

KANSAINVÄLISEN NAISOPISKELIJAN KOULUTUSIDENTITEETTI

Suuntautuminen korkeakouluopintoihin ja ulkomaille

Tampereen yliopisto
Kasvatustieteiden laitos
Silja Valli-Jaakola
Pro gradu- tutkielma
Kasvatustiede
Marraskuu 2006

Tampereen yliopisto
Kasvatustieteiden laitos

VALLI-JAAKOLA, SILJA: Kansainvälisen naisopiskelijan koulutusidentiteetti -
Suuntautuminen korkeakouluopintoihin ja ulkomaille
Pro gradu -tutkielma, 77 s., 2 liitettä.
Kasvatustiede
Marraskuu 2006

TIIVISTELMÄ

Tutkimuksen lähtökohtana on kehitysmaista kotoisin olevien naisten yleisesti heikkona pidetyt mahdollisuudet kouluttautumiseen. Tutkimuksen avulla haluttiin selvittää, mitkä tekijät olivat myötävaikuttaneet kouluttautuneilla naisilla korkea-asteen opintoihin ja sitä, minkälainen koulutusidentiteetti heille on kehittynyt. Lisäksi, kansainvälisen liikkuvuuden yhä lisääntyessä pohditaan syitä, joiden vuoksi tutkittavat ovat suuntautuneet ulkomaille, ja onko heidän ulkomaille viettämänsä aika merkinnyt identiteetin muutosta. Koska kyseessä olivat kansainvälisissä tutkinto-ohjelmissa opiskelevat henkilöt, nähtiin tärkeänä pohtia myös kansainvälisen ohjelman heille tuomia kokemuksia.

Tutkimusote oli laadultaan kvalitatiivinen ja menetelmänä käytettiin teemahaastattelua. Tutkittavina oli yhteensä kymmenen naisopiskelijaa Aasiasta, Afrikasta ja Etelä-Amerikasta, jotka opiskelivat Tampereen yliopiston kahdessa eri tutkinto-ohjelmassa. Kaikki tutkittavat haastateltiin maalisi- ja huhtikuun 2006 aikana. Analyysissä haastatteluaineisto teemoiteltiin ja erilaisten teemojen avulla pyrittiin löytämään haastateltavia yhdistäviä ja erottavia tekijöitä.

Tutkimukseen osallistuneiden naisten koulutusidentiteetti osoittautui positiiviseksi ja koulutus heidän keskuudessaan nähtiin monipuolisena mahdollistajana. Heidän koulutusidentiteettiinsä sisälsi sekä välineellisiä että muita, muun muassa elämää parantavia arvoja, joita varsinkin korkeakoulutuksen myötä uskottiin saavutettavan. Koulutuksen nähtiin myös avartavan omaa maailmankuvaa. Huomionarvoista oli se, että koulutuksen avulla naiset uskoivat parantavansa, eivät ainoastaan omia, vaan myös muiden olosuhteita ja vaikuttamismahdollisuuksia. Sukupuolella ei sen sijaan, yhtä poikkeusta lukuun ottamatta, ollut vaikutusta tutkittavien naisten kouluttautumismahdollisuuksiin. He eivät myöskään ajatelleet, että sukupuolella olisi enää merkitystä yleisellä tasolla mahdollisuuksia vertailtaessa. Myöskään vanhempien koulutustasolla ei tämän tutkimuksen mukaan ole merkitystä, vaan tutkittavien sekä koulutetut että kouluttamattomat vanhemmat olivat pitäneet koulutusta tärkeänä ja heidän antama tukensa oli merkittävässä asemassa opintojen jatkumisen suhteen.

