Työelämäohjaajat saavat koulutuksesta ja vapaaehtoistyöstä todistuksen sekä Open Badge -osaamismerkin. Tutkimuksista riippuen vapaaehtoistyöstä saatavat todistukset voivat edistää työllistymistä (Handy & Greenspan 2009) tai ne eivät ole epämuodollisina riittäviä vakuuttamaan työnantajia vapaaehtoisen kompetenssista. Sloomiesin ja Kampenin (2017, 1913) mukaan ainoastaan formaali todistus voi osoittaa tehdyn työn arvon työnantajille. Mikäli työelämäohjaajalla on koulutukseen hakeutuessa ollut vahva toive edistää omaa työllistymistään tai ammatin vaihtoa, mutta se ei ole onnistunut, voi kokemus vaikuttaa motivaatioon ohjata vertaisryhmiä.

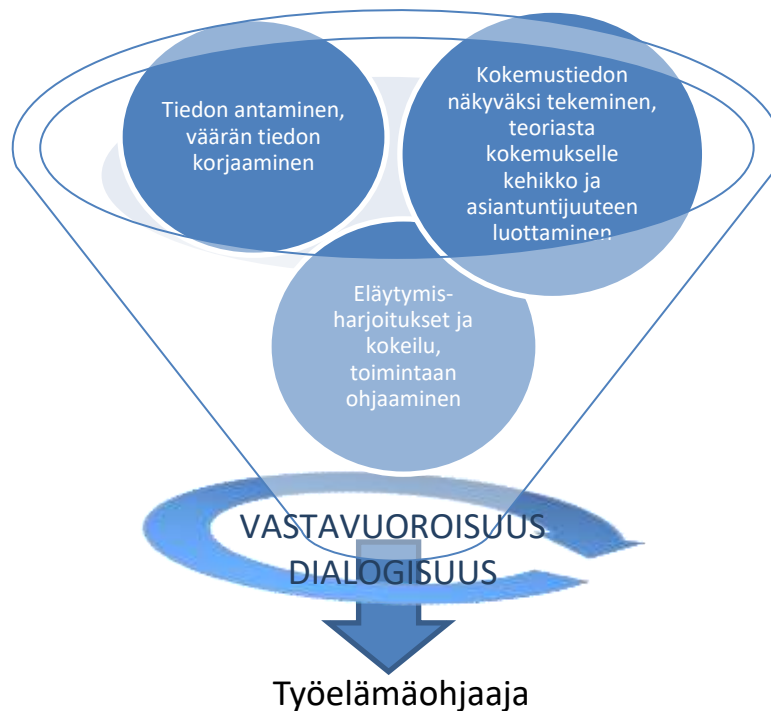
6 POHDINTA

6.1 Yhteenveto

Tutkimuksen tavoitteena oli tarkastella vapaaehtoista vertaisuutta maahanmuuttajia työllistävän aikuiskoulutuspolitiikan ratkaisuna. Aineistona olivat Ote työhön -hankkeen työelämäohjaajakoulutusten havainnointiaineisto sekä kouluttajien, hankkeen yhteistyökumppaneiden ja työelämäohjaajien haastattelut. Täydentävänä aineistona tutkimuksessa olivat työelämäohjaajien koulutuksen alussa ja lopussa täyttämät itsearviointit. Tutkimus toteutui toimintatutkimuksena, jossa pro gradu -tutkielman tekijä työskenteli Tampereen yliopistolla vuonna 2018 kuusi kuukautta tutkimusavustajana ja osallistui myös muihin hankkeen toimintoihin kuten vertaisryhmiin ja projektiryhmän kokouksiin. Aineisto analysoitiin dekonstruktiivis-hermeneuttisesti. Tutkimuskysymykset olivat, millaisia opetusmenetelmiä maahanmuuttajille suunnatussa vertaisohjaajakoulutuksessa käytetään, millaisia tulkin-toja vertaisuudesta rakentuu, sekä miten opetusmenetelmät ja vertaisuutta koskevat tulkinnat näkyivät koulutuksen jälkeen toteutuvassa vertaisohjauksessa.

Ote työhön -hanke on rakennettu eri organisaatioista tulevien hanketoimijoiden yhteistyönä ja koulutuksen sisältöjen avulla työelämäohjaajille pyritään antamaan tietoja ja taitoja, joita he voivat hyödyntää vertaisryhmiä ohjatessa. Vertaisryhmien ohjaaminen on vapaaehtoistyötä, jonka tarkoituksena on edistää pitkään poissa työelämästä olleiden maahanmuuttajien työllistymistä tai koulutukseen pääsyä. Kouluttajien mukaan työelämäohjaajat olivat hyvin kouluttautuneita. Koulutus ja vertaisohjaaminen kiinnostivat erityisesti maahanmuuttajataustaisia työelämässä mukana olevia ihmisiä.

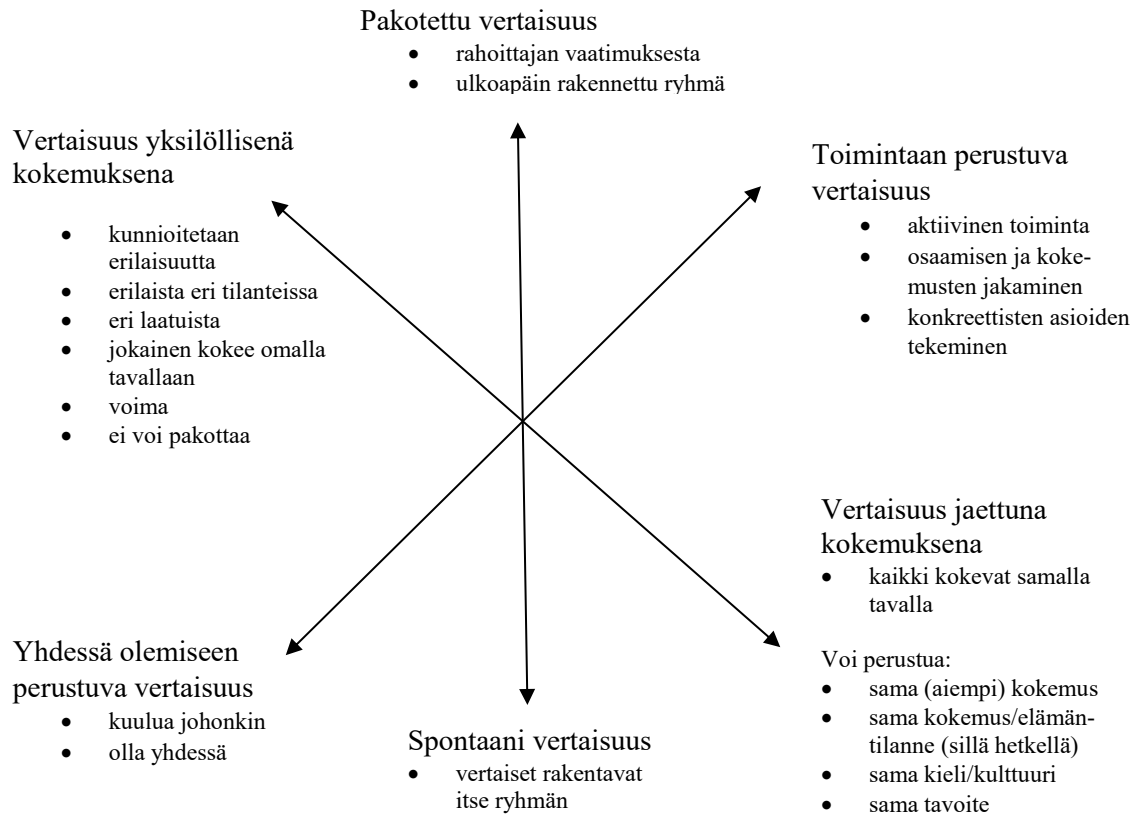
Tulosten mukaan tiedon saaminen, konkreettinen tekeminen sekä kokemustiedon hyödyntäminen rakensivat työelämäohjaajien oppimista Ote työhön -hankkeen koulutuksessa. Opetusmenetelmät olivat toisiaan leikkaavia ja päällekkäisiä. Yhdistävänä elementtinä koulutuksessa olivat työelämäohjaajien välinen vastavuoroisuus sekä dialoginen vuorovaikutussuhde kouluttajiin. Koulutuksen aikana työelämäohjaajien välille rakentui jaettua ymmärrystä yhteisistä samankaltaisista kokemuksista. Sen lisäksi myös työelämäohjaajien erilaisuus pystyi rakentamaan vastavuoroista oppimista. Opetuksesta teki dialogista koulutukselle ominainen opetustapa, jossa kouluttajat häivyttivät omaa rooliaan opettaja-auktoriteettina. Työelämäohjaajien ja kouluttajien välinen opetussuhde tuki siten oppimista (ks. Illeris 2009, 18). Kuviossa 4 ovat koulutuksen opetusmenetelmät.



KUVIO 4. Ote työhön -hankkeen työelämäohjaajakoulutuksen opetusmenetelmät

Työelämäohjaajien koulutuksessa on piirteitä sosiaalisen oppimisen, transformatiivisen oppimisen ja osallistavan pedagogiikan teorioista. Oppimista tukee työelämäohjaajille annettu mahdollisuus olla osallisina yhteisössä ja edistää omien taitojen avulla yhteisön muutoksen toteutumista (ks. Wenger 2009, 215). Oppiminen oli vuorovaikutuksellista ja saadessaan lisää tietoa työelämäohjaajien aiemmat oletukset avartuivat. Koulutus tarjosi mahdollisuuden kokeilla uutta roolia työelämäohjaajana, mikä mahdollisti työelämäohjaajien itseluottamuksen ja osaamisen kasvun. (ks. Mezirow 2009, 94.) Kokonaisuudessaan opetus oli innostavaa, yhteisöllistä ja vastavuoroista. Sen merkityksisällöt koskettivat työelämäohjaajien omaa kokemusmaailmaa. Työelämäohjaajat kokivat tulleen kuulluiksi ja nähdyiksi. Kokonaisvaltainen opiskelu mahdollisti voimaantumisen. (hooks 2007, 33–49.) Autoritaarisesta oppimisesta luovuttiin ja työelämäohjaajien oma ääni ja kokemukset saivat tilaa (Rekola & Vuorikoski 2006, 17). Kuten Usher (2009, 182) toteaa, kokemukseen perustuva oppiminen voi olla vapauttavaa, sillä se antaa arvoa tiedoille ja taidoille, joita ei ole aiemmin arvostettu.

Olen kuvannut vertaisuutta koskevien ulottuvuuksien timanttimalin kuvioon 5. Timanttimali voi toimia keskustelun herättäjänä vertaisohjausta tekevissä hankkeissa, projektirahoitusta haettaessa sekä vertaisohjaajakoulutuksissa. Timantin ulottuvuudet ovat rakentuneet tutkimusaineiston pohjalta ja poikkeavat Yeungin (2005b) vapaaehtoisuuden timanttimalista, johon on kuvattu vapaaehtoistojen motivaatiotekijöitä (etäisyys/läheisyys, jne.) (ks. luku 3.1 s. 20). Tässä mallissa ulottuvuudet ovat pakotettu tai spontaani vertaisuus, vertaisuus yksilöllisenä tai jaettuna kokemuksena, sekä yhdessä olemiseen tai toimintaan perustuva vertaisuus.



KUVIO 5. Vertaisuutta koskevien ulottuvuuksien timanttimalli

Ulottuvuudet eivät ole arvoasetelmia, joista toisessa päässä ovat oikeat ja toisessa väärät käsitykset, vaan kuvion tarkoituksena on ennen kaikkea antaa välineitä vertaisuuden sanoittamiseen. Ennen vertaisohjauksen aloittamista olisi hyvä varmistaa, että kaikki toimijat jakavat mahdollisimman samanlaisen tulkinnan vertaisuudesta. Mikäli tulkinnat ovat hyvin erilaisia, voi vertaisuuden rakentaminen osoittautua vertaisryhmässä haasteelliseksi, koska tulkinnat väistämättä myös vaikuttavat siihen, millaista toimintaa vertaisryhmässä järjestetään ja mihin toiminnalla pyritään.

Timanttimalliin koostettujen ulottuvuuksien lisäksi rakensin koulutuksessa käytettyjen vertaisuutta koskevien tulkintojen pohjalta kolme erilaista tulkintaa työelämäohjaajista vertaisina vastuunkantajina, voimaantuneina kokemusasiantuntijoina sekä itseohjautuvina urasuunnittelijoina. Koulutus oli työelämäohjaajille merkittävä oppimiskokemus, sillä se otti huomioon työelämäohjaajien elämäkokemukset ja voimaannutti heitä (ks. Antikainen ym. 1996, 68–69, 87–88). Vertainen vastuunkantajuus kuvaa tulkintaa, jossa työelämäohjaajat ja osallistujat nähtiin heitä yhdistävän maahanmuuttajataustan kautta vertaisina ja jossa koulutukseen hakeutumista perusteltiin solidaarisuudella eli halulla auttaa muita maahanmuuttajia. Tulkinta vertaisuudesta oli kapea ja pelkän maahanmuuttajataustan nähtiin riittävän vertaisuuden muodostumiseen riippumatta muista lähtökohtaisesti erilaisista

tekijöistä, kuten kielestä, koulutustaustasta, maahantulositystä tai sukupuolesta. Voimaantunut kokemusasiantuntija viittaa tulkintaan, jossa työelämäohjaajat kehittivät koulutuksen aikana osaamista ja itseluottamusta ja tulivat nähdyiksi kokemuksensa kautta asiantuntijoina. Asiantuntijuus perustui maahanmuuttajuuden kokemukseen ja vertaisuus oli keino välittää asiantuntijuutta vertaisryhmien osallistujille. Monet työelämäohjaajista olivat hakeutuneet koulutukseen kuitenkin oman työuransa vuoksi ja he lähtökohtaisesti olivat hyvin tiedonhaluisia, eli siis itseohjautuvia urasuunnittelijoita. Tässä tapauksessa vertaisuus jäi sivurooliin vertaisryhmien ohjaamisessa.

Työelämäohjaajien kokemasta voimaantumista, kokemusasiantuntijuuden vahvistumisesta ja osaamisen kasvusta huolimatta koulutuksen dialogista ja vastavuoroista toimintamallia oli haastavaa siirtää vertaisryhmiin. Työelämäohjaajakoulutuksessa käytetyt opetusmenetelmät ja vertaisuutta koskevat tulkinnat näkyivät vertaisohjaamisessa niin, että työelämäohjaajilla oli haasteita rajata tarjoamaansa apua, vertaisryhmän vastavuoroisuus hävisi tai työelämäohjaajien ja osallistujien kokemusmaailmat jäivät liian kauaksi toisistaan. Vertainen vastuunkantaja muuttui vertaisryhmiä ohjatessa uupuneeksi ohjaajaksi, voimaantunut kokemusasiantuntija etäännyneeksi opettajaksi ja itseohjautuva urasuunnittelija yli-innokkaaksi aktivoijaksi. Työelämäohjaajat tasapainottelivat ammattimaisuuden ja vapaaehtoistyön, sekä kuormittavan kokemuksen ja ilon välillä. Vaikka työelämäohjaajat olivat motivoituneita ryhmien ohjaamiseen, monet osallistujat keskeyttivät. Osallistujien sitoutumattomuus vaikutti haitallisesti työelämäohjaajien motivaation ohjata ryhmiä. Kuitenkin ainoastaan motivaatio mahdollistaa vapaaehtoistyön toteutumisen ja jatkuvuuden (Yeung 2005a, 83), ja vapaaehtoiset lopettavat, elleivät saa riittävästi vastinetta antamilleen panoksille (Hokkanen 2003b, 269–270).

Työelämäohjaajien vaikeudet siirtää koulutuksen onnistuneita kokemuksia vertaisryhmiin voivat johtua koulutuksen lyhytkestoisuudesta, työelämäohjaajien kokemuksen puutteesta tai koulutuksen sisältöratkaisuisista. Työelämäohjaajat ovat tiedostaneet heihin kohdistuneita odotuksia ja omaksuneet hankkeessa käytettyä sanastoa. Aktiivisuuspuhe ja asiantuntijuuspainotukset kuitenkin etäännyttävät työelämäohjaajia osallistujista (ks. myös Borkman 1999, 16). Samat asiat, jotka siis vahvistavat työelämäohjaajien voiman tunnetta, voivat kääntyä vertaisryhmissä haasteiksi. Jarvis (2009, 28–29) kuvaa, miten oppiminen vaikuttaa ihmisen toimintaan ja hänen ottamiinsa rooleihin, minkä seurauksena toiminta vuorovaikutustilanteissa muuttuu. Kokemusasiantuntijan roolin ottaminen sekä oppimisen kautta saavutettu osaaminen voivat siis viedä työelämäohjaajaa kauemmaksi osallistujista, vaikka he aiemmin olisivat kokeneet syvempää vertaisuutta ja olleet lähempänä toisiaan.

