Tampereen yliopisto

Nelli Rautiola & Elina Asikainen

MAAHANMUUTTOTAUSTAISTEN OPISKELIJOIDEN KOKEMUKSIA KULTTUURIENVÄLISESTÄ VUOROVAIKUTUKSESTA, SOPEUTUMISESTA JA YHDENVERTAISUUDEN TOTEUTUMISESTA AMMATTIKOULUSSA

Kasvatustieteiden ja kulttuurin tiedekunta
Pro Gradu -tutkielma
Marraskuu 2023

TIIVISTELMÄ

Nelli Rautiola ja Elina Asikainen: ’’Maahanmuuttotaustaisten opiskelijoiden kokemuksia kulttuurienvälisestä vuorovaikutuksesta, sopeutumisesta ja yhdenvertaisuuden toteutumisesta ammattikoulussa.’’
Pro Gradu -tutkielma
Tampereen yliopisto
Elinikäinen oppiminen ja kasvatus, Kasvatustieteiden ja kulttuurin tiedekunta
Marraskuu 2023

Yhä enemmän moninaistuvassa yhteiskunnassamme merkityksellistä on, miten eri kulttuurisista taustoista tulevat nuoret sopeutuvat uuteen maahan ja millaisena he kokevat opiskelun ja tulevaisuuden näkymät uudessa kulttuurisessa ympäristössä. Tutkimuksen tavoitteena on saada selville maahanmuuttotaustaisten ammattikouluopiskelijoiden kokemuksia kulttuurienvälisestä vuorovaikutuksesta, sopeutumisesta sekä yhdenvertaisuuden toteutumisesta. Tutkimuksessa olemme perehtyneet laajasti kulttuurienvälisen kasvatuksen teorioihin, sekä yhdenvertaisuuden ja vuorovaikutuksen teorioihin kasvatuksen kontekstissa.

Tutkimus on toteutettu haastattelemalla maahanmuuttotaustaisia ammattikouluopiskelijoita puolistrukturoiduilla teemahaastatteluilla. Tavoitteena oli selvittää maahanmuuttotaustaisten nuorten omia kokemuksia ammattikoulussa opiskelusta kulttuurisesti moninaisista taustoista tulevina opiskelijoina. Ammattikoulun kontekstissa tutkimusta on tehty vähän, joten aihe on ajankohtainen ja tärkeä. Tutkimuksen aineisto on analysoitu aineistolähtöisen sisällönanalyysin menetelmillä muodostaen kategorioita aineistosta nousseista teemoista.

Tutkimuksesta saadut tulokset kuvaavat, millaisia kokemuksia maahanmuuttotaustaisilla nuorilla on ammattikoulussa opiskelusta. Aineistosta muodostui kolme päätulosta: 1) Opiskelijoiden kokemuksia vuorovaikutuksesta, 2) Kokemukset akkulturaatiosta ja 3) Kokemukset yhdenvertaisuudesta ja eriarvoisuudesta. Jokaisen päätuloksen alla kuvaamme tarkemmin tuloksen sisältöä. Tutkimustuloksien perusteella maahanmuuttotaustaiset opiskelijat kokivat vuorovaikutuksen koulun henkilökunnan kanssa pääsääntöisesti myönteisenä, mutta tuloksista selvisi myös kielteisiä kokemuksia vuorovaikutustilanteista erityisesti kielellisten haasteiden vuoksi. Tutkimuksen tulokset osoittavat, että yhdenvertaisuuden toteutumisessa ammattikoulussa on vielä haasteita ja osa haastateltavista on kokenut syrjintää ja eriarvoista kohtelua ammattikouluympäristössä niin opettajien kuin muun kouluhenkilöstön toimesta. Tutkimuksessa selvisi, että monet haastateltavista kokevat olevan heidän vastuullaan sopeutua suomalaiseen kulttuuriin ja yhteisöön, mikä osoittaa kahdensuuntaisen integraation toteutumisessa olevan vielä haasteita.

Tutkimuksessa saadut tulokset osoittavat, miten tärkeää on tutkia lisää kulttuurienvälisiä kokemuksia ja yhdenvertaisuuden toteutumista etenkin ammattikoulujen kontekstissa. Tutkimuksen tulokset osoittavat, miten tärkeää opettajankoulutuksessa on keskittyä kulttuurienvälisen osaamisen kehittämiseen ja miten tukea ja olla vuorovaikutuksessa kulttuurisesti moninaisista taustoista tulevien opiskelijoiden kanssa ja edistää yhdenvertaisuuden toteutumisen kokemuksia.

Avainsanat: Kulttuurienvälinen kasvatus, kulttuurienvälinen osaaminen, yhdenvertaisuus, kulttuurienvälinen vuorovaikutus, kaksisuuntainen integraatio, akkulturaatio

Tämän julkaisun alkuperäisyys on tarkastettu Turnitin OriginalityCheck -ohjelmalla.

ABSTRACT

Elina Asikainen ja Nelli Rautiola: Experiences of Immigrant backgrounds students in intercultural interaction, adaptation, and equality realization in Vocational school.
Master's Thesis
Tampere University
Faculty of Education and Culture
November 2013

In our increasingly diverse society, the significance lies in understanding how young individuals from culturally diverse backgrounds adapt to a new country and perceive their educational experiences and future prospects in a new cultural environment. The aim of this research is to explore the experiences of vocational school students with an immigrant background concerning intercultural interaction, adaptation, and the realization of equality. The study extensively delves into theories of intercultural education, as well as theories of equality and interaction within the context of education.

The research employed semi-structured thematic interviews to gather insights from vocational school students with an immigrant background. The goal was to elucidate the personal experiences of these students as learners from culturally diverse backgrounds within the vocational school setting. Given the limited research in the context of vocational schools, the topic is both timely and significant. The data collected from the interviews was analyzed using data-driven content analysis methods, forming categories based on emerging themes.

The findings of the research depict the experiences of students with an immigrant background in vocational school. Three main outcomes were identified from the data: 1) Students' experiences of interaction, 2) Experiences of acculturation, and 3) Experiences of equality and inequality. Each main outcome is further detailed in the subsequent sections. According to the research results, students with an immigrant background generally perceived interaction with school staff positively. However, the findings also revealed negative experiences in interaction situations, particularly due to linguistic challenges.

The results of the study indicate challenges in achieving equality within the vocational school, with some participants reporting instances of discrimination and unequal treatment by both teachers and other school staff. The research highlights that many participants feel responsible for adapting to Finnish culture and community, indicating challenges in achieving mutual integration.

The study underscores the importance of further investigating intercultural experiences and the realization of equality, especially within the context of vocational schools. The findings emphasize the importance of focusing on developing intercultural competence in teacher education and providing support for interacting with students from culturally diverse backgrounds to enhance the experiences of equality.

Keywords: Intercultural education, Intercultural competence, equity, intercultural communication, two-way integration, acculturation

The originality of this thesis has been checked using the Turnitin OriginalityCheck service.

1 JOHDANTO ... 6

2 TEOREETTINEN VIITEKEHYS ... 10

2.1 Kulttuurienvälinen kasvatus ... 10
2.1.1 Mitä on kulttuurienvälinen kasvatus? ... 10
2.1.2 Opettajien kulttuurienvälinen osaaminen ... 12
2.1.3 Kulttuurienvälisen osaamisen kehittäminen ja arviointi ... 14
2.2 Yhdenvertaisuus koulutuksen kentällä ... 17
2.3 Kulttuurienvälinen vuorovaikutus ... 19
2.3.1 Kulttuurienvälinen vuorovaikutus prosessina ... 19
2.3.2. Kulttuurienvälinen vuorovaikutus koulutuksen kontekstissa ... 23
2.4 Kulttuurisen moninaisuuden kohtaamiseen liittyvät arkiteoriat ... 25
2.5 Kaksisuuntainen integraatio ... 27

3 TUTKIMUSTEHTÄVÄ ... 30

4 TUTKIMUKSEN TOTEUTTAMINEN ... 31

4.1 Metodologinen viitekehys ... 32
4.2 Aineiston keruu ... 33
4.3 Aineiston analyysi ... 34

5 TUTKIMUSTULOKSET ... 39

5.1 Opiskelijoiden kokemuksia vuorovaikutuksesta ... 40
5.1.1 Kielitietoisuuden puute vuorovaikutuksessa ... 41
5.1.2 Opiskelijoiden myönteiset kokemukset vuorovaikutuksesta opettajien kanssa ... 43
5.1.3 Kokemuksia opettajan kulttuurienvälisestä osaamisesta ... 45
5.2 Kokemukset akkulturaatiosta ... 47
5.2.1 Kokemukset assimilaatiosta ... 48
5.2.2 Marginalisaation kokemukset ... 51
5.2.3 Kokemukset integraatiosta ... 53
5.2.4 Separaation kokemukset ... 58
5.2.5 Opiskelijoiden kulttuurinen identiteetti ... 59
5.3 Kokemukset yhdenvertaisuudesta ja eriarvoisuudesta ... 61
5.3.1 Kokemukset rasismista ja syrjinnästä ... 61
5.3.2 Kokemukset eriarvoistavasta oppimisen tukemisesta ... 64

6 POHDINTA ... 67

6.1 Johtopäätökset ja tulosten tarkastelua ... 67
6.1.1 Valtaväestöön sopeutumista ja yhdenvertaisuuden haasteita ... 67
6.1.2 Opettajien kulttuurienvälisen osaamisen kehittäminen ... 71
6.1.3 Yhteenveto ja jatkotutkimusaiheita ... 72
6.2 Tutkimuksen luotettavuus ja eettisyys ... 73

7 LÄHTEET ... 78

LIITTEET ... 89

Liite 1 Esimerkkitaulukko kategorioiden muodostamisesta ... 89
Liite 2 Esimerkkitaulukko kategorioiden muodostamisesta ... 90
Liite 3 Suostumuslomake ... 91
Liite 4 Infokirje tutkimukseen osallistuville: ... 92
Liite 5 Haastattelurunko ... 93

TAULUKOT

TAULUKKO 1 ESIMERKKITAULUKKO KATEGORIOIDEN MUODOSTAMISESTA. 37

TAULUKKO 2. TIIVISTETTYNÄ TUTKIMUKSEN TULOKSET 40

1 JOHDANTO

Suomessa laki, opetussuunnitelmat ja kaikille kuuluva perusopetus pyrkivät takaamaan yhdenvertaisuutta jokaiselle kulttuurista ja taustasta riippumatta. On kuitenkin todettu, että tasa-arvo ja yhdenvertaisuus eivät toteudu kaikilla ja usein juuri maahanmuuttotaustaiset opiskelijat kokevat heihin kohdistuvaa rasismia ja epätasa-arvoa (Hummelstedt ym., 2021). Siten yhä enemmän kulttuurisesti moninaistuvassa yhteiskunnassa merkityksellistä on erilaisista kulttuurisista taustoista tulevien ihmisten yhdenvertainen kohtelu ja vuorovaikutus erilaisissa yhteisöissä.

Riitaoja (2013) pohtii väitöskirjassaan monikulttuurisuuskasvatuksen tutkimusta Suomessa ja tuo esiin aiempia tutkimuksia etenkin koulujen opetusmenetelmistä ja oppisisällöistä, opettajankoulutuksesta sekä koulun kulttuurista. Useat tutkimukset keskittyvät peruskoulun tai korkeakoulujen opetukseen opetussuunnitelmien ja opettajien näkökulmasta, mutta ammattikouluopiskelijoiden näkökulmasta tutkimustietoa on vähän. Siksi haluamme perehtyä syvemmin juuri ammattikouluissa opiskelevien maahanmuuttotaustaisten nuorten omiin kokemuksiin yhdenvertaisuudesta, sopeutumisesta sekä kulttuurienvälisestä vuorovaikutuksesta. Kokkonen (2006) kuvaa, miten vuorovaikutuksen näkökulmasta sopeutuminen nähdään dynaamisena, jatkuvasti muuttuvana prosessina. Sopeutumisella ja vuorovaikutuksella on kuitenkin tavoite, jolla pyritään tukemaan ja edistämään henkilön psyykkistä hyvinvointia ja kykyä toimia uudessa ympäristössä. Merkityksellistä tässä tutkimuksessa on selvittää, miten maahanmuuttotaustaiset nuoret itse kokevat sopeutumisen ja millaisia kokemuksia heillä on erilaisista vuorovaikutustilanteista.

Hummelstedt ja kollegat (2021) painottavat, että tärkeää on, että opiskelijat itse tunnistavat oman arvonsa, uskomuksensa ja tietävät keitä he ovat. Se, miten maahanmuuttotaustaiset opiskelijat kokevat, miten heidät on kohdattu ammattikouluyhteisössä ja millaisessa vuorovaikutuksessa he ovat olleet

opettajien kanssa, voi vaikuttaa heidän identiteettinsä muodostumiseen, tulevaisuuden osaamiseensa ja motivaatioon tulevissa työyhteisöissä. Ammattikouluopintojen tärkeänä tavoitteena onkin tukea opiskelijoiden kehitystä hyviksi, tasapainoisiksi ja sivistyneiksi ihmisiksi sekä mahdollistaa opiskelijoille jatko-opintovalmiuksien, ammatillisen kehittymisen sekä persoonallisuuden monipuolisen kehittämisen kannalta merkityksellisiä taitoja (Laki ammatillisesta koulutuksesta 531/2017).

Valtiontalouden tarkastusviraston suorittama tarkastussuunnitelma (2015) selvitti maahanmuuttotaustaisten opiskelijoiden ja perusopetuksen tuloksellisuutta. Raportista selvisi, että maahanmuuttotaustaisten opiskelijoiden ja kantaväestön oppimistulokset eroavat Suomessa enemmän kuin muualla Euroopassa. Viraston mukaan maahanmuuttotaustaisten opiskelijoiden osaamistaso on selvästi kantaväestöä heikompi ja maahanmuuttotaustaiset opiskelijat kokevat koulun työskentelyilmapiirin huonommaksi kuin kantaväestön opiskelijat. Tarkastuksen perusteella näyttää myös siltä, ettei perusopetus ole kyennyt tarjoamaan maahanmuuttotaustaisille opiskelijoille samoja mahdollisuuksia kuin kantaväestölle.

Niemi ja kollegat (2019) nostavat esiin, miten toiselle asteelle siirtyminen ja eri koulutuspoluille kiinnittyminen ovat usein haastavampia maahanmuuttotaustaisille sekä erityistä tukea tarvitseville nuorille. Suomessa vallitsee kiivas eriytymiskehitys oppimistuloksissa, mihin vaikuttavat muun muassa asuinalue, perhetausta ja sukupuoli. Toisaalta siirtymä toiselle asteelle nostaa esiin maahanmuuttotaustaustaan liittyviä eroja. Lukiokoulutuksesta ja ammatillisesta koulutuksesta ei tule yhteneväisiä koulutusmahdollisuuksia, mikä on yhdenvertaisuuden ongelma. Koulutuspoluille haketutuminen onkin edelleen ylisukupolvista, ja tyypillisesti nuorten koulutustaso heijastelee heidän vanhempiensa koulutustasoa. Kuitenkin maahanmuuttotaustaisilla nuorilla koulutustasoon vaikuttaa sekä perheiden odotukset, että suomen kielen taito. Maahanmuuttotaustaisten nuorten toiselle asteelle pääsemiseen vaikuttaa myös vanhempien koulutustason lisäksi maahanmuutosta kulunut aika (Kalalahti ym., 2019).

Kalalahti ym. (2019) kirjoittavat toiselle asteelle opiskelemaan pääsyn olevan maahanmuuttotaustaisille nuorille haastavampaa kuin valtaväestön nuorille, mihin vaikuttaa esimerkiksi kilpailu koulupaikoista suomea puhuvien

nuorten kanssa. Maahanmuuttotaustaiset nuoret ovat eriarvoistavassa asemassa koulutukseen pääsemisen suhteen. Heitä esimerkiksi hyväksytään lukioon selvästi harvemmin kuin muita, vaikka se olisi ollut opiskelijoiden ensimmäinen toive toisen asteen opiskelussa. Kuitenkin nuorten maahanmuuttotaustaisten koulutustavoitteet olivat toisen asteen opintojen aikana pysyneet korkeina, mutta yleisesti korkeakouluopintoihin suuntautuminen oli vähentynyt. Onnistuneiden koulutusvalintojen teko ja koulutuksen läpi käyminen ovat maahanmuuttotaustaisille nuorille keskimääräistä hankalampaa. Vaikka maahanmuuttotaustaiset perheet arvostavatkin koulutusta, voi heidän koulutustasonsa jäädä matalammaksi sekä oppimistulokset heikommiksi (Kalalahti ym., 2019).

Niemi ym. (2019) nostavat esiin, miten maahanmuuttotaustaisuus näyttää synnyttävän yhdenvertaisuuden ongelmia koulutuksen mahdollisuuksissa. Yhdenvertaisten koulutusmahdollisuuksien turvaaminen kaikille ovat suomalaisen koulutusjärjestelmän tavoitteita, eikä mahdollisuudet saisi olla kiinni esimerkiksi maahanmuuttotaustaisuudesta. Toisaalta, jos koulusiirtymät halutaan yhdenvertaistaa, nuorten suunnitelmia ja koulutusvalintoja tulee pystyä arvioimaan irrallaan suomen kielen taidosta tai erityisen tuen tarpeesta. Jos nämä vaikuttavat ohjaukseen liikaa, on vaarana nuorten ohjaaminen ennakko-oletusten perusteella jatkokoulutuksiin. Myös opiskelijan omat käsitykset vaihtoehdoistaan voivat vääristyä tästä. Maahanmuuttotaustaiset opiskelijat voisivatkin hyötyä pidemmän ajan koulutussiirtymistä ja koulutuksen suunnittelusta. Se voisi lisätä myös eri oppilaitosten joustavuutta ja harkintavaltaa. Toisaalta ammatillisen oppilaitosten opiskelijoilla on lain mukaan oikeus saada opetusta ja ohjausta sekä oikeus henkilökohtaiseen ja muuhun tarpeelliseen opinto-ohjaukseen. Mutta ammatillisessa koulutuksessa maahanmuuttotaustaisten opiskelijoiden ohjauksellisia erityistarpeita ei huomioida mitenkään (Jahnukainen ym., 2019).

Tämän tutkimuksen tavoitteena on selvittää, millaisia kokemuksia maahanmuuttotaustaisilla ammattikoulussa opiskelevilla nuorilla on kulttuurienvälisestä vuorovaikutuksesta, sopeutumisesta ja yhdenvertaisuudesta suomalaisessa ammattikoulussa. Kiinnostavaa on kuulla opiskelijoiden ajatuksia ja kokemuksia vuorovaikutustilanteista, yhdenvertaisuuden toteutumisesta sekä

sopeutumisesta heidän omasta näkökulmastaan sekä syventyä haastattelussa nouseviin teemoihin.

2 TEOREETTINEN VIITEKEHYS

Teoreettisessa viitekehyksessä keskitymme kulttuurienvälisen kasvatuksen (*intercultural education*), yhdenvertaisuuden (*equity*) ja kulttuurienvälisen vuorovaikutuksen (*intercultural communication*) tutkimusperinteisiin kasvatuksen ja koulutuksen kontekstissa. Ensimmäisessä luvussa avaamme enemmän kulttuurien välisen kasvatuksen teorioita, toisessa ja kolmannessa luvussa keskitymme yhdenvertaisuuden ja vuorovaikutuksen käsitteisiin.

2.1 Kulttuurienvälinen kasvatus

2.1.1 Mitä on kulttuurienvälinen kasvatus?

Kulttuurienvälisen kasvatuksen teoriapohja on laaja ja siihen kuuluu paljon teorioita ja käsitteitä, jotka ovat osittain myös päällekkäisiä. Olemme valinneet tämän tutkimuksen teoreettiseen taustaan sellaisia teorioita, jotka tukevat mielestämme parhaiten tämän tutkimuksen tarkoitusta. Tässä kappaleessa avaamme, mitä kulttuurienvälinen kasvatus on Jokikokon (2010) kolmen oppimisteorian kautta. Nämä kolme oppimisteoriaa havainnollistavat, miten moniulotteinen ja laaja teoreettinen suuntaus kulttuurienvälinen kasvatus on. Kulttuurienvälisen kasvatuksen kolme oppimisteoriaa ovat oppiminen muuttuvana prosessina, oppiminen kokemuksellisena prosessina ja oppiminen sosiokulttuurisena prosessina.

Jokikokon (2010) kuvaama oppimisteoria kulttuurien välisestä oppimisesta muuttuvana prosessina keskittyy siihen, että emme pyri muuttamaan ainoastaan sitä mitä me tiedämme, vaan myös sitä, miten me tiedämme. Eli ilmiötä ja maailmaa pyritään näkemään eri tavalla, mihin olemme aiemmin tottuneet. Kulttuurishokki tai jokin muu kriisi voivat saada aikaan kulttuurienvälistä

oppimista. Kriisi johdattaa oppijaa kriittiseen reflektioon kokemuksistaan, mikä puolestaan voi muuttaa henkilön kokemuksia. Kulttuurienvälisessä oppimisessa merkittävää on tulla kriittisesti tietoiseksi oletuksistamme ja erityisesti yhteisöstämme ja taustoista, jotka ovat vaikuttaneet ihmisten elämään. Niiden ymmärtäminen on välttämätöntä, jotta voimme arvostaa eri kulttuureita sekä asettua muiden ihmisten asemaan. Muuttuvan prosessin kautta tarkasteltuna kulttuurienvälistä oppimista tapahtuu, kun kohtaamme jonkin ongelman tai päädymme vuorovaikutustilanteeseen, joka ei ole henkilölle tuttu. Ammattikoulussa opiskelevat nuoret ovat voineet kokea kulttuurishokkia tai muita kriisejä, jotka voivat vaikuttaa heidän oppimiseensa ammattikoulussa. Siten on tärkeää ymmärtää, miten kulttuurienvälisen kasvatuksen ulottuvuudet voivat vaikuttaa maahanmuuttotaustaisten opiskelijoiden kokemuksiin opiskelusta ja sopeutumisesta ammattikoulussa.

Jokikokon (2010) mukaan kulttuurienvälinen oppiminen kokemuksellisena prosessina on puolestaan luonnollinen osa kulttuurienvälistä oppimista. Merkittävää ovat kulttuurienväliset kokemukset. Myös tässä oppimisteoriassa oppiminen alkaa niin sanotusti jostakin ärsykkeestä, esimerkiksi jostakin päivittäisestä kokemuksesta. Kulttuurienvälistä oppimista kuvaa hyvin myös se, että se on integroitu päivittäisiin rutiineihin, se on sattumanvaraista ja siten reflektion ja toiminnan induktiivisen prosessin kautta muodostunutta.

Jokikokko (2010) korostaa kulttuurienvälistä oppimista sosiokulttuurisena prosessina. Yhteisöllinen oppiminen on tärkeää ja oppimista tapahtuu vuorovaikutuksen kautta sosiaalisessa ympäristössä. Oppimisen kannalta tärkeää on yhteistyö muiden ihmisten kanssa. Rissanen (2019) kuvaa artikkelissaan, että usein haastavissa kulttuurisesti moninaisissa ympäristöissä opettajat kokevat yrittäneensä parhaansa. Heitä saatetaan silti syyttää rasismista ja syrjinnästä, mikä usein loukkaa ja turhauttaa opettajia valtavasti. Jotta opettaja voi tukea yhdenvertaisuuden toteutumista ja sosiaalista oikeudenmukaisuutta työssään, opettajat tarvitsevat kulttuurienvälistä osaamista yhä enemmän. Kiinnostavaa on selvittää, miten moninaisista taustoista tulevat opiskelijat itse näkevät vuorovaikutuksen opettajien kanssa. Kulttuurienvälisessä kasvatuksessa pitäisi olla kyse olemassa olevien voima-asetelmien muokkaamisesta eikä ainoastaan kulttuurisen moninaisuuden esille nostamista (Jokikokko, 2010).

Jokikokon (2010) oppimisteorioita tukee myös etnorelatiivinen lähestymistapa kulttuuriseen moninaisuuteen. Etnorelatiivisen lähestymistavan kautta kulttuurista moninaisuutta pyritään ymmärtämään, sekä näkemään maailmaa toisten ihmisten näkökulmasta eikä vain omasta. Ryhmien välisiä suhteita ja kulttuurienvälistä vuorovaikutusta voidaan ymmärtää puolestaan etnosentrismikäsitteen avulla. Etnosentrismi kuvaa ihmisen asenteita ja käyttäytymistä ulkoryhmiä kohtaan. Etnosentrisellä henkilöillä on puolueellisia asenteita ja käyttäytymistä sisäryhmiänsä kohtaan sisäisen ryhmän eduksi, usein ulkoryhmän kustannuksella. Monet kuitenkin uskovat, että etnosentrismi on luonnollista ihmisten ajattelua ja edistää yhteistyösuhteita ryhmän jäsenten kanssa samalla, kun kilpailee ulkoryhmän kanssa. Eli se edistää myös ryhmien selviytymistä ja solidaarisuutta omassa ryhmässään (Neuliep, 2017). Etnosentrisestä näkökulmasta katsottuna myös kulttuuriset erot voidaan nähdä uhkana (Rissanen, 2019).

Jokikokko (2010) avaa myös monikulttuurisuuden ja kulttuurienvälisen kasvatuksen käsitteellistä eroa. Kasvatuksen kentällä käsite monikulttuurisuus on korvattu kulttuurienvälisen kasvatuksen käsitteellä, koska erityisesti eurooppalaisessa kontekstissa se kuvaa enemmän ihmisten välistä vuorovaikutusta. Käsitteenä monikulttuurinen kasvatus viittaa enemmän monikulttuuriseen todellisuuteen ja siinä elävien ihmisten rinnakkaiseloon. Käsitteenä kulttuuri on hyvin valuvaa ja vaihtelevaa, joten kulttuuriin liittyvät teoriat kehittyvät ja muuntuvat ajan kuluessa (Ladson-Billlings, 2014).

Kulttuurisesti kestävän pedagogiikan teoria (c*ulturally sustaining pedagogy*) vahvistaa ajatusta siitä, että mikäli pedagogiikka muovautuu ja mukautuu jatkuvasti, on mahdollista varmistaa kulttuurisesti moninaisista taustoista tulevien opiskelijoiden näkeminen oppimisessa subjekteina ennemmin kuin objekteina (Ladson-Billings, 2014). Tässä tutkimuksessa ollaan kiinnostuneita juuri maahanmuuttotaustaisten opiskelijoiden omista subjektiivisista kokemuksista.

2.1.2 Opettajien kulttuurienvälinen osaaminen

Kulttuurienvälinen osaaminen (*intercultural competence*) on moniulotteinen käsite, johon sisältyy tietoa, asenteita, taitoja ja tietoisuutta (Fantini, 2009, s. 456).

Rissanen (2019) painottaakin kulttuurienvälisen osaamisen olevan tärkeä osa koulutus- ja opetusalan työtä, sillä se mahdollistaa opettajille tehokkaan vuorovaikutuksen eri kulttuuritaustoista tulevien opiskelijoiden kanssa.

Deardoff (2006) kirjoittaa kulttuurienvälisen osaamisen koostuvan kulttuurisesta tietämyksestä, tietoisuudesta, empatiasta ja vuorovaikutustaidoista. Kulttuurinen tietämys liittyy kulttuuristen käytäntöjen, uskomusten ja arvojen ymmärtämiseen, kun taas tietoisuus liittyy omien kulttuuristen ennakko-oletusten ja -asenteiden tunnistamiseen. Empatia mahdollistaa opettajien kyvyn eläytyä eri taustoista tulevien opiskelijoiden kokemuksiin, ja tehokkaat vuorovaikutustaidot helpottavat merkityksellistä kulttuurienvälistä vuorovaikutusta. Gay (2000) korostaakin, että opettajien on tärkeää kyetä sopeuttamaan omat opetusmenetelmänsä erilaisiin oppimistyyleihin ja kulttuuritaustoihin. Opiskelijoiden kokemusten ja näkökulmien huomioimisen myötä oppimisprosessista tulee kaikille oppijoille mielekkäämpää ja osallistavampaa (s. 32).

Bennett (2017) ja Rissanen (2019) kuvaavat kulttuurienvälisen sensitiivisyyden sekä etnosentrismistä etnorelativismiin siirtymisen tärkeyttä opettajien kulttuurienvälisessä osaamisessa. Kulttuurienvälinen sensitiivisyys on yksilön kykyä kokea ja huomata kulttuurisia eroja. He painottavat myös näkökulmien muuttamisen ja inklusiivisen maailmankuvan kehittämisen tärkeyttä, jotka kuuluvat myös etnorelativistiseen suhtautumiseen. Olennaista kulttuurienvälisen osaamisen kannalta on siis pyrkiä näkemään maailmaa toisten ihmisten näkökulmasta (Gay, 2000).