Pääosin tutkittavien syyt mukailivat aiempia tutkimuksia ulkomaille lähdöstä. Ulkomaille opiskelu näyttäytyi toisaalta mahdollisuutena saavuttaa elämässä yhä enemmän opiskelujen avulla, toisaalta pitkäaikaisen haaveen, ulkomaille elämisen, täyttymisenä. Myös se seikka tuli ilmi, että kaikki eivät lähteneet ulkomaille omasta tahdostaan, vaan opinnot Suomessa saattoivat olla myös velvollisuus perhettä kohtaan. Näin oli käynyt yhdelle tutkimukseen osallistuneelle. Ajatellessaan ulkomaille opiskelun mahdollisuutta, sukupuolella ei nähty olevan merkitystä, vaan prosessi koettiin samanlaisena sukupuolesta riippumatta.

Tutkittavat kokivat saaneensa lisää aineksia omaan identiteettiinsä ulkomaille olon myötä, yleisempänä näistä oli oman kulttuurisen tietoisuuden kasvu. Kulttuurisen muutoksen suuruus

ulkomailla näyttäisi olevan yhteydessä siihen, minkälainen kulttuuri-identiteetti henkilöllä on ollut ennen ulkomaille lähtöä, kuten aiemmissa tutkimuksissa on käynyt ilmi. Jos identiteettiin ei ole aiemmin sisällynyt myönteistä tietoisuutta muista kulttuureista, niin ulkomailla olo on saattanut johtaa suureenkin muutokseen. Sosiaalisen sukupuolen identiteetin muutosta tuli ilmi kolmen naisen kohdalla, joiden mukaan heidän sukupuoli-identiteettinsä oli joko monipuolistunut ulkomailla tai sitten he halusivat torjua muut kuin oman kulttuurinsa piirteet.

Kansainväliset opiskeluohjelmat nähtiin positiivisessa valossa ja niistä uskottiin olevan hyötyä tulevaisuudessa niiden näkökulmia avartavan vaikutuksen vuoksi. Kuitenkin, vaikka ohjelmat nähtiin hyvinä, niin joitain käytännön ongelmia tai ristiriitoja saattoi syntyä erilaisten kulttuuristen taustan omaavien ihmisten kohdatessa. Tämä tulisikin ottaa huomioon tulevia ohjelmia suunniteltaessa.

Asiasanat: identiteetti, kansainvälinen opiskelu, kehitysmaat, koulutus, kulttuuri, naiset.

SISÄLLYSLUETTELO

1 JOHDANTO	1
2 TAUSTALLA KANSAINVÄLISTYVÄ KORKEAKOULUTUS.....	2
3 KULTTUURI JA IDENTITEETTI.....	4
3.1 Kulttuuri ja mielen ohjelmointi	4
3.2 Identiteetti	11
4 AIKAISEMPIA TUTKIMUKSIA.....	16
4.1 Naisten koulutuksen tarkastelua.....	16
4.2 Tutkimuksia kansainvälisestä opiskelusta	20
5 TUTKIMUSONGELMAT JA TUTKIMUKSEN TOTEUTTAMINEN .	23
5.1 Tutkimusongelmat	23
5.2 Tutkittavat	24
5.3 Tutkimusmenetelmä.....	25
5.4 Aineiston keruu ja analyysi	27
6 TULOKSET	30
6.1 Koulutuksen merkitys identiteettiin	30
6.1.1 Koulunkäyntikokemukset	30
6.1.2 Suuntautuminen korkeakoulutuksen pariin ja koulutuksen merkitys	33
6.1.3 Sukupuoli ja koulutus	39
6.2 Ulkomailla opiskelun syyt ja kulttuurinen muutos	45
6.2.1 Ulkomailla opiskelun syyt.....	45
6.2.2 Naisten ja miesten opiskelumahdollisuudet ulkomailla.....	49
6.2.3 Kulttuuri ja identiteetin muutos	51
6.3 Opiskelu kansainvälisessä ohjelmassa.....	57
7 DISKUSSIO	61
7.1 Tutkimuksen arviointia ja jatkotutkimusehdotuksia	62
7.2 Pohdinta	66
LÄHTEET	73
LIITTEET	