Hyväksi ohjaajaksi ja asiantuntijaksi kasvaminen on pitkä prosessi, johon vaaditaan paljon kokemusta ja kokemuksen myötä rakentuvaa hiljaista tietoa ryhmänohjauksesta. Ammattilaisten työskentelylle ominainen dialogiin asettuminen on vaativaa, eikä pelkkä samaistuminen kouluttajiin riitä.

Dialogiseen suhteeseen asettautuessaan ohjaaja siirtyy haavoittuvaan asemaan ja voi kokea oman ammattiroolin olevan uhattuna (hooks 2007, 51–53, 218; Rekola & Vuorikoski 2006, 24). Uusi asema kokemusasiantuntijana voi olla niin merkityksellinen saavutus, ettei sitä haluta asettaa alttiiksi antautumalla vastavuoroisuuteen vertaisryhmissä.

Vertaisryhmien osallistujien sitoutumattomuuden syitä voivat olla lisäksi työelämäohjaajien ja osallistujien persoonallisuuteen liittyvät asiat, jotka vaikuttavat heidän välisensä luottamuksen syntymiseen. Sitoutumiseen vaikuttaa kokemus toiminnasta saatavasta hyödystä, mikä on voinut jäädä osallistujille epäselväksi. Osalle osallistujista voi olla tärkeää vertaisuuden ja samaistumisen kokemus työelämäohjaajien kanssa, mutta osalle tällä ei ole merkitystä. Jollekin tärkeää voi olla jaettu kieli, kulttuuri tai sukupuoli. Kun yhdelle yksikin pieni yhdistävä asia riittää vertaisuuden kokemukseen, voi toiselle pienikin eroavaisuus katkaista mahdollisuuden vertaisuuden rakentamiseen. Työtömyyden ympärille keskittyvissä vertaisryhmissä voi olla haastavan tai jopa leimaavan aiheen vuoksi vaikeampaa rakentaa vertaisuutta, toisin kuin äitiyteen tai kotoutumiseen keskittyvissä ryhmissä (yhdistävän asian hyväksyttävyydestä, ks. Hokkanen 2003b, 268).

Sosiaali- ja terveysalalla puhutaan usein ammattilaisen suojasta, jonka avulla työntekijä rajaa hänen ja autettavan välistä suhdetta. Vaikka työelämäohjaajat saivat koulutusta rajojen asettamisesta, ei työelämäohjaajien omasta hyvinvoinnista kuitenkaan puhuttu riittävästi. Rajojen asettaminen on ollut haastavaa myös siksi, koska vertaisuus asettaa työelämäohjaajat ja osallistajat lähelle toisiaan. Vapaaehtoistyössä työtä tehdään vapaa-ajalla, joten läsnäoloa ja avun antamista voi olla vaikeaa rajata, jos käytännön toteutusta ei sovita yhdessä ja työelämäohjaajat saavat toimia itsenäisesti parhaan kykynsä ja toiveidensa mukaan. Vertaistuen antamiseen tarvitaan ammatillista osaamista ja koulutusta silloin, kun pelkästään oma kokemus ja siitä syntyvä kokemusasiantuntijuus eivät riitä muihin ihmisiin vaikuttamiseen (Ikonen 2012, 60). Kuten Hyväri (2005, 224–226) toteaa, vertaisryhmän jäsenyyteen ei synnytä, vaan yhteisöllisyyteen tarvitaan tavoitteellista toimintaa.

Työelämäohjaajien koulutuksessa olisi enemmän keskusteltava siitä, miten vertaisuutta voi käytännössä rakentaa ja mitkä asiat mahdollistavat vertaisuuden kokemuksen. On tärkeää tehdä näkyväksi koulutuksen aikana toteutuvaa voimaantumista ja antaa työelämäohjaajille keinoja, joiden avulla he voivat edistää myös osallistujien voimaantumista. Koulutuksen keston tulee asiantuntijuuden kehittymisen näkökulmasta olla riittävän pitkä. Osallistavaan ja valtauttavaan pedagogiikkaan kuuluva itsensä alttiiksi asettaminen vaatii paljon harjoittelua (hooks 2007, 51–53). Pyrkimyksenä voisi olla rakentaa vertaisryhmiin laveaa vertaistukea, jossa ymmärrys vertaisuudesta on erilaisuutta hyväksyvää. Tähän vaaditaan tietoista työskentelyä ja pelkän oman kokemuksen kautta syntyneen vertaiskokemuksen ylittämistä (Hokkanen ym. 2001 teoksessa Hokkanen 2003b, 259–260).

Koulutuksessa on tärkeää kirjata ylös vastuun rajoja, vaikka vertaistuki yleensä perustuukin omana itsenään annettuun tukeen (Heikkinen & Huttunen 2008, 216, 218; Ikonen 2012, 72, 86). Työelämäohjaajien kanssa kannattaisi myös keskustella vastavuoroisuudesta, sillä esimerkiksi Heikkisen ja Huttusen (2008, 215) mukaan vertaisohjauksessa ohjaajan ja ohjattavien välinen erilaisuus voi hyödyttää vuorotellen kumpaakin osapuolta, mikäli he tunnustavat toistensa erilaisen osaamisen. Kaiken kaikkiaan maahanmuuttajien tekemää yhteiskunnalliseen etuun pyrkivää vapaaehtoista toimintaa ja kokemusasiantuntijuutta tulisi arvostaa enemmän mahdollistamalla koulutuksen jälkeen työelämäohjaajille virallinen ammatillinen status, työnantajien hyväksymä todistus sekä työpanokseen suhteutettu korvaus. Tutkimustulosten perusteella olen Hokkasen (2003b, 264) kanssa samaa mieltä siinä, että vapaaehtoistoiminnan resursseja ja yhteiskunnallista arvostusta tulisi lisätä.

6.2 Vertaisasiantuntijuuden yhteiskunnalliset merkityksenannot

Tässä luvussa kuvaan tutkimustulosten pohjalta rakentuneita vertaisasiantuntijuuden yhteiskunnallisia merkityksenantoja. Vertaisasiantuntijuus on käsite, jolla viitataan työelämäohjaajiin samanaikaisesti sekä vertaisina että asiantuntijoina. Käsite kuvastaa tulkintaani työelämäohjaajista ja heidän itsemäärittelystään koulutuksessa ja vertaisohjaajina. Ote työhön -hankkeessa rakentuvia yhteiskunnallisia merkityksenantoja voi ensinnäkin tarkastella koulutuksessa rakentuvien erontekojen ja peilaamisen kautta. Luvussa 6.2.1 tarkastelen erontekoja ja peilaamista sekä segregaaation ja integraation kysymyksiä. Toiseksi Ote työhön -hankkeessa rakentuvia yhteiskunnallisia merkityksenantoja voi tarkastella aktiivisuuspuheen ja pärjäävän yksilökansalaisuuden eetoksen kautta. Luvussa 6.2.2 pohdin työelämäohjaajille ja osallistujille asetettuja käyttäytymisodotuksia ja sitä, millainen aktiivisuus yhteiskunnassa on hyväksyttävää. Kolmanneksi hanketta voi tarkastella uusliberalistisen yhteiskunnan pienoismallina, jossa työllistämisen vastuunjako siirrellään yhteiskunnan eri toimijoiden välillä. Luvussa 6.2.3 tarkastelen vapaaehtoistoiminnan ammatillistumista ja kyseenalaistan vapaaehtoistoimijoille asetettua vastuuta yhteiskunnan heikompiosaisten työllistämisestä.

6.2.1 Koulutus erontekona ja peilinä

Koulutus erontekona ja peilinä viittaa koulutuksessa rakentuneisiin vertaisuuden yhteiskunnallisiin merkityksiin, jotka koskettavat segregaaation ja integraation kysymyksiä. Mikrotasolla kysymys on siitä, kokevatko työelämäohjaajat samaistuvansa maahanmuuttajina vertaisryhmien osallistujiin vai kokemusasiantuntijoina kouluttajiin, ja kumpaa koulutuksessa tuetaan. Makrotasolla kysymys on erilaisten projektirahoitusten tavoitteista ja seurauksista, jotka voivat edistää segregoivaa eli eriyttävää,

maahanmuuttajien keskinäiseen avunantoon perustuvaa toimintaa tai integroivaa eli yhteen sovittavaa toimintaa, jossa yhteiskunta muovaa toimintaansa avoimemmaksi ja maahanmuuttajat kiinnittyvät vahvemmin osaksi yhteiskuntaa, eivätkä ainoastaan osaksi maahanmuuttajayhteisöjä.

Koulutus erontekona viittaa työelämäohjaajien kokemaan vertaisuuteen ja kouluttajien vertaisuutta koskeviin tulkintoihin, jotka rakentuvat maahanmuuttajuuden ympärille. Koulutuksen keskusteluissa osa kouluttajista ja työelämäohjaajista on tehnyt kahtiajakoja maahanmuuttajiin ja suomalaisiin. Tulkinnoissa voi nähdä olevan piirteitä yksinkertaistamisesta tai jopa toiseuttamisesta, joka tarkoittaa ihmisryhmän asettamista objektin asemaan tai heidän kuvaamistaan sisäisesti yhdenmukaisena ryhmänä (ks. Dervin & Keihäs 2013, 101). Yksinkertaistava puhe ei kuitenkaan ole asettanut suomalaisia ja maahanmuuttajia vastakkain niin, että yksi ryhmä olisi toista parempi. Kysymyksessä on enemmän ollut tarpeettomien erojen ja rajojen tekeminen ja näkemysten yksipuolisuus. Toisaalta maahanmuuttajataustaiset työelämäohjaajat ovat itsekin liikkuneet joustavasti ja tilanteesta riippuen erilaisten maahanmuuttajuutta tai suomalaisuutta koskevien identiteettien välillä. Samankaltaisuuksia ja eroavaisuuksia kuvaamalla he ovat samalla määritelleet itseään ja vahvistaneet haluamaansa identiteettiä (ks. Dervin & Keihäs 2013, 117). Toiseuttavia tulkintoja käyttäneet kouluttajat ovat puolestaan mahdollisesti pyrkineet selkeyttämään asioita yksinkertaistusten kautta.

Osa kouluttajista on myös pyrkinyt purkamaan toiseuttavia tulkintoja välttämällä yksinkertaisuuksia ja kuvaamalla yhteiskuntaa monimuotoisena ja tulkinnanvaraisena. Kouluttajat ovat kuvanneet itseään moniulotteisina toimijoina, jotka ovat joissakin asioissa *tyypillisiä suomalaisia ja toisissa asioissa aivan omanlaisiaan*. Dervinin ja Keihään (2013, 102) mukaan monimuotoisuuden salliminen itsessä voi edistää jokaisen yksilön ainutlaatuisuuden kunnioittamista ja auttaa välttämään yleistyksiä. Hooks (2007) toteaa, että opetusmenetelmät ja opetussisällöt heijastelevat aina yhteiskunnan arvoja ja ovat poliittisesti värittyneitä. Koulutuksessa saatetaan joskus kuvata yhteiskuntaa ja normeja yksiselitteisinä, vaikka ne, kuten ihmisetkin, ovat todellisuudessa monimuotoisia. (hooks 2007, 71–74.) Jokaisella eri organisaatiosta tulevalle kouluttajalle on myös oma ammatillinen orientaationsa.

Koulutus peilinä kuvastaa työelämäohjaajien koulutuksen aikana kokemaa voiman ja kokemusasiatuntijuuden tunnetta, joka muodostui dialogisen ja vastavuoroisen opetustavan kautta suhteessa kouluttajiin. Koulutus rakentaa ihmisen identiteettiä ja käsitystä itsestä oppijana ja ihmisenä (Antikainen ym. 1996, 59–65; Houtsonen 2013). Työelämäohjaajat voimaantuivat, kun heidän kokemuksensa, osaamisensa ja asiantuntijuutensa tuli koulutuksessa nähdyksi ja tunnustetuksi. Kokemus arvostetuksi tulemisesta antoi heille merkityksellisyyden ja tarkoituksen tunteen (ks. Slotjes & Kampen 2017, 1909–1910). Vapaaehtoistyötä tekemällä voi tuntea tarpeellisuutta, osallisuutta ja kuulumista (Hokkanen 2003a, 96). Zimmermannin (1995) mukaan ihminen voi voimaantua tiedostaessaan kykynsä ja oppiessaan uusia taitoja. Voimaantumista edistää myös sosiaalisten verkostojen kasvu ja

aktiivinen osallisuus yhteisössä. (Zimmerman 1995, 582–584.) Kokemusasiantuntijuus mahdollistaa ihmisten osallisuuden (Jones & Pietilä 2018) ja ihminen siirtyy avun saajasta toimijaksi (Hietala & Rissanen 2015, 8). Toimijuuden kokemus voimaannuttaa (Ojanen 2014, 109–110).

Vertaisryhmiä ohjattaessaan työelämäohjaajat voivat kuitenkin asiantuntijuutensa kautta jäädä etäisiksi vertaisryhmien osallistujille, koska kuten Wenger (2009) toteaa, oppiminen muuttaa sitä, kuka me olemme ja mihin me koemme kuuluvamme. Työelämäohjaajat näkivät koulutuksen jälkeen itsensä enemmän asiantuntijoina kuin vertaisina. He ottivat ohjaajan roolia ja nousivat ryhmän pedagogiseksi auktoriteetiksi (ks. Koskela 2009). Koulutuksesta saatu voimauttava peili siis tässä tapauksessa vääristää viestin seuraaville vastaanottajille. Vertaisryhmissä tulisi kuitenkin pyrkiä rakentamaan samanlaista voimauttavaa peiliä, kuin mitä koulutuksissa on rakennettu.

Yksi selitys työelämäohjaajien voimaantumiseen voi olla se, että he samaistuivat ja kokivat jaettua asiantuntijuutta suomea äidinkielenään puhuvien kouluttajien kanssa. Kouluttajat asettuivat opettaessaan samalle tasolle, vertaisiksi ja ottivat työelämäohjaajat mukaan ryhmien suunnitteluun. Hietala ja Rissanen (2015, 12) kuvaavat, että kokemusasiantuntijuus on parhaimmillaan vuoropuhelua ammattilaisten kanssa. Mikäli työelämäohjaajat eivät aiemmin ole kokeneet yhdenvertaisuutta ja arvostusta suomea äidinkielenään puhuvien asiantuntijoiden kanssa, voi oppimiskokemus olla merkittävä. Samanlaista yhdenvertaisuuden kokemusta ja osaamisen kautta samaistumista ei kuitenkaan rakennu vertaisryhmissä, joissa osallistujat on asetettu avunsaajiksi ja työelämäohjaajat ovat koulutautuneita maahanmuuttajia ohjaajan roolissa. Työelämäohjaajakoulutuksen voi nähdä edistävän integraatiota, kun puolestaan vertaisryhmätoiminnassa on segregoivia piirteitä.

Yhteiskunta kontrolloi oppimista opetussuunnitelmien ja koulutusohjelmien avulla (Wenger 2009, 214). Ote työhön -hankkeen, kuten monien muiden EU-rahoitteisten hankkeiden, tavoitteena on maahanmuuttajien työllistymisen ja kotoutumisen edistäminen. Maahanmuuttajien tulisi siis integroitua osaksi yhteiskuntaa, mutta kuitenkin keinot integroinnin edistämiseksi ovat maahanmuuttajien keskinäistä vertaisuutta, eivät maahanmuuttajien ja suomea äidinkielenään puhuvien vertaisuutta vahvistavia. Maahanmuuttajien keskinäiset vertaisryhmät eivät välttämättä pysty edistämään kaksisuuntaista kotoutumista, koska kosketuspinta suomea äidinkielenään puhuviin ihmisiin jää hauraaksi. Asiantuntijavieraiden käynnit ryhmissä eivät rakenna vastavuoroista ymmärrystä, eikä kumpikaan osapuoli pysty niiden avulla löytämään yhdistäviä kokemuksia. Koulutus on ihmisen itseymmärryksen kasvattamista eli samalla kun ihminen oppii tiedollisia ja taidollisia asioita, hän oppii myös itsestään (Koski 1995, 263). Sen takia ei ole merkityksetöntä, miten koulutusta toteutetaan. Koulutuksia ja projekteja suunnitellessa on tärkeää tarkastella sitä, pyrkiikö toiminta edistämään ihmisten kokemuksia yhdenvertaisuudesta ja suomalaisuudesta vai erilaisuudesta ja vähemmistöön kuulumisesta.