Kulttuurienvälinen osaaminen sisältää asenteita, uskomuksia, tietämystä, taitoja ja käyttäytymistä kulttuurisesti moninaisista taustoista tulevia ihmisiä kohtaan (Rissanen, 2019). Kulttuurienväliseen osaamiseen kuuluu myös monipuolinen kulttuuritietämys, mutta myös kyky olla kunnioittavassa vuorovaikutuksessa eri kulttuurisista taustoista tulevien opiskelijoiden kanssa (Byram, 2020, s. 12). Ladson-Billings (2014) avaa kulttuurienvälisen osaamisen merkitystä oman käsitteensä *culturally relevant pedagogy* kautta. Käsitteen taustalla on myös ydinajatus siitä, että merkittävää kulttuurienvälisen osaamisen kannalta on kyky yhdistää oppimisen periaatteita syvälliseen ymmärrykseen ja arvostukseen kulttuuria kohtaan. Kulttuurienvälisen oppimisen kannalta olennaista onkin onnistua tuomaan oppimisen periaatteita osaksi syvällistä

ymmärrystä ja kulttuurin arvostusta. Siten myös kulttuurienvälinen oppiminen ja osaaminen ovat merkittäviä ulottuvuuksia kulttuurienvälisessä kasvatuksessa (Jokikokko, 2010). Tässä tutkimuksessa onkin tärkeää ymmärtää kulttuurienvälisen osaamisen merkitys opettamisessa, sillä ammattikoulussa opiskelee paljon kulttuurisesti moninaisista taustoista tulevia opiskelijoita. On mielenkiintoista saada selville, miten opettajien kulttuurienvälinen osaaminen voi vaikuttaa maahanmuuttotaustaisten opiskelijoiden kokemuksiin opiskelusta.

2.1.3 Kulttuurienvälisen osaamisen kehittäminen ja arviointi

Spitzberg & Changnon (2009) sekä Paige & Cohen (2005) avaavat tutkimuksissaan eri tekijöiden vaikuttavan siihen, miten kulttuurienvälinen osaaminen kehittyy. Esimerkiksi henkilökohtaiset ominaisuudet, kuten avoimuus, joustavuus ja uteliaisuus, edistävät usein kiinnostusta eri kulttuureita kohtaan. Osaltaan myös ihmisten aiemmat elämänkokemukset, kuten ulkomailla opiskelu ja kulttuurienväliset vuorovaikutustilanteet voivat edistää yksilön mahdollisuuksia kehittää omaa kulttuurienvälistä osaamistaan. Ammattikoulussa opiskelevien maahanmuuttotaustaisten nuorten kokemuksiin voi vaikuttaa vahvasti se, miten opettajat kohtaavat heitä. Siksi on tärkeää ymmärtää, miten kulttuurienvälistä osaamista voidaan kehittää.

Opettajien olisi tärkeää osoittaa kulttuurista sensitiivisyyttä, sillä kulttuurien kunnioittaminen ajattelun ja toiminnan kautta on olennaista kulttuurienvälisen osaamisen kehittymiselle (Hammer ym., 2003). Myös Rissanen (2019) painottaa kulttuurienvälisen osaamisen kehittämisen merkitystä, jotta yhdenvertaisuus on taattu eri kulttuurisista taustoista tulevien opiskelijoiden opettamisessa.

Sleeter (2001) kirjoittaa, että sosiaalinen konteksti kouluissa ja yhteisöissä vaikuttaa myös kulttuurienvälisen osaamisen kehittymiseen. Opettajankoulutuksen antamat valmiudet, kuten eri kulttuurisista taustoista tulevien ihmisten kohtaaminen ja yhdenvertaisuuden pohtiminen ovat merkittävässä roolissa kulttuurienvälisen osaamisen kehittymiselle. Myös erilaiset pedagogiset lähestymistavat ja strategiat ovat tärkeitä kulttuurienvälisen osaamisen edistämisessä. Onkin olennaista, että opettajat oppivat tunnistamaan opiskelijoiden kulttuuriset identiteetit ja sisällyttämään erilaisia näkökulmia

opettamiseen (Smith & Kennedy, 2012). Rissanen (2019) ja Jokikokko (2010) painottavat kulttuurienvälisen osaamisen kehittymisen olevan prosessi, joka jatkuu läpi elämän. Voidaankin ajatella, että kulttuurienvälinen osaaminen ei ole koskaan valmis, vaan se kehittyy jatkuvasti erilaisten kulttuurienvälisten kohtaamisten myötä.

Fantini (2009) kuvaa kulttuurienvälisen osaamisen arvioimisen olevan haastavaa sen monimutkaisuuden ja subjektiivisen luonteen vuoksi. Itsearviointi, havainnointi ja palautteen antaminen voivat auttaa arvioimaan opettajan kulttuurisen osaamisen kehittymistä. Myös oman reflektoinnin kehittäminen, kuten itsearviointi ja itsereflektio antavat opettajille valmiuksia arvioida omaa opettajuuttaan, ennakko-oletuksiaan ja asenteitaan kriittisesti (Ting-Toomey, 2010). Deardoff (2006) kuvaa, että arviointiprosessin tulisi olla jatkuvaa ja integroitua ammatillisen kehittymisen tukemiseksi.

Ladson-Billings (2014) painottaa, että tärkeässä roolissa on pedagogiikan vaihtuminen, muuttuminen, mukautuminen ja uudelleen luominen, jotta voidaan varmistaa, ettei opiskelijoita jatkuvasti syrjäydy. Myös Deardoff (2006) vahvistaa Ladson-Billingsin ajatusta sitä, että tärkeää on keskittyä opiskelijoiden oppimiseen ja akateemisiin saavutuksiin luokkahuoneen ja käyttäytymisen hallitsemisen sijaan. Tärkeää on painottaa kulttuurienvälistä osaamista kulttuurien yhtäläistämisen tai hävittämisen sijaan. Sitä kautta opiskelijat oppivat ottamaan vastuuta heidän omasta oppimisestaan. Samalla usein kehittyy ajatus syvemmästä mielenkiinnosta oppimistaan kohtaan (Ladson-Billings, 2014).

Paige & Goode (2009) avaavat, että yhtenä opettajankoulutuksen tärkeimpänä kulttuurisen osaamisen kehittämistyökaluna pidetään yleistä kriittistä kulttuurista itsetietoisuutta. Ainoastaan saavuttamalla tietoa muista kulttuureista ei nähdä kehittävän tarpeeksi kulttuurienvälistä osaamista. Pelkkä kulttuurinen kontakti ei kuitenkaan välttämättä riitä kehittämään opettajien mielentilaa kulttuuriseen osaamiseen. Tulevien opettajien kouluttamisessa voidaan kehittää kulttuurienvälistä osaamista tarjoamalla heille enemmän tietoa, käsitteitä ja teorioita osaamisesta. Rissanen (2019) vahvistaa Paigen ja Gooden ajatusta siitä, että avaintekijöinä kulttuurienvälisessä osaamisessa on mahdollisuus reflektoida ja välittää kokemuksia kohtaamisista kulttuurisesta moninaisuudesta yhdessä opiskeluyhteisön kanssa, sekä kehittää omaa kulttuurista tietoutta. Kuitenkin yksi kurssi opettajankoulutuksessa ei riitä, vaan

opettajaopiskelijoiden kulttuurienvälistä oppimista pitäisi integroida läpi koko koulutuksen, jotta opiskelijoiden asenteet ja uskomukset oikeasti muuttuisivat.

Gorski (2009) kirjoittaa, että kulttuurisesta moninaisuudesta käyty keskustelu on arvokasta ja vaikuttaa meihin kaikkiin. Samalla se kuitenkin sisältää ajattelun ‘toisista’. Vaikka moninaisuus nähdään luonnollisena, se ei rakennu opettajankoulutuksen sisällä, vaan yksilö ja inhimillisyys nähdään jokaisessa. Hummelstedt ja kollegat (2021) kirjoittavat, että useat opettajat ajattelevat rasismista puhumisen olevan vaikeaa, eikä heidän mielestään siitä puhuta tarpeeksi koulussa. Jotta maahanmuuttotaustaisen opiskelijoiden rajallista subjekti-asemaa voidaan haastaa ja purkaa, opettajien ja opiskelijoiden tulee olla tietoisia rasismista. Lisäksi ymmärrys identiteetistä dynaamisena ja muuttuvana prosessina mahdollistaa enemmän hybridi-identiteettejä ja suomalaisuuden kaiken kattavana.

Toisaalta Rissanen (2019) nostaa esiin myös sitä, miten kehittää opettajien osaamista kohdata alati kasvavaa uskonnollista moninaisuutta koulutuksessa. Esimerkiksi opettajat voivat olla uskonnon suhteet värisokeita tai etnosentrisiä, vaikka heillä olisi monikulttuurinen näkemys kulttuuriseen moninaisuuteen ja sen arvostamiseen. Uskontoa ja uskonnollisia identiteettejä pidetään enemmin henkilökohtaisina ja yksityisinä asioina, joita ei tarvitse tunnustaa julkisissa koulutuslaitoksissa. Opettajat eivät silloin välttämättä ymmärrä opiskelijoiden ja heidän perheidensä tarpeita ja sitä, että uskonto on olennainen osa identiteettiä monille opiskelijoille.

Rissanen (2019) kirjoittaakin, että opettajakoulutuksen ohjelman pitäisikin tukea opettajaopiskelijoiden sensitiivisyyttä uskonnoille. Eli vahva kriittinen omaa ajattelutapaa ja asenteita arvioiva ote, sekä näiden kyseenalaistaminen voivat kehittää empatiaa kohti erilaisia maailmankatsomuksia. Tämän tutkimuksen haastateltavat tulevat kulttuurisesti moninaisista taustoista ja siten opettajien empatia ja ymmärrys erilaisia maailmankatsomuksia kohtaan ovat tärkeitä. Termi maahanmuuttaja itsessään on usein käytetty generalisoimaan ja toiseuttamaan kasvatuksessa, vaikka maahanmuuttotaustaiset ovatkin todella heterogeeninen joukko (Hummelstedt ym., 2021).

2.2 Yhdenvertaisuus koulutuksen kentällä

Paul Gorski (2016) ehdottaa, että kulttuurilla on ollut mahdollisesti liian keskeinen rooli monimuotoisuudesta puhuttaessa koulutuksen kentällä. Esimerkiksi käsitteet kulttuurisesti responsiivinen pedagogiikka, kulttuurisesti relevantti opetus, kulttuurinen pätevyys ja kulttuurienvälinen osaaminen ovat vieneet tilaa mahdollisuudesta edistää kasvatuksellista oikeudenmukaisuutta. Tämä saattaa johtua siitä, että vaikka jotkut näistä kulttuurikeskeisistä kehyksistä pyrkivät kehittämään yhdenvertaisuutta, ne usein perustuvat marginalisoituihin opiskelijoihin, jolloin rakenteellisen epäoikeudenmukaisuuden muodot jäävät vähemmälle huomiolle. Samalla ruokitaan koulutuseroja entisestään. Vastauksena tähän ajatukseen Gorski ehdottaa yhdenvertaisuuden lukutaidon käsitettä yhtenä tapana toteuttaa yhdenvertaisuutta. Siinä asetetaan yhdenvertaisuuden käsite keskusteluun ja koulutuksen käytäntöihin kulttuurin käsitteen sijaan. Yhdenvertaisuus koulutuksen kentällä tarkoittaa pitkälti yksilöiden tarpeiden tunnistamista ja sitä, että yksilölliset ominaisuudet, kuten kulttuurinen tausta ei vaikuta yksilön kohtaamiseen (Mendez-Garcia & Fleming, 2023, s. 35).

Gorski (2016) ajattelee, että nykyiset yhdenvertaisuuden puolustajat ovat lähteneet väärin liikkeelle. Hän tuo esiin, että esimerkiksi koulutuspolitiikan tarkoituksena on ollut tukea opiskelijoita, jotka kokevat köyhyyttä. Tämä suunta on kuitenkin mennyt kohti heidän sortoaan tekemällä heistä syyllisiä esimerkiksi juuri köyhyydestä. Tämä tarkoittaa sitä, että köyhyys olisi seurausta heidän omasta toiminnastaan. Kulttuurin korostaminen voikin johtaa siihen, että painoarvo siirtyy epäoikeudenmukaisuudesta pois.

Gorski (2016) kuvaa ongelmana olevan summaaminen samasta kulttuurista tulevia samankaltaisiksi. Esimerkiksi ’köyhyyden kulttuurin’ alaisena ovat joukko ihmisiä, joilla on kulttuurisesti jotakin yhteistä. Usein tehdään siis tällaisia olettamuksia, jotka eivät pidä paikkaansa. Kulttuuriset käsitteet auttavat pitämään kärsimykset ja sorron muodot piilossa, jolloin liikkuminen yhdenvertaisuutta kohti voi olla vain illuusiota. Gorski painottaakin, että myös kovia koulutuseroja selittää epäoikeudenmukainen jakautuminen koulutukseen pääsyn mahdollisuuteen. Koulutukseen pääsyn haasteet ja mahdollisuudet voivat vaikuttaa maahanmuuttotaustaisten opiskelijoiden kokemuksiin opiskelusta

ammattikoulussa ja tulevaisuuden näkymistä. Tässä tutkimuksessa olennaista on ymmärtää, mitkä tekijät maahanmuuttotaustaisten opiskelijoiden kokemusten taustalla voivat vaikuttaa yhdenvertaisuuden toteutumisen kokemuksiin koulussa.

Byram ja Sheuls (2023) kirjoittavat, että yhdenvertaista oppimisen tukemista luokkahuonekontekstissa voidaan määritellä siten, että jokaisella opiskelijalla on oikeus saada ajallisesti saman verran tukea opettajaltaan. On myös tärkeää, että jokainen opiskelija saa yhdenvertaista yksilöllistä tukea oppimiseensa ja oppimisen haasteisiin onnistuneen tulevaisuuden takaamiseksi. Olennaista on myös opiskelijan oma vastuu käyttää oppimisen tilanteet hyödyksi oppimisessa (s. 26). Myös suomen laki määrää koulutuksen järjestäjän huolehtimaan sen toteutumisen edistämisestä. Koulutuksen järjestäjän ja tämän oppilaitoksen tulee arvioida yhdenvertaisuuden toteutumista koulun toiminnassa ja tehdä tarvittavia toimenpiteitä yhdenvertaisuuden toteutumisen edistämiseksi (Yhdenvertaisuuslaki 1325/2014).

Gorskin (2016) yhdenvertaisuuden lukutaidon (*equity literacy*) viitekehys tarjoaa toisenlaisen yhdenvertaisuuden määritelmän koulutuksen kontekstissa. Yhdenvertaisuuden lukutaidon viitekehyksessä on tärkeää tunnistaa hienovaraisimpiakin muotoja eriarvoisuudessa, esimerkiksi erilaista kiusaamista koulussa. Lisäksi opettajilla tulisi olla kyky reagoida ja vastata haastamalla muita kollegoita ja opiskelijoita, jotka haukkuvat toisen kulttuurin piirteitä, esimerkiksi äidinkieltä. Van den Branden ja kollegat (2010) toteavat tutkimuksessaan, että opiskelijan etninen tausta voi vaikuttaa opiskelijan ja opettajan suhteeseen usein monimutkaisesti. Opiskelijan etninen tausta saattaa vaikuttaa opettajan arviointiin opiskelijasta sekä tapaan olla vuorovaikutuksessa tämän kanssa (s. 79). Groski painottaakin, että yhdenvertaisuuden lukutaidon teorian mukaan opettajilla tulisi olla myös kyky korjata epäoikeudenmukaisuutta pitkällä tähtäimellä, ei vain hetkessä, esimerkiksi kiinnittämällä huomio syviin kulttuurisiin dynamiikkoihin instituutioissa. Nämä dynamiikat saattavat saada ihmiset kokemaan, että toisen haukkuminen on hyväksyttävää.

Kulttuurisesti moninaisista taustoista tulevat opiskelijat ovat usein koulusta putoamisen uhreja, eivätkä saa aina tarvitsemaansa tukea opetuksessa (Gause, 2011, s. 16). Gorski (2016) nostaakin esiin, että on tärkeää pitää yllä yhdenvertaistamisen yrityksiä, vaikka siihen olisi vastustusta. Kasvatusalan

asiantuntijoiden on mielekästä kysyä, opetammeko yhdenvertaisuuslukutaitoa samalla, kun opetamme kulttuurista lukutaitoa. Yhdenvertaisuuslukutaidon avulla voidaan luoda niitä tietoja ja taitoja, joilla yhdenvertaisuutta voidaan edistää.

2.3 Kulttuurienvälinen vuorovaikutus

2.3.1 Kulttuurienvälinen vuorovaikutus prosessina

Young Yun (2001) painottaa kulttuurienvälisen vuorovaikutuksen olevan yleisimmin määritelty vuorovaikutus- prosessina, jossa yksilöt eroavat kulttuurisista taustoistaan ja vuorovaikuttavat toistensa kanssa. Kulttuurienvälinen vuorovaikutus on monitieteinen tutkimuskenttä, joka kattaa näkemyksiä ja lähestymistapoja viestinnästä, psykologiasta, kielitieteestä ja antropologiasta. Vuorovaikutus Salo-Leen (2007) mukaan tarkoittaa myös sitä, että katsotaan kulttuurin ja viestinnän vuorovaikutusta ihmisten kanssakäymisessä kasvokkain tai virtuaalisesti. Tehokas vuorovaikutus riippuu siitä, miten hyvin ihmiset havaitsevat toistensa tarkoitukset ja miten he tulkitsevat viestejä vuorovaikutuksessa.

Young Yun (2001) hahmottaa kulttuurienvälisen vuorovaikutuksen kenttää erottaen viisi pääteemaa kulttuurienvälisessä vuorovaikutuksen tutkimuksessa. Nämä teemat ovat intrapersonaalinen prosessi kulttuurienvälisessä vuorovaikutuksessa, kulttuurienvälinen vuorovaikutuskompetenssi, adaptaatio uuteen kulttuuriin, kulttuurinen identiteetti kulttuurienvälisessä kontekstissa ja vallan epätasa-arvo kulttuurienvälisissä suhteissa. Kulttuurienvälisen vuorovaikutuksen ymmärtäminen on tässä tutkimuksessa tärkeää, sillä tutkimuksen yhtenä tavoitteena on saada selville, millaisia kokemuksia maahanmuuttotaustaisilla ammattikouluopiskelijoilla on vuorovaikutustilanteista koulussa.

Young Yunin (2001) kulttuurienvälisen vuorovaikutuksen viiden pääteemaan ensimmäinen eli intrapersonaalinen prosessi kulttuurienvälisessä vuorovaikutuksessa tarkoittaa psykologista prosessia, joka kuvailee ongelmallista luontoa kulttuurienvälisessä vuorovaikutuksessa. Siihen kuuluvat esimerkiksi stereotypiat, etnosentrismi, ennakkoluulot ja esimerkiksi rasismi.

Kulttuurienvälistä vuorovaikutusta voidaan lähestyä siis sosiaalipsykologisesta tulokulmasta, jossa olennaisia ovat psykologiset taipumukset esimerkiksi kielessä, asenteissa ja käyttäytymisessä. Gilesin (2016) viestinnän mukauttamisen teoria (*communication accomodation theory)* pyrkii Young Yunin määritelmän tavoin selittämään kulttuurienvälistä vuorovaikutusta psykologisesta näkökulmasta. Viestinnän mukauttamisen teoria pyrkii ennustamaan miksi, milloin ja miten ihmiset muokkaavat viestinnän käyttäytymistä sosiaalisen vuorovaikutuksen aikana, ja mitä sosiaalisia lopputulemia näillä viestinnän eri muodoilla voi olla.

Young Yun (2001) kuvaa, että kulttuurienvälisellä vuorovaikutuskompetenssilla puolestaan tarkoitetaan niitä tekijöitä, jotka helpottavat kulttuurienvälisen vuorovaikutuksen lopputulemia, kuten tyytyväisyyttä ja muita positiivisia arvioita, kun tarkastellaan viestinnän molempia osapuolia. Viestinnän positiivisten lopputulemien todennäköisyyttä nostavat erilaiset kognitiiviset, affektiiviset ja operationaaliset kyvyt, kuten joustavuus, positiivinen asenne, motivaatio, sensitiivisyys sekä verbaalit ja nonverbaalit taidot sekä kuuntelutaidot. Dimitrijevic (2017) kuvaa Young Yunin tavoin vuorovaikutuksen ymmärtämisessä olevan tärkeää viestintä kahden tai useamman henkilön välillä. Hän painottaa vuorovaikutuksen olevan prosessi, jossa vaihdetaan informaatiota vuorovaikutuksessa olevien henkilöiden välillä. Se on myös moniarvoista kulttuurista rinnakkaiseloa ja suvaitsevaisuutta. Se sisältää siten myös erilaisten kulttuurien, uskontojen ja perinteiden huomioimisen sekä muita ominaisia erityispiirteitä vähemmistöön verrattuna.

Young Yunin (2001) kolmas pääteema kulttuurienvälisen vuorovaikutuksen määrittelemiseen on uuteen kulttuuriin adaptoituminen, jota hän käsittelee integroivan kommunikoinnin teorian avulla (*integrative communication theory*). Adaptoituminen määritellään psykologiseksi sopeutumiseksi uuteen ympäristöön. Tässä tapauksessa omasta kulttuurista nykyisen ympäristön kulttuuriin sopeutumista. Adaptaatio tapahtuu kielellisenä prosessina ajan kanssa, mikä johtaa hiljalleen kulttuurienväliseen muutokseen yksilössä.

Young Yun (2001) kirjoittaa neljännen pääteeman kulttuurienvälisen vuorovaikutuksen määrittelemiseen olevan kulttuurienvälinen identiteetti. Yksilön identiteetti ei ole valmis kokonaisuus, vaan se voi muuttua laajoissa kulttuurienvälisissä vuorovaikutuskokemuksissa. Tässä prosessia muutoksia voi

yleensä nähdä yksilön itsetietoisuudessa, yksilöllistämisessä sekä ryhmä kategorioiden erittelyssä ja näiden rajojen ylittämisessä.

Viides pääteema Young Yunin (2001) määritelmässä on vallan epätasa-arvo kulttuurienvälisissä suhteissa. Se perustuu kriittiselle analyysille, jolla on taipumus kyseenalaistaa joitakin perinteisiä teorioita. Se siis nostaa esiin henkilökohtaiset identiteetin konflikti -kokemukset sekä sen, miten vähemmistöryhmän jäsenet nähdään usein ’uhreina’ tutkimuksissa. Esimerkiksi jotkut tutkimukset ovat voineet keskittyä maahanmuuttotaustaisten henkilöiden sopeutumisen kokemuksiin lähinnä käyttäen termejä syrjäytyminen, kamppailu ja ristiriidat. Nämä siis edustavat maailmaa, jossa yhteiskunnan rakenteet systemaattisesti marginalisoivat tietyn tyyppisiä eroja.

Kulttuurienväliseen vuorovaikutukseen on erilaisia tulokulmia, joista yksi on Young Yunin (2001) viiden pääteeman määritelmä. Kulttuurienvälisen vuorovaikutuksen kentällä on myös muita määritelmiä, joiden kautta kulttuurienvälistä vuorovaikutusta voidaan ymmärtää. Integroiva tulokulma kulttuurienväliseen vuorovaikutukseen katsookin pidemmälle, kuin vain kulttuurien maailmankatsomuksellisiin eroihin, uskomuksiin ja arvoihin. Se ymmärtää eroja useiden sosiologisten vaikutteiden kautta, kuten tilannekohtaisten normien, roolisuhteiden ja väestöllisten piirteiden kautta. Näiden lisäksi sitä voi esimerkiksi tarkastella yksilöllisten erojen, psykologisten piirteiden, kuten stereotypioiden, ennakkoluulojen ja etnosentrismin kautta. Tärkeää on ymmärtää, että kaksi yksilöä samasta kulttuurista ei käyttäydy tai ymmärrä asioita samalla tavalla (Young Yun & Gudykunst, 2013). Kulttuurienvälinen vuorovaikutus voidaan ajatella prosessina, jossa ihmiset eri ryhmistä osallistuvat vuorovaikutukseen ja kertovat heidän näkemyksestään maailmasta (Klyukanov, 2020, s. 2).

Klyukanov (2020) puolestaan esittää erilaisia määritelmiä kulttuurienväliselle vuorovaikutukselle erilaisten perusperiaatteiden kautta, jotka perustuvat tärkeimpien kulttuurienvälisen viestinnän käsitteiden ja teorioiden tutkimukseen. Hän kuitenkin painottaa, että kulttuurienvälinen vuorovaikutus on prosessi, jossa ihmiset eri ryhmistä koko ajan etsivät tietoa siitä, miten olla vuorovaikutuksessa toistensa kanssa tietynlaisessa epävarmuudessa. Jokaisessa kulttuurienvälisessä kohtaamisessa yhden kulttuurin ihmiset esittävät itsestään tiettyä kuvaa ja toimivat niin, että toisen kulttuurin ihmiset ymmärtävät

tämän kuvan. Se voidaan tehdä esimerkiksi kielellisesti, verbaalisesti ja nonverbaalisesti (s. 48, 74). Young Yun & Gudykunst (2013) kirjoittavat, että ihmiset ovat kuitenkin erilaisia ja väittelevät mieltymyksistään sekä enemmän tai vähemmän ymmärtävät toisiaan. Viestijät eri taustoista kohtaavat enemmän esteitä verbaalien ja nonverbaalien viestien tunnistamisessa ja tulkitsemisessa. Tällaiset suuret erot ja esteet kommunikaatiossa ovat erityisen vuorovaikutuksen konteksti, jota useimmiten kutsutaankin kulttuurienväliseksi vuorovaikutukseksi.

Young Yun ja Gudykunst (2013) pitävät yhtenä lähestymistapana kulttuurienväliseen vuorovaikutukseen sen ymmärtämistä vuorovaikutuksena tuntemattomien kanssa. Se sisältää eri kulttuurienvälisen vuorovaikutuksen tyyppejä, kuten etnisen vuorovaikutuksen, rotujenvälisen vuorovaikutuksen ja alakulttuurin vuorovaikutuksen. Vuorovaikutuksessa olevien henkilöiden jaetut kokemukselliset taustat ovat siis tärkeitä kulttuurienvälisessä vuorovaikutuksessa, koska ne vaikuttavat yksilöiden käyttäytymiseen erilaisissa kulttuurienvälisissä vuorovaikutustilanteissa. Siksi kulttuurienvälistä vuorovaikutusta lähestytäänkin usein prosessina.

Salo-Lee (2007) ehdottaa, että kulttuurisen lukutaidot käsite on myös yksi tapa ymmärtää kulttuurienvälistä vuorovaikutusta. Se on yhteydessä niin yhdenvertaisuuslukutaidon, että kulttuurisen osaamisen, sekä kulttuurienvälisen vuorovaikutuksen käsitteeseen. Kulttuurinen lukutaito on osa kulttuurista osaamista. Se on kykyä lukea, ymmärtää ja löytää merkityksellisyys monista kulttuureista sekä pystyä arvioimaan, vertailemaan ja purkamaan erilaisia koodeja kulttuurista ja ymmärtämään näiden merkityksellisyys. Kulttuurinen lukutaito edesauttaa meitä toimimaan sensitiivisesti ja tehokkaasti.

Salo-Leen (2007) kulttuurienvälisen vuorovaikutuksen määritelmän kannalta olennaista on, että ymmärretään toisia tarpeeksi hyvin. Silloin ei myöskään väärinymmärryksiä pääse syntymään. Kun vuorovaikutus on sosiaalista kanssakäymistä, mihin ihmiset itse tulevat osaksi, tulee vuorovaikutukseen mukaan myös heidän tunteensa, sen hetkinen konteksti ja kulttuuri. Mikäli kanssakäyminen on dialogista, avointa ja molemminpuolista, yhdenvertaista, jatkuvaa ja tapahtuu luonnollisissa tilanteissa, niillä voi olla positiivinen vaikutus vähentää ja jopa poistaa negatiivisa stereotypioita.

2.3.2. Kulttuurienvälinen vuorovaikutus koulutuksen kontekstissa

Tässä tutkimuksessa halutaan selvittää, miten maahanmuuttotaustaiset nuoret kokevat kulttuurienvälisen vuorovaikutuksen ammattikoulussa. Vygotskyn (1978) mukaan oppimisen kannalta merkittävää on yhdessä toimiminen, sillä se luo perustaa kaikelle oppimiselle. Oppimiseen liittyy usein sosiaalinen aspekti, joka ilmenee oppimisessa ja vuorovaikutuksessa. Uusien tietojen ja taitojen omaksuminen edellyttää vuorovaikutusta toisten ihmisten kanssa. Vuorovaikutus on siis oppimisen kannalta tärkeää, minkä vuoksi vuorovaikutuksen käsitettä voidaan tarkastella sosiokulttuuristen teorioiden viitekehyksessä (s. 63).