1 JOHDANTO

Koulutus on tärkeä väylä ihmisille, jotta he voisivat toteuttaa itseään haluamallaan tavalla. Kaikki eivät kuitenkaan jostain syystä voi kouluttautua niin pitkälle kuin tahtoisivat ja usein nähdään, että tällaiset henkilöt ovat sekä sukupuoleltaan naisia että kotoisin niin kutsutuista kehitysmaista. Oletuksena on myös, että vaikka kouluttautuminen olisi näiden maiden naisille mahdollista, se saattaa vaatia erityisiä ponnisteluja. Asiaan on kiinnitetty huomiota globaalilla tasolla ja naisten asema onkin erilaisten toimien ansiosta parantunut. Oma mielenkiintoni kohdistuu siihen, mikä on asioiden todellinen laita koulutuksen suhteen naisten osalta ja miten se on näkynyt tai näkyy jo korkeakoulussa opiskelevien identiteetissä.

Tarkastelussani minua auttaa nykyinen kansainvälinen korkeakoulukonteksti, joka itsessäänkin on erittäin tärkeä ja mielenkiintoinen asia. Se muun muassa mahdollistaa juuri kehitysmaista tulevien naisten opinnot ulkomailla. Kansainvälinen opiskelijaliikkuvuus on kasvanut huomasti viime vuosina, mutta Unescon (EFA-raportti 2004, 82) mukaan naisten määrä on kuitenkin jokseenkin vähäisempi kuin miesten. Syitä tähän ei tiedetä ja Unescon (Mt.) mukaan asian tarkastelussa auttaisivat yksittäisten opiskelijoiden liikkuvuuden motiivit. Kiinnostukseni kohteena onkin korkeakoulutusta tukevien syiden lisäksi se, mikä on saanut naiset lähtemään ulkomaille tutkinto-opiskelijoiksi. Lisäksi ollessaan ulkomailla he ovat mahdollisesti aivan erilaisessa kulttuuriympäristössä kuin kotimaassaan ja siksi on huomionarvoista tarkastella mahdollista muutosta, joka ulkomailla oloon liittyy. Koska kansainvälisiä opiskeluohjelmia järjestetään yhä enemmän, on edelleen tärkeää pohtia sitä, miten opiskelijat kokevat nämä ohjelmat ja mitä he näkevät esimerkiksi niiden etuina tai haittoina.

Tutkimuksessani onkin tavoitteena tarkastella edellä mainittuja aiheita: mitkä syyt ovat saaneet kehitysmaiden naiset opiskelemaan korkea-asteelle, miksi he ovat tulleet opiskelemaan ulkomaiseen yliopistoon, miten vieras kulttuuri on mahdollisesti vaikuttanut heihin ja minkälaisena he kokevat kansainvälisessä ohjelmassa opiskelun. Tarkastelussa minulle pohjan antavat käsitteet ovat kulttuuri ja identiteetti. Ne ovat asioita, jotka ovat mukana vaikuttamassa jokaisen henkilön päätöksiin ja hänen elämäänsä, joko tiedostamattomasti tai tiedostetusti.

Yksittäisten henkilöiden koulutusidentiteetin muodostuminen ja heidän tekemänsä valinnat heijastelevat mahdollisesti laajempia suuntauksia. Vaikuttaa siltä, että varsinkaan kehitysmaista tulleiden kansainvälisten naisopiskelijoiden kokemuksia ei ole kuitenkaan aiemmin selvitetty, eivätkä he ole täten saaneet ääntään kuuluviin. Nähdäkseni naisten oma kokemus ja ääni tulevat parhaiten esiin heidän oman puheensa kautta ja siksi heitä, kymmentä naista kolmelta eri mantereelta, onkin tätä tutkimusta varten haastateltu teemahaastattelua käyttäen.

2 TAUSTALLA KANSAINVÄLISTYVÄ KORKEAKOULUTUS

Kansainvälistyvä korkeakoulukonteksti luo puitteet opiskelijaliikkuvuudelle sekä selittää opiskelijoille tarjottua koulutusta, sen muotoa ja laatua. Siksi onkin tärkeää tuoda esiin ne globaalit kehykset, joiden sisällä yksittäiset opiskelijat toimivat.