6.2.2 Pärjäävä yksilökansalainen

Ihmiset oppivat tietojen ja taitojen lisäksi myös mielipiteitä, asenteita ja arvoja (Illeris 2009, 10). Toisaalta koulutuksessa voi tapahtua oppimista, jota ei ole alun perin tavoiteltu (Wenger 2009, 214). Ote työhön -hankkeen työelämäohjaajakoulutuksessa on pyritty tukemaan työelämäohjaajien oppimista, joka hyödyttäisi heidän itsensä lisäksi myös vertaisryhmien osallistujien työllistymistavoitteita. Kuten jo aiemmin luvussa 6.1 kuvasin, koulutus osoittautui pitkälti onnistuneeksi toiminnaksi, mutta oppimisen muuttaminen käytännön ohjaustaidoiksi on ollut haastavaa. Yhtenä syynä vertaisryhmien ohjaamisen haastavuuteen on ollut työelämäohjaajakoulutuksissa tarkoituksella tai tarkoitamatta rakentunut aktiivisuuspuhe, johon työelämäohjaajat sulautuivat, mutta osallistujat eivät.

Työelämäohjaajakoulutuksessa on nähtävissä Mannisen (2010, 164) kuvaamia vapaan sivistystyön yhteiskunnallisia tavoitteita, joita ovat aktiivinen kansalaisuus sekä työllistyvyys. Tähän liittyvät esimerkiksi aktiivisen työnhaun ja itseohjautuvan kouluttautumisen painottaminen. Työelämäohjaajat profiloituivat koulutuksessa aktiivisiksi. Osallistujien motivaation ja sitoutumisen puute tulkittiin puolestaan usein passiivisuudeksi. Markkolan (2005, 42) mukaan kielenkäyttö ja sanavalinnat kertovat yhteiskunnassa vallitsevista ja vakiintuneista ajattelutavoista ja hyväksyttävistä tavoista ilmaista eri asioita. Yhteisöissä vallitsee tiettyjä sosiaalisia ja jaettuja asenteita, joiden mukaan jokin tietty toiminta kuten osallistuminen on arvostettua ja osoitus ihmisen kyvykkyydestä (Wenger 2009, 211). Koulutuksessa työelämäohjaajat ja kouluttajat jakoivat aktiivista oppimista ja työnhakua koskevan yhdenmukaisen todellisuustulkinnan, vaikka ajoittain jotain vastapuhetta esiintyikin. Toisaalta keskustelut rakentuvat aina intersubjektiivisesti yhdessä, kun yhteisymmärrystä pyritään vaalimaan (Dervin & Keihäs 2013, 75).

Euroopan unioni panostaa elinikäiseen oppimiseen ja aktiivisen kansalaisuuden kehittämiseen, sillä ne ovat merkityksellisiä kilpailukyvyyn ja työllistyvyyden, sekä kansalaisyhteiskunnan eli yhteiskuntaan integroitumisen kannalta (Poikela & Silvennoinen 2010, 211). EU pyrkii ohjauksensa kautta muovaamaan demokraattisia aktiivisia kansalaisia (Fejes 2019, 235), jotka ovat elinikäisiä oppijoita ja varustettuja tietyllä työmarkkinoille sopivalla asenteella (Kinnari 2018, 71–72). Osa tutkijoista toteaa, että EU:n huoli koulutuksesta keskittyy enemmän kilpailukykyisen työvoiman kasvattamiseen kuin kaikkien kansalaisten yhteiskuntaan integroimiseen (esim. Stromquist & da Costa 2017, 730). Aikuiskoulutuksessa tavoitteena vaikuttaa olevan kouluttaa ihmisistä menestyjiä ja pärjääjiä yhteiskunnan taloudellisen kilpailukyvyyn edistämiseksi (Salo & Suoranta 2002, 184).

Työelämäohjaajien oli lähtökohtaisesti aktiivisina ja itseohjautuvina helppoa täyttää käyttäytymisodotukset, joita heille asetettiin, mutta osallistujien oli vaikeaa nähdä itseään aktiivisuuspuheessa ja vastata heille asetettuihin odotuksiin. Houtsosen (2013, 298) mukaan koulutus tarjoaa ja tuottaa

oppilaille identiteettejä sen perusteella, mitä oppilaiden ajatellaan olevan, osaavan ja tarvitsevan. Myönteiset ja kielteiset identiteetit muodostuvat oppilaan sisäistetyksi käsitykseksi itsestään, mutta ihminen tulee tietoiseksi identiteetteihin kohdistuvista käyttäytymisodotuksista vasta silloin, kun hän tai joku muu ei pysty niitä täyttämään. (Houtsonen 2013, 298, 304.) Maahanmuuttaja määrittyy usein kotouttamishankkeissa toiminnan kohteeksi ja siksi maahanmuuttajille suunnattuja työllistymistä tukevia hankkeita voi pitää kotouttamistoimina (Päällysaho ym. 2019, 58). Ote työhön -hanke, kuten monet muutkin EU-rahoitteiset hankkeet, pyrkii edistämään aktiivista kansalaisuutta.

Osa tutkijoista on ollut huolissaan kansalaisille asetetuista uusista vaatimuksista. Fejes (2019, 234–235) kuvaa, miten monet Euroopan unionin dokumentit asettavat kansalaisuudelle normatiivisia vaatimuksia ja koulutuksissa oppiminen voi tarkoituksellisesti tai tarkoittamatta edesauttaa rajatun kansalaisuuskokemuksen rakentumista. Salo ja Suoranta (2002, 112) toteavat, että toiminnallinen kansalaisuus on rooli, jonka eteen ihmisen on jatkuvasti aktiivisena ja osallisena toimittava. Yhteiskunnassa arvostetaan pärjääviä yksilökansalaisia ja tarvitsevuus tai tuen varassa eläminen nähdään huonona. Pärjäävyys on todellisuudessa kuitenkin ideaalikuva, sillä ihmiset eivät voi kaikissa elämäntilanteissa olla omavoimaisia.

Vertaisryhmiin osallistumattomuus ei välttämättä kuvasta osallistujien vastuuttomuutta, vaan erilaisiin asioihin kuten perheeseen kohdistuvaa vastuuntuntoa. Aiempien elämäkokemustensa pohjalta osallistujille on myös voinut rakentua erilainen työntekijäidentiteetti. Ote työhön -hankkeen yhteistyökumppanit kuvasivat hankkeen pääasiallisen kohderyhmän, eli pitkään kotona olleiden kotiäitien olevan aktiivisia omissa yhteisöissään, vaikkakaan ei työmarkkinoilla. Tilanteeseen nähden aktiivisuus oli siis yhteistyökumppaneiden mukaan riittävää, mutta aktiivimallin ja yhteiskunnan näkökulmasta ei. Yhden yhteistyökumppanin mukaan osa maahanmuuttajista opiskelee suomen kieltä ensisijaisesti saadakseen Suomen kansalaisuuden, sillä suomalaisella passilla liikkuminen maan rajojen ulkopuolella asuvien perheenjäsenten luo olisi helpompaa. Slootjes ja Kampen (2017, 1912) kuvaa, miten jotkut vapaaehtoistoiminnassa mukana olevat ihmiset voivat kokea, etteivät he pysty siirtymään palkkatöihin, ja siksi yhteiskunnan vaatimukset työn tekemisestä tuntuvat rankaisemiselta.

Ihmisiltä vaaditut kohtuuttomuudet muodostuvat yhteiskunnassa joskus jopa kansalaishyveiksi (Salo & Suoranta 2002, 49). Aktiivisuutta voidaan tarkastella kyseenalaisena kansalaishyveenä, sillä se on riippuvainen yksilöiden resursseista. Oppimiseen vaikuttavat sisäiset ja ulkoiset olosuhteet, kuten ihmisen kyvyt ja elämäntilanne sekä oppimisympäristö ja yhteiskunta (Illeris 2009, 8–12). Kotoutuminen on kuitenkin muutakin kuin vain työtä tai koulutusta. Sen ulottuvuuksia ovat oikeudellinen ja poliittinen, taloudellinen ja sosiaalinen, kulttuurinen sekä henkinen integraatio (Saukkonen 2013, 66). Kapea tulkinta aktiivisuudesta ja aktiivisuuden liittäminen työntekoon jättää huomiotta muunlaisen yhteiskunnallisen aktiivisuuden esimerkiksi paikallisyhteisöissä.

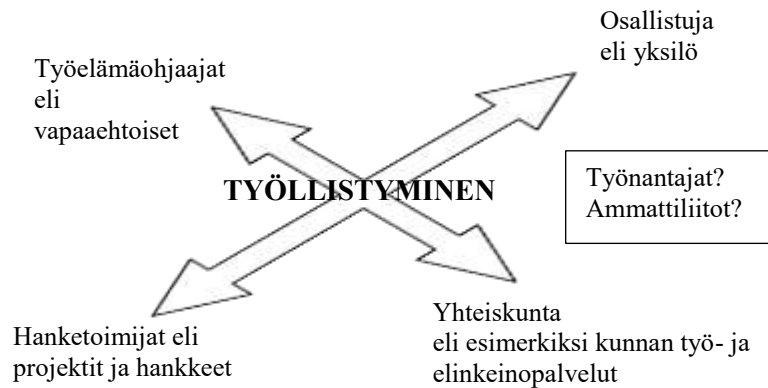
Ote työhön -hanke kuvastaa myös yhteiskunnan polarisaatiota, jonka yhtenä syynä voivat olla vaatimukset aktiivisuudesta. Yhteiskunta jakaantuu pieneen osaan ”voittajia”, joilla on elinikäinen pakko oppia, ja yhä kasvavaan osaan ”häviäjiä”, joilla ei koskaan ole ollut mahdollisuutta oppia tai he kieltäytyvät oppimasta ja olemasta osa tällaista järjestelmää (Alheit 2009, 118–122). Työelämässä on menestyjiä ja syrjään jääneitä (Salo & Suoranta 2002, 48). Työmarkkinoilla olevat jo korkeasti koulutetut henkilöt osallistuvat yhteiskunnan arvostamiin lisäkoulutuksiin, kun puolestaan vähemmän koulutetut tai työttömät osallistuvat koulutuksiin, jotka ovat lyhyitä ja tapahtuvat työpaikoilla. Osallistuminen itsessään ei siis takaa vielä tasa-arvoisuutta. (Rubenson 2006, 942–945.)

Maahanmuuttajille suunnattujen koulutushankkeiden haasteena voi olla, etteivät ne pysty kyseenalaistamaan aktiivisuuspuhetta ja kapeaa todellisuustulkintaa. Moni vapaan sivistystyön koulutusorganisaatio kokee olevansa erilaisten odotusten ristipaineessa, sillä niiden on samanaikaisesti vastattava yhteisöjen tarpeisiin, varmistettava rahoitus ja resurssit, sekä edistettävä laajempia tavoitteita kuten sosiaalista muutosta (Stromquist & da Costa 2017, 732). Opettajat vastaavat ensisijaisesti ulkopuolelta tuleviin odotuksiin, jolloin heidän itsenäisyytensä opetuksen sisältöjen tai toteutuksen suhteen voi kadota (Rekola & Vuorikoski 2006, 23). Maahanmuuttajien tarvitsema yhteiskunnallisen osallisuuden kokemus rakentuu kuitenkin vain ympäristöstä saadun myönteisen palautteen ja siitä muodostuvan hyväksytyksi tulemisen ja pystyvyyden tunteiden kautta (Päällyaho ym. 2019, 58). Aktiivisuuspuhe syrjäyttää yhteiskunnan ulkopuolelle eri tavalla toimivat ja ajattelevat ihmiset.

6.2.3 Työllistämisen vastuunjako

Ote työhön -hanke voidaan nähdä uusliberalistisen yhteiskunnan pienoismallina, jossa vastuuta yhteiskunnan heikompiosaisten työllistämisestä jaetaan ja siirretään eri toimijoille. Hanke kuvastaa aikuiskoulutuksen markkinoistumista ja lyhytjänteistä toiminnan kehittämistä, jossa maahanmuuttajien välistä solidaarisuutta käytetään vapaaehtoistyön motivaation pohjana. Kuviossa 6 on kuvattu yhteiskunnassa vallitseva työllistämistä koskeva vastuunjako.

Ote työhön -hankkeessa vapaaehtoiset työelämäohjaajat ohjaavat yksilöitä eli vertaisryhmien työttömiä maahanmuuttajataustaisia osallistujia kohti työelämää. Hankkeessa korostetaan myös osallistujien omaa vastuuta työllistymisestä. Kansalliset ja kansainväliset rahoittajat, kuten Euroopan sosiaalirahasto, sekä rahoitusta saavat organisaatiot ja järjestöt ottavat vastuuta työllistämisestä rakentamalla erilaisia työllistymiseen tähtääviä projekteja ja uusia toimintamalleja. Neljäntenä osapuolena on yhteiskunta eli esimerkiksi kunnan työllisyyspalvelut. Näiden lisäksi Ote työhön -hankkeessa ja yhteiskunnassa on käyty keskustelua siitä, millainen vastuu työnantajilla tai ammattiliitoilla on heikossa työmarkkina-asemassa olevien ihmisten työllistämisestä.



KUVIO 6. Työllistämisen vastuunjako

Työllistämisen vastuun voi kuvata jakautuvan kaikille tahoille tai toisaalta ei yhdellekään. Vastaaajasta riippuen työllistämisen ensisijaisen vastuun voi sijoittaa mihin tahansa näistä kategorioista. Erilaisten poliittisten intressien vuoksi voi olla mahdotonta koskaan saavuttaa yksimielisyyttä. Cullen (2017, 469–470) kuvaa, miten uusliberalismin seurauksena vertais- ja vapaaehtoistoiminta ovat alkaneet korvata hallinnon vastuulla olleita palveluita. Yhteisöt ottavat vastuulleen valtiolle perinteisesti kuuluneita tehtäviä kansalaisilta vaadittavien taitojen ja kykyjen muokkaajina (Keskitalo-Foley ym. 2010, 19). Kotoutumiskentälle tulee myös jatkuvasti uusia ”pelaajia”, jotka pyrkivät parantamaan taloudellista asemaansa rakentamalla uusia tuotteita ja palveluita (Schedler & Glastra 2000, 60).

Kuviossa tiivistyy myös kysymys siitä, kenen yhteiskunnassa pitäisi oppia, kehittyä tai muuttua. Silvennoisen (2011) mukaan työttömyyden ratkaiseminen kouluttautumisen lisäämisellä johtaa siihen, että ihmiset mieltävät työttömyyden johtuvan omista puutteellisista valmiuksista ja kyvyistä. Aiemmin valtio järjesti työttömille töitä, jolloin työttömyys liitettiin työn puuttumiseen ja yhteiskunnalliseen tilanteeseen. (Silvennoinen 2011, 99.) Monet tutkijat kritisoivatkin pyrkimyksiä parantaa maahanmuuttajien työmarkkinaintegraatiota keskittymällä ainoastaan maahanmuuttajien inhimillisen pääoman eli kieli- ja ammattitaidon vahvistamiseen. Kaksisuuntaisen kotoutumisen mukaisesti katse pitäisi kohdistaa myös yhteiskuntaan (Ahmad 2010, 90), sillä maahanmuuttajien työllisyys voi nousta ainoastaan muuttamalla työmarkkinoiden portinvartijoiden käytöstä ja asenteita sekä työmarkkinoiden joustavuutta (Ahmad 2005, 142–143). Vastuu työllistymisestä tulisivikin nähdä kaksisuuntaisena, sillä kuten kotoutumisessa, työllistymisessäkin kysymys on yksilön ja yhteiskunnan vuorovaikutuksesta (Wrede & Nordberg & Forsander 2010, 276).