Lähtöajatuksena sosiokulttuurisessa teoriassa on se, että ihmisen toiminta tapahtuu kulttuurisissa konteksteissa, joita välittää kielet ja erilaiset symboliset järjestelmät (Vygotsky, 1978, s. 63). Hännikäinen & Rasku-Puttonen (2006) kirjoittavat vuorovaikutuksen olevan myös osallistumista, joka kytkeytyy saumatta tunteisiin. Tunteet taas ovat ihmisen perustavia välineitä olla yhteydessä toisiin ihmisiin. Etenkin kasvatuksen ja oppimisen kontekstissa tunteet ovat merkittävä osa vuorovaikutusta. Tärkeää onkin paneutua juuri maahanmuuttotaustaisten nuorten omakohtaisiin kokemuksiin ja tunteisiin vuorovaikutustilanteista ammattikouluyhteisössä. Vuorovaikutus on sosiaalista ja kulttuurista toimintaa, johon ihminen osallistuu yhdessä toisten ihmisten kanssa, mikä vaikuttaa myös yksilön kehitykseen ja oppimiseen (s. 9-11).

Dimitrijevic (2017) kirjoittaa muuttovirtojen olevan tänä päivänä yhä yleisempiä ja tästä syystä muun muassa koulutusjärjestelmä kohtaa erilaisia haasteita. Kulttuurienvälisen vuorovaikutuksen soveltaminen auttaa kunnioittamaan ihmis- ja lastenoikeuksia ja jokaisen yksilön kansallisuuden ja kulttuurisen taustan tunnustamista. Sekä kansallinen, että kansainväliset standardit velvoittavat meitä tähän. Koulu on paikka, jossa opiskelijat rakentavat siltoja jäsenten välillä eri kulttuureista ja sisäistävät näiden kulttuurisia arvoja. Koulu on paikka, jossa vuorovaikutus tapahtuu ja ihminen tulee kulttuurienvälisesti tietoiseksi ja omaksuu asenteita ja uskomuksia.

Dimitrijevic (2017) kirjoittaa, että opetuksessa opiskelijat tarkkailevat ja pyrkivät ymmärtämään kulttuurisia suhteita, mikä myös edustaa vuorovaikutusta lukuisten kulttuurivähemmistöjen kanssa. Opettaja on avainhenkilö opetuksen, tavoitteiden ja tehtävien saavuttamisessa ja hän toimii myös pääilmapiirin luojana

luokassa. Opettaja on opiskelijoilleen roolimalli, joka ohjaa, näyttää ja kunnioittaa jokaista opiskelijaa. Opettaja myös rohkaisee sosiaalisten suhteiden luomiseen opiskelijoiden välillä ja rakentaa moraalisia arvoja. Tässä tutkimuksessa tärkeää onkin huomioida juuri nämä monet tekijät niiden kokemuksien taustalla, joita maahanmuuttotaustaisilla opiskelijoilla mahdollisesti on ammattikoulusta.

Altugan (2015) kuvaa kulttuurisen identiteetin rakentuvan osittain kulttuurienvälisen vuorovaikutuksen kautta. Kulttuurisen identiteetin rakentuminen on tärkeää tutkimuksen tavoitteen kannalta, sillä kulttuurisen identiteetin muodostuminen on vahvasti yhteydessä kulttuurienväliseen vuorovaikutukseen kouluissa. Tutkimuksen haastateltavat tulevat kulttuurisesti moninaisista taustoista ja kulttuurisen identiteetin muodostuminen on olennainen osa heidän kokemuksiaan kulttuurienvälisestä vuorovaikutuksesta. Altuganin mukaan kulttuurinen identiteetti voidaan määritellä yksilön luonteeksi ja kasvatukseksi ja siihen liittyvät vahvasti myös yksilön kokemukset, lahjakkuudet, taidot, uskomukset, arvot ja tiedot. Eli kulttuurinen identiteetti määrittää paljon sitä, millainen kukin on, mitä he pitävät tärkeänä ja millainen asema heillä on perheessä, koulussa, maassa ja ympäristössään. Kulttuurinen identiteetti on kiinteä osa yksilön identiteettiä, mikä tarjoaa tunteen suuremmasta olemassaolosta ryhmässä. Kulttuurista identiteettiä ei juurikaan katsota yksilöiden eroina vaan enemmän yhtenä sosiaalisena kategoriana (Young Yin, 2001).

Altugan (2015) painottaa kulttuurisen identiteetin olevan myös tärkeä osa yhteiskunnan rakenteita ja nuoren koulupolkua. Se voidaan nähdä myös kyseisen yhteiskunnan elämäntapana sisältäen tärkeät hetket syntymästä kuolemaan yksilöiden elämässä. Hokkanen (2002) kuvaa myös kulttuurisen identiteetin merkitystä yhteiskunnallisesta näkökulmasta. Ihminen pyrkii saamaan kanssaihmisten hyväksyntää ja kuulumaan joukkoon. Etenkin koulun kontekstissa joukkoon kuuluminen koetaan usein tärkeänä. Tämä vaatii uudessa ympäristössä toimiessa uusia käyttäytymismalleja, jotka vastaavat sosiaalisia vaatimuksia.

Hokkasen (2002) mukaan olennaista on myös oppia uusia sosiaalisia järjestelmiä. Ilman yhteisyyden tunnetta ja tasapainoa itsensä ja muiden kanssa, ihminen saattaa kokea epävarmuutta eikä löydä keinoja tukeutua uuteen ympäristöön esimerkiksi uuteen kouluun. Vuorovaikutus sekä sen antama

palaute ja hyväksyntä ympäröivän maailman kanssa ovat tärkeitä identiteetin luomisessa. Keskeistä on juuri se, miten yksilö itse sekä kanssaihmiset muotoilevat yksilön identiteettiä. Haasteita voi ilmetä juuri maahanmuutto-yhteiskunnassa, jossa kaikki eivät ole samanlaisia ja sosiaaliset ympyrät vaihtuvat jatkuvasti.

2.4 Kulttuurisen moninaisuuden kohtaamiseen liittyvät arkiteoriat

Kulttuurisen moninaisuuden kohtaamista voidaan jakaa erilaisiin ideologisiin lähestymistapoihin, joita Rosenthal ja Levy (2010) ovat ryhmitelleet kolmeen eri ulottuvuuteen. Nämä ulottuvuudet ovat värisokeus (*color-blindness approach*), monikulttuurisuus (*multicultural approach*) ja kulttuurienvälisyys (p*olycultural approach*.) Erilaisilla lähestymistavoilla on sekä positiivisia että negatiivisia seurauksia ennakkoluulojen vähentämiseen. Tutkimuksessamme on mielenkiintoista saada selville opiskelijoiden omia ajatuksia siitä, miten he toivovat tulevansa kohdatuksi kyseisen viitekehyksen valossa.

Rosenthalin ja Levyn (2010) värisokeuden strategiassa korostuu kulttuurien häivyttäminen, jossa huomiota ei kiinnitetä kulttuurisiin eroihin, mikä lopulta johtaa ennakkoluulojen vähenemiseen sekä syrjinnän pienenemiseen. Tässä pyritään keskittymään yksilöllisyyteen sekä korostamaan kaikkien ihmisten samankaltaisuutta. Tämä lähestymistapa voi luoda parempaa ilmapiiriä esimerkiksi luokkahuoneeseen, mutta vain tiettyyn pisteeseen asti, sillä se ei esimerkiksi huomioi rikasta historiaa vähemmistökulttuureista, eikä tunnista rasismia, joka kuitenkin elää yhä joka päivä. Tämä voi siis johtaa kokonaan rasismin kieltämiseen.

Modica (2015) kirjoittaa, että värisokea lähestymistapa kouluissa voi saada monet opettajat pelkäämään puhumista kulttuurisesta taustasta missään muodossa, koska se sisältää mahdollisuuden syyttää heitä rasismista. Se voi aiheuttaa kantaväestöön kuuluvien opiskelijoiden hämmennystä ja ahdistusta siitä, miten puhua kulttuurisesti moninaisista taustoista tulevien opiskelijoiden kanssa. Siksi onkin tärkeää, että opettajat, johtajat ja opiskelijat saavat tukea ja harjoitusta siihen, miten osallistua näihin keskusteluihin. Värisokeuden ideologia onkin vahva poliittinen työkalu, koska se sallii kantaväestön jättää huomiotta

nykyinen eriarvoisuus ja samaan aikaan ylläpitää omaa etuoikeutettua asemaansa.

Rosenthalin ja Levyn (2010) toinen lähestymistapa on monikulttuurisuus, jossa uskomuksena on kulttuuristen erojen positiivinen huomioiminen, mikä johtaa myös syrjinnän ja ennakkoluulojen vähenemiseen. Tällä tavoin halutaan siis nähdä erilaisuus rikkautena ja oppia, tukea ja tunnustaa sitä. Toisaalta vaarana on, että mikäli keskitytään ryhmien eroihin positiivisessa valossa, jaot ihmisten välillä kuitenkin säilyvät ja mahdollinen syrjintä ja ennakkoluulot jatkavat edelleen olemassaoloaan. Pelkästään keskittymällä assimilaatioon ja monimuotoisuuden korostamiseen on riskinä, että opettajien näkemykset rasismin ja taloudellisen eriarvoisuuden vaikutuksista hämärtyvät (Gorski & Dalton, 2020).

Zembylas (2010) kirjoittaa, että vaikka pyritään näkemään kulttuurienväliset erot myönteisenä, se ei aina ole helppoa. Opettajat voivat kokea voimakasta emotionaalista tunteiden ristiriitaa ponnisteluissaan selviytyä koulujen kasvavasta monimuotoisuudesta ja monikulttuurisuudesta. Kuitenkin opettajien kyky selviytyä kasvavasta monimuotoisuudesta lisääntyy koko ajan. Opettajien astuminen pois mukavuusalueeltaan voi tarjota eettisen mahdollisuuden haastaa vallan, etuoikeuden, rasismin ja sorron rakenteita.

Zembylas (2010) kuvaa, miten maahanmuutto ja monikulttuurisuus tuovat mukanaan haasteita, kuten kulttuurisen konfliktin valtakulttuurin ja maahanmuuttotaustaisten yksilöiden kulttuurien välillä. Näitä eroja ovat esimerkiksi kielelliset erot sekä vuorovaikutushaasteet ja taloudelliset erot. Opettajat joutuvat selviytymään emotionaalisten haasteiden kanssa, joita ovat esimerkiksi julkiset emotionaaliset keskustelut, kuten pelko siitä, että maahanmuuttotaustaiset vievät työpaikat. Nämä voivat vaikuttaa siihen, miten opettajat vastaavat vallitseviin poliittisiin ja sosiaalisiin normeihin monikulttuurisuudesta sekä eriarvoisuuteen niin koulussa, että yhteiskunnassa. Avain monikulttuuriseen rinnakkaiseloon on tieto kulttuurisista eroista. Tietämättömyys voi aiheuttaa epäilystä ja epäluottamusta. Jotta monikulttuurisuus voi vahvistaa itseään sen suvaitsevuuden, hyväksynnän ja eri kulttuuristen identiteettien ylläpidon kautta, on välttämätöntä kehittää koulutusjärjestelmä, jonka keskiössä on inklusiivisuus kaiken monimuotoisuuden keskellä (Amoretti, 2018). Kulttuurienvälisyys voi olla oppimista kulttuurisista

eroista, mutta kulttuuristen erojen korostaminen voi johtaa siihen ajatukseen, että kulttuurit ovat erilaisia, sidottuja ja muuttumattomia, eivätkä vastaa todellisuutta (Rosenthal & Levy, 2010).

Rosenthalin ja Levyn (2010) kolmantena lähestymistapana on kulttuurienvälinen strategia, jota värittää uskomus kulttuurien sisäisestä moninaisuudesta, dynaamisuudesta ja sisäisesti risteävistä kulttuureista. Huomio kiinnitetään siis kulttuurienvälisiin yhteyksiin ja kulttuurien muuttuvuuteen sekä keskinäiseen vaikutukseen, mikä voi vähentää syrjintää ja ennakkoluuloja. Esimerkiksi huomio eri kulttuurienvälisiin menneisiin ja nykyisiin vuorovaikutuksiin korostaa eri kulttuurista tulevien ihmisten syvää yhteyttä, jolloin myös arvostus ja asenne toisiin voi kasvaa. Toisaalta tahaton painotus kielteisiin, historiallisiin ryhmien välisiin vuorovaikutuksiin voi lisätä ryhmien välistä jännitystä.

Paliyevan (2019) esittää yhtenä pedagogisena ratkaisuna etnisten edustajien välisten suhteiden ratkaisemiseen monikansallisessa sosiaalisessa ympäristössä olevan polykulttuurinen kasvatus. Polykulttuurinen kasvatus sisältää pedagogisen prosessin, jossa tutustutaan kahteen tai useampaan kulttuuriin, jotka eroavat kieleltään, etnisyydeltään, kansallisuudeltaan tai rodultaan. Tämä tutustuttaa ihmisiä etniseen, kansalliseen ja maailman kulttuuriin samalla kehittäen tietoutta ja valmiutta sekä kykyä elää monietnisessä ympäristössä. Polykulttuurinen kasvatus on samalla myös opiskelijoiden ajattelun kehittymisen ja muodostumisen prosessia kulttuurisesti moninaisessa maailmassa. Siten kehittyvät myös taidot inhimillisestä ja tehokkaasta vuorovaikutuksesta muiden kulttuurien edustajien kanssa. Viitekehys antaa mielenkiintoista taustaa sille, miten maahanmuuttotaustaiset opiskelijat mahdollisesti taustoittavat kokemuksiaan siitä, miten he toivovat opettajien kohtaavan opiskelijoita kulttuurisesti moninaisista taustoista tulevina.

2.5 Kaksisuuntainen integraatio

Laki kotoutumisen edistämisestä (Suomen laki kotoutumisen edistämisestä 1386/2010) lähtee liikkeelle siitä, että integraation tulisi olla kaksi suuntaista. Eli samalla kun yhteiskunta muuttuu ja sopeutuu myös maahanmuuttotaustaiset

sopeutuvat. Laki painottaa kotoutumisen edistämisessä kulttuurienvälistä vuoropuhelua, maahanmuuttotaustaisten ryhmien osallisuutta ja tukea sekä mahdollisuuksia oman kielen ja kulttuurin säilyttämiseen. EU:n periaatteet ohjaavat jäsenmaita maahanmuuttotaustaisten integroimiseen painottamalla integraation olevan dynaaminen ja kaksisuuntainen prosessi, jossa kaikki maahanmuuttotaustaiset ja kantaväestön asukkaat sopeutuvat toisiinsa (European Comission, 2023). Esimerkiksi yhtenä kotoutumisen tavoitteena on antaa maahanmuuttotaustaiselle henkilölle yhteiskunnassa ja työelämässä tarvittavia tietoja ja taitoja samalla, kun tuetaan hänen mahdollisuuksiaan oman kielen ja kulttuurin ylläpitämiseen (Laki kotoutumisen edistämisestä 1386/2010). Tämä kaksisuuntainen prosessi edellyttää sitoutumista sekä maahanmuuttotaustaisilta itseltään, että vastaanottavalta yhteiskunnalta (Työ- ja elinkeinoministeriö, 2023).

Akkulturaatio tarkoittaa jonkin asteisia muutoksia kulttuurisissa malleissa, jotka syntyvät kontaktissa eri kulttuurien kanssa (Haugen & Kunst, 2017). Berry ja Sabatier (2011) kuvaavat akkulturaation syntyvän, kun kaksi ulottuvuutta risteävät. Jotkut yksilöt haluavat ylläpitää heidän omaa perintöään ja identiteettiään. Toisaalta akkulturaatioon toteutumiseen vaikuttavat myös, kuinka paljon yksilöt toivovat kontaktia toisiin, heidän oman ryhmänsä ulkopuolisiin kulttuureihin, sekä kuinka paljon he haluavat osallistua laajempaan yhteiskunnan toimintaan. Haugen ja Kunst (2017) jatkavatkin ajatusta siitä, että akkulturaatio on siis kaksisuuntainen prosessi, joka vaikuttaa niin enemmistöön kuin vähemmistöön. Eli pelkästään esimerkiksi maahanmuuttotaustaiset eivät sopeudu suomalaiseen valtakulttuuriin, vaan molemmat vuorovaikuttavat ja muokkaavat toinen toisiaan. Usein ajatellaankin, että vain vähemmistöjäsenet kokevat kulttuurista muutosta. Akkulturaatio enemmistössä voi tarkoittaa esimerkiksi muutoksia käyttäytymisessä, kuten koulun, ruuan tai töiden kontekstissa.

Berry (1980) on luonut akkulturaation neljä strategiaa, joilla selitetään yksilöiden sopeutumista yhteiskunnan uusiin rakenteisiin. Nämä ovat integraatio, separaatio, assimilaatio ja marginalisaatio. Integraation strategia viittaa niihin yksilöihin, jotka haluavat ylläpitää omaa kulttuuriaan mutta myös etsiä vaikutteita muista kulttuureista. Separaation strategia viittaa niihin, jotka haluavat ylläpitää omaa kulttuuriaan eivätkä halua juurikaan vaikutteita muista kulttuureista.

Assimiloituneet yksilöt puolestaan luopuvat omasta kulttuuristaan ja osallistuvat valtaväestön kulttuuriin mahdollisimman pian. Marginalisoidut yksilöt eivät näe arvoa omassa kulttuurissaan, eivätkä halua sitä ylläpitää tai osallistua vaihtoehtoisiin kulttuureihin. Vähemmistöryhmillä yleisin strategia on integraatio, joka myös johtaa heidän suurempaan psykologiseen hyvinvointiinsa (Haugen & Kunst, 2017).

Berry ja Sabatier (2011) kirjoittavat, että integraatiostrategian tuoma korkeampi psykologinen hyvinvointi johtuu todennäköisemmin siitä, että osallistumalla molempiin kulttuureihin yksilöillä on kaksinaista osaamista sekä verkostot sosiaaliselle tuelle akkulturaation aikana. Maahanmuuttotaustaiset nuoret, jotka osallistavat itseään sekä omaan että kansalliseen kulttuuriin (integraatio), ovat myös eniten sopeutuneet kouluun ja yhteisöön ja heillä on korkeampi itsetunto kuin marginalisoituneilla nuorilla. He, jotka hyvin vähän osallistuvat kumpaankaan kulttuuriin (marginalisaatio) ovat vähiten adaptoituneita ja heillä on matalampi itsetunto. Puolestaan he, jotka ovat orientoituneet kohti yhtä tai useampaa kulttuuria (assimilaatio tai separaatio) yleensä putoavat johonkin näiden väliltä psykologisessa hyvinvoinnissa ja itsetunnossa. Akkulturaation asenteet puolestaan viittaavat niihin tapoihin, joilla akkulturaation yksilöt haluavat elää niiden kahden kulttuurin kanssa, joiden kanssa ovat tekemisissä. Esimerkiksi yksilö voi hylätä valtakulttuurin normit ja arvot tämän yksityisessä elämässään mutta voi sopeutua valtakulttuuriin julkisilla elämän alueilla, kuten koulussa tai töissä (Haugen & Kunst, 2017).

3 TUTKIMUSTEHTÄVÄ

Tässä tutkimuksessa tarkastellaan maahanmuuttotaustaisten opiskelijoiden omia kokemuksia siitä, miten he kokevat kulttuurienvälisen vuorovaikutuksen, sopeutumisen sekä yhdenvertaisuuden toteutumisen ammattikoulussa. Niemelä (2019) kirjoittaa, että usein tutkimuksia on tehty paljon maahanmuuttotaustaisten henkilöiden kotouttamisesta, valmentamisesta sekä sopeuttamista. Monesti tutkimuksissa heidät nähdään objekteina, joita pitää ns. sopeuttaa johonkin. Tutkimuksen tavoitteena onkin saada maahanmuuttotaustaisten opiskelijoiden omaa ääni kuuluviin ja tarkastella haastateltavia yksilöinä. Perehdymme tutkimuksessamme siis maahanmuuttotaustaisten nuorten omiin kokemuksiin siitä, millaisia kokemuksia heillä on yhdenvertaisuudesta, sopeutumisesta ja vuorovaikutustilanteista opettajien ja muun koulun henkilöstön kanssa.

Tutkimuskysymykset:

1. Miten maahanmuuttotaustaiset ammattikoulussa opiskelevat nuoret kokevat kulttuurienvälisen vuorovaikutuksen opetushenkilökunnan, kouluyhteisön ja muiden opiskelijoiden kanssa?
2. Millaisia kokemuksia maahanmuuttotaustaisilla nuorilla on sopeutumisesta sekä yhdenvertaisuuden toteutumisesta suomalaisessa ammattikoulussa?

4 TUTKIMUKSEN TOTEUTTAMINEN

Tutkimuksemme on laadullinen tutkimus. Haluamme selvittää maahanmuuttotaustaisten nuorten omia kokemuksia ja ajatuksia kulttuurienvälisestä vuorovaikutuksesta, yhdenvertaisuudesta ja sopeutumisesta ammattikouluyhteisössä. Laadullisen tutkimuksen avulla on mahdollista selvittää ihmisen arkipäivän monimuotoista sosiaalista todellisuutta ja kuvata ihmisen kokemuksen kautta jotakin ilmiötä sekä ymmärtää ihmisen tuottamia merkityksiä (Vilkka, 2021, s. 11). Laadullisella tutkimuksella haluamme tutkia nimenomaan kokemuksia. Perttula (2006) painottaa, että kokemuksen tutkijan tehtävänä on selvittää, millainen toisen ihmisen kokemus on ilman omia ennakko-oletuksia. Tutkija on kuitenkin väistämättä osa tarkkailemaansa kohdetta, koska tutkijankin kokemukset muodostuvat suhteessa kohteeseen, mikä haastaa myös meitä tutkijoita aiheessa (Toikkanen & Virtanen, 2018, s. 65).

Tutkimuksen kohteena on 16 vuotta täyttäneitä maahanmuuttotaustaisia ammattikouluopiskelijoita. Tutkimukseen osallistui yhteensä 10 maahanmuuttotaustaista nuorta, jotka opiskelevat ammattikoulussa eri opintopoluilla. Tutkimusaineisto kerättiin haastattelemalla maahanmuuttotaustaisia ammattikoulussa opiskelevia nuoria ja haastattelut tapahtuivat ammattikoulussa hiljaisessa tilassa, jonka saimme käyttöömme haastattelujen ajaksi. Varmistaaksemme, että näiden nuorten autonomia ja ihmisarvon kunnioittaminen toteutuu, lähetimme jokaiselle haastateltavalle kirjeen, jossa kerroimme tarkkaan tutkimuksemme tarkoituksen, tutkimuksen etenemisen ja julkaisemisen.

Kerroimme tutkimuksen vaiheista avoimesti tutkittaville, jotta tutkittavat tiesivät tarkkaan, mihin heidän haastatteluitaan hyödynnetään. Kerroimme haastateltaville, mihin haastatteluita hyödynnetään ja annoimme mahdollisuuden myös esittää lisäkysymyksiä ja tarkentavia kysymyksiä tutkimuksesta, jotta he pystyvät tekemään päätöksen osallistumisestaan perustuen tietoon tutkimuksesta ja sen etenemisestä. Pohtiessamme tutkimustehtävää mieleemme

on noussut ennakko-oletuksia, joita uskomme nousevan esiin haastatteluista. On mahdollista, että opiskelijat kertovat, että heillä on ollut haastavaa sopeutua yhteisöön kulttuurisen moninaisuuden takia. He ovat saattaneet kokea syrjintää ja vaikeuksia harjoittaa omaa kulttuuriaan.

Tutkimuksen tavoitteena on selvittää maahanmuuttotaustaisten ammattikoulussa opiskelevien nuorten omia kokemuksia kulttuurienvälisestä vuorovaikutuksesta, yhdenvertaisuudesta ja sopeutumisesta. Tutkimusta ammattikoulun kentältä on vähän, joten tämä tutkimus antoi hyvän tilaisuuden kohdentaa tutkimus monikulttuurisuuden suuntaan ammattikoulussa.

4.1 Metodologinen viitekehys

Tutkimuksen metodologisena lähestymistapana on fenomenologia. Fenomenologeille on tyypillistä ajatella niin, että yksilöt rakentuvat suhteessa maailmaan, jossa he elävät ja rakentavat siten myös tätä maailmaa (Valli, 2018, s. 25). Tutkimuksen tavoitteena on selvittää maahanmuuttotaustaisten nuorten kokemuksia kulttuurienvälisestä vuorovaikutuksesta, yhdenvertaisuudesta ja sopeutumisesta, joten fenomenologinen lähestymistapa on oiva keino syventyä maahanmuuttotaustaisten nuorten omiin kokemuksiin. Fenomenologisessa lähestymistavassa on olennaista tarkastella sitä, miten yksilö jäsentää maailmaa ja tulkitsee sitä (Alasuutari, 2011, s. 56). Valli (2018) korostaa, että kokemuksellisuus on fenomenologian mukaan ihmisen maailmasuhteen perusmuoto.

Vallin (2018) mukaan elämä ei ole siis olemassa vain käsitteellisen ajattelun kautta, vaan kokemuksiin kytkeytyy aina myös ajattelua. Fenomenologiaan kuuluu myös se, että ihmisen kokemuksellinen suhde maailmaan on intentionaalinen eli kaikki mitä koemme, tarkoittaa meille jotakin. Kun ihminen tekee jotain, pyrimme ymmärtämään hänen toimintaansa selvittämällä, millaisten merkitysten perusteella hän toimii (s. 26).

Tutkimuksessa keskitytään maahanmuuttotaustaisten nuorten omiin kokemuksiin. Vain yksilöt kokevat ja ovat maailmasuhteessa kuitenkaan väheksymättä yhteiskunnallista ja yhteisöllistä näkökulmaa (Valli, 2018, s. 27). Maahanmuuttotaustaiset ammattikouluopiskelijat ovat kuitenkin kiinteä osa

yhteiskuntaamme ja ammattikouluyhteisöä, vaikka tutkimmekin heidän omakohtaisia kokemuksiaan.

4.2 Aineiston keruu

Tutkimusjoukoksi valikoitui ammattikoulussa opiskelevia maahanmuuttotaustaisia nuoria. Maahanmuuttotaustaisilla opiskelijoilla tarkoitamme tutkimuksessamme sellaisia nuoria, joiden vanhemmat tai opiskelijat itse ovat tulleet Suomeen maahanmuuttajina Euroopan ulkopuolelta. Ammattikoulussa opiskelevat nuoret, joita haastattelimme ovat vähintään 16-vuotta täyttäneitä.

Ruusuvuori ja Tiittula (2005) kuvaavat, että haastattelulla on tutkimuksen kannalta tärkeä tavoite. Haastattelija pohtii haastattelun aiheen ja tekee kysymyksiä sen perusteella, mitä tutkimuksessa halutaan selvittää (s. 12). Tämän tutkimuksen haastatteluissa tärkeää oli valita kysymykset ja teema niin, että tietoa saatiin maahanmuuttotaustaisten opiskelijoiden omista kokemuksista. Etuna haastatteluissa on mahdollisuus toistaa ja tarkentaa kysymyksiä sekä selventää sanamuotoja, jotta haastateltavat pystyvät vastaamaan juuri siihen, mitä tutkija haluaa selvittää (Tuomi & Sarajärvi, 2018, s. 63).

Tutkimusaineisto kerättiin puolistrukturoiduilla teemahaastatteluilla. Puolistrukturoitu teemahaastattelu sopii tutkimusaineiston keruuksi, sillä silloin tilaa jää myös haastateltavien omille tulkinnoille ja spontaaneille ajatuksille, joista voi saada mielenkiintoista tutkimusaineistoa. Valitsimme haastattelurunkoon teemat, joista halusimme saada tietoa haastatteluissa. Haastattelun teemoja olivat kulttuurinen moninaisuus ja kulttuurisen moninaisuuden huomioiminen, yhdenvertaisuus ja syrjintä sekä opettajat. Valmistelimme jokaiseen teemaan esimerkkikysymyksiä, joita esitimme haastateltaville haastattelutilanteessa soveltaen tilanteessa esille nousseiden kokemusten perusteella (Liite 5). Tiittula ja Ruusuvuori (2005) muistuttaa, että puolistrukturoiduille haastatteluille ominaista on, että jokin haastattelun näkökulma on lyöty lukkoon etukäteen, mutta ei kaikkia. Tällöin kysymysten järjestys ja muotoilu voivat vaihdella, vaikka haastatteluissa käydäänkin samat teemat ja aihepiirit läpi (s. 9).

Haastattelut nauhoitettiin, koska nauhoittamisen avulla voidaan tarkastella haastatteluja uudelleen ja tarkistaa haastatteluista tehtyjä tulkintoja tutkimuksessa. Ennen analyysin aloittamista, nauhoitetut haastattelut litteroitiin eli muutettiin kirjoitettuun muotoon. Siten aineistosta voitiin löytää tarkkoja yksityiskohtia. Vuorovaikutusta tutkittaessa on tärkeää litteroida haastattelut tarkasti. Tutkimuksessa haluamme tutkia opiskelijoiden kokemuksia, joten tarkka litterointi ja esimerkiksi erilaisten ääntenpainojen ja äännähdysten litterointi ovat merkittäviä (Ruusuvuori & Tiittula, 2005, s. 12).