Korkeakoulutuksen perinteisenä tehtävänä on ollut tehdä tutkimusta, kehittää innovaatioita, opettaa ja kouluttaa yksilöitä (Delors 1996, 131). Yliopistojen on nähty kouluttavan autonomisia, itseohjautuvia ja kriittisiä kansalaisia, jotka ajattelevat tieteellisesti (Kallio 2001, 73). Viimeaikainen kehitys on tuonut mukanaan myös korkeakoulutuksen kansainvälisen yhteistyön kasvavan merkityksen (Delors 1996, 131). Globalisaation myötä kansainvälistymiseen pyritään tietoisesti ja erilaiset koulutusinstituutiot sekä valtiot asettavat sen usein tavoitteekseen. Tämä siksi, että kansainvälistymisen katsotaan olevan keino, jolla voidaan vastata globalisaation mukanaan tuomiin haasteisiin. (Koulutus ja tutkimus 2003 - 2008 Kehittämissuunnitelma, 2003, 13.)

Kansainvälistymistä on korkeakoulutuksen parissa tapahtunut usealla eri osa-alueella. Opiskelijoiden liikkuvuus on kasvanut huimasti, jopa 300 prosenttia viimeisen 25 vuoden aikana, ja useimpien maiden osalta vastaanotettujen ulkomaalaisten opiskelijoiden määrä on lisääntynyt (Van Damme 2001, 418). Henkilökunnankin liikkuvuutta on lisätty erityisesti Euroopan Unionin (EU) avustuksella, mutta myös muiden kansainvälisten organisaatioiden toimesta (Green 1997, 172, Sadlak 1998, 105.) Muita kansainvälisyyttä edistäviä tekijöitä ovat opetussuunnitelmien harmonisointi kansainvälisen yhteistyön helpottamiseksi ainakin EU:n alueella (Green 1997, 172, Van Damme 2001, 423) ja opintosuoritusten vertailtavuuden

ja muunneltavuuden lisääminen valtioiden kesken (Kolodny 2000). Myös teknologian hyödyntäminen on edesauttanut kansainvälistymistä, sillä sen myötä erityisesti korkea-asteen koulutus ei ole sidoksissa paikkaan. (Green 1997, 172–173.)

Yleisesti ottaen opiskelijoiden liikkuvuuteen ja kansainvälisyyteen kannustetaan, koska kansainvälisyydestä on tullut tärkeä arvo. Sen katsotaan tuovan mukanaan tärkeitä koulutuksellisia ja sosiaalisia etuja, jotka valmistavat yksilöä paremmin globaaliin talouteen. Se on myös arvo sinänsä, ja sen nähdään kasvattavan kulttuurien välistä ymmärrystä. (Van Damme 2001, 420.)

Kasvaneella opiskelijaliikkuvuudella nähdään negatiivisiakin piirteitä. Stromquist (2002) kritisoi, että liikkuvuus on usein pohjoisten maiden opiskelijoiden etuoikeus. Lisäksi globalisaatio luo hyvinvointia pohjoisen maihin ja seurauksena siitä monet kehitysmaat kärsivät niin sanotusta aivovuodosta. Useat ammattinsa parhaat kehitysmaista muuttavat teollisuusmaihin saadakseen mahdollisuuden parempaan elämään. Tämä käy usein myös kansainvälisten opiskelijoiden mielessä, ja monet heistä päättävät jäädä opiskelumaahansa pysyvästi. Opiskelijoiden jäänti pohjoiseen näkyy kahdella tavalla. Ensinnäkään, kolmannen maailman maat eivät pysty hyötymään kasvaneista tiedoista ja taidoista, ja toiseksi, tieto ja tutkimus keskittyvät edelleen pohjoisiin maihin. (Stromquist 2002, 109.)