Ote työhön -hanke kuvastaa yhteiskunnassa tapahtunutta muutosta, jossa heikosti työllistyvät ovat siirtyneet vapaaehtoistoimijoiden, järjestöjen ja projektihankkeiden vastuulle. Saukkosen (2013, 90) mukaan kotoutumiseen käytetyt taloudelliset resurssit eivät ole Suomessa vastanneet todellisia

tarpeita, vaikka tiedetään, että kotouttamiseen kannattaisi sijoittaa alkuvaiheessa eli silloin, kun laajoja sosiaalisia ongelmia ei ole vielä syntynyt. Maahanmuuttajille järjestettävä koulutustoiminta on lyhytjännitteistä toiminnan projektiluontoisuuden takia, eri toimijat kilpailevat keskenään asiakkaista ja tekevät päällekkäistä työtä, ja lisäksi monet perustehtävät rapautuvat ja muussa toiminnassa on ylitarjontaa. Hankkeen loppuessa maahanmuuttajat jäävät usein oman onnensa nojaan. (Virta 2011, 177–178.) Projektirahoituspainotteisuus ja toistuvat samankaltaiset ”uudet” innovaatiot ovat leimallisia maahanmuutto- ja kotoutumiskysymyksissä, vaikka toimintaan vaadittaisiin projektien sijaan pitkäkestoisia ja vakiintuneita rahoitusmalleja (Rasilainen 2016, 44–45).

Vertaisryhmätoiminta on tällä hetkellä melko yleinen toimintatapa maahanmuuttajille suunnatussa järjestö- ja kotoutumistyössä. Ote työhön -hankkeen kouluttajien ja yhteistyökumppaneiden mukaan vertaisuus ja vertaisryhmätoiminta voidaan ymmärtää monin eri tavoin, minkä seurauksena niitä ei aina arvosteta yhteiskunnassa riittävästi. Vertaisryhmätoiminnan arvostusta lisätäkseen esimerkiksi Pakolaisapu ja VeTo-verkosto⁷ rakensivat vertaisryhmäohjaajan kriteerit, eettiset ohjeet ja menettelysäännöt, joiden avulla pyritään huolehtimaan siitä, että vertaisryhmien toiminta olisi laadukasta. Näitä käytettiin tukena myös työelämäohjaajien koulutuksessa. Vertaisryhmätoiminta ei kuitenkaan ole nimikesuojattua toimintaa, joten sitä voivat järjestää monet erilaiset tahot hyvin erilaisten periaatteiden pohjalta. Samalla kun vertaisryhmien määrä Suomessa on lisääntynyt, on myös uutena ilmiönä tullut tarve ammattilaisina toimiville palkatuille vertaisohjaajille.

Vapaaehtoistyön ammatillistuminen näkyy esimerkiksi ammattilaisten järjestäminä koulutuksina. Koulutus ei kuitenkaan johda ammattiin eikä työstä saa palkkaa. Salo ja Suoranta (2002, 190) kuvaavat, miten yhteiskunnassa asetetaan joskus vapaaehtoistoimijoille ehdoiksi kyky elää jatkuvassa epävarmuudessa ja ottaa vastuuta yhteisistä asioista. Osa vapaaehtoisista voi kieltäytyä tekemästä vapaaehtoistyötä, jota aikaisemmin tekivät palkatut työntekijät, sillä he haluavat varmistaa, ettei vapaaehtoistyö vähennä julkisen sektorin työmahdollisuuksia (Kelemen & Mangan & Moffat 2017, 1251). Usherin (2009, 182) mukaan kokemusten omiminen ja alistaminen osaksi koulutusinstituutioita koetaan lannistavana. Joskus vertaiset voivatkin kokea tulleensa auttamishalunsa ja hyväsydämyksensä vuoksi hyväksikäytetyiksi (Ikonen 2012, 72). Mikäli vapaaehtoistyön väitetään katteettomasti johtavan palkkatyöhön tai ihmiset tekevät ilmaiseksi työtä, josta kuuluisi maksaa palkkaa, henkilökohtainen voimantunne usein heikkenee (Slootjes & Kampen 2017, 1912). Suurin osa ihmisistä on mukana vapaaehtoistoiminnassa kuitenkin henkilökohtaisen kiinnostuksen, ei yhteiskunnan rakenteellisten muutosten takia (Nylund 2000a, 40).

⁷ VeTo-verkosto on Pakolaisavun koordinoima kotoutumista edistävän vertaistoiminnan valtakunnallinen yhteistyöverkosto, johon kuuluu noin 90 organisaatiota.

Aikuiskasvatuksessa on kaksi vastakkaista puhetapaa. Teknologinen puhetapa painottaa aikuiskoulutuksen merkitystä taloudellisen tehostamisen välineenä, kun puolestaan sivistyksellinen puhetapa näkee aikuiskasvatuksen pyrkimyksenä ajattelun laajentamisen, ilmiöiden monitulkintaisuuden näkyväksi tekemisen sekä vaiennettujen äänten esille tuomisen. Sivistyksellinen aikuiskasvatus esittää moraalisia kysymyksiä aikuiskasvatuksen tarkoituksesta ja siitä, kenelle koulutusta tehdään. Sivistyksellinen puhetapa on kuitenkin kapeutumassa, kun teknologinen puhe voimistuu. (Salo & Suoranta 2002, 14–16, 58–59.) Ote työhön -hankkeessa on nähtävissä aikuiskasvatuksen molemmat puhetavat. Samalla kun työelämäohjaajien koulutusta voidaan pitää työelämäohjaajia voimaannuttavana, on koulutuksen opetussisällöissä piirteitä myös sopeuttamisesta. Hanke perustuu hyvin tarkoituksiin maahanmuuttajien työllistämisen edistämisestä, mutta toisaalta se vastaa EU:n hallinnollisiin tavoitteisiin aktiivisesta kansalaisuudesta. Manninen (2010, 171) toteaa, että vapaa sivistystyö voi tuottaa sopeuttamalla tyytyväisiä ”alamaisia”, vaikka se voisi tukea ”kriittistä tiedostamista” tai ”alistetujen kapinaa”. Tasapainoilu sivistyksellisen tasa-arvopyrkimyksen ja markkinaehtoisen toimintamallin välillä on kuitenkin koulutustoimijoille haastavaa (Kuusipalo 2018, 51–52).

Niukkeneva taloustilanne ei saisi johtaa siihen, että kouluttamattomat henkilöt korvaavat hyvinvointipalveluiden aukkoja (Mönkkönen 2005, 297). Cullenin (2017, 470) mukaan vapaaehtoistoiminnan ei ainakaan viedä voida varmasti sanoa pystyvän samanlaisiin tuloksiin kuin mitä viralliset palvelut pystyvät tarjoamaan. Myös Nylund (2000a) toteaa, että vapaaehtoistoiminta ei erilaisen ideologiansa vuoksi voi olla vastuussa vakaista ja universaaleista palveluista ja julkisen sektorin tulisi siksi säilyä palveluiden pääasiallisena tuottajana. Toiminnot voivat kuitenkin olla rinnakkaisia ja ihmiset tarvitsevat molempia eri elämänvaiheissa. (Nylund 2000a, 46, 50.)

Nykyiselle uusliberalistiselle yhteiskunnalle ominaiset vapaaehtoistoiminnan hankkeet tekevät näkyväksi suuntausta, jossa vapaaehtoisia käytetään heikommassa työmarkkina-asemassa olevien työllistämisen tukena samalla, kun yhteiskunnallisia palveluita karsitaan. Hankkeet kertovat niin ikään aikuiskasvatuksen markkinajohtoisuudesta, kun koulutus nähdään keinona vastata Euroopan unionin ja työmarkkinoiden tarpeisiin. Vapaaehtoistoiminnan painottaminen voi lisäksi johtaa yhteiskunnan laajempaan ja pysyvämpään muutokseen, sillä Handyn ja Greenspanin (2009, 976) mukaan vastikään maahan tulleiden altistuminen vapaaehtoisuuden kulttuurille, eli tuen ja palveluiden saaminen vapaaehtoisilta, voi edistää heidän itsensä myöhempää hakeutumista mukaan vapaaehtoistoimintaan. Vapaaehtoistoiminta on valtava voimavara sitä tekeville ja siitä tukea saaville, mutta se ei saisi olla ainoa tapa huolehtia heikommassa yhteiskunnallisessa ja työmarkkina-asemassa olevista ihmisistä. Vapaaehtoistoiminnassa mukana olevien on myös saatava antamastaan työpanoksesta riittävästi arvostusta.

6.3 Tutkimuksen luotettavuuden arviointi

Hyvä tieteellinen käytäntö edellyttää tiedeyhteisön toimintatapojen noudattamista eli tarkkuutta, rehellisyyttä ja huolellisuutta tulosten esittämisessä ja arvioinnissa (Ronkainen & Pehkonen & Lindblom-Yläne & Paavilainen 2011, 152). Tutkijan olisi tutkimuksessaan kuvattava tilanteet juuri sellaisena kuin ne ovat sekä kerrottava kaikki asiat, jotka voivat helpottaa lukijan itsenäistä tutkimuksen arviointia (Grönfors 1982, 174, 178). Tulosten raportoinnissa olen pyrkinyt huolellisesti kuvaamaan tutkimuksen eri vaiheita. Olen pyrkinyt nostamaan esille tuloksia moniäänisesti, sillä kuten Dervin ja Keihäs (2013, 77) toteavat, tutkijan tulisi hyödyntää keskusteluja laajalti eri ihmisten näkökulmista. Grönfors (1982, 180) toteaa, että tutkimuksen onnistumista voi arvioida sen mukaan, tunnistavatko tutkittavat itsensä raportista. Sitaattien käyttö tekee näkyväksi työelämäohjaajien omaa ääntä ja sen pyrkimyksenä on antaa heille tutkimuksessa toimijan ja tekijän rooli. Rungas aineisto-otteiden määrä antaa myös lukijalle mahdollisuuden arvioida tehtyjä tulkintoja.

Havainnoinnissa tutkija ja tutkittavat käyvät kaksisuuntaista dialogia, sillä tutkittava heijastaa aina sanoissaan ja teoissaan tutkijan läsnäoloa (Grönfors 2010, 154, 164–166). Osallistuvana havainnoitsijana olen tarkastellut rooliani työelämäohjaajien koulutuksessa muistaen, että muistiinpanojen tekeminen voi häiritä tai viedä tutkittavien huomiota, sekä vaikuttaa tapahtumien kulkuun. Havainnointimuistiinpanoihin en ole pystynyt dokumentoimaan keskusteluja täydellisinä, koska nauhoittaminen ei ollut koulutuksessa mahdollista. Tekemäni muistiinpanot ovatkin keskustelun intensiteetistä riippuen olleet joskus ”sähkösanomia”, jolloin jälkikäteen on joskus ollut haastavaa yhdistää puheenvuoroja toisiinsa. Kaikkea kirjattua voidaankin jo pitää eräänlaisena esianalyysinä, sillä siinä on tapahtunut tiedon valikointia (Grönfors 2010, 164–166).

Grönforsin (1982) mukaan tutkijan oma kiinnostus kohdentaa havaintoja, hänen tunteensa vaikuttavat saadun tiedon luonteeseen ja hänen taustansa vaikuttaa tutkimuksen tarkasteluun. Tutkimusraporttia voidaan pitää synteessä, jossa yhdistyvät tutkijan ja tutkittavan usein toisistaan poikkeavat maailmat. Luotettavuutta arvioitaessa lukijan on tärkeää tietää riittävästi kummastakin. (Grönfors 1982, 129, 178.) Tutkimusprosessin aikana olen usein analysoinut omia vapaaehtoistyön ja vertaisuuden kokemuksiani, sekä niiden merkitystä tekemilleni tulkinnoille. Tutkijan lähestymistavasta ja tutkimuskohteen rajautuneisuudesta johtuen aineistoa voidaan pitää osin henkilöityneenä.

Haastatteluihin valmistautuessani rakensin aluksi liian raskaan kysymyslistan, josta myös sain kielteistä palautetta muutamalta haastateltavalta. Haastattelijan huomio ei saisikaan liikaa mennä kysymyslistaan, vaan huomion tulisi olla haastateltavassa ja luontevassa keskustelussa (Eskola & Vastamäki 2010, 36). Työelämäohjaajien haastattelut pyrin rakentamaan kouluttajien ja yhteistyökump-

paneiden haastatteluista saamieni kokemusten myötä niin, että en kysymysten sanavalinnoissa ohjannut vastauksia tai tarjonnut olettamuksia. Vaihdoin esimerkiksi kysymyksen ”*mitä opit koulutuksen aikana*” kysymykseen ”*miten koit koulutuksen*” ja ”*saitko koulutuksesta jotain itsellesi*”. Tunsin eri tavalla Helsingin ja Tampereen työelämäohjaajat, sillä havainnoin Tampereen koulutuksia koko kevään 2018, kun puolestaan Helsingin koulutukseen osallistuin vain kerran. Tällä on varmasti ollut merkitystä havainnointiin, itsearviointeihin ja työelämäohjaajien haastatteluihin. Jollekulle työelämäohjaajalle tuttuus on voinut toimia luottamusta ja avoimuutta edistävänä tekijänä, kun taas toiselle on voinut olla helpompaa kuvata tuntemuksiaan ”anonyymille tutkijalle”.

Tutkimuksen luotettavuutta arvioidessa on tärkeää tarkastella tutkijan toiminnan lisäksi myös tutkittavien vastausten todenmukaisuutta. Haastattelun onnistumiseen vaikuttavat ihmisten välinen vuorovaikutuksen onnistuminen sekä status-, sukupuoli- tai ikäerot (Eskola & Vastamäki 2010, 32). Haastattelut sujuivat mielestäni hyvin. Haastattelijan kokemus haastattelutilanteen avoimuudesta ei kuitenkaan takaa, että haastateltava kokee tilanteen samoin (ks. Lehtomaa 2008, 180). Säljön (2001, 115–116) mukaan haastattelijalla on usein sosiaalisen asemansa perusteella valta-asema, minkä seurauksena haastateltava kokee velvollisuudekseen vastata kaikkiin kysymyksiin, vaikka ei olisi koskaan edes ajatellut asiaa tai ei tietäisi asiasta mitään. Haastattelun alussa pyrin luomaan haastateltavien ja itseni välille luottamuksellisen ilmapiirin kertomalla, että haastateltavat voivat halutessaan kieltäytyä vastaamasta kysymyksiin tai pyytää minua tarkentamaan niitä. Näin myös tapahtui, sillä haastatteluissa haastateltavat myös kieltäytyivät kysymyksiin vastaamisesta, pyysivät minua tarkentamaan kysymyksiä sekä esittivät kritiikkiä toiminnasta, mitä voi pitää luottamuksen osoituksena.

Haastattelutilanteessa haastateltava valitsee tietyn tavan kuvata elämäänsä ja itseään. Hän ottaa keskusteluun mukaan itselleen merkityksellisiä asioita ja kertoo omaa tarinaansa aina jollekulle jostakin syystä. (Antikainen ym. 1996, 25–27.) Työelämäohjaajien haastatteluissa yhtenä haasteena oli se, että työelämäohjaajat eivät ajoittain löytäneet suomenkielisiä sanoja kuvaamaan ajatuksiaan. Tällöin saatoin ehdottaa heille jotain sanaa, minkä voi tulkita keskustelun ohjaamiseksi. Toisaalta he kuitenkin sanaehdotusten jälkeen joko myönsivät sanan oikeaksi tai jatkoivat pohdintaa, mikäli ehdottamani sana ei vastannutkaan heidän ajatuksiaan.

Asiantuntijahaastatteluiden ongelmana voi olla, että haastateltavat saattavat nähdä tutkimuksen uhkana heidän asemalleen tai maineelleen (Alastalo ym. 2017, 227). Työskentelin vuonna 2018 puoli vuotta Tampereen yliopistolla tutkimusavustajana Ote työhön -hankkeessa. Pitkään jatkunut mukanaoloni hankkeessa sekä toiveeni edistää tutkimuksen avulla myös hankkeen onnistumista, ovat toivottavasti kuitenkin rakentaneet luottamusta minun ja kouluttajien välillä. Kuula (1999) kuvaa tutkijaa tutkimusvälineeksi, jonka tutkittaviin kohdentuva luottamusta vahvistava käytös voi edesauttaa

todenmukaisemman aineiston saavuttamista. Luottamuksen vahvistaminen ja tutkimuksen puolueettomuus ovat osin ristiriidassa, vaikka tavallaan kumpikin tukee tutkimuksen luotettavuutta. Toimintatutkijan on tasapainoiltava sisä- ja ulkopuolisuuden roolien välillä. (Kuula 1999, 143–144, 209.)