Tutkimuksen analyysimenetelmäksi valikoitu aineistolähtöinen sisällönanalyysi, koska tarkoituksena on selvittää litteroiduista haastatteluista, millaisia kokemuksia maahanmuuttotaustaisilla ammattikouluopiskelijoilla on kulttuurienvälisestä vuorovaikutuksesta, sopeutumisesta ja yhdenvertaisuudesta. Tuomi ja Sarajärvi (2018) kuvaavat, että sisällönanalyysi on tekstianalyysia, jossa litteroidut haastattelut käydään systemaattisesti ja tarkasti läpi. Analysoituja haastatteluja pohditaan, käydään läpi ja muodostetaan lopulta johtopäätöksiä saaduista tuloksista (s. 6). Eskola ja Suoranta (1998) kuvaavat aineistolähtöisessä sisällönanalyysissa olevan tärkeää, että teoriaa rakennetaan aineistosta lähtien ikään kuin ylhäältä alas. Silloin on tärkeää pohtia aineiston rajausta myös niin, että analysointi on mielekästä ja järkevää (s. 15). Sisällönanalyysin tehtävänä on saada aineistosta irti sellaisia merkityksiä, jotka eivät suoraan tekstistä käy ilmi (Ruusuvuori ym., 2010, s. 15). Tässä tutkimuksessa tärkeää on selvittää maahanmuuttotaustaisten opiskelijoiden omia kokemuksia ja löytää syvällisiä merkityksiä heidän kokemuksistaan.

4.3 Aineiston analyysi

Aineiston analyysi aloitettiin litteroimalla haastattelut. Litteroinnin jälkeen aineistosta merkittiin ne asiat alleviivaamalla, jotka olivat tutkimuksemme kannalta kiinnostavia. Alleviivatut lauseet litteroinnista siirrettiin omaan tiedostoon analyysin tekoa varten. Ennen kuin analyysin voi aloittaa, on tärkeää määritellä analyysiyksikkö, joka voi olla esimerkiksi yksittäinen sana tai kokonainen lause (Tuomi & Sarajärvi, 2018, s. 91). Tutkimuksemme analyysiyksiköksi valikoitui lause, sillä kokonainen lause kuvaa parhaiten

tutkimuksemme kannalta olennaista sisältöä eli maahanmuuttotaustaisten opiskelijoiden kokemuksia.

Muodostimme tutkimuskysymyksiimme vastaavista analyysiyksiköistä pelkistettyjä ilmauksia, jotka eivät olleet tulkintoja, vaan pelkkiä tiivistyksiä. Siten aineistosta on mahdollista etsiä kaikki ne alkuperäiset ilmaisut, jotka kuvaavat tutkimustehtävää (Tuomi & Sarajärvi, 2018, s. 92). Pelkistettyjä ilmauksia luimme läpi useaan kertaan ja pohdimme, miten ne vastaavat tutkimuskysymyksiimme. Listasimme pelkistetyt ilmaukset omaan tiedostoon. Pelkistetyistä ilmauksista lähdimme hahmottelemaan aineistosta nousevia ajatuksia teemoittelemalla pelkistettyjä ilmauksia aihepiireittäin. Tämä vaihe oli tärkeä ja hahmottelimme eri teemoja useaan kertaan, jotta saimme hahmoteltua aineistoa mahdollisimman mielenkiintoisesti. Teemoittelu tapahtui kehämäisesti edeten ja lopulta muodostimme teemoista kategorioita.

Teemoittelun jälkeen aloimme muodostaa alakategorioita teemoiteltujen aihepiirien alle niitä kuvaavilla käsitteillä. Alakategorioista muodostui edelleen yläkategorioita. Yläkategorioista muodostettiin pääkategoriat, joista muodostui lopuksi vielä yhdistävät kategoriat. Kategorisointia voisi jatkaa niin pitkälle, kuin se on tutkimuksen kannalta olennaista (Elo & Kyngäs, 2008). Tuomi ja Sarajärvi (2018) painottavat, että sisällönanalyysissa tärkeää on tulkinta ja päättely, jossa tarkoituksena on edetä aineistosta kohti käsitteellisempää näkemystä ilmiöstä. Myös teoriaa ja johtopäätöksiä verrataan jatkuvasti alkuperäiseen aineistoon (s. 94).

Hahmottelimme aineistosta nostettuja pelkistettyjä ilmauksia väreillä niin, että väri vastasi jotakin teemaa, esimerkiksi rasismiin liittyvät kokemukset koodattiin punaiseksi ja yhdenvertaisuuden kokemukset siniseksi. Siten saimme hahmoteltua aineistoa vastaamaan tutkimuskysymyksiimme ja pääsimme muodostamaan ilmauksista kategorioita. Alakategorioiksi muodostui esimerkiksi *Opiskelijoiden kokema ahdistus ja epävarmuus luokassa toimimisesta sekä Kielen ymmärtämisen haasteet*. Muodostimme alakategorioista yläkategorioita, kuten *Opiskelijoiden kielteisiä kokemuksia luokkahuone tilanteista* ja *Opiskelijoiden kokemuksia yhteistyöstä opettajien kanssa.* Yläkategorioista jatkoimme vielä pääkategorioihin ja lopulta yhdistäviin kategorioihin. Näin tulokset alkoivat käsitteellistyä ja löysimme syvällisiä merkityksiä vastaamaan tutkimuskysymyksiimme. Pääkategorioiksi muodostui esimerkiksi *Kokemukset*

rasismista ja syrjinnästä sekä *Kielitietoisuuden puute vuorovaikutuksessa*. Lopulta yhdistäviä kategorioita muodostui kolme, jotka ovat: *Opiskelijoiden kokemuksia vuorovaikutuksesta, Kokemukset akkulturaatiosta ja Kokemukset yhdenvertaisuudesta ja eriarvoisuudesta*. Ensimmäinen yhdistävä kategoria vastaa ensimmäiseen tutkimuskysymykseen. Toinen ja kolmas yhdistävä kategoria vastaavat toiseen tutkimuskysymykseen. Avaamme jokaisen yhdistävän kategorian tuloksia tulosluvussa. Tämän luvun alla sekä liitteissä avaamme lisää analyysiprosessia esimerkkitaulukoiden avulla, joihin olemme pyrkineet havainnollistamaan kategorioiden muodostamisen prosessia (Taulukko 1, Liitteet 1 & 2).

Huomasimme kategorioita tehdessämme, että saman tuloksen olisi voinut kategorisoida useampaan eri kategoriaan, mutta päädyimme jaottelemaan tulokset lopulta näin, sillä koemme, että ne vastaavat näin parhaiten tutkimuskysymyksiimme. Elo ja Kyngäs (2008) kuvaavat, miten tärkeää analyysia tehdessä, onkin ottaa varma tutkijan rooli ja tehdä päätöksiä sen suhteen, mitkä asiat päätetään laittaa samaan kategoriaan. Olennaista on miettiä juuri tutkimustehtävän kannalta olennainen kategorisointi. Tutkimuksen analyysiprosessi oli monivaiheinen. Teimme analyysin useita kertoja löytääksemme tutkimuskysymyksiin mahdollisimman selkeät ja syvälliset vastaukset. Eskola ja Suoranta (1998) pohtivat kirjassaan, että laadullisessa tutkimuksessa tutkijalla on enemmän vapautta ja mahdollisuus joustavaan tutkimuksen suunnitteluun ja toteutukseen. Tutkijan rooli on myös haastava, sillä tutkijan täytyy tehdä ratkaisuja itse ja kertoa selkeästi myös lukijalle tekemistään ratkaisuista (s. 15).

Lähdimme tekemään aineiston analyysia induktiivisesti eli yksittäisestä yleiseen. Tutkimuksessamme se tarkoitti sitä, että aloimme yksittäisistä ilmauksista aineistosta etsiä merkityksiä ja luoda isompia kokonaisuuksia kategorioiden muodostamisen kautta (Tuomi & Sarajärvi, 2018, s. 80). Eskola ja Suoranta (1998) kirjoittavat, että aineistolähtöisessä tutkimuksessa pääpaino on aineistossa, eli esimerkiksi analyysiyksiköt eivät ole ennalta määrättyjä ja teoria rakennetaan aineisto lähtökohtana. Silloin puhutaan induktiivisuudesta, eli etenemistä yksittäisistä havainnoista yleisimpiin väitteisiin (s. 83).

Analyysin edetessä ja tuloksia avatessa löysimme aineistosta sellaisia merkityksiä, joita emme olleet alun perin lähteneet tutkimaan. Tulosten

hahmotuttua päädyimme muokkaamaan hieman myös teoriataustaa, jonka jälkeen myös tutkimuskysymyksiä tarkennettiin. Tutkimuskysymykset muuttuivat hieman alkuperäisistä tutkimuskysymyksistä tutkimuksen edetessä ja aineiston analysointivaiheessa. Ensimmäiseksi tutkimuskysymykseksi muodostui lopulta, miten maahanmuuttotaustaiset ammattikoulussa opiskelevat nuoret kokevat kulttuurienvälisen vuorovaikutuksen opetushenkilökunnan, kouluyhteisön ja muiden opiskelijoiden kanssa. Toinen tutkimuskysymys keskittyy puolestaan siihen, millaisia kokemuksia maahanmuuttotaustaisilla nuorilla on sopeutumisesta ja yhdenvertaisuuden toteutumisesta suomalaisessa ammattikoulussa.

TAULUKKO 1. Esimerkkitaulukko kategorioiden muodostamisesta

Alkuperäinen ilmaus	**Pelkistetty ilmaus**	**Alakategoria**	**Yläkategoria**	**Pääkategoria**
”Opettajat ja oppilaat puhuu liian nopeasti enkä ymmärrä. Jos kysy opettajalta apua, tämä vain huutaa takaisin”	Liian nopea puhe luokassa ja ymmärtämisen haasteita	Kielen ymmärtämisen haasteet	Opiskelijoiden kielteisiä kokemuksia luokkahuone tilanteista	Kielitietoisuuden puute vuorovaikutuksessa
		Opiskelijoiden kokema ahdistus ja epävarmuus luokassa toimimisesta	Opiskelijoiden kokemuksia yhteistyöstä opettajien kanssa	
		Opettajan kielteinen reagointi opiskelijan kysyessä apua		
		Kielteinen reagointi opettajalta vaikutti myös opiskelijan kokemaan toimijuuteen		

5 TUTKIMUSTULOKSET

Tulokset jakautuivat kolmeen eri päälukuun. Ensimmäisessä pääluvussa kuvaamme maahanmuuttotaustaisten opiskelijoiden kokemuksia vuorovaikutuksesta. Toisessa pääluvussa avaamme opiskelijoiden kokemuksia akkulturaatiosta. Viimeisessä tulososion pääluvussa havainnollistamme vielä tulosta maahanmuuttotaustaisten opiskelijoiden kokemuksista yhdenvertaisuudesta ja eriarvoisuudesta. Ensimmäinen pääluku Opiskelijoiden kokemuksia vuorovaikutuksesta vastaa ensimmäiseen tutkimuskysymykseen. Seuraavat pääluvut: Akkulturaation kokemukset ja Kokemukset yhdenvertaisuudesta ja eriarvoisuudesta vastaavat toiseen tutkimuskysymykseemme.

TAULUKKO 2. Tiivistettynä tutkimuksen tulokset

OPISKELIJOIDEN KOKEMUKSIA VUOROVAIKUTUKSESTA	KOKEMUKSET AKKULTURAATIOSTA	KOKEMUKSET YHDENVERTAISUUDESTA JA ERIARVOISUUDESTA
Kielitietoisuuden puute vuorovaikutuksessa a) opiskelijoiden kokema ahdistus ja epävarmuus luokassa toimisesta b) kielen ymmärtämisen haasteita c) opettajien kielteinen reagointi apua kysyttäessä d) kielteinen vaikutus opiskelijoiden kokemaan tomijuuteen	**Kokemukset assimilaatiosta** a) halu omaksua suomalainen kulttuuri eikä tuntea omaa alkuperäistä kulttuuria lainkaan b) uuteen kulttuuriin ja maahan sopeutuminen koetaan sujuvana, jos maahan on muuttanut jo lapsena c) epävarmuuksia eri sukupuolien kanssa toimimisesta d) tietämättömyys suomalaisesta kulttuurista ja tavoista, jotta voisivat kokea toimivansa oikein e) luokkahuonetilanteissa lapsena oppi tarkkailemaan itseään ja opettajan käytöstä ja vertasi sitä suomalaisten opiskelijoiden käyttäytymiseen	**Kokemukset rasismista ja syrjinnästä** a) huono kokemuksia, kuten syrjintää ja epäasiallista käytöstä koulun henkilökunnalta b) maahanmuuttotaustaisuuden aiheuttaneen epäreiluja tilanteita ammattikoulun arjessa valtaväestöön nähden c) syrjintää, joiden syynä nähtiin oma maahanmuuttotausta sekä muu uskonto kuin kristinusko d) kiusaamisesta ja eriarvoistavasta kohtelusta ja ennakkoluuloista
Kokemukset opettajan kulttuurienvälisestä osaamisesta a) yhdenvertaisempia kohtaamisia kuin aiemmissa oppilaitoksissa b) opettajilta saa apua opintoihin ja niiden suunnitteluun c) opettajat kunnioittavat heidän omaa kulttuuriaan ja uskontoaan	**Kokemukset integraatiosta** a) kulttuurisia ristiriitoja uskontoon liittyvissä käytännöissä b) opettajien ja muiden opiskelijoiden tuki ja joustavuus uskontoon liittyvissä rajoitteissa c) kahden kulttuurin koetaan sopeutuvan helposti yhteen eikä näiden välillä näy	**Kokemukset eriarvoistavasta oppimisen tukemisesta** a) vähäinen tuki ja jousto opintoihin liittyvissä ratkaisuissa b) opettajien kiire ja vähäinen aika opiskelijoille c) eroja opettajien toiminnassa ja opettamisessa
	d) myönteinen asenne opiskeluun, halu oppia ja nähdä positiivisia puolia e) itsensä kehittämisen eetos, jatkuva oppiminen ja kilpailullisuus f) itsen kehittäminen kilpailun välineenä g) opintojen jälkeen kohti yrittäjyyttä	
Opiskelijoiden myönteiset kokemukset vuorovaikutuksesta opettajien kanssa a) opettajat ovat mukavia ja heidän kanssaan on helppo keskustella b) vuorovaikutus opettajien kanssa on sujuvaa samanlaista opiskelijoiden ja opettajien kesken c) kielitaidon haasteissa apua ja tukea kurssin suorittamiseen d) myönteinen kokemus opettajien antamasta tuesta ja ohjaamisesta harjoittelupajassa	**Separaation kokemukset** a) kielteiset kokemukset suomessa asumisen aikana sekä suomalaisissa oppilaitoksissa b) vähäistä kiinnostuksen osoitusta olla vuorovaikutuksessa valtaenemmistön kanssa	
	Marginalisaation kokemukset a) osa opiskelijoista kokee, että ei halua olla suomalainen, mutta ei identifioidu omaan alkuperäiseen kulttuuriin b) pukeutumiseen liittyvät ongelmakohdat	
	Opiskelijoiden kulttuurinen identiteetti a) kiinnostuneita heidän persoonastaan eikä ensimmäisenä kysyttäisi kulttuurisesta taustasta b) kulttuurin ja uskonnon selittäminen mulle koettiin tarpeettomana ja ikävänä c) on ollut luonnollista omaksua suomalainen kulttuuri ja identifioitua suomalaiseksi	

5.1 Opiskelijoiden kokemuksia vuorovaikutuksesta

Aineiston analyysin perusteella opiskelijoiden kokemukset vuorovaikutustilanteista jakautuivat kolmeen eri pääkategoriaan. Ensimmäisessä pääkategoriassa kuvataan opiskelijoiden kielteisiä kokemuksia vuorovaikutuksesta kielitietoisuuden puutteiden takia. Toisessa alaluvussa avataan toisen pääkategorian tulosta eli opiskelijoiden myönteisiä kokemuksia vuorovaikutuksesta opettajien kanssa. Viimeisessä alaluvussa avaamme

kolmannen pääkategorian tuloksia, jossa kuvataan aineistosta nousseita näkemyksiä opettajien kulttuurien välisestä osaamisesta.

5.1.1 Kielitietoisuuden puute vuorovaikutuksessa

Haastatteluista nousi esiin, miten jotkut opiskelijat ja opettajat puhuvat hyvin nopeasti Suomea, eivätkä huomioi maahanmuuttotaustaisten opiskelijoiden haasteita suomen kielessä. Tämä on aiheuttanut haasteita luokkahuoneissa ja joillekin opiskelijoille kielteisiä kokemuksia ammattikoulussa opiskelemisesta ja opettajien kanssa kommunikoimisesta.

Aineistosta ilmeni, että heikomman kielitaidon omaavilla opiskelijoilla oli selvästi kielteisempiä kokemuksia opettajien kanssa kommunikoimisesta luokassa. Aineistosta nousee esiin *opiskelijoiden kokema ahdistus ja epävarmuus luokassa toimimisesta* heikon kielitaidon vuoksi. Osa opiskelijoista kokee, että heikosta kielitaidosta voi saada opettajalta kielteistä palautetta ja ei välttämättä uskalla olla äänessä luokassa. Aineistosta ilmenee myös pelkoja opettajien kohtaamisesta luokassa suomen kielen haasteiden vuoksi. Kielitietoisuus on tärkeä osa päivittäisiä vuorovaikutustilanteita ja kielitietoisuus auttaa tunnistamaan ja ylittämään vuorovaikutustilanteissa ilmeneviä haasteita (Harju-Autti ym., 2022, s. 130).

> H6: ’’Opettajat ja oppilaat puhuu liian nopeasti, enkä ymmärrä. Jos kysyn opettajalta apua, tämä vain huutaa takaisin.’’

Osa haastateltavista kuvasi epämiellyttäviä kohtaamisia luokkahuonetilanteissa opettajien ja muiden opiskelijoiden kanssa. Opettajien kielitietoisuudella voi olla suuri merkitys luokkahuonetilanteisiin ja oppimiskokemuksiin. Lilja ja kollegat (2017) kuvaavat, että kielitietoisuus on eksplisiittistä tietoa kielestä sekä sen tietoista havainnointia. Kielelle herkistyminen kielenoppimisessa sekä opetuksessa ja kielenkäytössä voivat olla merkittäviä tekijöitä opiskelijoiden kokemuksille. Kieli on myös olennainen osa kulttuurienvälistä kasvatusta, sillä juuri yhteinen kieli on vuorovaikutuksen perusta (Laitinen, 2014). Kielen avulla

oppija myös muodostaa merkityksiä muiden kanssa ja ylläpitää kuulumisiaan muiden opiskelijoiden ja opettajien kanssa kouluyhteisössä ja laajemmin koko yhteiskunnassa (Harju-Autti ym., 2022, s. 130).

Aineistosta ilmeni, että maahanmuuttotaustaiset opiskelijat kokevat *kielen ymmärtämisen haasteita* eivätkä aina ymmärrä opettajien puhetta luokassa. Haastatteluista ilmeni että, se aiheuttaa maahanmuuttotaustaisille opiskelijoille pelkoa kysyä opettajilta tarkentavia kysymyksiä. Laitinen (2014) tuo esiin, miten tutkimukset osoittavat, että kulttuurienvälisen vuorovaikutuksen haasteet liittyvät monesti tilanteisiin, joissa konfliktin mahdollisuus on olemassa. Kulttuurin kautta syntyy käsitys ihmisestä ja se antaa mahdollisuuden yhteenkuuluvuuteen. Kulttuuri myös rajaa sitä, mikä on sopivaa toimintaa omassa yhteisössä ja mikä ei. On myös mahdollista, että vuorovaikutustilannetta ohjaavat esimerkiksi ennakko-oletukset osallistujien aiemmasta tiedosta sekä kulttuurisista käsityksistä eri toimintatavoissa (Harju-Autti ym., 2022, s. 129-130). *Kielteinen reagointi opettajalta vaikutti myös opiskelijan kokemaan toimijuuteen*:

> H6: ’’Aina en ymmärrä opettajan puhetta ja otan passiivisen kuuntelijan roolin. Joskus pelkään kysyä opettajalta.’’

Haastatteluista käy ilmi, että useat haastateltavat saattavat kokea vuorovaikutuksen opettajien kanssa epäreiluna ja tylynä. Kulttuurienvälisissä kohtaamisissa on tyypillistä, että ihmiset tulkitsevat tilanteita eri tavalla ja toimivat niissä myös eri tavoin (Keisala, 2017). Harju-Autti ym. (2022) kirjoittavat, että kielitietoisuus auttaa tarkastelemaan kieliä yksin ja yhdessä sekä ymmärtämään eri kieliä ja niihin liittyviä asenteita, sekä huomioimaan kielen merkitys oppimisessa ja vuorovaikutuksessa. Kielitietoinen ympäristö edistää myös identiteetin rakentumista ja yhteiskuntaan sosiaalistumista (s. 130).

Analyysissa ilmeni myös opettajien turhautuminen, jos opiskelija ei ollut ymmärtänyt tehtävää suomen kielellä. Aineistosta nousi esiin *opettajien kielteinen reagointi opiskelijan kysyessä apua*. Eräs haastateltava nosti esiin sen, miten hän on huomannut opettajan kommunikoivan eritavoin hänelle, kuin suomalaisille opiskelijoille. Harju-Autti ja kollegat (2022) nostavat esiin, miten kieli on olennainen osa oppimista ja ajattelua. Kielitaito pitäisikin nähdä yksilön

toimintaa laajempana ilmiönä, joka on yhteisöllistä toimintaa, osallisuutta ja vuorovaikutusta. Kieli myös kehittyy jatkuvasti ja vaatii kehittyäkseen tietoista huomiota sekä kielenoppijan aktiivista osallistumista (s. 130).

> H2: ''Jos olisi parempia opettajia ja että ne puhuu minulle samanlailla kuin muille opiskelijoille.''

Harju-Autti ym. (2022) kuvaavat, miten kielitietoisuuden vahvistamisen kannalta olisi merkittävää, että opettajat kehittäisivät omaa ajatteluaan reflektoimalla, sillä se auttaa tekemään tiedostamattomasta enemmän tiedostettua. Aiemmat tutkimukset osoittavat, että opettajat tarvitsevat edelleen enemmän tukea kielitietoisen pedagogiikan toteuttamiseen kouluissa sekä kielellisesti vastuullisen ajattelutavan rakentamiseen (s. 132-137).

5.1.2 Opiskelijoiden myönteiset kokemukset vuorovaikutuksesta opettajien kanssa

Pääosin haastateltavat olivat sitä mieltä, että *opettajat ovat mukavia ja heidän kanssaan on helppo keskustella*. Opettajia kuvataan aineistossa avuliaiksi, mukaviksi ja helposti lähestyttäviksi. Opiskelijat kertovat, että opettajien kanssa voi jutella, jos jokin asia painaa mieltä opintoihin tai tulevaisuuteen liittyen, ja että he kunnioittavat jokaista opiskelijaa ihmisenä.

> H2: '' Sellaista, että kaikkien kohdalla varsinkin ulkomaalaisten kanssa ollaan todella mukavia

Aineistosta ilmenee, että useat haastateltavat kokevat, että *vuorovaikutus opettajien kanssa on sujuvaa ja samanlaista kaikkien opiskelijoiden ja opettajien kesken.* Opiskelijat kuvasivat haastatteluissa myös sitä, että joidenkin opettajien kanssa on helpompi tulla toimeen kuin toisten riippuen myös millainen persoona on.

> H3: ’’ Siis totta kai on sellaisia opettajia, ketä sä et välttämättä ymmärrä. Mutta voin sanoa, että niitä on todella vähän.’’

Opiskelijat kokevat, että etenkin *kielitaidon haasteissa opettajilta on saanut paljon apua ja tukea kurssien suorittamiseen*. Sinkkonen ja kollegat (2020) pohtivat, että keskeistä maahanmuuttotaustaisten opiskelijoiden koulunkäynnissä on juuri kielitaito. Sen avulla opiskelijan on mahdollista sopeutua sosiaaliseen ympäristöönsä ja oppia. Suomen kieli on vieraskieliselle opiskelijalle tärkeä oppimisen kohde ja oppimisen väline läpi koulupolun. Aiemmat tutkimukset osoittavat, että mahdollisuus käyttää omaa kieltä oppimistilanteissa tukee oppimista paremmin kuin pitäytyminen ainoastaan koulun opetuskielessä (Harju-Autti ym., 2022, s. 132). Eräs aineiston opiskelijoista kuvasi saamaansa tukea kielitaidossa näin:

> H1: ’’Joo mun opettaja huomasi, että mikä mun kielitaito on. Sen jälkeenhän mä vaihdoin toiselle kurssille ja opettelemaan ensin suomea.’’

Haastateltavat kertovat heillä olevan ammattikoulussa harjoittelupaja, jonka tarkoituksena on tukea kurssien suorittamista ja oppimisen haasteita. Opiskelijat tuntuivat olevan hyvin tyytyväisiä harjoittelupajan antamiin mahdollisuuksiin ja oppimisen tukeen niin kielitaidossa, kuin muissakin oppiaineissa. Usean haastateltavan puheessa esiintyi juuri *myönteinen kokemus opettajien antamasta tuesta ja ohjaamisesta harjoittelupajassa*.

> H2: ’’ Harjoittelupajassa saa paljon apua ja täällä on niinku monta hyvää puolta, että oikeasti vaikka ei tiedäkään mitä haluaa, mutta silti on paljon ihmisiä, jotka on siinä auttamassa.’’

Laitisen (2014) tutkimuksessa on tullut ilmi myös opettajien omia näkemyksiä vuorovaikutuksesta ja kohtaamisesta kulttuurisesti moninaisista taustoista tulevien opiskelijoiden kanssa. Laitinen kuvaa artikkelissaan useiden opettajien kokevan vuorovaikutuksen vieraasta kulttuurista tulevien opiskelijoiden kanssa myönteisenä ja luottavat siihen, että osaavat keskustella heidän kanssaan.

Haastavana koettiin kuitenkin se, että ei voi olla varma sanoistaan silloin, kun on vuorovaikutuksessa kulttuurisesti moninaisista tausoista tulevien opiskelijoiden kanssa, ja miten omaa käytöstä kykenee säätelemään sellaisissa vuorovaikutustilanteissa (Laitinen, 2014). Keisalan (2017) mukaan aiemmat tutkimukset kulttuurienvälisestä vuorovaikutuksesta osoittavat, että ihmiset tulkitsevat hyvin eri tavalla tilanteita ja toimivat niissä eri lailla. Kulttuurienvälisessä vuorovaikutuksessa on siis tärkeää ymmärtää, että voi olla erilaisia toimintatapoja, ajatuksia ja arvoja. Opettajien oman toiminnan kehittämisen kannalta tärkeää on niiden taitojen reflektointi ja harjoittelu.

5.1.3 Kokemuksia opettajan kulttuurienvälisestä osaamisesta

Opettajien kulttuurienvälinen osaaminen on tärkeää, jotta kahdensuuntaista integraatiota tapahtuisi, eli sekä yhteiskunnan että maahanmuuttotaustaisen opiskelijan kulttuurin molemminpuolista sopeutumista (Klarenbeek, 2021). Opettajien osaaminen on siis tärkeässä osassa myös maahanmuuttotaustaisten opiskelijoiden onnistuneessa sopeuttamisessa. Opettajan kulttuurisella sensitiivisyydellä ja yksilöllisellä huomioimisella on aineiston mukaan merkitystä myönteisiin vuorovaikutussuhteisiin.

Aineistosta ilmenee, että suurin osa haastateltavista kokee opettajilla olevan hyvä osaaminen juuri monikulttuurisista taustoista tulevien opiskelijoiden kanssa työskentelyyn. Opiskelijat kuvasivat heillä olevan myönteinen suhde opettajiin, ja että *opettajilta saa apua opintoihin ja niiden suunnitteluun*. Aineistosta ilmenee pääosin hyvin myönteisiä kokemuksia opettajien antamasta tuesta opintoihin ja suomen kielen oppimiseen. Eräs opiskelija kuvasi saamaansa yksilöllistä tukea ammattikoulussa näin:

> H1: ’’ Esimerkiksi mä haluan oppia paljon ja olla hyvä koulussa ja saada hyvä tulevaisuus. Mä sanoin opelle, että mä haluan lisätehtäviä. Opettaja antaa mulle aina tehtäviä, jos mä pyydän. Se on tosi kiva, haluan päästä nopeasti töihin tehdä töitä Suomessa.’’

Pääosin haastateltavat kokivat opettajilla olevan hyvä osaaminen heidän auttamiseensa, ja sensitiivinen ote maahanmuuttotaustaisten opiskelijoiden kanssa työskentelyyn. Analyysista ilmeni, että ammattikoulussa on mietitty keinoja tukea ja auttaa maahanmuuttotaustaisten opiskelijoiden viihtymistä Suomessa ja hyvän tulevaisuuden suunnittelussa, kuitenkin kehitettävää on vielä paljon kulttuurienvälisen osaamisen lisäämiseksi. Haastatteluissa nousi esiin opiskelijoiden myönteinen ajatus siitä, että opettajat haluavat heidän menestyvän opinnoissaan ja tulevassa ammatissaan. Haastateltavat kuvasivat, että opettajat suhtautuvat maahanmuuttotaustaisten opiskelijoiden kulttuuriseen taustaan myönteisesti. Opiskelijat kertoivat kokevansa, että *opettajat kunnioittavat heidän omaa kulttuuriaan ja uskontoaan.*

> H4: ''Meillä on tosi kiva, että opettaja huomaa heti, että jos joku ei pysty tekemään työtä ja jakaa työt niin että jokainen pystyy. Esimerkiksi jos mulle tulee miesasiakas kasvohoitoon, opettaja heti huomaa ja jakaa asiakkaat uudelleen, niin että mä saan naisasiakkaan ja joku toinen ottaa miesasiakkaan. Opettaja haluaa heti jeesata ja se on vaan tosi kiva kuulla ja tuntuu hyvältä.''