Ulkomaalaisten opiskelijoiden joukossa miesten osuus on korkeampi kuin naisten, vaikka teollistuneissa maissa naiset edustavat suurinta osaa korkea-asteen opiskelijoista. Naisia ulkomaalaisista opiskelijoista on 46,5 prosenttia ja Unescon mukaan luku on jokseenkin matalampi kuin miesten määrä. Toistaiseksi ei ole käytössä tilastoja opiskelijoita lähettävien maiden sukupuolijakaumista, mutta Unescon Education For All-raportin mukaan olisi hyödyllistä saada tietoa laadullisista tekijöistä, jotka vaikuttavat päätökseen opiskelusta ulkomailla esimerkiksi perhesyistä ja sosiaalisista syistä, akateemisesta tuesta ja opinto-ohjauksesta. (EFA-raportti 2003, 83.)

3 KULTTUURI JA IDENTITEETTI

Kulttuuri ja identiteetti ovat tämän tutkimuksen työkaluja tarkastellessamme kansainvälisiä naisopiskelijoita. Ne luovat pohjan yksilölle ja ovat myös mukana muutoksessa sen osapuolina joko muuttaen tai muuttuen. Kulttuuriosion lopussa tarkastellaan myös sosiaalisen sukupuolen kulttuurista muodostumista.

3.1 Kulttuuri ja mielen ohjelmointi

Tarkasteltaessa ulkomaalaisia tutkinto-opiskelijoita ja syitä heidän opintoihinsa ja odotuksiinsa koulutuksesta, pitäisi muistaa, että he eivät ole homogeeninen ryhmä, vaan edustavat aina sitä kulttuuria, josta he ovat lähtöisin. Heitä pitäisikin tarkastella lähtömaansa kulttuurin edustajina, sillä kulttuuri muokkaa henkilön asenteita ja odotuksia korkeakoulutuksen suhteen. (Sedigh Zadeh 1994, 198). Pohtiessamme sitä, miten kulttuuri on vaikuttanut henkilön nykytilanteeseen voimme ensinnäkin miettiä, mitä kulttuurilla tarkoitetaan ja toiseksi käyttää apunamme tutkimuksia, joissa on selvitetty kulttuurien erilaisuutta ja samankaltaisuutta.

Anthony Giddensin (2004) mukaan kulttuuri tarkoittaa niitä asioita, jotka opimme yhteiskunnasta, jossa elämme. Jaamme samat asiat muiden samaan yhteisöön kuuluvien kanssa ja olemme heidän kanssaan vuorovaikutuksessa. Kulttuuri edustaa erilaisia uskomuksia, ideoita ja arvoja, kuten myös konkreettisia asioita, symboleja, objekteja ja teknologiaa. Perustavaa kullekin kulttuurille on se, mitä sen parissa pidetään tärkeänä, kannattavana ja toivottavana. Kunkin kulttuurin normit ovat käyttäytymisen säännöt, jotka heijastavat sen arvoja. Nämä yhdessä määrittävät sen, miten kulttuurin jäsen käyttäytyy ympäristössään. (Giddens 2004, 22.) Hongon (1991) mukaan tietyn kulttuurin ytimenä on sosiaalinen ryhmä, jonka jäsenet tuntevat yhteenkuuluvuutta ja toimivat yhtenäisen arvojärjestelmän pohjalta. Ryhmän jäsenet tunnistavat toisensa periaatteessa yhteisten perinneainesten pohjalta. Yksilö voi samaan aikaan olla useammankin ryhmäkulttuurin jäsen, mutta vain jokin tai jotkin näistä voivat olla ensisijaisen samaistumisen kohteita. Ensisijaisen samaistumisen kohteita Honko (1991, 38-39) nimittää identiteettiryhmiksi.