Joskus tutkittava voi pyrkiä vastauksillaan miellyttämään tutkijaa tai hän omaksuu haastattelijan käyttämiä sanavalintoja (Eskola & Vastamäki 2010, 33). Haastattelun ja aineiston todenmukaisuutta arvioitaessa on myös otettava huomioon se, että ihmiset eivät aina ilmaise mielipiteitään vapaasti ja sanoihin vaikuttavat kaikki vuorovaikutuksessa mukana olevat ihmiset (Dervin & Keihäs 2013, 75–76). Tutkimuksessa esitetyt tulkinnat saavat tukea aiemmista tutkimuksista. Tutkimuksessa käytetty kirjallisuus on kuitenkin valikoitunutta ja seurausta tutkijan oman tiedonhankinnan suuntautumisesta kohti tiettyjä artikkeleita ja painopistealueita.

6.4 Tutkimuksen hyödynnettävyys

Yhteiskunnassa rakentuvien tiettyjä ilmiöitä koskevien tulkintojen avulla voidaan pyrkiä edistämään yhteiskunnallisia tavoitteita, kuten maahanmuuttajien kotoutumista, aktiivista kansalaisuutta tai vapaaehtoisten vastuuta työllistämisestä. Tulkinnat myös asemoivat yhteiskunnan organisaatioitoimijoita ja yksilöitä erilaisiin suhteisiin. Olen tutkimuksessani rakentanut tulkintaa maahanmuuttajille suunnatusta aikuiskoulutuksesta sitoutuen tiettyihin metodologisiin ja metodisiin valintoihin, esiymmärrykseeni sekä kirjallisuuteen ja aineistoon. Tutkijan eettiseen vastuuseen kuuluu kertoa, että tutkimustulokset ovat vain rajallista ymmärrystä tutkittavasta ilmiöstä (Ronkainen ym. 2011, 153), koska tutkimukseen kuuluu aina tiivistäminen ja valikointi (Rantala 2007, 148). Tutkimuksen tulkinnat ovat pelkistettyjä kuvauksia paljon moniulotteisemmasta todellisuudesta ja ne kuvaavat ainoastaan maahanmuuttajataustaisten työelämäohjaajien kokemuksia Ote työhön -hankkeen koulutuksesta. On muistettava, että työelämäohjaajakoulutukseen osallistui myös muutamia suomea äidinkielenään puhuvia henkilöitä. Tästä huolimatta tutkimustulokset eivät ole yleistettävissä kaikkiin maahanmuuttajille suunnattuihin aikuiskoulutuksiin, vaikka ne tekevätkin näkyväksi maahanmuuttajille suunnattujen aikuiskoulutusten hyötyjä ja haasteita, sekä maahanmuuttajien toteuttamaa vertaistoimintaa.

Tutkimustulokset kuvaavat Ote työhön -hankkeen tilannetta vuodelta 2018. Vuonna 2019 hanke on kehittynyt eteenpäin. Muutokset näkyvät varsinkin vertaisryhmien toiminnassa. Vertaisryhmien ohjaajina on toiminut työelämäohjaajapareja, joista toinen puhuu äidinkielenään suomen kieltä. Osallistujiin tutustuesssa suomea äidinkielenään puhuvat työelämäohjaajat ovat saattaneet käyttää omia työttömyyskokemuksiaan apuna vertaisuuden rakentamisessa. Sen lisäksi Tampereella vertaisryhmät ovat olleet pääosin ammattivertaisryhmiä, joissa ryhmän ohjaamisesta vastaa maahanmuuttajataustaisen työelämäohjaajan lisäksi ammatikseen ohjaustyötä tekevä Silta-valmennuksen tai

TAKK:n työntekijä. Tampereella ammattivertaisryhmiä on myös järjestetty osana kuntouttavaa työtoimintaa, jolloin osallistujat ovat olleet velvoitettuja osallistumaan ryhmätapaamisiin. Kevään 2019 aikana vertaisryhmien osallistujien aktiivisuus ja sitoutuneisuus ryhmätoimintaan on ollut kasvussa, mikä johtuu osin osallistumisen velvoittavuudesta. Toisaalta mukana on myös ollut järjestöjä, joissa osallistujat muutenkin kokoontuisivat, mistä johtuen kynnys osallistumiseen on voinut madaltua. Toukokuusta 2019 alkaen työelämäohjaajat ovat myös saaneet ohjaamisesta korvauksen.

Ote työhön -hanke päättyy vuoden 2019 lopussa. Vuonna 2019 hankkeessa tehdään vertaisryhmätoiminnan ja työelämäohjaajakoulutuksen mallintamista, jotta hyviä käytäntöjä olisi mahdollista esitellä myös muille organisaatioille. TSL on myös saanut Opetushallitukselta opintotietorahoituksen maahanmuuttajille suunnatun Matkalla töihin -kurssin järjestämiseen syksyllä 2019. Kurssin sisällöt ovat rakentuneet työelämäohjaajakoulutuksen pohjalta, mutta se on kestoltaan laajempi. Kurssiin kuuluu ryhmämentorointi, josta ovat vastuussa koulutetut Ote työhön -hankkeen työelämäohjaajat, joille maksetaan ohjauksesta palkkaa. Vuoden 2018 lopussa Ote työhön -hankkeen rinnalla alkoi myös kansainvälinen Empowering Migrants for Employment (EME) -hanke, jossa pyritään vertailemaan Suomen, Ruotsin ja Belgian maahanmuuttajien työllistämistä koskevia hyviä käytäntöjä.

Tutkimustuloksia hyödynnetään osana Ote työhön ja EME -hankkeiden kehittämistä ja arviointia hankekauden aikana ja sen jälkeen. Tutkimustulosten perusteella Tampereen yliopisto on jo nyt ehdottanut työelämäohjaajakoulutuksen kehittämiseksi käytäntöjä, joissa esimerkiksi poissaolo koulutuksesta korvattaisiin lisätehtäviä tekemällä, käytännön ohjausharjoituksia olisi enemmän ja koulutuksessa käsiteltäisiin työelämäohjaajien hyvinvointia ja rajojen asettamista. Tutkimuksessa kuvattua vertaisuutta koskevien tulkintojen timanttimalia voidaan tulevaisuudessa käyttää apuna koulutusten ja vertaisryhmien suunnittelussa tai yhtenä koulutuksen opetussisältönä.

Yhtenä merkittävimmistä haasteista tutkimuksessa on ollut, että osallistujien ääni ei tule kuuluville. He näyttäytyvät joukkona, josta tehdään heidän käyttäytymisensä tai asemansa perusteella erilaisia tulkintoja ja oletuksia. Ryhmiin tulematta jättämistä selitetään eri tavoin, mutta osallistujilta ei ole suoraan kysytty syytä, heitä ei ole enää tavoitettu tai on jäänyt epäselväksi, onko annettu syy ollut tosiasiallinen syy jättää tulematta vertaisryhmiin. Joukkoistaminen johtaa väistämättä yleistämiseen, kuten kaikkien osallistujien määrittämiseen passiivisiksi. On syytä korostaa, että vertaisryhmiin on osallistunut maahanmuuttajia monenlaisista taustoista, eivätkä he kaikki ole olleet työmarkkina- asemaltaan yhteiskunnan marginaalissa.

Kvalitatiivisessa tutkimuksessa voidaan nostaa esille poikkeuksia, jotka kvantitatiivisessa tutkimuksessa jouduttaisiin usein sivuuttamaan epäedustavuutensa vuoksi (Grönfors 1982, 148). Tutkimuksessa olen nostanut esille koulutuksessa esiin tulleita säröjä, jotka ovat yksittäisiä havaintoja vertaisuutta koskevista tulkinnoista, mutta kuvastavat horjuntaa, joita tulkintojen välillä esiintyy. Säröt

antavat viitteitä laajemmasta yhteiskunnallisesta ilmiöstä, ja siksi ne on ollut dekonstruktiolle ominaisesti tärkeää tehdä näkyviksi. Hermeneutiikka painottaa kasvatuksen vastuuta ja merkitystä yhteiskunnalliselle ja kulttuuriselle toiminnalle (Koski 1995, 30–31) ja pyrkii aiemmin piilossa olevan tiedon näkyväksi tekemiseen sekä sellaisen tiedon muistamiseen, mikä oli unohdettu tai kadotettu (Jardine 2006, 285). Tutkimuksessa olen tehnyt näkyväksi aikuiskoulutuksen haasteita ja nostanut keskusteluun asioita, jotka kiinnittyvät aiempaan tutkimustraditioon, mutta jotka saattavat kuitenkin usein jäädä piiloon.

Salo ja Suoranta (2002, 46) toteavat, että tutkimuksen poliittisuus voi mahdollistaa kriittisen pohdinnan toiminnan merkityksistä ja seurauksista, ja sijoittaa aikuiskasvatuksen osaksi yhteiskunnallista keskustelua. Aikuiskasvatuksen eettinen tarkastelu kiinnittää huomion siihen, mitä ja miksi opitaan (Kinnari 2018, 50). Tutkimustulokset voivat hyödyttää aikuiskasvatustieteen tutkimusta edistämällä avointa yhteiskunnallista keskustelua vertaisuudesta ja vapaaehtoisuudesta, sekä nostamalla keskusteluun työllistymiseen liittyviä vastuukysymyksiä. Tuloksia voivat hyödyntää myös maahanmuuttajien ohjaamiseen keskittyvät vapaaehtois- ja vertaistoiminnan järjestöt, koulutusorganisaatiot sekä projektihankkeet.

Sitoudun tutkimuksessa hermeneuttiseen ja dekonstruktiiviseen ontologiaan, joissa ei pyritä esittämään objektiivisia, yksinkertaisia tai pysyviä totuuksia, vaan kuvaamaan ilmiöitä monitulkintaisina ja muuttuvina (ks. esim. Jardine 2006, 280; Nikander 2002, 1–2). Tutkimuksella ei siten ole päätepistettä, sillä kuten hanketoiminta, sekin muuttuu ja kehittyy seuraavien tutkijoiden ja tutkimusten myötä. Ronkaisen ym. (2011, 15) mukaan tutkija- ja tiedeyhteisö käy tutkimustuloksista kriittistä keskustelua, jonka avulla tulokset korjautuvat ja tarkentuvat. Tämäkin tutkimus on avoin vuoropuhelulle ja kriittisille vasta-argumenteille.

6.5 Jatkotutkimusaiheita

Tutkimuksen lopussa on hyvä koota yhteen erilaisia mielenkiintoisia ja syventäviä jatkotutkimusaiheita. Seuraavissa tutkimuksissa voisi lähemmin tarkastella työelämäohjaajien toteuttamia vertaisryhmiä ja siellä käytyjä keskusteluita työllistymisestä, kulttuurienvälisyydestä ja kotoutumisesta. Tutkimuksessa kannattaisi painottaa erityisesti vertaisryhmien osallistujien vertaisuuden kokemuksia, koska niistä ei ole vielä saatu riittävästi tietoa. Olisi myös mielenkiintoista saada tarkempaa tietoa siitä, miksi vertaisuus joissakin tilanteissa voi tukea ihmisten muutosta, mutta joissain tilanteissa se pitää yllä pysyvyyttä (ks. Borkman 1999, 7). Vertaiskokemusten tutkiminen huonosti suomea osavien maahanmuuttajien keskuudessa voi kuitenkin olla haastavaa ilman tulkkia tai yhteistä kieltä.

Toisena tutkimusaiheena voisi olla maahanmuuttajien kokemusasiantuntijuuden tutkiminen. Tällä hetkellä kokemusasiantuntijan kategoriaa hyödynnetään paljon, mikä viittaa kokemusasiantuntijoiden aseman vahvistumiseen tulevaisuudessa (Jones & Pietilä 2018, 308). Kasvatus- ja ohjausalan ammattitutkinnon luonnoksessa esitetään, että tutkinnon osaksi tulisi 20 opintopisteen kokonaisuus *Kokemusasiantuntijana ja vertaisohjaajana toimiminen*. Ammattitaitovaatimuksissa kuvataan, että opiskelijan tulisi osata käyttää omaa kokemusasiantuntijuuttaan työvälineenä, toimia monialaisen työyhteisön tai verkoston jäsenenä sekä ohjata vertaisryhmää. (Opetushallitus 2018.) Valinnainen tutkinnon osa päätettiin lopulta ottaa osaksi tutkintoa vuoden 2019 alussa, mikä tarkoittaa, että koulutuksen järjestäjän ei välttämättä tarvitse sitä tarjota eikä opiskelijan valita sitä tutkintoa suorittaessaan (Penttinen 2019, sähköpostitse saatu tiedonanto).

Kokemusasiantuntijan osaamisalan tultua kasvatus- ja ohjausalan ammattitutkintoon kokemuksesta on tullut osa opiskelijan osaamispääomaa. Tämä voi edesauttaa erilaisten kokemusasiantuntijaryhmien kouluttautumista. Toisaalta ihmiset voivat työllistyä muihin kuin kokemusasiantuntijuutta vaativiin tehtäviin, jolloin kokemusasiantuntijuutta ei pysty hyödyntämään tai ammattitaito ei välttämättä ole työn vaatimalla tasolla, jos jokin muu tutkinnon osa on jäänyt tekemättä. Opetussisältöjä suunnittelevien on myös ratkaistava millainen kokemus riittää opintojakson suorittamiseen. Toisena jatkotutkimusaiheena voisi olla erilaisten kokemusasiantuntijakoulutusten sekä kasvatus- ja ohjausalan osatutkinnon vertailu. Tutkimuksen avulla voisi tehdä näkyväksi koulutusten eroja ja yhtäläisyyksiä, sekä tutkia, miten yhteiskunta ja työmarkkinat arvostavat erilaisia koulutuksia.

Asiantuntijuuskäsitykset sekä neuvottelut valtaa pitävien arvostamasta tietämyksestä rakentavat asiantuntijuutta (Isopahkala-Bouret 2008, 90–91). Vertaistukeen liitetään usein korvauksettoisuus, kun puolestaan kokemusasiantuntijuus nähdään työnä, josta saatava arvostuksen ja oikeudenmukaisuuden kokemus on rinnastettavissa siitä maksettuun palkkioon erityisesti, mikäli työtä tehdään ammattilaisten rinnalla ja sen tekemiseen vaaditaan koulutusta (Hietala & Rissanen 2015; Kolehmainen 2015, 86–88). Kolmantena jatkotutkimusaiheena olisi tarkastella maahanmuuttajataustaisten ihmisten tekemää kokemusasiantuntijatyötä asiantuntijuuden näkökulmasta tutkien kokemustiedon ja asiantuntijatiedon välistä eroa. Samalla tarkastelua voisi suunnata ammattilaisten ja kokemusasiantuntijoiden väliseen vuorovaikutukseen ja työnjakoon.

Nykyisessä projektiyhteiskunnassa, jossa toiminnan kehittämistä ohjaa EU-rahoitus ja jossa pysyvä toiminta voi heiketä tai jopa kadota, voi joskus jäädä epäselväksi koulutustoiminnan tavoitteet ja seuraukset. Parhaimmillaan vapaa sivistystyö pystyy tarjoamaan matalan kynnyksen osallistumismahdollisuuksia, mikä voi lisätä heikosti koulutettujen osallistumista ja madaltaa sosiaaliryhmien välisiä eroavaisuuksia (Ojanen 2014, 159), mutta pahimmillaan aikuiskoulutus toimii yhteiskunnallisena ohjauskeinona ylläpitämällä yhteiskunnassa vallitsevia kapeuttavia diskurseja. Neljänneksi

jatkotutkimusaiheeksi esitänkin, että maahanmuuttajien tekemää informaalia ja siten usein näkymätöntä vapaaehtoistyötä ja aktiivisuutta tulisi tutkia tarkemmin. Tutkimus voisi tehdä näkyväksi ESR-rahoitteisten hankkeiden kotoutumista ja työllistymistä tukevaa toimintaa ja aineistona voisi olla myös Euroopan unionin vapaaehtoistyötä ja aktiivista kansalaisuutta käsittelevät hallintodokumentit.

6.6 Lopuksi

Mitä me saatiin koulutuksesta, me annetaan niille. (Työelämäohjaaja_haast.)