Yllä oleva sitaatti haastatteluaineistosta havainnollistaa juuri sitä, miten tärkeänä opiskelijat kokevat heidän kulttuurisen taustansa myönteisen huomioimisen kouluun ja työharjoitteluun liittyvissä asioissa. Hummelstedt ym. (2021) kirjoittavat, että kunnioittava kommunikointi on tärkeä osa moninaisista taustoista tulevien opiskelijoiden kanssa työskentelyä. Olennaista on moninaisuuden ymmärtäminen ja huomioiminen kaikessa opetuksessa ja materiaaleissa.

Aineistosta nousee esiin haastateltavien kokemuksia eri koulujen ja koulutusasteiden välisistä eroista. Useat haastateltavat kertoivat ammattikoulussa asioiden olevan paremmin ja vuorovaikutuksen olevan yhdenvertaisempaa kulttuurisesta taustasta riippumatta. Haastatteluissa nousi esiin, että maahanmuuttotaustaiset opiskelijat ovat kokeneet, etenkin peruskoulussa, haasteita opettajien kanssa toimeen tulemisessa kulttuurisesti moninaisen taustansa vuoksi. Aineistosta ilmenee haastateltavien näkemyksiä *yhdenvertaisemmista kohtaamisista kuin aiemmissa oppilaitoksissa*:

> H7: ’’Täällä ammattikoulussa jokainen on yrittänyt auttaa jotenkin niin hyvin kuin on vaan pystynyt. Ja sitten se, että lukiossa musta tuntui että mitä mä sielä edes teen kun sielä ei saanut niin paljoa apua, mutta täällä on niinku erilaista, saa apua.’’

> H8: ’’Peruskoulussa huomattiin ero, miten opettajat kohteli muita ja kohteli sua, ja siinä näkyi selkeästi että oli lemppareita ja tämmöistä. Mutta sitten täällä ammattikoulussa kaikkia kohdellaan samalla tavalla. Ihan sama, että minkä värinen iho sulla on tai että miltä sun tukka näyttää.’’...

Haastatteluista nousi esiin maahanmuuttotaustaisten opiskelijoiden kielteisiä kokemuksia muista koulutusasteista verrattuna ammattikouluun. Ammattikoulussa opiskeluun oltiin selvästi tyytyväisempiä aineiston perusteella kuin muissa kouluissa opiskeluun. Lilja ja kollegat (2017) tuovat esiin, että aiempi tutkimus osoittaa, että nykypäivän koululuokat ovat monikielisiä, vaikka useat koulut pitävät yllä kielten hierarkiaa ja tuottavat sen kautta epätasa-arvoa ja syrjintää. Entisen kaltainen opetus ei enää vastaa kaikkien opiskelijoiden tarpeita eikä palvele myöskään opettajia, jotka ovat tottuneet yksikieliseen opettamiseen ja kohtaavat nykyään enemmän tuntemattomia kieliä.

5.2 Kokemukset akkulturaatiosta

Jaoimme aineiston tuloksia kolmeen akkulturaation strategiaan; assimilaation, marginalisaation ja integraation strategioihin. Ensimmäisessä luvussa avaamme kokemuksia assimilaatiosta, toisessa alaluvussa keskitymme marginalisaation kokemuksiin ja kolmannessa alaluvussa avaamme kokemuksia integraatiosta. Kahdessa viimeisessä alaluvussa avaamme vielä tuloksia opiskelijoiden kokemuksista separaatiosta ja kulttuurisesta identiteetistä. Vaikka Suomen politiikka ohjaa vahvasti kaksisuuntaiseen integraatioon, aineisto näyttää osittain yksisuuntaiselta. Kahdensuuntaista integraatiota nousee esiin esimerkiksi koulun kehittymisestä eri kulttuurien käytäntöjen sopeuttamisesta suomalaisessa koulussa. Nostimme kategorioissa esiin erilaisia teemoja kuten opiskelun, uskonnon ja elinikäisen oppimisen ideologian. Näiden teemojen kautta nousivat esiin eri akkulturaation strategiat käytännössä sekä opiskelijoiden ajatusten

tasolla. Analyysin perusteella sama opiskelija on saattanut eri ilmaisujen kautta kokea kuuluvansa useampaan kuin yhteen akkulturaation strategiaan.

Haastatteluissa nousi esiin opiskelijoiden kokemuksia kahden kulttuurin välisestä suhteesta ja sen aiheuttamista ristiriidoista sekä myönteisistä vaikutuksista. Aineistosta nousi esiin maahanmuuttotaustaisten opiskelijoiden halu ymmärtää suomalaisen valtakulttuurin tavat, jotta sopeutuminen valtakulttuuriin olisi helpompaa. Monet haastateltavat kuitenkin kokivat edelleen epätietoisuutta kulttuurisista tavoista Suomessa, mikä korostui myöhemmällä iällä suomeen muuttaneilla.

5.2.1 Kokemukset assimilaatiosta

Assimilaation strategiassa yksilöt antavat pois oman kulttuurinsa ja samaan aikaan omaksuvat valtakulttuurin (Haugen & Kunst, 2017). Pääosin opiskelijat ovat sitä mieltä, että Suomeen on ollut helppo tulla ja sopeutua, vaikka joitakin kulttuurisia ristiriitoja on löytynyt. Osa haastateltavista on muuttanut Suomeen jo lapsena. Useat heistä kokevat oman alkuperäisen kulttuurin olevan ristiriidassa nykyiseen ajattelutapaansa Suomessa. Esiin tuotiin myös riittämättömät tietotaidot suomalaisesta kulttuurista ja tavoista. Haastatteluaineistosta ilmeni maahanmuuttotaustaisten *opiskelijoiden halu omaksua suomalainen kulttuuri eikä tuntea omaa alkuperäistä kulttuuriaan lainkaan*. Useat opiskelijat olivat sitä mieltä, että eivät halua tuntea enempää alkuperäistä kulttuuriaan tai olla tekemisissä sen kanssa, sillä he kokevat suomalaisen kulttuurin enemmän omakseen.

> H2: ’’Mä en edes tykkää mun kulttuurista, Suomessa on paljon parempi asua.’’

Useat haastateltavat painottivat valtakulttuurin hyväksymisen tärkeyttä ja kokivat, että se on heidän velvollisuutensa Suomeen muuttaneina sopeutua maan kulttuuriin.

Analyysista käy ilmi, miten tärkeänä opiskelijat kokevat juuri valtakulttuuriin sulautumisen ja sen korostamisen oman alkuperäisen kulttuurin painottamisen

sijaan. Useat haastateltavat kuitenkin puhuivat myönteisesti omasta kulttuurisesta taustastaan, vaikka kokevat sopeutumisen suomalaiseen kulttuuriin tärkeänä. Merkityksellistä onkin, että opiskelijat itse tietävät omat arvonsa, uskomuksensa ja keitä he ovat (Hummelstedt ym., 2021).

Haastatteluaineistosta nousi esiin ajatus siitä, että mitä nuorempana on muuttanut toiseen maahan, sen helpompaa sopeutuminen uuteen kulttuuriin on. Kaikki haastateltavat kokivat *uuteen kulttuuriin ja maahan sopeutumisen sujuvana, jos on muuttanut maahan jo lapsena*. Haastatteluaineistosta ilmenee, että useat maahanmuuttotaustaiset opiskelijat jopa korostavat suomalaiseen kulttuuriin sopeutumisen helppoutta ja painottavat oman alkuperäisen kulttuurin vähäistä merkitystä.

> H3: ''Kun tullaan Suomeen, kunhan on vielä nuori niin sitä voi helposti vaihtaa mielipiteen, mutta esimerkiksi jos on yli 30 v niin aika vaikea vaihtaa mielipiteitä, kun on koko elämänsä asunut muualla.''

> H3: ''Kun tulin Suomeen mä olin tosi nuori, tiedätkö siis mä en tykkää niin paljon mun kulttuurista.''

Pääosin haastateltavat ovat tyytyväisiä Suomessa asumiseen ja näkevät kahden kulttuurin yhdistämisessä myönteisiä puolia.

Analyysin perusteella useat haastateltavat kokevat, että *eivät tiedä tarpeeksi suomalaisesta kulttuurista ja tavoista, jotta voisivat kokea toimivansa oikein*. Vaikka yksi kotoutumisen tärkeimmistä avaintekijöistä on antaa maahanmuuttotaustaisille henkilöille mahdollisimman paljon taitoja kotoutumisen edistämiseksi (Laki kotoutumisen edistämisestä 13/1386). Haastatteluista käy ilmi, että moni opiskelija haluaisi toimia suomalaisen kulttuurin tapojen mukaisesti, mutta kokee epätietoisuutta kulttuurisista käytännöistä, suomen kielestä ja jopa suomen laeista. Näin eräs haastateltava kuvaa epävarmuuksiaan toimia suomalaisessa kulttuurissa hyväksytyksi:

> H1: ''Alussa on hankalaa, ei tiedä tarpeeksi suomen laeista, suomen kielestä ja on muutama muu juttu, koska mä en tiedä mikä Suomessa toimii hyvin eli mitkä on hyvät asiat ja mitkä on huonot asiat.''

Aineistosta nousee esiin *epävarmuuksia etenkin eri sukupuolien kanssa toimimisesta.* Haasteita ilmeni opiskelijoilla siinä, miten he voivat toimia oikein ja toisia kunnioittavasti koulussa. Osa opiskelijoista kokee, että heidän omassa kulttuurissaan esimerkiksi kaverisuhteiden solmiminen vastakkaisen sukupuolen kanssa ei ole yleistä eikä kovin hyväksyttävää. Suomessa kuitenkin ollaan avoimempia ja sukupuoli ei rajoita ystävyys- ja kaverisuhteiden kehittymistä. Aineistosta ilmenee, että juuri tämänkaltaiset tilanteet aiheuttavat joskus epävarmuutta toimia oikein.

> H4: ’’Jos niinku puhuu pojan kanssa ei ole mitään ongelmaa mutta se vaan, että en voisi ottaa niinku kaveriks sitä.’’

Analyysin perusteella kokemukset epävarmuudesta toimia oikein uudessa kulttuurissa painottuvat alussa uuteen maahan muuttaessa. Osa opiskelijoista kokee, että kun asuu tarpeeksi kauan Suomessa, oppii suomalaiset tavat ja toimiminen kulttuurisesti uudessa ympäristössä helpottuu vähitellen. Haastatteluista nousi esiin, että ammattikouluympäristö on oiva tapa tutustua ja päästä sisään uuteen kulttuuriin turvallisessa ja ymmärtäväisessä ympäristössä.

Yksi opiskelijoista nosti esiin sen, miten *luokkahuonetilanteissa jo lapsena oppi tarkkailemaan itseään ja opettajan käytöstä ja vertasi sitä muiden suomalaisten opiskelijoiden kanssa käyttäytymiseen*. Opiskelija korosti kovaa motivaatiota opiskeluun ja työhön sekä pärjäämiseen, mikä mahdollisesti heijastuu halusta integroitua Suomeen mahdollisimman tehokkaasti. Maahanmuuttotaustaiset opiskelijat tarkkailevat ympäristöään eritavoin kuin suomalaiset opiskelijat, mahdollisesti koska tiedostavat olevansa maahanmuuttotaustaisia ja voivat jopa odottaa erilaista kohtelua kantaväestöön nähden. Mena ja kollegat (1987) kirjoittavat, että maahanmuuttotaustaiset opiskelijat saattavat odottaa etnisen taustansa vuoksi syrjintää ja epätasa-arvoista kohtelua, vaikka ei olisi ilmennyt sellaista kohtelua aiemmin. Tämä voi kuitenkin aiheutua akkulturaatiostressistä, jota monet maahanmuuttotaustaiset henkilöt kokevat sopeutuessaan uuteen kulttuuriin.

> H3: “Mä itse niinku ulkomaalainen niin mä oon aina niinku kiinnittänyt sen saman tien huomiota siihen että mun ympäristö ja katson ympärille ja katson että miten opettaja kohtelee.”

Mena ym. (1987) nostavat esiin, miten aiempi tutkimus osoittaa, että maahanmuuttotaustaiset henkilöt kokevat enemmän stressiä kuin ei-maahanmuuttotaustaiset henkilöt. Haastateltavat nostivat esiin tarvetta tarkastella ympäristöään jatkuvasti, mikä voi olla hyvin tyypillistä maahanmuuttotaustaisille opiskelijoille, jotka kokevat akkulturaation aiheuttamaa stressiä uudessa kulttuurisessa ympäristössä. Akkulturaatiostressiä kokevat usein vanhemmat maahanmuuttotaustaiset nuoret ja aikuiset ja ne, joilla on puutteita sosiaalisessa tukiverkostossa (Sam & Berry, 2010).

5.2.2 Marginalisaation kokemukset

Choy ja kollegat (2021) kuvaavat, että marginalisoidut yksilöt kokevat pahimpia mielenterveyden vaikutuksia, kuten pahempia masennuksen oireita, kuin muilla akkulturaation strategioiden yksilöillä. Tämä voi johtua osittain siitä, että etnisyys tarjoaa sosiaalisuutta, joka toimii mahdollisuutena toteuttaa ja kehittää ihmissuhteita. Haastatteluissa nousi esiin maahanmuuttotaustaisten opiskelijoiden kokemuksia kahden kulttuurin välisestä suhteesta ja sen aiheuttamista ristiriidoista. Aineistosta nousi esiin haastateltavien ajatus siitä, että *ei halua kertoa omasta kulttuurisesta taustastaan.*

> H3:’’Mä en voi sanoa mistä mä oon kotoisin. Jos joku kysyy niin mä en osaa vastata niin.’’

Edellä oleva sitaatti havainnollistaa opiskelijoiden ahdistusta ja pelkoa kertoa omasta kulttuurisesta taustastaan. Haastateltavat kokevat helpompana korostaa suomalaisten tapojen ja kulttuurin omaksumista, koska he saattavat pelätä esimerkiksi syrjintää ja kiusaamista.

Osa *opiskelijoista kokee, että ei halua olla suomalainen, mutta ei kuitenkaan identifioitunut omaan alkuperäiseen kulttuuriin*. Berry ja Sabatier (2010)

kirjoittavat, että marginalisoitumista tapahtuu silloin, kun oman kulttuurin ylläpitämiseen on vain vähän mahdollisuuksia tai kiinnostusta. Tämä johtuu usein pakotetusta kulttuurisesta menestyksestä. Nämä yksilöt ilmaisevat myös vähäistä kiinnostusta muodostaa suhteita muihin ryhmiin. Opiskelijoiden kulttuurisen identiteetin muodostuminen on kuitenkin psykologinen muutos opiskelijalle ja aiheuttaa ristiriitaa ja haasteita uudessa ympäristössä (Altugan, 2015).

> H7:'' Mä koen olen suomalainen 1% ...''
>
> H8: ''Mä en itse osaa niinku meidän kulttuurista (somali) mitään.''

Joillakin opiskelijoilla on haastattelujen perusteella ollut ristiriitaa uuden kulttuurisen identiteetin luomisessa. Hokkanen (2002) kirjoittaa, että aiemmat tutkimukset myös osoittavat, että uudessa ympäristössä kulttuuriset tavat ja arvomaailma saattavat erota paljon yksilölle turvallisista arvoista ja arvomaailmasta. Silloin oman kulttuurisen identiteetin muotoileminen uuden ympäristön normeihin sopivaksi voi olla hyvin haastavaa ja jopa mahdotonta. Tällöin identiteetti ei välttämättä löydy uudesta ympäristöstä, vaan sitä pitää muovata yhtäläisyyksiä ja eroavaisuuksia pohtien ja siten muodostaa hiljalleen oma paikka uudessa kulttuurisessa ympäristössä.

Choy ym. (2021) ovat selvittäneet, että vahva sosiaalinen tuki ja suhteet voivat auttaa maahanmuuttotaustaisia pärjäämään paremmin stressaavissa tilanteissa. Jos molemmat kulttuurit hylätään, myös identiteetin tuntu ja kuulumisen tunne yhteisöön voivat uupua. Yhteenkuuluvuuden tunne onkin tärkeä puskuri masennusoireita vastaan.

Haastateltavat naiset toivat esiin *pukeutumiseen liittyviä ongelmakohtia*.

> H4.”Omien vaatteiden pitäminen on koulussa vaikea, koska jos on vaikka burkha ja pitää käyttää ammattivaatetusta”.

Haastatteluaineistosta ilmeni, että jotkut maahanmuuttotaustaiset naisopiskelijat kokivat, että ammattivaatetusta ja omaan uskontoon kuuluvia vaatteita on

haastava yhdistää. He saattavat kokea ristiriitaisia tunteita siitä, että haluavat toisaalta kuulua osaksi suomalaista yhteisöä ja ovat motivoituneita tekemään työtä, mutta toisaalta oman uskonnon asettamat pukeutumisvaatimukset ovat ristiriidassa työpaikan pukeutumisen kanssa.

5.2.3 Kokemukset integraatiosta

Haugen ja Kunst (2017) kiteyttävät, että integraatio akkulturaation strategiassa omaksutaan molempia sekä valtakulttuurin, että oman kulttuurin piirteitä. Integraatiolla näyttäytyy olevan eniten strategioista positiivisimpia vaikutuksia. Oman kulttuurisen identiteetin ylläpitämisellä voi olla apua esimerkiksi vähentämään syrjintää. Myös etnisten ryhmien sosiaalisilla verkostoilla on positiivinen vaikutus mielenterveyteen, terveyskäyttäytymiseen ja fyysiseen terveyteen (Choy ym., 2021). Aineistosta nousi esiin myös vahvasti itsensä kehittämisen eetos, joka puolestaan heijastelee länsimaista ihannetta jatkuvan oppimisen ideaalista, jota käsitellään kappaleen loppuosassa.

Vaikka Suomen laki (Laki kotoutumisen edistämisestä 1386/2010) painottaa kotoutumisen edistämisessä kulttuurienvälistä vuoropuhelua, maahanmuuttoryhmien osallisuutta ja tukea sekä mahdollisuuksia oman kielen ja kulttuurin säilyttämiseen, aina näin ei kuitenkaan käynyt. Esimerkiksi eräät uskonnolliset käytännöt aiheuttivat haasteita vastavuoroisuudessa koulussa. Joissakin tilanteissa koettiin, että koulun käytännöt tulivat vastaan oman kulttuurin käytännöissä. Toisaalta maahanmuuttotaustaisten opiskelijoiden omia kulttuurisia lähtökohtia kunnioitettiin. Vastavuoroisesti osa haastateltavista koki oman kulttuurin olevan sopeutettavissa koulun arkeen. Eli vaikka integraatio tulisi olla kaksisuuntaista, näin ei aina ollut aineiston perusteella.

Aineistosta nousi esiin *kulttuurisia ristiriitoja esimerkiksi uskontoon liittyvissä käytännöissä* koulussa. Kuitenkin suomen perustuslaissa (1999/731) on määrätty uskonnon ja sen harjoittamisen vapaudesta. Tämä ei kuitenkaan aina toteutunut opiskelijoiden kertomuksissa.

> H2: ’’Mä haluan toteuttaa mun uskonto, sitä ei ymmärretä ja musta tuntu että mä en koulussa voi tehä kaikkee mitä mun uskonto määrää.’’

Vaikka aineistosta nousi esiin uskonnon käytänteiden asettamia haasteita koulun arkeen, jotkut haastateltavat olivat kuitenkin sitä mieltä, että oma uskonto voi joustaa tietyissä asioissa. Esimerkiksi kellontarkkaan rukoushetkeen osallistuminen kesken tunnin ei koettu olevan välttämätöntä. Rukoiluhetki ajateltiin olevan mahdollista toteuttaa välitunneilla suomalaisen koulun käytäntöjen mukaan.

Analyysista nousi esiin sukupuolten välisten vuorovaikutustilanteiden haastavuus työssä toimimisessa, jos oma uskonto ei sallinut vastakkaisen sukupuolen kanssa työskentelyä esimerkiksi kauneusalalla. Haastateltavat nostivat esiin *ammattikoulun opettajien ja kanssaopiskelijoiden tuen ja joustavuuden uskontoon liittyvissä rajoitteissa*. Tämä osoittaa taas vastavuoroista integraatiota, jossa koulu omaksuu maahanmuuttotaustaisen kulttuuria ja sopeutuu.

> H4: ’’Meillä on tosi kiva, -- tytöt heti huomaa että niinku kukaan ei pysty tekemään ja sitten sanoo vaikka toi opiskelija ei huomata toi mies -- opettaja heti sanoi että niinku toi jeesata niin se että ottaisi sen koska niinku opettajakin pelaa siitä niin joo se on tosi hyvä

Aineistosta ilmenee, että opettajat ymmärtävät maahanmuuttotaustaisen opiskelijan kulttuuriset tarpeet ja kunnioittavat niitä ymmärtävästi. Samoin luokkatoverit osoittavat tukea ja ovat valmiina auttamaan ja muokkaamaan omia asiakastilauksia sopiviksi tarvittaessa.

Useat haastateltavista pohtivat myös oman kulttuurin ja suomalaisen kulttuurin välistä suhdetta ja sitä, miten voisi asua Suomessa kunnioittaen suomalaista kulttuuria ja samaan aikaan pitää arvossa myös omaa kulttuuriaan. Haastatteluaineistosta käy ilmi, että useat maahanmuuttotaustaisista opiskelijoista kokevat *kahden kulttuurin sopeutuvan helposti yhteen eivätkä näe ristiriitaa niiden välillä*. Useat haastateltavat kokevat myös ihanteellisena tilanteena yhdistellä kahdesta kulttuurista parhaita puolia. Aineistositaatit osoittavat opiskelijoiden suhtautuvan myönteisesti kahden kulttuurin yhdistämiseen ja uuteen kulttuuriin sopeutumiseen.

> H5:'' Eri kulttuuristahan voisi ottaa, mikä on hyvä sieltä ja täältä ja jotain omasta kulttuurista, niinku ottaa molemmista jotain.''

Opiskeluun ja oppimiseen ammattikoulussa liitettiin aineiston analyysin mukaan *myönteinen asenne opiskeluun, haluun oppia ja nähdä positiivisia puolia opiskelussa*. Aineistosta nousi myös esiin opettajalta itsenäisesti kysytyt lisätehtävät, joiden avulla opiskelijat kehittivät omaa oppimistaan. Opiskelukavereiden merkitys korostui oppimisessa, koska luokan suomenkieliset opiskelijat pystyivät myös selittämään ja ohjaamaan maahanmuuttotaustaisia opiskelijoita tehtävien annossa silloin, kun opettajalla oli kiire.

> H2: ''Ja sä kyllä sait kavereita siitä ryhmätehtävästä tehdä jos tekin työryhmän kanssa ja ne tuntee sut enemmän ne helpompi saada kavereita ja oppi suomalaista. Mä halu oppia ja teki lisätehtäviä. Koulu on kiva.''

Aineiston analyysissa nousi esiin opiskelun ja oppimisen sosiaalinen puoli, mikä koettiin edesauttavan maahanmuuttotaustaisten opiskelijoiden oppimista, integraatiota ja yhteisöllisyyden luomista. Motivaatiota opiskeluun syntyi kavereiden kautta ja nopeaan työhön pääsystä. Myös vastavuoroisuus ryhmätöitä tehdessä nostettiin esiin. Ryhmätyöskentelyn avulla haastateltavat kokivat myös ennakkoluulojen vähentyvän yhdessä opiskellen. Maahanmuuttotaustaiset nuoret, jotka osallistavat itseään sekä omaan että kansalliseen kulttuuriin (integraation strategia) ovat myös eniten sopeutuneet kouluun ja yhteisöön (Berry & Sabatier, 2010).

Elinikäisen oppimisen eetoksen sisäistämisen kautta osa maahanmuuttotaustaisista opiskelijoista osoitti integroitumisen halukkuutta suomalaiseen yhteiskuntaan. Suurimmalla osalla haastateltavista korostui pyrkimys tehdä itsestä mahdollisimman menestyvä useimmiten yrittäjyys haaveiden ja itsensä kehittämisen kautta. EU (European Comission, 2023) on jakanut avainkompetensseja elinikäiselle oppimiselle, joita EU maiden koulutuspolitiikan tulisi soveltaa. Näihin kuuluvat muun muassa yrittäjyys, kirjallisuus ja kulttuurinen tietoisuus ja ilmaisu. Euroopan unioni tukee elinikäisen oppimisen ajatusta koordinoimalla jäsenvaltioiden välistä koulutusta ja virallista, epävirallista sekä arkioppimista koskevaa yhteistyötä (European Parlament,

2023). Suomen opetus- ja kulttuuriministeriö kertoo jatkuvan oppimisen idean vastaavan taitojen kehittämiseen ja osaamiseen uudistamiseen työn eri vaiheissa (Opetus- ja kulttuuriministeriö, 2023).

Valtioneuvoston (2023) mukaan elinikäisen oppimisen ideologia sisältyy hallitusohjelmaan ja sen toteutus jatkuu edelleen ja se on koko elämänkaaren aikaista, eri elämänalueille ulottuvaa oppimista. Aineiston analyysissa nousi esiin *maahanmuuttotaustaisten opiskelijoiden itsensä kehittämisen eetos, jatkuva oppiminen sekä kilpailullisuus*. Vaikka yhteisöllisyyttä korostettiin, koulua saatettiin pitää vain kilpailullisena paikkana, johon ei tulla tekemään kavereita, vaan siellä pyritään pärjäämään itse mahdollisimman hyvin.

> H: “On joo mulla on enemmän kaveri koulun ulkopuolella mikä on tulossa. Musta tuntuu että kaikki on niin keskittynyt siihen kouluun ja että niinku pärjää.”

Jokisaari (2017) painottaa, että yksilön näkökulmasta jatkuva oppiminen pakottaa ihmiset jatkuvaan itsensä kehittämiseen velvollisuutena, mikä tekee kilpailuasetelman yksilöiden välille ja johtaa siihen, että itseä tarkastellaan kelvollisen ja kelvottoman näkökulmasta. Jos tähän ideaaliin ei päästä heti, syntyy kyvyttömyyden häpeää, jolloin itsearvostus laskee (s. 72). Tutkimuksemme opiskelijat nostivat esiin, miten ystäviä haettiinkin ennemmin koulun ulkopuolelta, jättäen koulun pärjäämisen ja kilpailun areenaksi.

Opiskeluissa korostui myös itsensä kehittäminen aina paremmaksi. Yksilön pitää opiskella itsensä hyödylliseksi, muuten häntä ei talousontologisesta näkökulmasta ole olemassa (Jokisaari, 2017*). Itsensä kehittäminen ja oman työn edistäminen koettiin tärkeänä välineenä kilpailussa pärjäämisessä.*

> H10. ”Esimerkiksi me nämä opin suomen kieltä ja mä pääsin ammattikouluun ja kohta mä avaan omaan liike. Mä haluan perustaa tai mä haluan kehittää itseäni.”

Haastatteluaineistosta nousi esiin tuloksia myös opiskelijoiden kokemuksista saamastaan tuesta tulevaisuuden suunnitteluun ammattitutkinnon jälkeen.

Aineistosta ilmeni, että useat haastateltavat ovat saaneet *kannustusta jatkaa opintojen jälkeen kohti yrittäjyyttä*. Jokisaari (2017) selittää, miten elinikäisessä oppimisessa yksilöllisyydestä tuleekin jatkuvuuden sijaan tuotemaailmassa jatkuvan päivittämisen kohde, jonka muokkaamista ohjaa tarjonta. Esimerkiksi osaamisvaatimuksista tulee koulutuspolitiikan keskeinen teema, jolloin yksilön on osattava ohjata psyykkiset prosessit osaamiseksi, joka voidaan arvottaa kuten muutkin tuotteet (s. 83). Aineistosta ilmeni monen haastateltavan kohdalla opettajien antama tuki ja ohjaus juuri yrittäjyyttä kohti. Suurin osa haastateltavista oli sitä mieltä, että aikoo perustaa oman yrityksen valmistumisen jälkeen. Seuraavat aineistositaatit havainnollistavat maahanmuuttotaustaisten opiskelijoiden ajatuksia tulevaisuudesta valmistumisen jälkeen:

H4: ’’Perustan varmaan yrityksen, kun valmistun.’’

H9: ’’ Haluaisin perustaa oman yrityksen kun olen valmistunut.’’

H1: ’’Perustan oman liikkeen.’’