Geert Hofstede (1993, 19-21) kuvaa kulttuuria mielen ohjelmointina. Hänen mukaansa ihminen kantaa mukanaan ajattelun, tuntemisen ja käyttäytymisen malleja, jotka on opittu elämän aikana. Kulttuuri on aina ainakin osittain yhteistä ihmisille ja näin ollen kollektiivista sellaisille ihmisille, jotka ovat eläneet samassa sosiaalisessa ympäristössä. Giddensin (2004, 23) mukaan arvot ja normit vaihtelevat valtavasti kulttuureiden mukaan ja muuttuvatkin ajan mittaan. Erilaisissa kulttuureissa sama asia saatetaan kokea aivan toisella tapaa. Arvot ja normit saattavat vaihdella kulttuurin sisälläkin.

Hofstede on tutkinut kulttuureiden välisiä eroja, ja niitä ilmentävät hänen mukaansa neljä seuraavaa käsitettä: symbolit, sankarit, rituaalit ja arvot. Erot kulttuureiden välillä myös näyttäytyvät näiden kautta. (Hofstede 1993, 24.) Tutkimuksessaan Hofstede pyrki muodostamaan kansallisten kulttuurien mallin ja etsi sitä varten kulttuurin eri ulottuvuuksia, jotka luonnehtisivat näitä. Hän löysikin neljä eri ulottuvuutta, jotka nimesi seuraaviksi: valtaetäisyys (asteikolla pieni-suuri), kollektiivisuus vastakohtanaan yksilöllisyys, feminiinisyys vastakohtanaan maskuliinisuus ja epävarmuuden välttäminen (asteikolla vähäinen-voimakas). Esittelen tutkimuksessani nämä, sillä ne tuovat mielestäni hyvin esiin eri kulttuureissa kasvaneiden mahdolliset erityispiirteet. Tosin myös maiden sisällä vallitsee eroja, jonka myös Hofstede myöntää (mt. 35). On syytä pitää mielessä, että Hofsteden vertailussa esiin tulevat kulttuureiden ääripäät ja todellisuus on usein jotain niiden väliltä.

Valtaetäisyydellä Hofstede tarkoittaa sitä, kuinka paljon tietyssä maassa sijaitsevassa organisaatiossa tai instituutiossa vähiten valtaa käyttävät odottavat tai hyväksyvät vallan jakautuvan epätasaisesti. Valtaetäisyys juontaa juurensa yksilön perheestä. Esimerkiksi, jos valtaetäisyys on yleensäkin kulttuurissa suuri, niin todennäköisesti se on sitä myös lasten ja vanhempien suhteissa. Tällöin lapsilla kehittyy vahva tarve riippuvuuteen vanhemmistaan. Jos taas valtaetäisyys on pieni, niin vanhemmat kohtelevat lasta melkein pä tasavertaisenaan ja pyrkivät lapsen riippumattomuuteen vanhemmista. Perheen vaikutusta yksilöön on Hofsteden mukaan vaikea muuttaa, sillä se on hyvin voimakasta. (Hofstede 1993, 48, 54-55.)

Valtaetäisyyttä on mahdollista tarkastella myös koulukontekstissa, jossa pätee sama periaate kuin kodissa. Mitä suurempi valtaetäisyys maakohtaisesti, sitä enemmän opettajaa koulussa yleensä kunnioitetaan ja sitä suurempi auktoriteetti hänellä on. Yliopistossa pidemmälle menevät oppisisällöt saatetaan nähdä opettajan henkilökohtaisena viisautena, ei persoonattomana ”totuutena”. Mitä pienempi valtaetäisyys on, sitä enemmän opettaja kohtelee oppilaitaan tasavertaisina ja sitä enemmän häntä uskalletaan kyseenalaistaa. Opetus

on oppilaskeskeistä ja oppilaita palkitaan heidän tekemistään aloitteista. Valtaetäisyysarvojen on todettu olevan pienempiä ammattiryhmissä, jotka ovat kouluttautuneet eniten, vaikkakaan koulutus ei suuren valtaetäisyyden maissa poista oppilaiden riippuvuutta. Samat asenteet siirtyvät myös työelämään ja työntekijän sekä esimiehen välisiin suhteisiin. (Mt. 54-58.)