Aloitin tutkielmani tällä lainauksella ja siihen se on myös hyvä päättää, sillä se tiivistää tutkimuksen tärkeimmät havainnot. Lause kuvastaa Ote työhön -hankkeen tarkoitusta, joka on työelämäohjaajien koulutus ja sen pohjalta toteutuva vertaisryhmien ohjaus. Lause on kuitenkin monitulkintaisempi kuin mitä aluksi voisi ajatella. Työelämäohjaajan lausahdus tekee näkyväksi, että ihmisten on ensin saatava, jotta he pystyvät antamaan. Ilman saatua apua, tukea tai koulutusta ihmisillä ei ole kykyjä ja voimia auttaa muita. Hooks (2007, 44) toteaa, että ainoastaan hyvin voivat opettajat pystyvät edistämään opiskelijoidensa voimaantumista. Samalla tavalla vertais- ja vapaaehtoistoimijoiden on voitava hyvin, jotta he voivat olla muiden tukena. Kokiessaan olevansa yhteisölleen tarpeellinen, oma elämä tulee osaksi suurempaa kokonaisuutta (Hokkanen 2003a, 96). Antaminen on siten myös saamista.

Koulutuksia järjestetään, jotta ihmiset oppisivat itselleen ja yhteiskunnalle hyödyllisiä tietoja ja taitoja, mutta oppiminen ja oppimisen siirtäminen käytännön toiminnaksi voi osoittautua monimutkaiseksi. Työelämäohjaajan sanat kuvastavat Ote työhön -hankkeen haastetta, joka on ollut vertaisryhmässä tarjotun avun yksisuuntaisuus. Hanke ei ole vielä onnistunut rakentamaan vertaisryhmien tuesta riittävän vastavuoroista, sillä vertaisryhmissä yksi on ollut antaja ja toinen saaja. Työelämäohjaajia voidaan pitää vapaaehtoisina, jotka auttavat vertikaalisesti ylhäältä alaspäin (ks. Nylund 2000a, 32). Antaminen ja saaminen ovat yhteydessä toisiinsa lisäksi niin, että antamisen sisältö on riippuvainen siitä, mitä on saanut. Opetussisällöt, arvot ja asenteet siirtyvät usein eteenpäin.

Kyynisesti tulkittuna lauseen voisi sanoa kertovan siitä, että yhteiskunnassa jotkut aina saavat ja toiset ovat vain toimenpiteiden kohteina. Lause antaa kuitenkin myös toivoa, sillä se kuvastaa muutosta. Työelämäohjaajat ovat aiemmin olleet samankaltaisessa haastavassa tilanteessa kuin mitä vertaisryhmien osallistujat tällä hetkellä ovat, mutta työelämäohjaajat ovat tuen avulla voimaantuneet. Sama mahdollisuus voi ainakin teoriassa olla myös vertaisryhmien osallistujilla. Tähän kiteytyy aikuiskoulutuksen olennaisin merkitys, joka on yhteiskunnallisen yhdenvertaisuuden edistäminen uusia mahdollisuuksia tarjoamalla.

LÄHTEET

- Ahmad, A. 2005. Getting a job in Finland. The social networks of immigrants from the Indian sub-continent in the Helsinki metropolitan labor market. Väitöskirja, Helsingin yliopisto.
- Ahmad, A. 2010. "Voisin tietysti palkata heitä, mutta..." Työmarkkinoiden sosiokulttuurinen sidonnaisuus. Teoksessa S. Wrede & C. Nordberg (toim.) Vieraita työssä. Työelämän etnistyvä eriarvoisuus. Helsinki: Gaudeamus, 72–92.
- Aho, S. & Mäkiaho, A. 2017. Maahanmuuttajat ja työvoimapolitiittisten toimenpiteiden vaikuttavuus. Työ- ja elinkeinoministeriön julkaisuja 26/2017.
- Alastalo, M. & Åkerman, M. & Vaittinen, T. 2017. Asiantuntijahaastattelu. Teoksessa M. Hyvärinen & P. Nikander & J. Ruusuvoori (toim.) Tutkimushaastattelun käsikirja. Tampere: Vastapaino, 214–232.
- Alheit, P. 2009. Biographical learning – within the new lifelong learning discourse. Teoksessa K. Illeris (toim.) Contemporary theories of learning. Learning theorists ... in their own words. Lontoo & New York: Routledge, 116–128.
- Alm Andreassen, T. & Breit, E. & Legard, S. 2014. The making of ‘professional amateurs’: Professionalizing the voluntary work of service user representatives. *Acta Sociologica* 57(4), 325–340.
- Antikainen, A. & Houtsonen, J. & Huotelin, H. & Kauppila, J. 1996. Living in a learning society: Life-histories, identities and education. Knowledge, identity and school life series 4. Lontoo/Washington, D.C.: The Falmer Press.
- Antikainen, A. & Rinne, R. & Koski, L. 2013. Kasvatussosiologia. Jyväskylä: PS-Kustannus.
- Austin, J. L. 1962. How to do things with words: The William James lectures delivered at Harvard University in 1955. 2. painos 1975. Toimittaneet J. O. Urmson & M. Sbisá. Oxford & New York: Oxford University Press.
- Borkman, T. 1999. Understanding self-help/mutual aid. Experimental learning in commons. New Jersey: Rutgers University Press.
- Cullen, J. 2017. Migrants and the language of instruction: Is the EU policy deficit driving new innovations in social inclusion? *International Review of Education* 63 (2), 453–474.
- Davies, B. 1989. The discursive production of the male/female dualism in school settings. *Oxford Review of Education* 15 (3), 229–241.

- Davydova, O. 2012. Venäjän lännestä Suomen itään – Sukupuolittunut maahanmuutto ja haurastuneet työmarkkinat. Teoksessa S. Keskinen & J. Vuori & A. Hirsiaho (toim.) Monikulttuurisuuden sukupuoli. Kansalaisuus ja erot hyvinvointiyhteiskunnassa. Tampere: Tampere University Press, 72–100.
- Derrida, J. 1991. This is not an oral footnote. Teoksessa S. A. Barney (toim.) Annotation and its texts. Oxford: Oxford University Press, 192–205.
- Derrida, J. 1996. Remarks on deconstruction and pragmatism. Teoksessa C. Mouffe (toim.) Deconstruction and pragmatism. Iso-Britannia, Lontoo: Routledge, 77–88.
- Dervin, F. & Keihäs, L. 2013. Johdanto uuteen kulttuurienväliseen viestintään ja kasvatukseen. Jyväskylä: Suomen Kasvatustieteellinen Seura.
- Eskola, J. & Vastamäki, J. 2010. Teemahaastattelu: Opit ja opetukset. Teoksessa J. Aaltola & R. Valli (toim.) Ikkunoita tutkimusmetodeihin I. Metodien valinta ja aineistonkeruu: vinkkejä aloittelevalle tutkijalle. Jyväskylä: PS-Kustannus, 26–44.
- Euroopan Komissio. 2000. A memorandum on lifelong learning. Bryssel: Euroopan Komissio. http://arhiv.acs.si/dokumenti/Memorandum_on_Lifelong_Learning.pdf Viitattu 20.4.2019.
- Euroopan Komissio. 2012. European Web Site on Integration: Immigrant volunteering. Euroopan komissio. Special Feature 2012/01. <https://ec.europa.eu/migrant-integration/?action=media.download&uuid=FBD7D7DF-A8C7-A8E0-20964EC0FE121152> Viitattu 15.1.2019.
- Euroopan Komissio. 2016. Euroopan sosiaalirahasto. Investoinnit ihmisiin. Työllisyys-, sosiaali- ja osallisuusasioiden pääosasto, Yksikkö F1. Euroopan unioni. ISBN 978-92-79-62152-9 doi:10.2767/058536 (PDF)
- Faas, D. & Hajisoteriou, C. & Angelides, P. 2014. Intercultural education in Europe: policies, practices and trends. British Educational Research Journal 40 (2), 300–318.
- Fejes, A. 2019. Adult education and the fostering of asylum seekers as “full” citizens. International Review of Education 65 (2), 233–250.
- Forsander, A. 2002. Luottamuksen ehdot. Maahanmuuttajat 1990-luvun suomalaisilla työmarkkinoilla. Helsinki: Väestöliiton Väestöntutkimuslaitos.
- Gadamer, H-G. 2002. Ymmärtämisen kehästä. Suom. I. Nikander. Niin&Näin 3/2002, 66–69.
- Gadamer, H-G. 2004. Hermeneutiikka. Ymmärtäminen tieteissä ja filosofiassa. Suom. I. Nikander. Tampere: Vastapaino.
- Grönfors, M. 1982. Kvalitatiiviset kenttätutkimusmenetelmät. Juva: WSOY.
- Grönfors, M. 2010. Havaintojen teko aineistonkeräyksen menetelmänä. Teoksessa J. Aaltola & R. Valli (toim.) Ikkunoita tutkimusmetodeihin I. Metodien valinta ja aineistonkeruu: vinkkejä aloittelevalle tutkijalle. Jyväskylä: PS-Kustannus, 154–170.

- Gutiérrez Sorainen, A. M. & Sorainen, O. 1995. Maahanmuuttokoulutus Suomessa. *Aikuiskasvatus* 15 (2), 1–5.
- Handy, F. & Greenspan, I. 2009. Immigrant volunteering: A stepping stone to integration? *Nonprofit and Voluntary Sector Quarterly* 38 (6), 956–982.
- Harju, A. 2005. Kansalaisyhteiskunta vapaaehtoistoiminnan innoittajana. Teoksessa M. Nylund & A. B. Yeung (toim.) *Vapaaehtoistoiminta – Anti, arvot ja osallisuus*. Tampere: Vastapaino, 58–80.
- HE 124/2017. Hallituksen esitys eduskunnalle laeiksi työttömyysturvalain ja eräiden muiden lakien muuttamisesta. Annettu Helsingissä 19.9.2017. Finlex: Säädökset alkuperäisinä. <https://www.finlex.fi/fi/esitykset/he/2017/20170124> Viitattu 30.5.2019.
- Heikkinen, H. L. T. 2010. Toimintatutkimus – Toiminnan ja ajattelun taitoa. Teoksessa J. Aaltola & R. Valli (toim.) *Ikkunoita tutkimusmetodeihin I. Metodien valinta ja aineistonkeruu: vinkkejä aloittelevalle tutkijalle*. Jyväskylä: PS-Kustannus, 214–229.
- Heikkinen, H. L. T. & Huttunen, R. 2008. Hiljainen tieto, mentorointi ja vertaistuki. Teoksessa A. Toom & J. Onnismaa & A. Kajanto (toim.) *Hiljainen tieto: tietämistä, toimimista, taitavuutta*. Helsinki: Kansanvalistusseura, 203–220.
- Heikkinen, H. L. T. & Rovio, E. & Kiilakoski, T. 2008. Toimintatutkimus prosessina. Teoksessa H. L. T. Heikkinen & E. Rovio & L. Syrjälä (toim.) *Toiminnasta tietoon. Toimintatutkimuksen menetelmät ja lähestymistavat*. Helsinki: Kansanvalistusseura, 78–93.
- Hietala, O. & Rissanen, P. 2015. *Opas kokemusasiantuntija-toiminnasta. Kokemusasiantuntija – hoidon ja avun kohteesta omien kokemusten jakajaksi sekä palveluiden kehittäjäksi*. Helsinki: Kuntoutussäätiö ja Mielenterveyden keskusliitto.
- Hokkanen, L. 1999. *Palkattu vertaistuki*. Teoksessa L. Hokkanen & P. Kinnunen & M. Siisiäinen (toim.). *Haastava kolmas sektori: pohdintoja tutkimuksen ja toiminnan moninaisuudesta*. Helsinki: Sosiaali- ja terveysturvan keskusliitto, 136–163.
- Hokkanen, L. 2003a. *Vapaaehtoisuus – pala elämään*. Oulu: Pohjois-Suomen sosiaalialan osaamiskeskus, julkaisusarja 6.
- Hokkanen, L. 2003b. *Vapaaehtoinen ja vertainen auttaminen*. Teoksessa M. Laitinen & A. Pohjola (toim.) *Sosiaalisen vaihtuvat vastuut*. Jyväskylä: PS-Kustannus, 254–274.
- Hokkanen, L. & Kinnunen, P. & Kauppinen, R. & Parhankangas, O. 2001. *Tartu toimeen! Käyttäjien kokemuksia yhdistelmätuesta*. Arviointitutkimus, osa 3. Helsinki: Mannerheimin lastensuojeluliitto ja Sosiaali- ja terveysturvan keskusliitto.
- hooks, b. 2007. *Vapauttava kasvatus*. Suom. J. Vainonen. M. Vuorikoski & H. Rekola (toim.) Helsinki: Kansanvalistusseura. Alkuteos: *Teaching to transgress – Education as the practice of freedom* (1994).
- Houtsonen, J. 2013. *Koulun symbolinen järjestys, elämäntietäminen ja identiteetti*. Teoksessa A. Antikainen & R. Rinne & L. Koski. *Kasvatustieteologia*. Jyväskylä: PS-Kustannus, 285–305.

- Hyväri, S. 2005. Vertaistuen ja ammattiauttamisen muuttuvat suhteet. Teoksessa M. Nylund & A. B. Yeung (toim.) *Vapaaehtoistoiminta – Anti, arvot ja osallisuus*. Tampere: Vastapaino, 214–235.
- Ikonen, M. 2012. ”Niin kuin ihminen ihmiselle, ja puolin toisin antaa”. Vertaisohjaajakoulutukseen osallistuneiden näkemyksiä vertaistuesta ja kokemuksiä koulutuksesta. Pro gradu -tutkielma, Jyväskylän yliopisto.
- Illeris, K. 2009. A comprehensive understanding of human learning. Teoksessa K. Illeris (toim.) *Contemporary theories of learning. Learning theorists ... in their own words*. Lontoo & New York: Routledge, 7–20.
- Isopahkala-Bouret, U. 2008. Asiantuntijuus kokemuksena. *Aikuiskasvatus* 28 (2), 84–93.
- Jardine, D. W. 2006. On hermeneutics: ”Over and above our wanting and doing”. Teoksessa K. Tobin & J. Kincheloe (toim.) *Doing educational research – A handbook*. Alankomaat: Sense Publishers, 269–288.
- Jarvis, P. 2004. Globalisation, the learning society and comparative education. Teoksessa S. J. Ball (toim.) *The RoutledgeFalmer Reader in sociology of education*. Lontoo & New York: RoutledgeFalmer, 72–85.
- Jarvis, P. 2009. Learning to be a person in society: learning to be me. Teoksessa K. Illeris (toim.) *Contemporary theories of learning. Learning theorists ... in their own words*. Lontoo & New York: Routledge, 21–34.
- JHL 2018. JHL lukuina. Julkisten ja hyvinvointialojen ammattiliiton kotisivut. <https://www.jhl.fi/jhl/organisaatio/jhl-lukuina/> Viitattu 2.4.2018.
- Jokikokko, K. 2002. Interkulttuurinen kompetenssi apuna kulttuurien kohdatessa. Teoksessa R. Räsänen & K. Jokikokko & M-L. Järvelä & T. Lamminmäki-Kärkkäinen (toim.) *Interkulttuurinen opettajankoulutus. Utopiasta todellisuudeksi toimintatutkimuksen avulla*. Oulu: Oulu University Press, 85–96.
- Jones, M. & Pietilä, I. 2018. “The citizen is stepping into a new role” – Policy interpretations of patient and public involvement in Finland. *Health Social Care Community* 26, 304–311.
- Kamerade, D. & Ellis Paine, A. 2014. Volunteering and employability: implications for policy and practice. *Voluntary Sector Review* 5 (2), 259–273.
- Kelemen, M. & Mangan, A. & Moffat, S. 2017. More than a ‘little act of kindness’? Towards a typology of volunteering as unpaid work. *Sociology* 51 (6), 1239–1256.
- Kemmis, S. & McTaggart, R. 1988. *The action research planner*. 3. painos, 1. julkaisu 1981. Australia: Deakin University Production Unit.
- Keskitalo-Foley, S. & Komulainen, K. & Naskali, P. 2010. Risto Reipas riskinottaja. Koulutuspolitiikan tavoitteleva ihannekansalainen. Teoksessa K. Komulainen & S. Keskitalo-Foley & M. Korhonen & S. Lappalainen (toim.) *Yrittäjyyskasvatus hallintana*. Tampere: Vastapaino, 15–36.