Analyysin perusteella löysimme yhteyden opettajien vaikutuksella opiskelijoiden tulevaisuuden suunnitelmiin. Suurin osa haastateltavista haluaa päästä mahdollisimman nopeasti töihin, ja he kokevat töihin pääsemisen tärkeänä osana sopeutumista Suomeen ja myös kielen vahvistamiseen. Opettajat kannustivat valtaosaa opiskelijoista yrittäjyyteen. Kannustus on rohkaisevaa, mutta voi olla myös yksipuolista. Samankaltainen ohje kaikille maahanmuuttotaustaisille opiskelijoille voi saada aikaan ajatuksen vain yhdestä mahdollisesta työväylästä, kun vaihtoehtoja on oikeasti runsaammin tarjolla. Yrittäjyys on kuitenkin varteenotettava vaihtoehto työmarkkinoilla, ja voi kasvattaa Suomen kilpailukykyä. Yrittäjyyden taloudelliset riskit ovat silti olemassa tukipalveluista huolimatta. Myös yrittäjyysaktiivisuus vaihtelee koulutustason mukaan; mitä matalampi koulutustaso sitä suurempi yrittäjyysaktiivisuus on (Työ-ja elinkeinoministeriön julkaisuja, 2015).

5.2.4 Separaation kokemukset

Separaation strategiassa yksilö hylkää valtakulttuurin ja korostaa omaa kulttuuriaan (Haugen & Kunst, 2017). Opiskelijoiden kokemuksissa oli viitteitä tästä akkulturaation strategiasta huomattavasti vähiten. Osa haastateltavista on sitä mieltä, että ei halua omaksua suomalaista identiteettiä. Analyysin perusteella nousee esiin, että nämä opiskelijat, jotka eivät halua identifioitua suomalaisiksi, ovat saaneet *kielteisiä kokemuksia Suomessa asumisesta ja opiskelusta suomalaisissa oppilaitoksissa*. Haastatteluista nousee esiin, että jotkut haastateltavista ovat kokeneet hyvin epäreilua käytöstä oppilaitoksen henkilökunnalta ja siten kokevat, että eivät halua omaksua suomalaista identiteettiä. Eräs opiskelija kertoo hyvin vahvasti kielteisten kokemuksien jälkeen, että ei halua identifioitua suomalaiseksi.

> H9: ’’ Ei ei ei ole hankalaa, mut sä et halua niinku olla tavallaan suomalainen, että mä päätin kerran, että mä en halua olla…’’

> H8: “Kun eno asuu niinku Saudi Arabiassa tai UK:ssa kun se olisi kiva asua siellä. Ainakin koko suku asuu siellä lontoossa niin kyllä olisi niinku kivaa siellä niin niin”.

Yksi haastateltavista ei tuntenut olevansa yhtään suomalainen, eikä suomalainen kulttuuri aiheuttanut kiinnostusta. Mitään kiinnostusta ei esiintynyt myöskään siinä, miten valtakulttuurin jäsenet näkevät maahanmuuttotaustaisuuden ja miten se olisi toivottavaa huomioida. Tämä voi tarkoittaa *vähäistä kiinnostuksen osoitusta olla vuorovaikutuksessa valtaenemmistön kanssa* ja luoda siihen myönteisiä vuorovaikutussuhteita. Mahdollisesti vähäinen kiinnostus valtakulttuuria kohtaan voi myös vaikuttaa motivaatioon oppia suomen kieltä ja suomalaisia tapoja.

> H: “Mulle ei oo mitään väliä miten ne kohtaa mua niin ei ole mitään väliä. “

> “H5 “Muutan pois suomesta isobritanniaan sukulaiselle, kun olen täysi-ikäinen, setä voi hommata mulle ehkä töitä, miks mä jäisin tänne.”

Tämä haastateltava ei myöskään ollut luonut ystäviä koulussa, vaan ystäviä löytyi muilta elämänalueilta. On kuitenkin vaikea arvioida, johtuuko kaverittomuus koulussa omasta tahdosta, vai onko se tiettyjen olosuhteiden aiheuttamaa epätoivottavaa tulosta. Separaation strategiassa hylätään valtakulttuuri ja ylläpidetään vahvasti omaa kulttuuria, mikä voi johtaa yksilön epäsosiaaliseen käyttäytymiseen riippuen tämän persoonallisuuden piirteistä (Sobral ym., 2012).

5.2.5 Opiskelijoiden kulttuurinen identiteetti

Haastatteluaineistosta ilmeni, että opiskelijat toivoisivat, että heidät kohdattaisiin ihmisenä ja oltaisiin *kiinnostuneita heidän persoonastaan eikä ensimmäisenä kysyttäisi kulttuurisesta taustasta*.

H3: *”Ihmiset kysyy aina mistä oon ja kuka oon, että ollaan kaikki ihmisiä.”*

Aiemmat tutkimukset osoittavat myös, että kaikki opiskelijat eivät halua kertoa omaa kulttuurista taustaansa julkisesti kouluissa. Hummelstedt ym. (2021) painottavat, että etenkin opettajien tulisi keskittyä siihen, että luokassa oltaisiin hienotunteisia ja joustavia. Luokassa tärkeää olisi omaksua ajatus, että olemme kaikki erilaisia tavallamme, mutta siitä huolimatta kaikki ovat samanlaisia. Oppimisen kannalta kulttuurisella identiteetillä on vaikutusta. Tutkimuksissa on löydetty positiivinen yhteys koulussa tapahtuvan oppimisen ja kulttuurisen identiteetin välillä (Altugan, 2015). Opiskelijoiden positiiviset kokemukset kulttuurisen identiteetin muodostumisesta ovat siis yhteydessä myös oppimiseen.

Monet haastateltavista eivät pitäneet heidän kulttuurisen taustansa jatkuvasta huomioimisesta. Aineistosta kävi ilmi, että moni maahanmuuttotaustaisista opiskelijoista kokee kulttuurisen taustan huomioimisen epämiellyttävänä. Etenkin oman *kulttuurin ja uskonnon selittäminen muille koettiin tarpeettomana ja ikävänä*.

H1: ’’*Mä en oikeastaan halua enää tietää mun kulttuurista enkä mikä mun uskonto on ja mitä se tarkoittaa. Usein joudun kuitenkin selittämään sitä muille.’’*

Hokkanen (2002) kuvaa artikkelissaan identiteetin luomisen olevankin juuri jatkuvaa tasapainottelua ympäröivän maailman ja oman sisäisen minän välillä. Haastatteluaineistosta käy ilmi, että suurin osa haastateltavista kokee haluavansa identifioitua suomalaiseksi, ja että heidät kohdattaisiin myös suomalaisina. Useat haastateltavista haluavat kuulua suomalaiseen kulttuuriin ja kokevat oman identiteettinsä muovautuneet Suomessa asuessa enemmän suomalaiseksi. Aineistosta ilmenee opiskelijoiden ajatuksia omasta kulttuurisesta identiteetistään ja sen muodostumisesta. Useat haastateltavat ovat sitä mieltä, että Suomeen muutettuaan *on ollut luonnollista omaksua suomalainen kulttuuri ja identifioitua suomalaiseksi.* Ferdmanin ja Horenczykin (2000) aiemmassa tutkimuksessa on havaittu, että myönteiset kokemukset kulttuurisen identiteetin muodostumisesta voivat vaikuttaa myös sopeutumiseen uuteen maahan. Positiivinen kokemus uuteen ryhmään tutustumisesta ja kuulumisesta vahvistaa sopeutumista ja uuden kulttuurisen identiteetin muodostumista. Aineistosta nousee esiin, miten tärkeänä suurin opiskelijat kokevat kuuluvuuden tunteen Suomeen ja että heidät myös nähtäisiin suomalaisina.

H3: ’’Mä toivon, että nyt tuntuu, että mä oon suomalainen täällä.’’

Tulokset kulttuurisesta identiteetistä ovat tärkeitä myös opettamisen ja oppimisen näkökulmasta. Altugan (2015) kirjoittaa artikkelissaan opiskelijoiden kulttuurisen identiteetin tiedostamisen oleva tärkeää, koska sen avulla on mahdollista määrittää opiskelijoiden oppimispiirteitä ja motivaatiota. Opiskelijoiden kulttuurisilla taustoilla on merkitystä, sillä etniset, kielelliset, sosiaaliset, uskonnolliset ja taloudelliset erot voivat vaikuttaa opiskelijan kulttuurisen identiteetin muodostumiseen ja siten myös oppimiseen.

5.3 Kokemukset yhdenvertaisuudesta ja eriarvoisuudesta

Yhdenvertaisuuden toteutuminen ammattikoulun arjessa jakautui kahteen eri pääkategoriaan. Ensimmäisessä alaluvussa avataan syrjinnän ja rasismin aiheuttamia haasteita ja epäkohtia. Tässä osiossa nostamme esiin muun muassa uskonnosto johtuvia kulttuurisia ristiriitoja koulussa. Toisessa alaluvussa kuvataan kokemuksia eriarvoistavasta oppimisen tukemisesta.

5.3.1 Kokemukset rasismista ja syrjinnästä

Joustavuutta oli kertomusten mukaan paljonkin ammattikoulun arjessa mutta niiden ääripäänä oli myös hyvin *huonoja kokemuksia, kuten syrjintää ja epäasiallista käytöstä koulun henkilökunnalta* johtuen opiskelijoiden kulttuurisesta taustasta.

> H5: ”Joo niin mä olin nopea polussa niin joo yksi opettaja heitti mut pois ja mun tilalle se pisti jku suomalainen ilman syytä että se ei kertonut mulle mitään. ”

Useat haastateltavat nostivat esiin *maahanmuuttotaustaisuuden aiheuttaneen epäreiluja tilanteita ammattikoulun arjessa valtaväestöön nähden*. Esimerkiksi yksi haastateltava nosti esiin sen, miten suomalainen opiskelija oli asetettu tämän edelle koulutuslinjan nopeapolussa antamatta haastateltavalle mitään selitystä tähän vaihtoon. Haastateltava koki vaihdon epäreiluna ja pohti sen liittyvän mahdollisesti maahanmuuttotaustaansa. Kouluhenkilöstöä, kuten oma opettaja ja opinto-ohjaaja olivat päätyneet suomalaisen opiskelijan suosimiseen:

> H5. ”Eka ne haluaa niinku että suomalainen valmistuu ennenkun maahanmuuttaja ja vaikka maahanmuutajat on ahkerimpia ne haluaa vaan että suomalainen pääsee niinku. ”

Myös muut haastateltavat nostivat esiin *syrjintää, joiden syynä nähtiin oma maahanmuuttotausta sekä muu uskonto kuin kristinusko*. Yksi haastateltavista

kertoi, miten ammattikoulun keittiön kokki oli kohdannut opiskelijan, kun tämä oli mennyt tiedustelemaan, onko ruuassa sianlihaa. Tähän kysymykseen opiskelijan mukaan kokki oli vastannut kieltävästi. Ruokailun jälkeen kävi ilmi, että ruuassa olikin ollut sianlihaa. Kouluhenkilöstön jäsen ei selvästi kunnioittanut kulttuuriin liittyviä arvoja vaan pikemmin vähätteli niiden merkitystä.

> H6: ”Sitten kerran kun kysyin sillä, että mikä toi liha on ja sitten se sanoa, että en muista, mut sit söin sitä ja sitten (kun kävi ilmi että ruuassa oli sianlihaa) sanoin sille (kokille) että mikset sää kertonut mulle että miksi sä et kerro se sano että en ole sun työntekijä.”

Aineiston analyysin mukaan ammattikoulussa tapahtuu kiusaamista maahanmuuttotaustaisia opiskelijoita kohtaan. On todella haastavaa arvioida, johtuuko kiusaaminen opiskelijoiden uskonnosta tai etnisyydestä, koska erilaiset piirteet kietoutuvat yhteen. Schihalejev ym. (2020) ovat selvittäneet, että jotkut kiusatuksi joutuneet opiskelijat uskovat, että ovat joutuneet kiusatuksi useimmiten joko heidän ulkonäkönsä, vaatteiden, heidän ystäviensä tai kielen takia. Toisaalta monikulttuurisessa koulussa havaittiin uskonnon olevan yleisin syy kiusaamiseen. Opettajien kerrottiin puuttuvan kiusaamiseen heikosti, mikä oli hieman yllättävää. Aiempi tutkimus osoittaa, että mikäli opettajat epäonnistuvat myönteisen luokkahuoneilmapiirin luomisessa, he viestivät opiskelijoille haitallisia asenteita kulttuurisesti moninaisista taustoista tulevia opiskelijoita kohtaan, mikä saattaa vaikuttaa kielteisesti opiskelijoiden välisiin suhteisiin (Khalaf ym., 2022). *Opiskelijat ratkaisivat kiusaamistilanteita itse* menemällä keskustelemaan kiusaajien kanssa ja kertomaan itsestään lisää. Keskustelujen jälkeen kiusaajista tuli jopa maahanmuuttotaustaisille opiskelijoille ystäviä.

> H2: ’’Ne ei vaan tiedä kuka ne vain puhun minusta mikä mikä minä näkee tai en ole suomalainen. Sitten kun mä menin heille vähän että miksi se tekee tätä että te ette tiedä minua se on ok sitten ne aletaan me puhutaan.’’

Analyysin perusteella ilmeni, että haastateltavilla on kokemuksia myös opettajien sanallisesta *kiusaamisesta ja eriarvoistavasta kohtelusta ja ennakkoluuloista.* Yksi haastateltava kertoi, miten opettaja oli käyttänyt “neekeri” sanaa opiskelijoiden läsnä ollessa luokassa. Opettaja oli kertonut tämän olevan

vahinko, mutta haastateltava ei kokenut tämän olevan totta. Osa haastateltavista nosti esiin myös muiden opiskelijoiden (kantaväestön) ennakkoluuloja heitä kohtaan, mikä koettiin kuormittavana ja turhauttavana.

> H5: Se oli mun oma ohjaaja oli yksi erityinen opettaja. Se oli vaan niinku rasisti, se sanoi ''n'' sanan, ja se sano tuli vahinko suuhun.''

Useat haastateltavat nostivat esiin, miten toivoisivat muiden opiskelijoiden kohtelevan heitä vähemmän eksoottisina ja enemmän yhdenvertaisina opiskelijoina. Aiemmasta tutkimuksesta käy ilmi, että etenkin muslimiopiskelijat kokevat kiusaamista ja syrjintää erityisesti juuri uskontoon liittyen (Khalaf ym., 2022).

Koululaitoksen rakenteet koettiin suosivan suomalaisia opiskelijoita ja syrjivän maahanmuuttotaustaisia opiskelijoita, vaikka opetuksen järjestäjien velvollisuuksiin kuuluvat yhdenvertaisuuden ja sukupuolten tasa-arvon edistäminen (Opetushallitus, 2023). Haastateltavan kokema epäarvoisuus ja syrjintä oli saanut aikaan turhautumisen ja ärtymyksen tunteita suomalaista kantaväestöä kohtaan.

Haastatteluissa nousi esiin, miten jotkut opiskelijat pelkäävät kertoa omasta taustastaan muille ihmisille, koska ovat joutuneet kärsimään siitä johtuneesta rasismista ja syrjinnästä. Khalafin ja kollegoiden (2022) aiemmasta tutkimuksesta käy myös ilmi, että monet maahanmuuttotaustaiset opiskelijat kokevat, että eivät voi täysin näyttää omaa uskonnollista identiteettiään koulussa esimerkiksi käyttämällä uskontoon kuuluvia vaatteita, sillä he pelkäävät uskonnollisen identiteetin vaikuttavan opiskeluun. Hummelstedt ym. (2021) kirjoittavat, että kaikki maahanmuuttotaustaiset opiskelijat eivät halua korostaa omaa taustaansa, jolloin opettajan täytyy tietää miten olla joustava.

Rasismin kokemuksissa nousi osallistujina esiin niin opettajia, kuin muuta koulun henkilökuntaa. Rasistista käytöstä koettiin myös muiden opiskelijoiden kesken sekä entisessä aikuiskoulutuskeskuksessa, joissa yli puolet haastateltavista olivat opiskelleet ennen heidän nykyistä ammattikouluaan. Kyseinen aikuiskoulutuskeskus luonnehdittiin äärimmäisen turvattomaksi,

syrjiväksi sekä hankalaksi paikaksi toimia ja opiskella. Kaikki vuorovaikutustilanteet opettajien kanssa eivät kuitenkaan olleet negatiivisia, vaan opettajia myös kehuttiin ja pidettiin hyvinä ja reiluina opettajina. Osa haastateltavista ei ollut kokenut epäasiallista käytöstä opettajilta maahanmuuttotaustaisuuteen liittyen. Aineiston analyysin mukaan yhdenvertaisuuden toteutumisessa ammattikoulun arjessa on kuitenkin vielä haasteita. Huolimatta yhdenvertaisuuden tarkoituksesta, suomalainen monikulttuurinen kasvatus kuitenkin usein paradoksaalisesti osallistuu maahanmuuttotaustaisten opiskelijoiden marginalisointiin (Hummelstedt ym., 2021).

5.3.2 Kokemukset eriarvoistavasta oppimisen tukemisesta

Aineiston analyysin mukaan näyttää siltä, että vaikka opetuksen tulisi olla yhdenvertaista (Yhdenvertaisuuslaki 1325/2014) se ei aina sitä todellisuudessa ole. Opetuksen tuki saattaa olla yhdenvertaisuuden ongelma, koska tuen toteutus on vajavaista eikä aseta opiskelijoita samanarvoiseen asemaan oppimisen mahdollisuuksissa.

Ammattitutkinnon suorittamiseen liittyy paljon työharjoittelua ja eräs haastateltava koki, että vaikka kursseihin ja muihin opintoihin on paljon vaihtoehtoja ja joustavuutta, työharjoitteluihin ei saa tarpeeksi erilaisia suoritustapoja. Hän kertoi haastattelussa olevansa ahdistunut hänelle määrätystä harjoittelupaikasta. Aineistosta ilmenee *vähäinen tuki ja jousto opintoihin liittyvissä ratkaisuissa*. Haastateltava kokee, että ei saa tarpeeksi tukea kielteisiin tunteisiinsa harjoittelupaikasta ja joustoa paikan valintaan ja harjoittelun suorittamiseen, tämä taas vaikuttaa opiskelijan halukkuuteen suorittaa työharjoittelu ja oppia lisää ammatistaan. Keisalan (2017) aiemmat tutkimukset osoittavat myös tunteilla olevan voimakas yhteys oppimiseen. Varsinkin myönteiset tunteet ovat herkästi yhteydessä oppimiseen. Kielteiset tunteet kuitenkin saattavat aiheuttaa opiskelijalle puolustusreaktion, mikä voi estää oppimista ja asian tarkastelua eri näkökulmista.

> H3: ’’ Mulla olisi ollut tänään työharjoittelu, mutta mä en halunnut mennä sinne paikkaan, koska se on todella kaukana ja siellä on muutenkin kamalaa. Kun mä menin sinne niin mua oikeasti ahdisti tosi paljon. Mä haluaisin vaihtaa sen johonkin helpompaan paikkaan, mutta en tiedä, se tuskin onnistuu…’’

> H2: ’’Etenkin työharjoitteluun voisi olla enemmän ratkaisuja, et kaikilla onnistuis se harjoittelu.’’

Haastattelussa ilmeni myös, että opettajilla ei ole aina tarpeeksi aikaa opiskelijoille. Aineistosta nousi esiin *opettajien kiire ja vähäinen aika opiskelijoille*. Tämä opettajien vähäinen ajanpuute tuntuu olevan haaste myös muissa oppilaitoksissa Suomessa ja monet opettajat kokevat siitä myös painetta ja epätyytyväisyyttä omaan työhönsä. Almialan (2008) tutkimus opettajien työtyytyväisyydestä osoittaa, miten opettajien työmäärän kasvu, alati lisääntyvä kiire ja epävarmuustekijät työssä vaikuttavat kielteisesti opettajien työn voimavaroihin. Näin yksi opiskelija kuvaa aineistossa ajatuksiaan opettajista ja suoritusmahdollisuuksista:

> H2: ’’Toivoisin, että opeilla olisi enemmän aikaa ja sitten että olisi aikaa auttaa niissä tehtävissä ja keskustella.’’

> H4: ’’ Kyllä meillä on opot ja omat opettajat mutta mä en esimerkiksi oo vielä kertaakaan ehtinyt jutella opolle.’’

Vaikka aineistosta nousi pääsääntöisesti esiin myönteisiä ajatuksia opettajien osaamisesta ja toiminnasta ammattikoulun arjessa, kuitenkin eräällä haastateltavalla oli myös kielteisempiä kokemuksia siitä, miten opettajat suhtautuvat maahanmuuttotaustaisiin opiskelijoihin. Aineistosta ilmeni *eroja opettajien toiminnassa ja opettamisessa* maahanmuuttotaustaisia opiskelijoita kohtaan. Haastatteluaineistosta käy ilmi seuraavan sitaatin perusteella, miten jotkut opiskelijat kokevat opettajien lokeroivan maahanmuuttotaustaisia opiskelijoita tiettyyn lokeroon erilleen muista opiskelijoista:

> H5: ’’ Menemme sinne huoneeseen sitten kaikki me maahanmuuttajat. Me opiskelemme suomenkieltä siellä vain, kirjaimet, mitkä värit ja muut. Sitten puoli vuotta ja sen jälkeen aloitin opiskeleen normaalisti suomenkieltä suomalaisten kanssa.’’

Laitinen (2014) kirjoittaa artikkelissaan, että aiemmat tutkimukset opettajien kulttuurienvälisestä osaamisesta osoittavat juuri haasteita opettajien toiminnassa. Opettajat suhtautuvat myönteisesti kulttuurienvälisyyteen, mikä edistää taitojen kehittämistä tulevaisuudessa. Kulttuurienvälisen osaamisen osa-alueista juuri toiminta koetaan kuitenkin haastavimpana, sillä kognitiivinen tieto on helpompaa omaksua. Taitojen omaksuminen voi olla haastavampaa ja varsinkin niiden tietojen ja taitojen soveltaminen tilanteen vaatimaksi toiminnaksi. Jokainen vuorovaikutustilanne määrittää, mikä on kulttuurienvälisen osaamisen kannalta oikein toimia kussakin tilanteessa.

6 POHDINTA

6.1 Johtopäätökset ja tulosten tarkastelua

Tutkimuksemme tutkimuskysymyksiksi muodostui lopulta kaksi kysymystä. Ensimmäinen kysymys keskittyy maahanmuuttotaustaisten ammattikoulussa opiskelevien nuorten kokemuksiin kulttuurienvälisestä vuorovaikutuksesta opetushenkilökunnan, kouluyhteisön ja muiden opiskelijoiden kanssa. Toinen tutkimuskysymys pyrkii selvittämään maahanmuuttotaustaisten nuorten kokemuksa sopeutumisesta sekä yhdenvertaisuuden toteutumisesta suomalaisessa ammattikoulussa.

Tutkimuksen tulokset jakautuivat kolmeen pääkategoriaan, jotka ovat opiskelijoiden kokemukset vuorovaikutuksesta, akkulturaatiosta sekä yhdenvertaisuudesta ja eriarvoisuudesta. Pääkategoria opiskelijoiden kokemukset vuorovaikutuksessa jakautui kolmeen alalukuun. Nämä ovat kielitietoisuuden puutteet vuorovaikutuksessa, opiskelijoiden myönteiset kokemukset vuorovaikutuksessa opettajien kanssa sekä kokemukset opettajan kulttuurisesta osaamisesta. Toisen pääkategorian: kokemukset akkulturaatiosta, keskeisimmät tulokset jakautuivat kokemuksiin assimilaatiosta, marginalisaatiosta, integraatiosta, separaatiosta sekä opiskelijoiden kulttuurisesta identiteetistä. Pääkategoriassa kokemukset yhdenvertaisuudesta ja eriarvoisuudesta muodostuvat rasismin ja syrjinnän sekä eriarvoistavan oppimisen tukemisen kokemuksista.

6.1.1 Valtaväestöön sopeutumista ja yhdenvertaisuuden haasteita

Maahanmuuttotaustaisten nuorten Suomeen sopeutumisesta oli havaittavissa viitteitä akkulturaation neljästä strategiasta, joista jokaiseen löydettiin vähintään yksi edustaja. Assimilaation strategiaan liittyvät ilmaukset olivat tyypillisimpiä. Odera (2010) kirjoittaa, että kuitenkin akkulturaatioprosessissa voi tapahtua

kulttuurisia muutoksia ja sovittelua. Kaikki maahanmuuttotaustaiset henkilöt eivät koe tätä ympäristön muutosta ja uudessa kulttuurissa navigoimista kamalana kokemuksena.

Wongin ja Wongin (2006) mukaan myös mahdollinen pelko tulevasta kielteisestä pysyvästä oleskeluluvan saamisesta voi aiheuttaa stressiä ja yhä suurempaa halua omaksua suomalainen identiteetti ja suomalaisen kulttuurin tavat, sekä päästä asumaan Suomeen vakituisesti. Yksilöt voivat kokea erilaisia tapahtumia heidän elämässään, mitkä voivat haastaa heidän kulttuurista ymmärtämistään siitä, miten elää. Stressiä puolestaan voivat aiheuttaa esimerkiksi henkiset ja emotionaaliset muutokset sopeutumisessa uuteen kulttuuriin. Assimilaation strategiaan päädytäänkin useimmiten silloin, kun konfliktia esiintyy kahden kulttuurin välillä ja akkumuloiva henkilö taipuu hallitsevan ryhmän normeihin.

Tilburg ja Vingerhoets (2005) tuovat esiin, miten maahanmuuttotaustaiset opiskelijat saattavat kokea, että heidän on helpompi identifioitua suomalaiseksi ja korostaa suomalaisuuden olevan heille tärkeää, koska pelkäävät tulevansa syrjityksi oman kulttuurinsa edustajina. Uuteen kulttuuriin sopeutuminen voi synnyttää esimerkiksi roolihämmennystä, erilaisia odotuksia, arvoja, tunteita ja identiteetin muutosta. Akkulturaatiostressiä syntyy muun muassa uusien normien havaitsemisesta sekä kokemisesta ja adaptoitumisesta niihin (s. 24).

Aineistosta nousi esiin myös myönteisiä kokemuksia siitä, miten maahanmuuttotaustaisten opiskelijoiden omaa kulttuuria on kunnioitettu ja arvostettu ammattikoulussa. Mahdollisesti osa maahanmuuttotaustaisista opiskelijoista pelkää tulevansa kiusatuksi erilaisen kulttuurisen taustan takia, vaikka todellisuudessa pelko osoittautuisi turhaksi. On myös mahdollista, että monella haastateltavalla on ollut kielteisiä kokemuksia maahanmuuttotaustaisena opiskelijana opiskelusta ja kokevat siksi identifioitumisen suomalaiseksi helpompana.

Aineiston perusteella näyttää siltä, että kahdensuuntainen integraatio ei toteudu täysin ja maahanmuuttotaustaiset opiskelijat kokevat, että heidän pitää sopeutua suomalaiseen valtakulttuuriin. Ammattikoulut pyrkivät kahdensuuntaisen integraation toteutumiseen, mutta maahanmuuttotaustaisilla opiskelijoilla ei välttämättä ole tarpeeksi tietotaitoja tai esimerkiksi mahdollisuutta

yhdistää kahta kulttuuria. Saattaa myös olla niin, että heillä ei ole tietoa suomalaisesta kulttuurista tarpeeksi.

Opiskelijoiden kokemuksista löytyi viitteitä marginalisaatiosta, jossa nousi esiin opiskelijoiden tietämättömyys siitä, mihin kulttuuriin he kokevat kuuluvansa. Marginalisaatio on kaikista strategioista yksilölle stressaavin (Wong, P & Wong L, 2006). Esiin nostetut huomiot epävarmasta tiedosta Suomen kulttuurisista tavoista ja käytännöistä voivat olla yksi tekijä siinä, miksi suomalaista identiteettiä ei hyväksytä. Suomeen tulleiden maahanmuuttotaustaisten henkilöiden sopeutumisen tutkimuksessa onkin havaittu, että maahanmuuttotaustaiset kokevat dialogin kulttuurienvälisissä kohtaamistilanteissa auttavan molempia osapuolia adaptaatioprosessissa (Pietilä, 2010).

Pohdimme, mistä opiskelijoiden kokema suuri ristiriita rasismista, syrjinnästä ja eriarvoisuudesta johtuu sekä mistä useat myönteiset kokemukset opettajien kanssa toimimisesta kertovat. Ihmiset tulkitsevat tilanteita eritavoin ja jotkut persoonat voivat esimerkiksi aistia herkemmin eroja ihmisten käytöksessä ja puheessa. Gorskin (2016) kehittämä käsite yhdenvertaisuuslukutaito, voi olla yksi keino kehittää suomalaisia koulutusinstituutteja sekä ehkäistä yhdenvertaisuuden ongelmia koulutuksen kentällä. Hänen mukaansa koulujen ja yksilöiden tulisi pyrkiä ymmärtämään, miten eriarvoisuus toimii yhteiskunnassa ja uskaltaa puuttua ja muuttaa sekä eliminoida näitä. Vain sen avulla syntyy todellinen uhka eriarvoisuudelle. Ladson-Billings (2014) pohtii mahdollisuutta, että kouluympäristössä ei käydä tarpeeksi dialogia eri kulttuureista vaan pikemminkin vältetään kulttuureista ja uskonnoista puhumista. Se saattaa vaikuttaa siihen, että valtakulttuurin tavat pysyvät yllä vallitsevina normeina. Uskomme, että lisäämällä dialogia eri kulttuurien välille kouluihin ja luokkahuoneisiin voidaan nostaa esiin erilaisia käsityksiä maailmasta ja eriarvoisuudesta sekä purkaa stereotypioita yhdessä.

Tutkimustulosten myötä yhtenä pohtimisaiheena nousi esiin uskonnon merkitys suomalaisessa koulussa. Rissanen (2019) kirjoittaa, miten Suomessa puhutaankin usein hyvin hillitysti uskonnoista, ja Suomessa nähdään usein luonnollisena maailmankuvana ja kulttuurina Kristinusko. Uskonnolliset identiteetit nähdään silloin siis merkityksettöminä koulutuksen kentällä, koska uskonnollisia käytänteitä ei tunnisteta. Samalla myös vain tiettyjä tulkintoja tehdään vain tietyistä käyttäytymisen muodoista ’kulttuurisena’ yli

uskonnonvapauden. Tämä saatetaan nähdä rasismin muotona. Silloin se vahvistaa enemmistön normatiivista identiteettiä eikä tunnista syrjintää. Rissanen ja Poulter (2023) ehdottavatkin, että koulut siirtyisivät enemmän kohti kriittistä maailmankuvan kasvatusta ja yhdeksi koulutuksen päätavoitteeksi tulisi asettaa sosiaalinen muutos. Tämä kuitenkin vaatisi koulutuksen ydinarvojen ja ideaalien kyseenalaistamista. Mahdollisesti myös yhteiskuntamme länsimaalaisena ja eurooppalaisena valtiona piilo-ohjaa toimintamallejamme edelleen asettamalla ne ainoaksi oikeasti kulttuuriksi.

Aineisto antaa esimerkiksi vahvasti olettaa, että opiskelijoiden täytyi itse pystyä navigoimaan uskonnosta kumpuavien erilaisten käytännön järjestelyiden kanssa opettajien ja muun henkilökunnan kesken, ilman tukea ja ohjeistusta. Nuoret kuitenkin kokevat uskonnollisen identiteetin näyttämisen epämiellyttävänä kavereilleen koulussa, koska uskonto voidaan nähdä siellä stigmana (Schihalejev, 2020).

On myös olennaista pohtia, että jotkut maahanmuuttotaustaisista opiskelijoista mahdollisesti pelkäävät kielteisten kokemusten kertomisesta, koska uskovat sen voivan vaikuttaa arvosanoihin tai kohtelemiseen ammattikoulussa. Esimerkiksi maahanmuuttotaustaisten opiskelijoiden pelko suomalaisten mahdollisesta ksenofobiasta (muukalaisviha/pelko) tai esimerkiksi resurssien jakamisesta maahanmuuttotaustaisten kanssa, voivat aiheuttaa negatiivisia asenteita näitä ryhmiä kohtaan (Lowman ym., 2023). Schihalejev (2020) pohtii, että tieto mahdollisuudesta joutua muukalaisvihan kohteeksi voi aiheuttaa opiskelijoissa epävarmuutta kertoa täysin avoimesti kokemuksistaan. Uskonto on puolestaan hienovaraisesti piilotettuna kouluihin ja opiskelijoiden keskuuteen, koska uskonnolliset opiskelijat uskovat sen ehkäisevän mahdollista kiusaamista koulussa.

Tutkimuksesta ilmeni, että tuen tarve ei aina toteutunut opiskelijoiden kokemuksissa. Myös opiskelijoiden suomen kielen osaamisella näytti olevan vaikutusta tehtävien oikein ymmärtämisessä ja oppimisessa. Kielitietoinen toimintakulttuuri ammatillisessa oppilaitoksessa on tärkeää, sillä sen kautta ymmärretään kielen merkitys oppimisessa sekä tiedostetaan opiskelijoiden kielellinen moninaisuus ja eri kielien käytön edistäminen (Opetushallitus, 2023). Tutkimus suomalaisten maahanmuuttotaustaisten adaptaatiosta osoittaa, että maahanmuuttotaustaiset henkilöt olisivat halunneet ilmaista itseään suomeksi

kaikissa mahdollisissa tilanteissa, mutta kun he eivät onnistuneet, he tunsivat itsensä avuttomiksi (Pietilä, 2005).

Opiskelijoiden kokemukset heijastelevat ammattikoulun arkea maahanmuuttotaustaisten nuorten silmin ja kertovat suomalaisen koulutusjärjestelmän yhdenvertaisuuden todellisuutta. Vaikka Suomen opetussuunnitelmat edellyttävät yhdenvertaisuuden edistämistä ja ihmisarvon kunnioittamista, rasismia ja syrjintää kuitenkin tapahtuu edelleen maahanmuuttotaustaisten opiskelijoiden kokemuksissa. Vaikka opettajankoulutuksessa pyritään kehittämään kulttuurienvälistä osaamista, vaikuttaa siinä olevan silti vielä paljon puutteita.

6.1.2 Opettajien kulttuurienvälisen osaamisen kehittäminen

Tutkimus osoittaa opettajien kulttuurinvälisten valmiuksien kehittämisen tarpeellisuutta. Pohdintaa herätti erityisesti opiskelijoiden esiin nostama opettajien ohjaus etenkin yrittäjyyteen liittyen. Pohdimme, ovatko maahanmuuttotaustaiset opiskelijat saaneet ammattikoulussa tarpeeksi kattavasti tietoa eri vaihtoehdoista tutkinnon suorittamisen jälkeen, vai ohjataanko maahanmuuttotaustaisia opiskelijoita suoraan yrittäjyyteen.

Hummelstedt ym. (2021) selittävät, miten useat opettajat ajattelevat asenteiden muutokseen tarvittavan tutustumista esimerkiksi paikalliseen moskeijaan ja ihmisiin, mikä pitää kuitenkin sisällään sen riskin, että muslimi nähdään toisena ja joskus jopa hieman kielteisessä valossa. Samalla opettajaopiskelijat asetetaan normiin, jossa heidän tulisi oppia hyväksymään toiset. Eli vaikka yritetään päästä yli ennakkoluuloista ja muuttaa asenteita, on olemassa riski toiseuttamiselle. Muutos tulisi tehdä yhdessä kriittisen itse-reflektion kanssa ja jokaisen tulisi tutkia omaa etuoikeutettua asemaansa. Siksi on tärkeää korostaa opettajankoulutuksessa monikulttuurisuuden oppimista lisäämällä sitä kaikkiin opintoihin opettajankoulutuksessa, eikä vain yhdellä kurssilla käytäväksi. Toisaalta opettajien aiemmat kokemukset ja kohtaamiset toisten kulttuurien kanssa korreloivat opettajien myönteisten asenteiden kanssa monimuotoisuudesta (Rissanen ym., 2015).

Myös Laitisen (2014) mukaan opettajien kulttuurienvälistä osaamista saattaa olla tarve kehittää. Opettajat suhtautuvat kulttuurienvälisyyteen myönteisesti ja ovat valmiita kehittymään ja muuttamaan käytäntöjä. Rissasen ym. (2023) tutkimuksen mukaan Suomessa kulttuurienvälisyyden- ja monikulttuurisuuden strategiat ovat tyypillisimmät monimuotoisuuden uskomukset suomalaisilla opettajaopiskelijoilla. Tämä viittaa siihen, että myös nämä opettajaopiskelijat ovat orientoituneita opettamaan sosiaalista oikeudenmukaisuutta. Toisaalta värisokeus kulttuurisen moninaisuuden kohtaamisen arkiteoriana on aiemman tutkimuksen mukaan työssä käyvien opettajien käytössä tyypillisin (Rissanen, 2022).

Uskonnolliset identiteetit tulisi huomioida myös koulutuksen kentällä, eikä jättää niitä huomiotta. Tulokset yhdenvertaisuuden toteutumisen puutteista ammattikoulussa osoittavat, että opettajankoulutukseen tarvittaisiin mahdollisesti lisää tukea kulttuurienvälisen kasvatuksen kehittämiseen ja todellista panostamista ammattikoulujen yhdenvertaisuussuunnitelman aktiiviseen päivittämiseen ja sen toteutukseen.

6.1.3 Yhteenveto ja jatkotutkimusaiheita

Tutkimuksemme tulokset ovat hyvin mielenkiintoisia, ja herättävät paljon pohdintaa niin yhteiskunnallisesta näkökulmasta mutta myös maahanmuuttotaustaisten yksilöiden ja opettajien näkökulmasta. Tutkimuksemme tarjoaa tietoa yhdenvertaisuuden ja kaksisuuntaisen integraation tilasta suomalaisessa koulussa. Tutkimus antaa arvokasta tietoa myös ymmärtää, miten maahanmuuttotaustaiset nuoret kokevat vuorovaikutustilanteet kulttuurisesti moninaisista taustoista tulevina nuorina ja millainen merkitys kulttuurienvälisellä osaamisella on näiden ammattikoulussa tapahtuvien vuorovaikutustilanteiden kokemisen kannalta.

Ennen haastatteluiden aloittamista pohdimme paljon tutkimustehtävää, ja millaisia ennakko-oletuksia meillä on. Pohdimme, että aineistosta nousee todennäköisesti kielteisiä kokemuksia sopeutumisesta uuteen yhteisöön ja kokemuksia syrjinnästä sekä vaikeuksia toteuttaa omaa perimäkulttuuriaan ammattikoulussa. Osittain ennakko-oletuksemme toteutuivat, sillä aineistosta

nousi syrjinnän ja jopa rasismin kokemuksia sekä haasteita esimerkiksi uskonnollisten vaatteiden takia. Osasimme odottaa, että haastateltavilla olisi hankalia ajatuksia sopeutumisesta mutta emme odottaneet, että aineistosta nousisi niin vahvasti ajatus siitä, että maahanmuuttotaustaiset opiskelijat kokisivat heidän vastuullaan olevan sopeutumisen uuteen yhteisöön kaksisuuntaisen integraation sijaan. Pohdimme, että yllättävää tuloksissa oli myös se, miten rasistisia kokemuksia joillakin haastateltavista oli. Tulos oli jopa hieman huolestuttava ja kertoo paljon siitä, että yhteiskunnassamme on edelleen haasteita rasismin ehkäisyssä ja yhdenvertaisuuden toteutumisessa.

Koimme tutkimuksemme aiheen hyvin mielekkäänä ja motivoivana, sillä ammattikouluista ei ole niin paljon tutkimustietoa kuin muilta koulutusasteilta. Tutkimuksen kentällä vaikuttaa olevan siis selkeä aukko ammattikoulujen tutkimuksessa. Aineistossa nousi mielenkiintoisena tuloksena maahanmuuttotaustaisten opiskelijoiden kokemuksia sopeutumisesta. Aineiston perusteella kahdensuuntainen integraatio ei toteudu riittävän hyvin ammattikouluyhteisössä, vaan maahanmuuttotaustaiset opiskelijat kokevat sopeutumisen olevan heidän vastuullaan. Mielenkiintoista olisi selvittää tarkemmin, mistä tämä tulos johtuu ja mitkä tekijät vaikuttavat siihen, että tutkimuksen haastateltavat kokevat olevan heidän tehtävänä sopeutua uuteen kulttuuriin. Jatkossa olisi hyvin mielenkiintoista lähteä syventymään vielä enemmän kahdensuuntaisen integraation toteutumiseen erityisesti ammattikouluissa. Tätä tutkimusta voisi laajentaa kohdentamaan opiskelijoita, opettajia, rehtoreita sekä muuta koulun henkilökuntaa.

6.2 Tutkimuksen luotettavuus ja eettisyys

Tutkimuksen luotettavuuden takaamiseksi olemme pyrkineet pohtimaan luotettavuutta jokaisessa tutkimuksen vaiheessa ja kuljettamaan luotettavuuden kriittistä pohdintaa läpi tutkimuksen teon vaihe vaiheelta. Eskolan ja Suorannan (1998) mukaan laadullisessa tutkimuksessa lähtökohtana on tutkijan avoin subjektiviteetti, eli tutkija on väistämättä oman tutkimuksensa keskeinen tutkimusväline. Kvalitatiivista tutkimusta tehdessä tutkija itse on pääasiallinen

luotettavuuden kriteeri, siten luotettavuuden arviointi koskee koko tutkimusprosessia (s. 152).

Tutkimuksen luotettavuutta arvioitaessa tärkeäksi näkökulmaksi nousee Eskolan ja Suorannan (1998) mukaan tutkijan oma pätevyys ja subjektiviteetti. Olemme pyrkineet tutkimuksen alkuvaiheista asti perehtymään hyvän tutkimuksen käytänteisiin ja omaksumaan kirjallisuutta paljon, jotta pätevyys toteutuisi. Tämän kautta osoitamme avoimuutta ja rehellisyyttä tutkittavaan aiheeseen ja tiedostamme myös omat ennakko-oletuksemme ja, että ne saattavat vaikuttaa tutkimuksen tekemiseen. Pohdinnassa olemme osoittaneet avoimesti, miten nämä ennakko-oletukset ovat muuttuneet tutkimusta tehdessä. Varmuutta tutkimukseen voidaan lisätä ottamalla huomioon tutkimukseen mahdollisesti vaikuttavat ennakkoehdot (s. 152).

Tuomi ja Sarajärvi (2018) muistuttavat, että on tärkeä muistaa, että tutkimusta arvioidaan kokonaisuutena, minkä myötä tutkimuksen sisäinen johdonmukaisuus eli koherenssi painottuu. Laadullisen tutkimuksen perusedellytys on, että tutkijalla on riittävästi aikaa tehdä tutkimusta. Pro Gradu - tutkimusprosessiin olimme varanneet aikaa vuoden, jotta aikaa jää tutkimuksen tekemiseen riittävästi. Tutkimusraportti on johdonmukainen ja selkeä, ja jokainen tutkimuksen vaihe on avattu tutkimusraportissa. Luotettavuuden parantamiseksi olennaista on myös tutkimusprosessin julkisuus, eli tutkijan tulisi raportoida tekemäänsä tutkimusta yksityiskohtaisesti ja avoimesti. Myös vertaisarvioinnin merkitys on suuri (s.121-124). Seminaareissa olemme saaneet vertaispalautetta, jonka avulla tutkimusta on voitu kehittää ja arvioida lisää. Luotettavuuden lisäämiseksi olemme lisänneet tutkimusraportin loppuun liitteeksi esimerkkitaulukot jokaisesta yhdistävästä kategoriasta tulososiossa, sekä haastattelurungon, suostumuslomakkeen ja infokirjeen tutkittaville.

Tutkimuskysymykset, haastattelujen nauhoittaminen ja litterointi ovat mietitty niin, että ne tukisivat tutkimuksen luotettavuutta. Tutkimusaineiston haastateltavat tulevat myös hyvin erilaisista taustoista ja lähtökohdista, minkä myötä saimme hyvin monipuolista tutkimusaineistoa. Aiempaa tutkimusta kulttuurienvälisestä vuorovaikutuksesta, sopeutumisesta ja yhdenvertaisuuden toteutumisesta ammattikouluissa on tutkittu vähän, ja yleistettävyyden lisäämiseksi tutkimusta aiheesta tarvitaan lisää.

Eskola ja Suoranta (1998) kuvaavat, miten kvalitatiivisessa tutkimuksessa voidaan käyttää eri kriteereitä luotettavuuden arvioinnissa. Uskottavuus tarkoittaa sitä, että tutkijan täytyy itse tarkistaa, vastaavatko hänen käsitteellistyksensä ja tulkintansa tutkimuksen tutkittavien käsityksiä. Tutkittavat voivat olla sokeita omille kokemuksilleen ja tilanteelle (s. 152). Tiedostamme myös sen, että usein haastattelutilanteet voivat olla jännittäviä haastateltaville ja on mahdollista, että haastateltava ei uskalla kertoa rehellisesti omista kokemuksistaan. Pohdimme myös mahdollisuutta, uskaltavatko haastateltavat kertoa rehellisesti, mitä mieltä he oikeasti ovat opettajistaan. Esimerkiksi pelko mahdollisesta itsensä kielteiseen valoon asettamisesta, voi vaikuttaa siihen, kuinka avoimesti haastateltava uskaltavat puhua.

Pohdimme tutkimuksen luotettavuutta myös tutkimusmenetelmiä valitessa. Olemme kuvanneet aineiston keruun vaihe vaiheelta sekä tutkimuksen sisällönanalyysin, jotta tutkimus olisi toistettavissa myös uudestaan. Pyrimme avaamaan jokaisen analyysin vaiheen myös tarkasti ja avoimesti tutkimuksen luotettavuuden lisäämiseksi. Aineiston analyysi tehtiin vaihe vaiheelta varmistaen, että vaiheet ovat johdonmukaiset ja hyvin perustellut. Tässä tutkimuksessa tutkijoita on ollut alusta asti prosessissa kaksi, mikä osaltaan lisää myös tutkimuksen luotettavuutta, sillä jokaisen analyysin vaiheen on käynyt läpi kaksi henkilöä. Kahden havainnoitsijan käyttö voikin parantaa tutkimuskohteen kuvausta (Eskola & Suoranta, 1998, s. 155).

Tutkimusta tehdessä olemme perehtyneet paljon myös aikaisempaan tutkimustietoon aiheesta ja aiempi tutkimus on vahvistanut tulkintojamme aineistosta ja tuloksista. Luotettavuuden arvioinnissa vahvistuvuus tarkoittaa juuri sitä, että tutkimuksessa tehdyt tulkinnat saavat tukea myös aiemmin tehdyistä tutkimuksista (Eskola & Suoranta, 1998, s. 152).

Eskolan ja Suorannan (1998) mukaan sisäinen validiteetti viittaa sopusointuun tutkimuksen teoreettisen ja käsitteellisten määrittelyjen välillä. Sisäinen validiteetti osoittaa myös tutkijan tieteellisen otteen ja oman tieteenalan hallintaa. Ulkoinen validiteetti puolestaan viittaa tehtyjen tulkintojen ja johtopäätöksien sekä aineiston väliseen suhteen pätevyyteen. Se on siis yhteydessä enemmän tutkijaan kuin tutkittavien käyttäytymiseen (s. 155). Tutkimuksen teoreettisessa viitekehyksessä olemme pyrkineet kattavaan teorian hallintaan aiheesta, jotta teoria olisi johdonmukainen muun tutkimuksen kanssa.

Lapsuuden ja nuoruuden tutkimuksessa on läsnä aivan erityinen kasvatuksen, vallan ja hallinnan tematiikka, mikä tekee eettisistä kysymyksistä monitahoisia ja erityistä osaamista vaativia (Rutanen & Vehkalahti, 2021, s. 8). Pohtiessamme tutkimuksemme eettisyyttä tärkeäksi ajatukseksi nousee tutkittavien nuorten oikeuksista huolehtiminen ja heidän arvojen ja autonomian kunnioittaminen. Cohen ym. (2018) avaavat eettisen pohdinnan tärkeyttä erityisesti lapsia tutkittaessa. He painottavat, että silloin kun tutkimus sisältää lapsia, on olennaista kiinnittää huomiota tutkittavien kunnioittamiseen, hyötyyn ja oikeudenmukaisuuteen sekä niiden seurauksiin haittojen ja hyötyjen näkökulmasta (s. 116-117).

Cohen ym. (2018) pohtivat, että tutkimuksen sisältäessä alaikäisiä tutkittavia, vastuu on aina suuri tutkijoilla. Eettisen tutkimuksen ydin on lasten ihmisarvon kunnioittaminen. Tutkimuksen tulee silloin olla oikeudenmukaista ja tasapuolista. Tutkijana on tärkeää huomioida, ettei alaikäisille tutkittaville aiheudu minkäänlaista harmia heidän osallistumisestaan tutkimukseen. Tutkimukseen tulee saada alaikäisten nuorten tietoinen ja jatkuva suostumus. Tutkimuksen edetessä eettisesti tärkeää on myös muistaa jatkuva pohdinta läpi tutkimusprosessin (s. 117). Tutkittavien motivoimiseksi on tärkeää kertoa, millaista uutta tietoa tutkimuksella halutaan saada ja miten näitä tutkimustuloksia voidaan tulevaisuudessa hyödyntää. Tarkkoja hypoteeseja ei tarvitse kertoa, mutta tutkimuksen pääaiheet tulee kertoa, jotta tutkittavalla on riittävästi tietoa tehdä päätös osallistumisestaan tutkimukseen (Kuula, 2006, s. 105).

Cohen ja kollegat (2018) painottavat, että tutkittavien osallistumisen pitää olla vapaaehtoista eikä heitä saa pakottaa osallistumaan tai pyrkiä vaikuttamaan heidän päätöksiinsä ja vastauksiinsa. Tärkeää on myös huolehtia siitä, ettei aiheuta minkäänlaista harmia tutkittaville (s. 117-118). Infokirjeessä kerromme tarkkaan tutkimuksemme vaiheet ja päämäärän. Tutkittavat saivat keskeyttää tutkimuksen halutessaan missä tahansa tutkimuksen vaiheessa. Emme julkaise tunnistetietoja tutkittavista heidän anonymiteettinsa säilyttämiseksi. Myös Kuula (2006) tarkentaa ihmisten itsemääräämisoikeuden kunnioittamisen tärkeyttä siten, että tutkittavalle annetaan mahdollisuus päättää osallistumisestaan tutkimukseen, tämä edellyttää tutkijalta riittävää informointia tutkimuksesta ja sen kulusta tutkittaville (s. 61).

Nauhoitimme haastattelut haastateltavien luvalla, ja sen jälkeen litteroimme haastattelut. Emme julkaise litteroituja haastatteluja missään vaiheessa tutkittavien anonymiteetin suojelemiseksi. Tutkimuksessa tutkittavien yksityisyyden kunnioittaminen tarkoittaa ihmisten itsemääräämisoikeuden kunnioittamista sekä vapautta valita, mitä tietoja he itsestään tutkimuskäyttöön antavat. Myöskään tutkimustekstejä ei saa kirjoittaa niin, että niistä voi tunnistaa yksittäisen tutkittavan (Kuula, 2006, s. 64). Säilytämme tutkimusaineistoa Tampereen yliopiston pilvipalvelussa, hyvän tietosuojan takaamiseksi. Tutkimuspari tarkisti litteroidut haastattelut luotettavuuden lisäämiseksi. Litteroinnin ja sen tarkastamisen jälkeen poistimme nauhoitetut haastattelut. Ihmistieteissä eettisten periaatteiden toteutumisen keskeisenä lähtökohtana on ihmisen kunnioittamista ilmentävät arvot (Kuula, 2006, s. 60). Siksi huomioimme tutkimuksemme haastatteluja tehdessämme myös tutkittavien kohtaamisen ja turvallisen ilmapiirin.

7 LÄHTEET

Alasuutari, P. (2011). *Laadullinen tutkimus 2.0*. Vastapaino. Tampere.

Almiala, M. (2008). Mieli paloi muualle – opettajien työuran muutos ja ammatillisen identiteetin rakentuminen. Joensuun yliopistopaino.

Altugan, A.S. (2015). *The Relationship between Cultural Identity and Learning*. 5th World Conference on Learning, Teaching and Educational Leadership, WCCTA 2014. ScienceDirect.

Amoretti. G. (2018). Psychological Obstacles to Multiculturalism: How Stereotypes and Mechanisms of Defence May Cause Adverse Behaviours to Multiculturalism. *Geopolitical, Social Security and Freedom Journal* 1.1, 61–69. https://doi.org/10.2478/gssfj-2018-0003

Benediktsson, A.I. & Ragnarsdottir, H. (2019). Communication and Group Work in the Multicultural Classroom: Immigrants Students' Experiences. *European Journal of Educational Research, 8*(2), 453-465. https://doi.org/10.12973/eu-jer.8.2.453

Bennett, M. (2017). *Developmental model of Intercultural Sensitivity*. Intercultural Development Research Institute.

Berry, W. & Sabatier, C. (2011). Variations in the assessment of acculturation attidutes: theirs relasips with psychological wellbeing. *International Journal of Intercultural Relations*, 35, 658–669. https://doi.org/10.1016/j.ijintrel.2011.02.002

Berry, W. & Sabatier, C. (2010). Acculturation, discrimination, and adaption among second generation immigrant youth in Montreal and Paris. *International Journal of Intercultural Relations* 34(3), 191–207. https://doi.org/10.1016/j.ijintrel.2009.11.007

Berry, J. W. (1980). Acculturation as varieties of adaptation. Teoksessa A. Padilla (toim.), *Acculturation: theory, models and some new findings* (s. 9–25).

Buber, M. (2002). *Between Man and Man*. Taylor and Francis e-Library. Routledge.

Buber, M. (1993). *Minä ja Sinä*. (J. Pietilä, käänt.). Werner Söderström Osakeyhtiö.

Byram, M., Fleming, M. & Sheils, J. (2023). *Quality and Equity in Education: A Practical Guide to the Council of Europe Vision of Education for Plurilingual, Intercultural and Democratic Citizenship*. Multilingual Matters.

Byram, M. (2020). *Teaching and Assessing Intercultural Communicative Competence*: Revisited. Bristol: Multilingual Matters. https://doi.org/10.21832/9781800410251

Choy, B., Arunachalam, K., Gupta, S. & Taylor, M. & Lee, A. (2021). Systematic review: Acculturation strategies and their impact on the mental health of migrant populations. Publich Health in Practise 2. https://doi.org/10.1016/j.puhip.2020.100069

Cohen, L., Manion, L. & Morrison, K. (2018). Research Methods in Education (8. painos). Taylor & Francis. Routledge. https://doi.org/10.4324/9781315456539

Deardof, D.K. (2006). Identification and Assessment of Intercultural competence as a Student Outcome of Internationalization. *Journal of Studies in International Education,10*(3), 241-266. https://doi.org/10.1177/1028315306287002

Dimitrijevic, T.M. (2017). Why Teachers need to know about Intercultural Communication. *Education-plus, 17*(1), 262-275. https://uav.ro/jour/index.php/jpe/article/view/776/840

Elo, S. & Kyngäs, H. (2008). The Qualitative Content Analysis Process. *Journal of Advanced Nursing, 62*(1), 107-115. https://doi.org/10.1111/j.1365-2648.2007.04569.x

Eskola J. & Suoranta, J. (1998). *Johdatus laadulliseen tutkimukseen*. Vastapaino. Tampere.

European Comission. (2023). Common Basic Principles for Immigrant Integration Policy in the EU. https://ec.europa.eu/migrant-integration/library-document/common-basic-principles-immigrant-integration-policy-eu_en

European Comission. (2023). Council recommendation on Key competencies for lifelong learning. https://education.ec.europa.eu/focus-topics/improving-quality/key-competences

European Parliamentary Research Service. (2023). Lifelong learning in the EU 2023. https://www.europarl.europa.eu/thinktank/infographics/lifelonglearning/

Fantini, A. E. (2009). Assessing intercultural competence: Issues and tools. Teoksessa D. K. Deardorff (toim.), *The SAGE handbook of intercultural competence* (s. 456-476). Sage Publications.

Ferdman, B.M. & Horenczyk, G. (2000). Cultural Identity *and Immigration: Reconstructing the Group During Cultural Transition*. The Hebrew University Magness Press.

Gause, C.P. (2011). Diversity, Equity, and Inclusive Education: A Voice from the Margins. *SensePublishers Rotterdam, 65(1)*. https://doi-org.libproxy.tuni.fi/10.1007/978-94-6091-424-9

Gay, G. (2000). *Culturally responsive teaching: Theory, research, and practice*. (3. painos). Teachers College Press.