- Khvorostianov, N. & Remennick, L. 2017. 'By helping others, we helped ourselves'. Volunteering and social integration of Ex-Soviet immigrants in Israel. *Voluntas* 28, 335–357.
- Kinnari, H. 2018. Elinikäisen oppimisen subjektiviteetin muutos EU:n politiikassa. Teoksessa Jauhiainen, A. & Kivirauma, J. & Kinnari, H. (toim.) *Koulutus hallinnassa. Juhlakirja professori Heikki Silvennoisen täyttässä 60 vuotta 23.2.2018*. Turku: Turun yliopiston kasvatustieteiden tiedekunta, julkaisusarja A:216, 47–76.
- Kinnunen, S. 2013. *Womento – Koulutettujen Suomeen muuttaneiden naisten kokemuksia työura-mentoroinnista*. Opinnäytetyö, Helsinki Metropolia Ammattikorkeakoulu.
- Kinnunen, S. & Tapanila, K. & Heikkinen, A. 2018. Merkitysten rakentuminen maahanmuuttajien ohjaamisessa työelämään. Esitys, 16.11.2018. Kasvatustieteen päivät, Tampere 15.–16.11.2019, Teemaryhmä: Oppiminen, motivaatio ja hyvinvointi.
- Klafki, W. 1976. *Aspekte kritisch-konstruktiver Erziehungswissenschaft. Gesammelte Beiträge zur Theorie-Praxis-Diskussion*. Weinheim: Beltz.
- Klafki, W. 1985. *Neue Studien zur Bildungstheorie und Didaktik*. Weinheim, Basel: Beltz.
- Kolehmainen, A-R. 2015. *Kahden maailman välillä tulkkina: Kokemusasiantuntijuus kokemuksena*. Pro gradu -tutkielma, Tampereen yliopisto.
- Kosic, A. 2007. Motivation for civic participation of immigrants: the role of personal resources, social identities, and personal traits. POLITIS-Working paper No.11. Saksa: University of Oldenburg.
- Koskela, J. 2009. Opintokerho pedagogisena toimintana. ”Oppivan vertaisryhmän” kehittämisen problematiikkaa. *Aikuiskasvatus* 29 (1), 58–63.
- Koski, J. T. 1999. *Horisonttiensulautumisia. Keskustelua Hans-Georg Gadamerin kanssa hermeneutiikasta, kasvamisesta, tietämisestä ja kasvatustieteestä*. Väitöskirja, Helsingin yliopisto.
- Kotouttamisen osaamiskeskus. 2019a. *Rahastot*. Helsinki: Työ- ja elinkeinoministeriö. <https://kotouttaminen.fi/rahastot> Viitattu 25.5.2019.
- Kotouttamisen osaamiskeskus. 2019b. *Maahanmuuttajien kotoutumista tukevat hankkeet*. Helsinki: Työ- ja elinkeinoministeriö. https://www.google.com/maps/d/viewer?mid=1oFbpcJDYck8a_GhkUELS_ec-nkw&ll=63.8928386247836%2C25.757002349999993&z=5 Viitattu 25.5.2019.
- Kurtti, J. 2012. *Hiljainen tieto ja työssä oppiminen: Edellytysten luominen hiljaisen tiedon hyödyntämiselle röntgenhoitajien työyhteisössä*. Väitöskirja, Tampereen yliopisto.
- Kuula, A. 1999. *Toimintatutkimus – Kenttätyötä ja muutospyrkimyksiä*. Tampere: Vastapaino.
- Kuusipalo, P. 2018. *Tiedonkeruun traditiot ja osallistuminen vapaan sivistystyön opintoihin: vertailtavina Suomi, Ruotsi ja Tanska*. *Aikuiskasvatus* 38 (1), 46–54.
- Laitinen, E. 2014. *Ammattikorkeakoulujen opettajien kulttuurienvälinen kompetenssi ja sen mittaaminen*. Väitöskirja, Tampereen yliopisto.

- Laki vapaasta sivistystyöstä 21.8.1998/632. Annettu Helsingissä 21.8.1998. Finlex: Säädökset alkuperäisinä <https://www.finlex.fi/fi/laki/ajantasa/1998/19980632> Viitattu 10.9.2018.
- McLaughlin, H. 2009. What's in a name: 'Client', 'patient', 'customer', 'consumer', 'expert by experience', 'service user'. What's next? *British Journal of Social Work* 39 (6), 1101–1117.
- Lehtomaa, M. 2008. Fenomenologinen kokemuksen tutkimus: Haastattelu, analyysi ja ymmärtäminen. Teoksessa J. Perttula & T. Latomaa (toim.) *Kokemuksen tutkimus. Merkitys – tulkinta – ymmärtäminen*. Rovaniemi: Lapin yliopistokustannus, 163–194.
- Lewin, K. 1946. Action research and minority problems. *Journal of Social Issues* 2 (4), 34–46.
- Madziva, R. 2015. A gift exchange relationship? Reflections on doing qualitative research with vulnerable migrants. *Families, Relationships and Societies* 4 (3), 465–480.
- Manninen, J. 2010. Sopeuttavaa sivistystyötä? *Aikuiskasvatus* 30 (3), 164–174.
- Markkola, P. 2005. Kristillissosiaalinen työ, kansalaisaktivismi ja naiset 1800-luvulla. Teoksessa M. Nylund & A. B. Yeung (toim.) *Vapaaehtoistoiminta – Anti, arvot ja osallisuus*. Tampere: Vastapaino, 39–57.
- Matinheikki-Kokko, K. 2007. Monikulttuurisuuden haasteet työelämässä. Teoksessa A. Eteläpelto & K. Collin & J. Saarinen (toim.) *Työ, identiteetti ja oppiminen*. Helsinki: WSOY Oppimateriaalit Oy, 64–88.
- Matthies, A-L. 2005. Vapaaehtoistoiminnan suhde aktivoivaan työllisyyspolitiikkaan. Teoksessa M. Nylund & A. B. Yeung (toim.) *Vapaaehtoistoiminta – Anti, arvot ja osallisuus*. Tampere: Vastapaino, 305–321.
- May, S. & Sleeter, C. E. 2010. Introduction. Teoksessa S. May & C. E. Sleeter (toim.) *Critical Multiculturalism: Theory and praxis*. New York: Taylor and Francis, 1–16.
- Mezirow, J. 2009. An overview on transformative learning. Teoksessa K. Illeris (toim.) *Contemporary theories of learning. Learning theorists ... in their own words*. Lontoo & New York: Routledge, 90–105.
- Mönkkönen, K. 2005. Toiminnallinen vaikuttaminen. Maallikkous vuorovaikutuksen energialähteenä. Teoksessa M. Nylund & A. B. Yeung (toim.) *Vapaaehtoistoiminta – Anti, arvot ja osallisuus*. Tampere: Vastapaino, 277–304.
- Niikko, A. 2018. Dekonstruktio kvalitatiivisessa tutkimuksessa: Piilomerkitysten ja ristiriitojen etsintää ja tulkintaa. Teoksessa R. Valli (toim.) *Ikkunoita tutkimusmetodeihin 2. Näkökulmia aloittelevalle tutkijalle tutkimuksen teoreettisiin lähtökohtiin ja analyysimenetelmiin*. Jyväskylä: PS-Kustannus, 88–104.
- Nikander, I. 2002. ”Oikea tapa tulla kehään”. Esipuhe Gadamer-suomennokseen. *Niin&Näin* 3/2002, 64–65.

- Nikander, I. 2005. Dialogin mahdollisuus ja mahdottomuus – Gadamerin ja Derridan ”epätodennäköinen kiistely”. Teoksessa J. Tontti (toim.) Tulkinnasta toiseen. Esseitä hermeneutiikasta. Tampere: Vastapaino, 241–265.
- Nylund, M. 2000a. Varieties of mutual support and voluntary action – a study of Finnish self-help groups and volunteers. Teoksessa M. Nylund. Varieties of Mutual support and voluntary action. A study of Finnish self-help groups and volunteers. Helsinki: The Finnish Federation for Social Welfare and Health, 10–66.
- Nylund, M. 2000b. Action and togetherness: Volunteers in associations of unemployed people. Teoksessa M. Nylund. Varieties of Mutual support and voluntary action. A study of Finnish self-help groups and volunteers. Helsinki: The Finnish Federation for Social Welfare and Health. 100–112.
- Nylund, M. 2000c. The role of self-help groups in the Finnish Welfare state. Teoksessa M. Nylund. Varieties of Mutual support and voluntary action. A study of Finnish self-help groups and volunteers. Helsinki: The Finnish Federation for Social Welfare and Health. 86–99.
- Nylund, M. 2005. Vertaisryhmät kokemusten ja tiedon jäsentäjinä. Teoksessa M. Nylund & A. B. Yeung (toim.) Vapaaehtoistoiminta – Anti, arvot ja osallisuus. Tampere: Vastapaino, 195–213.
- Nylund, M. & Yeung, A. B. 2005. Vapaaehtoisuuden anti, arvot ja osallisuus murroksessa. Teoksessa M. Nylund & A. B. Yeung (toim.) Vapaaehtoistoiminta – Anti, arvot ja osallisuus. Tampere: Vastapaino, 13–38.
- OECD 2018. Working together: Skills and labour market integration of immigrants and their children in Finland. Pariisi: OECD Publishing. <https://doi.org/10.1787/9789264305250-en> Viitattu 10.2.2019.
- Ojanen, E. 2014. Valoa kansalle. 140 vuotta suomalaista sivistystä. Helsinki: Kansanvalistusseura.
- Open Badge Passport. 2019. FAQ. Open Badge Factory Ltd. https://openbadgepassport.com/faq_fi/ Viitattu 7.4.2019.
- Opetushallitus. 2012. Aikuisten maahanmuuttajien kotoutumiskoulutuksen opetussuunnitelman perusteet 2012. Opetushallitus, määräykset ja ohjeet 2012: 1. ISBN 978-952-13-5030-6 (pdf)
- Opetushallitus. 2016. Maahanmuuttajat ja maahanmuuttajakoulutus vapaan sivistystyön oppilaitoksissa. Toimittanut L. Saloheimo. Raportit ja selvitykset 2016:4. ISBN 978-952-13-6250-7 (pdf)
- Opetushallitus. 2017. Päivitetyt kotoutumiskoulutuksen toimintamallit 2017. https://www.oph.fi/download/188626_koto_koulutusmalleja_2017_final_verkkoon_vietavaksi_final_Kallelle.pdf Viitattu 7.6.2019.
- Opetushallitus. 2018. Kasvatus- ja ohjausalan ammattitutkinto. Luonnos. https://www.oph.fi/download/190649_Kasvatus_ja_ohjausalan_ammattitutkinnon_luonnos.0901a0b5801bf3b4.pdf Viitattu 30.1.2019.
- Poikela, E. & Silvennoinen, H. 2010. Vapaa sivistystyö: tarve, tehtävä ja hyöty. Aikuiskasvatus 30 (3), 206–212.

- Penttinen, S. 2019. Opetushallituksen opetusneuvos. Sähköpostitse saatu tiedonanto 30.1.2019.
- Päällysaho T. & Saunela, M-L. & Pesonen, M. 2019. Maahanmuuttajat digivertaisohjaajina. *Aikuis-
kasvatus* 39 (1), 53–59.
- Ranta, J. & Kuula-Luumi, A. 2017. Haastattelun keruun ja käsittelyn ABC. Teoksessa M. Hyvärinen & P. Nikander & J. Ruusuvuori (toim.) *Tutkimushaastattelun käsikirja*. Tampere: Vastapaino, 413–426.
- Rantala, T. 2007. Kokemuksen etnografia – Avain koulun arjen tunteisiin. Teoksessa E. Syrjäläinen & A. Eronen & V-M. Värri (toim.) *Avauksia laadullisen tutkimuksen analyysiin*. Tampere: Tampere University Press, 126–158.
- Rasilainen, L. 2016. Kotoutuminen kuntoon! Ehdotuksia kotoutumista tukevan koulutuksen parantamiseksi. Helsinki: Vihreä Sivistysliitto ry. https://www.opintokeskusvisio.fi/wp-content/uploads/2018/05/kotoutuminenkuntoon_web.pdf Viitattu 20.3.2019.
- Rastas, A. 2005. Kulttuurit ja erot haastattelutilanteessa. Teoksessa J. Ruusuvuori & L. Tiittula (toim.) *Haastattelu – tutkimus, tilanteet ja vuorovaikutus*. Tampere: Vastapaino, 78–102.
- Raunio, M. & Säävälä, M. & Hammar-Suutari, S. & Pitkänen, P. 2011. Monikulttuurisuus ja kulttuurien väliset areenat. Teoksessa P. Pitkänen (toim.) *Kulttuurien kohtaamisia arjessa*. Tampere: Vastapaino, 17–50.
- Rekola, H. & Vuorikoski, M. 2006. Feministinen pedagogiikka rajojen ylittäjänä. *Kasvatus* 37 (1), 16–25.
- Ronkainen, S. & Pehkonen, L. & Lindblom-Ylänne, S. & Paavilainen, E. 2011. *Tutkimuksen voimasanat*. Helsinki: WSOYpro Oy.
- Royle, N. 2003. Jacques Derrida. *Routledge Critical Thinkers, essential guides for literary studies*. Lontoo & New York: Routledge.
- Rubenson, K. 2006. Adult education and cohesion. Teoksessa H. Lauder & P. Brown & J-A. Dillabough & A. H. Halsey (toim.) *Education, globalization & social change*. New York: Oxford University Press, 936–946.
- Ruusuvuori, J. & Nikander, P. 2017. Haastatteluaineiston litterointi. Teoksessa M. Hyvärinen & P. Nikander & J. Ruusuvuori (toim.) *Tutkimushaastattelun käsikirja*. Tampere: Vastapaino, 427–444.
- Saari, A. 2018. Elinikäinen oppiminen niukkuuden aikakaudella. Teoksessa A. Jauhiainen & J. Kivirauma & H. Kinnari (toim.) *Koulutus hallinnassa. Juhlakirja professori Heikki Silvennoisen täyttäessä 60 vuotta 23.2.2018*. Turku: Turun yliopiston kasvatustieteiden tiedekunta, julkaisusarja A:216, 25–46.
- Sagne, S. & Saksela, S. & Wilhelmsson, N. 2005. Active civic participation of immigrants in Finland. European research project POLITIS. Saksa, Oldenburg: Carl von Ossietzky Universität.
- Salo, P. & Suoranta, J. 2002. *Sivistyksellinen aikuiskasvatus*. Helsinki: Kansanvalistusseura.

- Sands, R. G. & Bourjolly, J. & Roer-Strier, D. 2007. Crossing cultural barriers in research interviewing. *Qualitative Social Work* 6 (3), 353–372.
- Saukkonen, P. 2013. *Erilaisuuksien Suomi. Vähemmistö- ja kotoutumispolitiikan vaihtoehdot*. Helsinki: Gaudeamus.
- Schedler, P. & Glastra, F. 2000. Adult education between cultural assimilation and structural integration. Settlement programmes for 'newcomers' in the Netherlands. *Compare* 30 (1), 53–66.
- Siljander, P. 1988. Hermeneuttisen pedagogiikan pääsuuntauksia. Oulun yliopisto, Kasvatustieteiden tiedekunnan tutkimuksia, 55/1988.
- Silvennoinen, H. 2011. Aikuiskoulutuksen vaikuttavuus työmarkkinoilla. Teoksessa R. Rinne & A. Jauhiainen (toim.) *Aikuiskasvatus ja demokratian haaste*. Helsinki: Kansanvalistusseura ja Aikuiskasvatuksen Tutkimusseura, 84–100.
- Slootjes, J. & Kampen, T. 2017. 'Is my volunteer job not real work?' The experiences of migrant women with finding employment through volunteer work. *International Society for Third-Sector Research. Voluntas* 28, 1900–1921.
- Stromquist, N. P. & da Costa, R. B. 2017. Popular universities: An alternative vision for lifelong learning in Europe. *International Review of Education* 63, 725–744.
- Suomen Pakolaisapu ry. 2011. *Vertaisryhmätoiminnan opas maahanmuuttajatyöhön*. 2. painoksen toimittaneet K. Toivikko & E. Halme & M. Rustanius. Helsinki: Suomen Pakolaisapu ry. <https://vertaistoimijat.fi/wp-content/uploads/pdf/2.3.%20Vertaisryhmätoiminnan%20opas%20maahanmuuttajatyöhön.pdf> Viitattu 11.4.2019.
- Säljö, R. 2001. *Oppimiskäytännöt. Sosiokulttuurinen näkökulma*. Helsinki: Sanoma Pro Oy.
- Söderström, M. 2018. Ensimmäiset kotoutumisen kokemusasiantuntijat. Koulutetut Kokemusasiantuntijat ry:n verkkosivusto. Julkaistu 4.1.2018. <http://www.kokemusasiantuntijat.fi/ensimmaiset-kotoutumisen-kokemusasiantuntijat/> Viitattu 29.1.2019.
- Tampereen seurakunta 2019a. *Kokemusasiantuntijat*. Tampereen seurakunnan verkkosivut. <https://tampereseurakunnat.fi/sivustot/teko-hanke/kokemusasiantuntijat> Viitattu 30.1.2019.
- Tampereen seurakunta 2019b. *Teko-hanke*. Tampereen seurakunnan verkkosivut. https://tampereseurakunnat.fi/sivustot/teko-hanke/tietoa_hankkeesta Viitattu 30.1.2019.
- TEM 2016. *Valtion kotouttamisohjelma vuosille 2016–2019 ja valtioneuvoston periaatepäätös Valtion kotouttamisohjelmasta*. Helsinki: Työ- ja elinkeinoministeriön julkaisuja, 45/2016. http://julkaisut.valtioneuvosto.fi/bitstream/handle/10024/79075/TEM-jul_45_2016_verkko.pdf?sequence=1&isAllowed=y Viitattu 2.4.2018.
- TENK 2013. *Hyvä tieteellinen käytäntö ja sen loukkausepäilyjen käsitteleminen Suomessa*. Tutkimuseettisen neuvottelukunnan ohje 2012. Helsinki, Tutkimuseettinen neuvottelukunta. https://www.tenk.fi/sites/tenk.fi/files/HTK_ohje_2012.pdf Viitattu 12.2.2019.

- TENK 2019. Eettinen ennakoarviointi ihmistieteissä. Tutkimuseettinen neuvottelukunta. <https://www.tenk.fi/fi/eettinen-ennakoarviointi-ihmistieteissa#2> Viitattu 12.2.2019.
- Tikkamäki, K. 2006. Työn ja organisaation muutoksissa oppiminen. Etnografinen löytöretki työssä oppimiseen. Väitöskirja, Tampereen yliopisto.
- TSL 2018. Työväen sivistysliiton verkkosivusto. www.tsl.fi/ Viitattu 30.3.2018.
- UNESCO. 2016. Recommendation on adult learning and education 2015. Paris/Hamburg: UNESCO/UNESCO Institute for Lifelong Learning. United Nations Educational Scientific and Cultural Organization. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000245179> Viitattu 20.5.2019.
- Usher, R. 2009. Experience, pedagogy, and social practices. Teoksessa K. Illeris (toim.) Contemporary theories of learning. Learning theorists ... in their own words. Lontoo & New York: Routledge, 169–183.
- Virta, I. 2011. Kansalais- ja työväenopistot – koulutuksellista tasa-arvoa? Teoksessa R. Rinne & A. Jauhiainen (toim.) Aikuiskasvatus ja demokratian haaste. Helsinki: Kansanvalistusseura ja Aikuiskasvatuksen Tutkimusseura, 168–179.
- Wenger, E. 2009. A social theory of learning. Teoksessa K. Illeris (toim.) Contemporary theories of learning. Learning theorists ... in their own words. Lontoo & New York: Routledge, 209–219.
- Wrede, S. & Nordberg, C. & Forsander, A. 2010. Etnistyyvä eriarvoisuus ja keinot kohti tasa-arvoa. Teoksessa S. Wrede & C. Nordberg (toim.) Vieraita työssä. Työelämän etnistyyvä eriarvoisuus. Helsinki: Gaudeamus, 274–283.
- Yeung, A. B. 2005a. Tutkimustyökaluja vapaaehtoisuuden mysteerin. Teoksessa M. Nylund & A. B. Yeung (toim.) Vapaaehtoistoiminta – Anti, arvot ja osallisuus. Tampere: Vastapaino, 83–103.
- Yeung, A. B. 2005b. Vapaaehtoistoiminnan timantti. Miten mallintaa motivaatiota? Teoksessa M. Nylund & A. B. Yeung (toim.) Vapaaehtoistoiminta – Anti, arvot ja osallisuus. Tampere: Vastapaino, 104–125.
- Zimmerman, M. A. 1995. Psychological Empowerment: Issues and Illustrations. American Journal of Community Psychology 23 (5), 581–599.



Tule työelämäohjaajaksi!

Ote työhön -hanke järjestää vertaisohjaajakoulutusta

Työelämäohjauksen koulutus sopii sinulle, joka haluat

- oppia ohjaustaitoja ja vetää työelämään ohjaavia vertaisryhmiä
- saada tietoa työelämästä ja koulutusmahdollisuuksista
- vahvistaa omia työelämätaitoja

Koulutuksen jälkeen pääset ohjaamaan vapaaehtoisena Ote työhön -hankkeen vertaisryhmää. Vertaisryhmässä ohjaat maahanmuuttajia, jotka etsivät työ- ja koulutusmahdollisuuksia. Koulutukseen toivotaan sekä ulkomaalais- että suomalaistaustaisia hakijoita. Koulutus ja vertaisryhmätoiminta järjestetään suomen kielellä. (Kielitaitotaso B1.1. tai vastaava kielitaito riittää.)

Koulutuksen pääsisällöt:

- Vertaisohjaaminen ja vertaisryhmän vetäminen
- Kulttuurien välinen vuorovaikutus
- Suomen kielen itseopiskelu ja oppimisen tukeminen ryhmässä
- Työelämä tietoa, työhakemus ja CV
- Verkkoasiointi, esim. KELA ja työvoimapalvelut
- Erilaiset polut työhön: esim. työkokeilu, palkkatukityö, oppisopimus

Kesto: 25 tuntia lähiopetusta

Aika: lauantaisin
ja keskiviikkona

Paikka: HELAO Helsingin aikuisopisto, Töölöntullinkatu 8

Hinta: Koulutus on maksuton

Kouluttajat: TSL, HELAO, JHL, Pakolaisapu

Opiskelu ja toteutus:

Työelämäohjaajat toimivat pareittain. Parit harjoittelevat vertaisohjausta jo koulutuksen aikana ja saavat koulutuksen päätyttyä oman ohjattavan ryhmän. Kouluttajat tukevat työelämäohjaajia vieraillemalla ryhmissä ja järjestämällä ohjaajille yhteisiä tapaamisia.

Koulutuksen päätyttyä saat TSL-opintokeskukselta ohjaajakoulutuksesta todistuksen, josta sinulle on hyötyä esimerkiksi muissa ohjaustehtävissä työpaikoilla. Kaikki hakijat haastatellaan ennen koulutuksen aloittamista.

Ilmoittautuminen haastatteluun ja lisätietoja

Ilmoittaudu sähköpostilla viimeistään 12.3.2018.

@tsl.fi

www.otetyohon.fi

www.facebook.com/otetyohon

twitter.com/OteTyohon



TSL
Työväen Sivistysliitto



JHL



HELSINGIN
AIKUISOPISTO



SILTA
VALMENNUS



Takk



TAMPEREEN
YLIOPISTO



Elinkeino-, liikenne- ja
ympäristökeskus

Vipuvoimaa
EU:lta
2014-2020



Euroopan unioni
Euroopan sosiaalirahasto

Kestävää kasvua ja työtä -ohjelma

Haastattelukysymykset yhteistyökumppaneille

1. Työn sisältö ja lähtökohdat

Mitkä ovat organisaationne arvot ja miten ne näkyvät työskentelyssä?

Mitkä ovat organisaationne tavoitteet ja miten ne näkyvät työskentelyssä?

Millainen on tyypillinen päivä teidän työssänne?

(Tarvittaessa tarkentavat kysymykset: Ketä teidän luoksenne saapuu? Millaisissa asioissa? Miten te heitä ohjaatte?)

2. Ote työhön -hanke ja yhteistyö

Miten lähditte mukaan Ote työhön -hankkeeseen?

Miten olette tähän mennessä olleet mukana / mikä on teidän roolinne

- a) Ote työhön -hankkeessa,
- b) työelämäohjaajien koulutusten suunnittelussa, ja
- c) vertaisryhmätoiminnan suunnittelussa?

Mikä Ote työhön -hankkeen tavoite (teidän mielestänne) on?

Kenet te ohjaisitte koulutukseen tai vertaisryhmiin? Miksi? Millaisia ohjauksia olette tähän mennessä tehneet?

Onko teillä ollut vastaavanlaista toimintaa organisaatiossanne? Millaisia kokemuksia siitä on?

3. Työmarkkinat asiakkaiden silmin

Millaisena työelämä työnne kautta näyttäytyy?

Millaisia työllistymistä edistäviä toimenpiteitä/työmuotoja asiakkaanne kohtaavat ja millaisina ne näyttäytyvät?

Millaisia asiakkaidenne työnhakutaidot ovat?

Millaisia asiakkaidenne työskentelytaidot työpaikalla ovat?

Millaisia toiveita asiakkaillanne on työhön liittyen?

Millaisia tavoitteita asiakkaanne toivovat työn kautta saavuttavansa?

4. Näkemykset maahanmuuttajien työllistymisestä

Mitkä asiat parhaiten edistävät maahanmuuttajien työllistymistä tai kotoutumista?

(esimerkiksi yksilö-, yhteisö- ja yhteiskuntatasolla)

Millaisin keinoin maahanmuuttajia kannattaisi ohjata työelämään?

Millaisia sisältöjä ohjauksessa kannattaisi olla?

Mitä asioita työpaikoilla kannattaisi ottaa huomioon?

Liite 3(5) Haastattelukysymykset, osa 2

Haastattelukysymykset Ote työhön -hankkeen kouluttajille

(alaviivan _____ paikalle asetetaan organisaation nimi)

1. Työn sisältö ja lähtökohdat

Organisaatiosi arvot ja tavoitteet, sekä niiden näkyminen työssä

Millaisia sinun työtehtäväsi ovat ja millainen on tyypillinen päivä työssäsi?

2. Ote työhön -hanke ja yhteistyö

Miten _____ lähti mukaan Ote työhön -hankkeeseen?

Mikä on sinun näkökulmastasi hankkeen tavoite ja keskeisin kohderyhmä?

Miten kuvaisit _____:n roolia (/omaa rooliasi) hankkeessa?

Mikä hankkeessa on mielestäsi sujunut hyvin ja missä olisi kehitettävää?

Onko _____ ollut aiemmin mukana samanlaisissa hankkeissa? Millaisissa ja miksi? Mitä niistä on opittu?

Miten _____ aikoo hyödyntää toimintamallia tai hankkeen aikana opittua jatkossa?

3. Työelämäohjaajien koulutus

Miten työelämäohjaajien koulutuskokonaisuus rakennettiin?

Kenelle työelämäohjaajan tehtävät sopivat?

Mikä oli tavoitteena _____:n pitämällä koulutuskerroilla?

Miten ne oli suunniteltu?

Miten kuvaisit viime kevään koulutusta?

Millaista oppimista työelämäohjaajien koulutuksessa tapahtui?

Miten koulutusta voisi mielestäsi kehittää?

Mitä vertaisuus sinun mielestäsi on?

Mitä kulttuurienvälisyys sinun mielestäsi on?

4. Työmarkkinat

Millaisena työelämä työsi kautta näyttäytyy?

Mitä haasteita työpaikalle pääsemisessä on?

Mitkä asiat mielestäsi parhaiten edistävät maahanmuuttajien työllistymistä?

Haastattelukysymykset työelämäohjaajille

Koulutus

1. Miksi lähdit koulutukseen?
2. Millainen kokemus koulutus sinusta oli?
3. Saitko koulutuksesta jotain itsellesi? Mitä?
4. Koulutuksessa käsiteltiin erilaisia aiheita. Minkä aiheen koit tärkeäksi?
5. Mikä koulutuksessa oli hyvää? Miten sitä voisi kehittää?

Vertaisryhmät

6. Millaista ryhmän ohjaaminen on ollut? Onko se vastannut odotuksiasi?
7. Mikä ryhmässä on mennyt hyvin? Mitä haasteita on ollut?
8. Miten vertaisryhmän osallistujat teidän mielestänne kokivat ryhmään osallistumisen?
9. Millaisia toiveita tai tarpeita osallistujilla on ollut?
10. Mitä kieliä ryhmässä on käytetty ja millaisissa tilanteissa?
11. Miten yhteistyö hankkeen työntekijöiden kanssa on sujunut?
12. Kannattaisiko jotain tehdä jatkossa eri tavalla?
13. Mistä osallistujat kuuluivat ryhmästä? Mistä heitä kannattaisi yrittää löytää?
14. Mistä mielestäsi johtuu, että osa ryhmäläisistä on jäänyt pois ryhmästä?
15. Onko teillä tiedossa, mitä osallistujat tekevät ryhmän jälkeen?
16. Mitä ryhmän ohjaaminen antoi sinulle?

Liite 5(5) Itsearviointi työelämäohjaajille

KOULUTUKSEN ALOITUSVAIHE

1. Työelämäohjaaja

Millaisia taitoja työelämäohjaaja sinun mielestäsi tarvitsee?

2. Oma osaamisesi nyt

Seuraavia asioita sisältyy työelämäohjaajien koulutukseen. Miten arvioisit omaa osaamistasi tällä hetkellä?

		Erittäin huonosti	Huonosti	Ei hyvin, eikä huonosti	Hyvin	Erittäin hyvin	En osaa sanoa	En halua vastata
Ohjaustaidot	Tulen toimeen erilaisista kulttuureista tulevien ihmisten kanssa							
	Osaan puhua selkeästi suomea							
	Osaan auttaa suomen kielen oppimisessa							
	Osaan ohjata ryhmiä							
Sisältöjen osaaminen	Tiedän, mistä työpaikkoja voi hakea							
	Tiedän, miten tehdään työhakemus ja CV							
	Tiedän erilaisia ammatteja							
	Tunnen suomalaista koulutusjärjestelmää							
	Tunnen työelämän oikeuksia ja velvollisuuksia							
	Tiedän, miten muualla kuin Suomessa hankittua osaamista voi tunnustaa							
	Tiedän, millaisia erilaisia polkuja työelämään voi olla (työkokeilu, oppisopimus, työpajat jne.)							

Missä asioissa sinä olet hyvä?

Miten sinä opit parhaiten?

(Esimerkiksi: lukeminen, kuuntelu, puhuminen, kirjoittaminen, yksin, ryhmän kanssa... Keksi lisää!)

3. Toiveet ja tavoitteet

Mitä sinä toivot koulutukselta?

Millaiset tavoitteet asetat omalle oppimisellesi? Miten pääset niihin?

TAVOITE	SUUNNITELMANI TAVOITTEESEEN PÄÄSEMISEKSI
1.	
2.	
3.	

KOULUTUKSEN LOPETUSVAIHE

1. Työelämäohjaajan tarvitsemat taidot

Millaisia taitoja työelämäohjaaja sinun mielestäsi tarvitsee? Ovatko ajatuksesi koulutuksen aikana muuttuneet?

2. Oma osaamisesi nyt

Koulutus on nyt päättynyt. Miten arvioisit omaa osaamistasi kurssin loputtua?

		Erittäin huonosti	Huonosti	Ei hyvin, eikä huonosti	Hyvin	Erittäin hyvin	En osaa sanoa	En halua vastata
Ohjaustaidot	Tulen toimeen erilaisista kulttuureista tulevien ihmisten kanssa							
	Osaan puhua selkeästi suomea							
	Osaan auttaa suomen kielen oppimisessa							
	Osaan ohjata ryhmiä							
Sisältöjen osaaminen	Tiedän, mistä työpaikkoja voi hakea							
	Tiedän, miten tehdään työhakemus ja CV							
	Tiedän erilaisia ammatteja							
	Tunnen suomalaista koulutusjärjestelmää							
	Tunnen työelämän oikeuksia ja velvollisuuksia							
	Tiedän, miten muualla kuin Suomessa hankittua osaamista voi tunnustaa							
	Tiedän, millaisia erilaisia polkuja työelämään voi olla (työkokeilu, oppisopimus, työpajat jne.)							

Missä asioissa sinä olet hyvä? Opitko jotain uutta itsestäsi tai ohjaamisesta?

Mitä koulutuksessa olisi pitänyt opetella enemmän?

3. Toiveet ja tavoitteet

Millainen kokemus koulutus oli? Mikä oli mukavaa? Mikä oli vaikeaa? Tuliko yllätyksiä?

Katso edellisen sivun tavoitteita. Saavutitko tavoitteet?

1.
2.
3.