Giles, H. (2016). Communication Accomodation Teory. University of California. https://doi.org/10.1002/9781118766804.wbiect056

Gorski, P.C. (2016). Rethinking the Role of ''Culture'' in Educational Equity: From Cultural Competence to Equity Literacy. *Multicultural Perspectives, 18*(4), 221-226. https://doi.org/10.1080/15210960.2016.1228344

Gorski, P.C. & Dalton, K. (2020). Striving for Critical Reflection in Multicultural and Social Justice Teacher Education: Introducing a Typology of Reflection Approaches. *Journal of teacher education, 71*(3), 357–368. https://doi.org/10.1177/0022487119883545

Gorski, P.C. (2009). What We're Teaching Teachers: An Analysis of Multicultural Teacher Education Coursework Syllabi. *Teaching and teacher education*, *25*(2), 309–318. https://doi.org/10.1016/j.tate.2008.07.008

Gorski, P.C. (2009). Intercultural Education as Social Justice. Intercultural Education, 20(2), 87-90. http://doi.org/10.1080/14675980902922135

Hammer, M., Bennett, M. & Wiseman, R. (2003). Measuring intercultural sensitivity: The intercultural development inventory. *International Journal*

of intercultural relations, 27(4), 421-443. https://doi.org/10.1016/S0147-1767(03)00032-4

Harju-Autti, R., Alisaari, J. & Yli-Jokipii, M. (2022). Kielitietoisuus osana koulun arkea ja laaja-alaista osaamista. Teoksessa N. Hienonen, P. Nilivaara, M. Saarnio & M-P. Vainikainen (toim.), *Laaja-alainen osaaminen koulussa: Ajattelijana ja oppijana kehittyminen* (s. 144-155). Gauedeamus. https://www.gaudeamus.fi/teos/laaja-alainen-osaaminen-koulussa/

Haugen, I. & Kunst, J.R. (2017). A two-way process? A qualitative and quantitavie investigation of majority members' acculturation. *International Journal of Intercultural Relations*, 60, 67-82. https://doi.org/10.1016/j.ijintrel.2017.07.004

Hokkanen, E. (2002). Identiteetin uudet kasvot. Teoksessa R. Räsänen, K. Jokikokko, M.L. Järvelä & L. Lamminmäki-Kärkkäinen (toim.), *Interkulttuurinen opettajankoulutus. Utopiasta todellisuudeksi toimintatutkimuksen avulla*. Oulun yliopisto. http://herkules.oulu.fi/isbn9514268075/

Hummelstedt, I., Holm, G., Sahlström, F. & Zilliacus, H. (2021). Diversity as the new normal and persistent constructions of the immigrant other – Discourses on multicultural education among teacher educators. *Teaching and Teachers education*, 108. https://urn.fi/URN:NBN:fi-fe2022031523456

Jahnukainen, M. Kivirauma, J. Laaksonen, L. Niemi, A-M. Varjo, J. (2019). Opotunteja ja erityistä tukea. Ohjaus ja tuki koulutusjärjestelmässä. Teoksessa Jahnukainen, M. Kalalahti M. & Kivirauma J. (toim.) 2019. *Oma paikka haussa: maahanmuuttotaustaiset nuoret ja koulutus.* Helsinki. Gaudeamus.

Jokikokko, K. (2010). *Teachers' intercultural learning and competence*. University of Oulu.

Jokisaari, O.J. (2017). *Kasvatus tuotemaailmassa - Günther Anders kasvatusfilosofina*. Tampereen yliopisto.

Kalalahti, M. Zacheus, T. Laaksonen, L. Jahnukainen, M. (2019). Toiselle asteelle ja eteenpäin. Eriytyvät toisen asteen koulutuspolut. Teoksessa Jahnukainen, M. Kalalahti M. & Kivirauma J. (toim.) 2019. *Oma paikka haussa: maahanmuuttotaustaiset nuoret ja koulutus*. Helsinki. Gaudeamus.

Kalalahti, M. Laaksonen, L. Varjo, J. Jahnukainen, M. (2019.) Miten koulu sujuu? Koulutusasenteet ja tavoiteorientaatiot peruskoulusta toiselle asteelle. Teoksessa Jahnukainen, M. Kalalahti M. & Kivirauma J. (toim.) 2019. *Oma paikka haussa: maahanmuuttotaustaiset nuoret ja koulutus*. Helsinki. Gaudeamus.

Karila, K., Alasuutari, M., Hännikäinen, M., Nummenmaa, A.R. & Rasku-Puttonen, H. (2006). *Kasvatusvuorovaikutus*. Vastapaino.

Keisala, K. (2017). Kielteiset tunteet kulttuurienvälisten vuorovaikutustaitojen oppimisessa. Miten niihin tulisi suhtautua? *Aikuiskasvatus, 37*(1), 40-46. https://doi.org/10.33336/aik.88396

Khalaf, N.A., Woolweaver, A.B., Marmolejos, R.R., Little, G.A., Burnett, K. & Espelage, D.L. (2022). The Impact of Islamophobia on Muslim Students: A Systematic Review of the Literature. *School Psychology Review, 52*(2), 206-223. https://doi.org/10.1080/2372966X.2022.2075710

Klarenbeek, L.M. (2021). Reconceptualizing 'integration as a two-way process'. *Migration Studies, 9(3)*, 902-921. https://doi.org/10.1093/migration/mnz033

Klyukanov, I.E. (2020). *Principles of intercultural communication*. (2. painos). Routledge New York. https://doi.org/10.4324/9780429353475

Kokkonen, L. (2006). Maahanmuuttajien vuorovaikutussuhteet. Vuorovaikutuksen näkökulma sopeutumisprosessiin. *Prologi-Puheviestinnän vuosikirja, 2(1)*, 42-71.

Kuula, A. (2006). *Tutkimusetiikka. Aineistojen hankinta, käyttö ja säilytys*. Vastapaino.

Ladson-Billings, G. (2014). Culturally Relevant Pedagogy 2.0: a.k.a. the Remix. *Harvard Educational Review, 84*(1), 74-84. https://doi.org/10.17763/haer.84.1.p2rj131485484751

Lagström, H., Pösö, T., Rutanen, N. & Vehkalahti, K. (2021). *Lasten ja nuorten tutkimuksen etiikka*. Nuorisotutkimusverkosto. https://www.nuorisotutkimusseura.fi/images/lasten_ja_nuorten_tutkimuksen_etiikka_web.pdf

Laitinen, E. (2014). *Ammattikorkeakoulujen opettajien kulttuurienvälinen kompetenssi ja sen mittaaminen*. Tampereen yliopisto.

Laki ammatillisesta koulutuksesta, 531 (2017). https://finlex.fi/fi/laki/ajantasa/2017/20170531

Laki kotoutumisen edistämisestä, 1386 (2010). https://www.finlex.fi/fi/laki/ajantasa/2010/20101386#L1P3https://www.finlex.fi/fi/laki/ajantasa/2010/20101386#L1P3

Laki yhdenvertaisuudesta, 1325 (2014). https://www.finlex.fi/fi/laki/alkup/2014/20141325#Pidm46434450416016

Lilja, N., Luukka, E., & Latomaa, S. (2017). Kielitietoisuuden eriarvoistumiskehitystä jarruttamassa. Teoksessa S. Latomaa, E. Luukka, & N. Lilja (Toim.), *AFinLan vuosikirja* 2017 (s. 11-20). Suomen soveltavan kielitieteen yhdistys, 75, 11-29. https://journal.fi/afinlavk/article/view/66742

Lowman, G.H., Maloni, M.J., Gligor, M.J., Riemann, P. & Gligor, N. (2023). Why are U.S. business students afraid of immigrants? Values and Attitudes. *The International Journal of Management Education, 21*(1). https://doi.org/10.1016/j.ijme.2022.100757

Mattila, K.P. (2007). *Arvostava kohtaaminen: arjessa, auttamistyössä ja työyhteisössä*. Ps-Kustannus.

Mena, F.J., Padilla, A.M. & Maldonado, M. (1987). Acculturative Stress and Specific Coping Strategies Among Immigrant and Later Generation College Students. *Hispanic Journal of Behavioral Sciences, 9*(2), 207-225. https://doi.org/10.1177/07399863870092006

Modica, M. (2015). Unpacking the 'Colorblind Approach': Accusations of Racism at a Friendly, Mixed-Race School. *Race, ethnicity and education 18*(3), 396–418. https://doi.org/10.1080/13613324.2014.985585

Neuliep, J.W. (2017). Ethnocentrism and intercultural communication. Teoksessa L. Chen (toim.), *Intercultural Communication* (1. painos, s. 331-348). De Gruyter, Inc.

Niemi, A-M. Kalalahti M. Varjo, J & Jahnukainen M. (2019). Neuvotteluja ja sovittelua. Kriittisiä haavintoja ohjaustyöstä. Teoksessa Jahnukainen, M. Kalalahti M. & Kivirauma J. (toim.) 2019. *Oma paikka haussa: maahanmuuttotaustaiset nuoret ja koulutus*. Helsinki. Gaudeamus.

Niemi, H. (1991). Uskonnon didaktiikka. Oppilaista elämän subjekteja. Otava.

Niemelä, A. (2019). *Työnohjaus monikulttuuriosaamisen edistäjänä*. Tampereen yliopisto.

Odera, L. (2010). *Kenyan Immigrants in the United States acculturation, coping, strategies, and mental health*. El Paso.

Opetus ja kulttuuriministeriö. (2023). Jatkuva oppiminen. https://okm.fi/jatkuva-oppiminen

Opetushallitus. (2023). Kielitietoisuus ammatillisessa koulutuksessa. https://www.oph.fi/fi/koulutus-ja-tutkinnot/kielitietoisuus-ammatillisessa-koulutuksessa

Opetushallitus. (2023). Tasa-arvo ja yhdenvertaisuussuunnittelu. https://www.oph.fi/fi/koulutus-ja-tutkinnot/tasa-arvo-ja-yhdenvertaisuussuunnittelu

Paliyeva, T. (2019). Polycultural Education as a Socio-Pedagogical Phenomenon. *International Dialogues on Education, 6*(1), 25-34. ISSN 2198-5944 25.

Paige, R. M. & Cohen, A. D. (2005). *Maximizing study abroad: A resource guide to strategies for language and culture learning and use*. University of Minnesota, Center for Advanced Research on Language Acquisition.

Paige, R.M. & Goode, M.L. (2009). Intercultural competence in international education administration - Cultural mentoring: international education professionals and the development of intercultural competence. Teoksessa D.K. Deardoff (toim.), *The SAGE Handbook of Intercultural Competence* (s. 333-349). Sage Publications.

Pietilä, I. (2010). *Intercultural Adaptation as a Dialogical Learning process. Motivational Factors the short-terms and long-term Migrants*. Tampere University.

Rissanen, I. (2019). *Intercultural competencies as part of* teac*hers' moral professionalism*. Tampere University.

Rissanen, I & Kuusisto, E. (2022). Kulttuurienvälisten valmiuksien perustaa tutkimassa: opettajien arkiteoriat ja orientaatiot. *Psykologia, 57*(2), 140-156. http://hdl.handle.net/10138/358017

Rissanen, I., Kuusisto, E., Timm, S. & Kaukko, M. (2023). Diversity beliefs are associated with orientations to teaching for diversity and social justice: A study among German and Finish student teachers. *Teaching and Teacher Education*, 123. https://doi.org/10.1016/j.tate.2022.103996

Rissanen, I., Tirri, K. & Kuusisto, E. (2015). Finnish Teacher's Attitudes About Muslim Students and Muslim Students Integration. *Journal for the*

scientific study of religion, 54(2), 277-290. https://doi.org/10.1111/jssr.12190

Rissanen, I. (2019). School principals' diversity ideologies in fostering the inclusion of Muslim in Finnish and Swedish schools. *Race Ethnicity and Education, 24*(3), 431-450. https://doi.org/10.1080/13613324.2019.1599340

Rissanen, I. & Poulter, S. (2023). Religios and Worldviews as the problem in Finnish Schools. Teoksessa M. Thrupp, P. Seppänen, J. Kauko & S. Kosunen (toim.), *Finland's Famous Education System* (s. 385-400). Springer.

Rosenthal, L. & Levy, S.R. (2010). The Colorblind, Multicultural, and Polycultural Ideological Approaches to Improving Intergroup Attitudes and Relations. *Social issues and Policy Review, 4*(1), 215-246. https://doi.org/10.1111/j.1751-2409.2010.01022.x

Rutanen, N. & Vehkalahti, K. (2021). Tutkimuseettisestä sääntelystä elettyyn kohtaamiseen*. Lasten ja nuorten tutkimuksen etiikka 2.* Nuorisotutkimusverkosto. https://www.jyu.fi/hytk/fi/tutkimus/tutkimusverkostot/terveyden-ja-hyvinvoinnin-tutkijaverkosto/seminaari/lasten-ja-nuorten-tutkimuksen-etiikka-paneeli-29112019-jyvaskylassa.pdf

Ruusuvuori, J., Nikander, P. & Hyvärinen (2010). *Haastattelun analyysi*. Vastapaino. Tampere.

Ruusuvuori, J. & Tiittula, L. (2005). *Haastattelu. Tutkimus, tilanteet ja vuorovaikutus*. Vastapaino. Tampere.

Salo-Lee, L. (2007). Towards Cultural Literacy. Teoksessa T. Kaivola & M. Melen-Paaso (toim.*), Education for global responsibility: Finnish perspectives*. Suomen opetusministeriön julkaisuja 2007:31. URL: https://julkaisut.valtioneuvosto.fi/bitstream/handle/10024/79403/opm31.pdf?sequence=1&isAllowed=y

Sam, D.L. & Berry, J.W. (2010). Acculturation: When Individuals and Group of Different Cultural Backgrounds Meet. *Perspectives on Psychological Science 5*(472). https://doi.org/10.1177/1745691610373075

Schihalejev, O., Kuusisto, A., Vikdahl, L. & Kallioniemi, A. (2020). Religion and children's perceptions of bullying in multicultural schools in Estonia,

Finland and Sweden. *Journal of Beliefs & Values, 41*(3), 371-384. https://doi.org/10.1080/13617672.2019.1686732

Suomen perustuslaki, 731 (1999). https://www.finlex.fi/fi/laki/ajantasa/1999/19990731

Sinkkonen, H.M, Närhi, M. & Kyttälä, M. (2020). Maahanmuuttajataustaisten oppilaiden käsitykset ja kokemukset oppimista ja koulunkäyntiä tukevista tekijöistä. *Oppimisen ja oppimisvaikeuksien erityislehti, 30*(2). Niilo Mäki -säätiö. https://bulletin.nmi.fi/2021/03/01/maahanmuuttajataustaisten-oppilaiden-kasitykset-ja-kokemukset-oppimista-ja-koulunkayntia-tukevista-tekijoista/

Sleeter, C.E. (2001). Preparing teachers for culturally diverse schools: Research and the overwhelming presence of whiteness. *Journal of Teacher Education, 52*(2). https://doi.org/10.1177/0022487101052002002

Smith, M. L. & Kennedy, R. A. (2012). Multicultural education: Issues and perspectives (9. painos). John Wiley & Sons. https://www.daneshnamehicsa.ir/userfiles/files/1/16-%20Multicultural%20Education_%20Issues%20and%20Perspectives%20(2016,%20Wiley).pdf

Spitzberg, B. H. & Changnon, G. (2009). Conceptualizing intercultural competence. Teoksessa D. K. Deardorff (toim.), *The SAGE handbook of intercultural competence* (s. 2-52). Sage Publications. https://www.ucg.ac.me/skladiste/blog_7764/objava_67219/fajlovi/Interkulturalna%20kompetencija.pdf

Sobral, J., Villar, P., Gomez-Fraguela, J. Romero, E. & Luengo, A. (2012). Interactive effect of personality and separation as acculturation style on adolescent antisocial behaviour. *International Journal of clinical and health psychology 13*(1), 25-31. https://doi.org/10.1016/S1697-2600(13)70004-8

Sutela, K. (2022). *Näkyväksi tekemisen taito*. Pedagoginen kohtaaminen opetuksessa. PS-kustannus.

Tilburg, M. & Vingerhoets, A. (2005). *Psychological Aspects of Geographical Moves: Homesickness and Acculturation Stress*. [Second edition]. Amsterdam University.

Ting-Toomey, S. (2010). Applying Dimensional Values in Understanding Intercultural Communicatio*n, Communication Monographs 77*(2), 169-180. https://doi.org/10.1080/03637751003790428

Toikkanen, J. & Virtanen, I.A. (2018). *Kokemuksen tutkimus*. *Kokemuksen käsite ja käyttö*. Lapland University. Rovaniemi.

Tuomi, J. & Sarajärvi, A. (2018). *Laadullinen tutkimus ja sisällönanalyysi*. Tammi. Helsinki.

Työ- ja elinkeinoministeriö. (2015). Maahanmuuttajayrittäjien palvelutarpeet ja yrittäjyyden edistäminen. https://julkaisut.valtioneuvosto.fi/bitstream/handle/10024/74964/TEMjul_23_2015_web_27032015.pdf

Valli, R. (2018). *Ikkunoita tutkimusmetodeihin 2. Näkökulmia aloittelevalle tutkijalle tutkimuksen teoreettisiin lähtökohtiin ja analyysimenetelmiin*. PS-kustannus.

Valtioneuvosto. (2023). Tiedote. Jatkuvaan oppimiseen avautuu uusia mahdollisuuksia, mutta uudistusta on jatkettava.
https://valtioneuvosto.fi/-//1410845/jatkuvaan-oppimiseen-avautuu-uusia-mahdollisuuksia-mutta-uudistusta-on-jatkettava-

Valtiontalouden tarkastusvirasto. Maahanmuuttajaoppilaat ja perusopetuksen tuloksellisuus. Tuloksellisuustarkastuskertomus 12/2015. https://www.vtv.fi/app/uploads/2018/06/15103549/maahanmuuttajaoppilaat-perusopetuksen-tuloksellisuus.pdf

Van den Branden, K., Van Avermaet, P. & Van Houtte, M. (2010*). Equity and Excellence in Education. Towards Maximal Learning Opportunities for All Students.* Taylor & Francis Group.

Vilkka, H. (2021). *Näin onnistut opinnäytetyössä. Ratkaisut tutkimuksen* umpikujiin. PS-kustannus.

Värri, V-M. (2004). *Hyvä kasvatus- Kasvatus hyvään. Dialogisen kasvatuksen filosofinen tarkastelu erityisesti vanhemmuuden näkökulmasta*. Akateeminen väitöskirja. Tampere University Press. https://doi.org/10.1016/j.ijintrel.2017.07.004

Wihersaari, J. (2011). *Kohtaaminen – Opettajan ydin?* Akateeminen väitöskirja. Tampere University Press.

Wong, P.T. P. & Wong, L.C.J. (2006). *Handbook of Multicultural Perspectives on Stress and Coping*. (1. painos, s. 287-298.) Boston. https://link.springer.com/book/10.1007/b137168

Valtioneuvosto ja ministeriöt. Työ- ja elinkeinoministeriö. (2023). Maahanmuuttajien kotouttaminen. https://tem.fi/maahanmuuttajien-kotouttaminen

Värri, V-M. (2018). Kasvatus ekokriisin aikakaudella. Tampere: Vastapaino, Print.

Vygotsky, L.S. (1987*). Mind in Society: Development of Higher Psychological Processes*. Harvard University Press. https://doi.org/10.2307/j.ctvjf9vz4

Young Yun, K. (2001). Becoming Intercultural: an integrative theory of communication and cross-cultural adaptation. *International Journal of Intercultural Relations, 26(1)*, 113-117. https://doi.org/10.1016/S0147-1767(01)00042-6

Young Yun, K. & Gudykunst, B.W. (2013). Theory, Research and Methods. Teoksessa A.L. Vagelisti, J.A. Daly & G.W. Friedrich (toim.), *Teaching Communication* (s. 171-180). Routledge. University of Wisconsin-Madison.

Zembylas, A. (2010). Teachers' emotional experiences of growing diversity and multiculturalism in schools and the prospects of an ethic of discomfort. *Teachers and Teaching: theory and practice, 16*(6), 703–716. https://doi.org/10.1080/13540602.2010.517687

LIITTEET

Liite 1 Esimerkkitaulukko kategorioiden muodostamisesta

Alkuperäinen ilmaus	**Pelkistetty ilmaus**	**Alakategoria**	**Yläkategoria**	**Pääkategoria**
’’Kun tulin Suomeen mä olin tosi nuori, tiedätkö siis mä en tykkää niin paljon mun kulttuurista.’’	Oma kulttuuri koetaan vieraana	Maahanmuuttotaustaisten opiskelijoiden halu omaksua suomalainen kulttuuri eikä tuntea omaa alkuperäistä kulttuuriaan lainkaan	Valtakulttuurin omaksuminen	Kokemukset assimilaatiosta
		Uuteen kulttuuriin ja maahan sopeutumisen sujuvana, jos on muuttanut maahan jo lapsena	Kulttuuristen tapojen tunteminen	
		Eivät tiedä tarpeeksi suomalaisesta kulttuurista ja tavoista, jotta voisivat kokea toimivansa oikein		

Liite 2 Esimerkkitaulukko kategorioiden muodostamisesta

Alkuperäinen ilmaus	**Pelkistetty ilmaus**	**Alakategoria**	**Yläkategoria**	**Pääkategoria**
’’Eka ne haluaa niinku että suomalainen valmistuu ennenkun maahanmuuttaja ja vaikka maahanmuutajat on ahkerimpia ne haluaa vaan että suomalainen pääsee’’	Kokemus siitä, että suomalaiset oppilaat ovat etusijalla kurssi-valinnoissa ja valmistumisen aikatauluissa.	Huonoja kokemuksia, kuten syrjintää ja epäasiallista käytöstä koulun henkilökunnalta	Kulttuurisen taustan vaikutus opintoihin	Kokemukset rasismista ja syrjinnästä
		Maahanmuuttotaustaisuuden aiheuttaneen epäreiluja tilanteita ammattikoulun arjessa valtaväestöön nähden	Epäoikeudenmukaisuus ja kiusaaminen	
		Syrjintää, joiden syynä nähtiin oma maahanmuuttotausta sekä muu uskonto kuin kristinusko		

Liite 3 Suostumuslomake

Tutkimuksen nimi: Maahanmuuttotaustaisten opiskelijoiden kokemuksia kulttuurienvälisestä vuorovaikutuksesta, sopeutumisesta ja yhdenvertaisuuden toteutumisesta ammattikoulussa**.**

Olen saanut riittävästi tutkimuksesta koskevaa tietoa ja tiedän tutkimuksen tarkoituksen ja siinä käytettävät tutkimusmenetelmät. Olen myös saanut esittää kysymyksiä tutkimuksesta.

Minulle on kerrottu, miten tutkimuksessa kerättäviä tietoja käsitellään luottamuksellisesti ja ettei tutkimustuloksia julkaistaessa tutkimushenkilön henkilöllisyyttä missään vaiheessa paljasteta.

Minulla on ollut aikaa miettiä tutkimukseen osallistumista ja suostun vapaaehtoisesti tutkimukseen. Annan myös tutkijoille luvan käyttää tuotettua aineistoani tutkimuksessaan.

Tiedän, että voin milloin vain perua tämän suostumukseni ilman syytä ja ettei tutkittaville makseta korvausta tutkimukseen osallistumisesta.

Kopio allekirjoitetusta suostumuksesta annetaan tutkittavalle.

<u>Suostumuksen antajat</u>

Etunimi:

Päivämäärä ja allekirjoitus:

<u>Suostumuksen vastaanottaja</u>

Etu- ja sukunimi:

Päivämäärä ja allekirjoitus:

Liite 4 Infokirje tutkimukseen osallistuville:

Teemme Pro Gradu tutkimusta ammattikoulussa opiskelevien maahanmuuttotaustaisten nuorten kokemuksista ammattikoulussa opiskelemisesta ja erityisesti yhdenvertaisuudesta ja vuorovaikutuksesta. Olemme kiinnostuneita juuri opiskelijoiden omista kokemuksista siitä, miten he itse kokevat tulleensa kohdatuksi ja millaisena he kokevat vuorovaikutuksen, yhdenvertaisuuden ja sopeutumisen ammattikouluyhteisössä.

Toteutamme tutkimuksemme haastattelemalla ammattikoulussa opiskelevia maahanmuuttotaustaisia vähintään 16 vuotta täyttäneitä nuoria. Haastatteluissa haluamme keskittyä haastateltavien oman äänen kuulumiseen ja saada tietoa juuri heidän omista kokemuksistaan ammattikoulussa opiskelemisesta.

Nauhoitamme haastattelut litterointia varten, mutta emme kerää niihin tunnistetietoja. Valmiista tutkimusraportista ei myöskään voi tunnistaa tutkimukseen osallistujia. Haastateltavilla on oikeus päättää itse tutkimukseen osallistumisesta ja keskeyttää tutkimus missä tahansa vaiheessa halutessaan. Keräämme jokaiselta haastatteluun osallistujalta allekirjoituksen suostumuslomakkeeseen. Halutessaan meiltä saa pyytää lisää tietoa missä tahansa tutkimuksen vaiheessa. Tutkimukseen osallistumisen saa keskeyttää missä tahansa tutkimuksen vaiheessa.

Tarkoitamme maahanmuuttotaustaisilla opiskelijoilla nuoria, joiden vanhemmat ovat tulleet Suomeen maahanmuuttajina tai nuoret itse ovat tulleet maahanmuuttajina. Tutkimuksemme nuoret tulee olla vähintään 16 – vuotiaita. Haastattelut olisi tarkoitus toteuttaa huhtikuun 2023 aikana. Haastatteluihin voi osallistua myös täysin nimettömästi.

Kiitos osallistumisesta!

Ystävällisin terveisin,

Nelli Rautiola ja Elina Asikainen

Liite 5 Haastattelurunko

Ensin esitellään itsemme ja kerrotaan, mitä tutkimme yms. perustiedot tutkimuksesta. Suostumuslomake allekirjoitetaan.

Alkuun:

- Mistä olet kotoisin ja minkä ikäinen olet?
- Ketä perheeseesi kuuluu?
- Miten päädyit opiskelemaan ammattikouluun?
- Mitä kieliä osaat?

1. Teema: **Kulttuurinen moninaisuus ja kulttuurisen moninaisuuden huomioiminen**
   - Ensin puhutaan kulttuurisen moninaisuuden ilmiöstä heidän koulussaan yleisesti. Miten sitä huomioidaan ja miten sen näkyy?
   - Millaisena koet vuorovaikutuksen opettajien kanssa (sujuuko hyvin? Onko ongelmia tms.? Kuvaile tilanteita)
   - Millaisia kokemuksia sinulla on vuorovaikutustilanteista kulttuurisesti moninaisen taustan näkökulmasta? (Anna esimerkkejä.)
   - Millaista oli tulla Suomeen?
   - Minkälaista oli sopeutua Suomeen?
   - Minkälaista oli sopeutua kouluun?
   - Miltä tuntui tulla kouluun ja opiskella suomen kielellä?
   - Miten sinut on otettu vastaan koulussa? Suomessa yleisesti?
   - Mikä on ollut vaikeaa koulunaloituksessa, mikä helppoa?
   - Identiteetti: koetko olevasi esimerkiksi suomalainen vai jotain muuta tai näiden yhdistelmää?
   - Koetko, että tunnet kaikkia edustamiasi kulttuureita yhtä hyvin? Tuntuuko sinusta koskaan siltä, että et kuulu mihinkään edustamistasi kulttuureista tai että elät useamman kulttuurin välissä?
   - Millaisissa tilanteissa tulet tietoiseksi monikulttuurisuudestasi? Haluatko korostaa tai peitellä monikulttuurisuuttasi tietyissä tilanteissa? Oletko joissain tilanteissa tietoisesti enemmän toisen kulttuurin edustaja?

2. Teema: **Yhdenvertaisuus ja syrjintä**
   - Onko syrjintää koulussa? Minkälaista syrjintää ja ketä syrjitty?
   - Oletko kohdannut syrjintää, eriarvoista kohtelua tms.? Millaista, kerro?
   - Koetko kulttuurisesti moninaisen taustasi vaikuttaneen siihen, miten sinut kohdataan vuorovaikutustilanteissa opettajien kanssa?
   - Onko eri uskonto vaikuttanut siihen, miten koulussa sinut on otettu vastaan? Miten? Anna esimerkkejä.
   - Onko uskonto vaikuttanut Suomeen sopeutumiseen? Miten?

- Onko joitakin asioita, joissa sinua ei ole ymmärretty uskonnon tai kulttuurin takia? Millaisia?
- Miten eri kulttuuri on vaikuttanut kommunikointiin Suomessa?
- Oletko onnellinen?

3. Teema**: Opettajat** (intercultural competence)
   - Miten koet opettajasi/koulusi huomioivan kulttuurisesti moninaisen taustasi?
   - Millaista vuorovaikutusta toivoisit opettajien kanssa? Miten toivoisit, että kulttuurisesti moninainen taustasi huomioitaisiin?
   - Minkälaisia opettajia sinulla on? Mitä ajattelet niistä? Millainen suhde sinulla on opettajiin?
   - Huomioiko opettaja opiskelijoiden kulttuurisia taustoja? Pitäisikö niitä huomioida jotenkin sinun mielestäsi? Ja miten niitä pitäisi huomioida?
   - Oletko saanut hyviä arvosanoja? Valmistumisaikataulu? Tukevaisuudensuunnitelmat?
   - Onko sinulla ollut tarpeeksi kaltaisiasi esikuvia, joihin samaistua? Esim. koulussa, kun kerrotaan tarinaa, annetaan esimerkkejä tehtävissä, keitä ne hahmot yleensä ovat?
   - Jos on vaikka vuorovaikutustilanne opettajan kanssa, haluatko että ope ymmärtää esimerkiksi kulttuuriset arvoja, jos ne ovat vaikka jotenkin erilaisia? (esim. moraalikäsitykset, kauneuskäsitykset, toimintatapoja, käytäntöjä) Vai haluatko enemmän omaksua suomen valtakulttuurin asenteita ja uskomuksia koulussa?
   - Osaako opettaja sinun mielestäsi tarpeeksi esim. sinun kulttuurista/ uskonnosta? Haluaisitko että he tietäisivät enemmän?
   - Kulttuurinen moninaisuus opettamisessa: tuoko opettaja esiin esim. opetuksessa esimerkeillä tai oppikirjoissa eri kulttuureista tulevia?