Suurimmat valtaetäisyysarvot ovat Hofsteden tutkimusten mukaan muun muassa Malesiassa, Guatemalassa ja Panamassa, kun taas pienimmät ovat Itävallassa, Pohjoismaissa ja Israelissa. Erilaiset kielialueet vaikuttavat olevan kulttuurisesti yhtenäisiä siten, että esimerkiksi romaanisten kielten (espanja, portugali, ranska) maiden valtaetäisyys on suuri, sen ollessa pieni germaanisten kielialueiden kohdalla. (Hofstede 1993, 46, 67.)

Kollektiivisuudella tarkoitetaan ryhmän valtaa suhteessa yksilöön. Hofsteden (1993, 77) mukaan suurin osa ihmisistä elää yhteiskunnissa, joissa ryhmän etu menee yksilön edun edelle. Ensimmäinen ryhmä, johon kuulumme on perhe ja sen käsite vaihtelee kulttuureittain. Kollektiivisessa yhteiskunnassa perheen käsite saattaa olla huomattavasti laajempi kuin yksilöllisessä ja sisältää niin sanotun ydinperheen lisäksi kaukaisempiakin sukulaisia. Edelleen kollektiivisessa yhteisössä yksilön riippuvuus ryhmästä on suuri, sen ollessa pieni yksilöllisessä yhteisössä. Yksilöllisessä yhteisössä on myös mahdollista, että yksilö haluaa tietoisesti katkaista välit omaan ryhmäänsä. Yksilön riippuvuussuhteesta ryhmään ja sen luonteesta seuraa useita asioita. Esimerkiksi kollektiivisissa kulttuureissa opitaan mukautumaan muiden mielipiteisiin, henkilökohtaisia mielipiteitä on vähemmän ja yleensä oma mielipide edustaa ryhmän mielipidettä. Myös uskollisuus omalle ryhmälle ja sen myötä esimerkiksi varojen jakaminen on ominaista kollektiivisille yhteisöille. Yksilöllisessä perheessä lapsia puolestaan kannustetaan itsenäiseen päätöksentekoon ja omien rahavarojen käyttämisestä päättämiseen. (Hofstede 1993, 77-89.)

Kollektiiviset ja yhteisölliset kulttuurit eroavat merkittävästi myös sopusoinnun ja häpeän osalta. Kollektiivisissa yhteiskunnissa tunnetaan häpeää vasta, jos sääntöjen vastainen käytös tulee esiin ja muut saavat tietää siitä. Yksilöllisissä yhteiskunnissa ihmiset puolestaan tuntevat syyllisyyttä rikkomuksista, vaikkei kukaan muu niistä tietäisikään. Kollektiivisuuteen liittyy myös ”kasvojen” menetys, joka tarkoittaa nöyryyttämistä muiden edessä ja arvon menettämistä heidän silmissään. Kasvojen menetyksen käsite on tullut englannin kieleen Kiinasta ja tämä kuvaa mielestäni hyvin sitä, että Itä-Aasian maat ovat kollektiivisempia kuin esimerkiksi länsimaat, joista USA on pistemääränsä perusteella yksilöllisin. Yksilöllisyyteen puolestaan liittyy itsekunnioitus, joka on nimensä mukaisesti luonteeltaan hyvin

yksilökeskeistä. (Mt. 91-92) Yksilöllisissä maissa identiteetin perusta onkin yksilö, kun taas kollektiivisissa se pohjautuu siihen sosiaaliseen verkostoon, johon yksilö kuuluu (Mt. 100).

Kollektiivisuus ja yksilöllisyys tulevat esiin samojen käsitteiden kautta myös kouluissa ja opiskelussa. Kollektiivisissa kulttuureissa oppilaat eivät mielellään tuo omia mielipiteitään julki, eivätkä osallistu tunnin kulkuun vaan toimivat mieluummin ryhmänä ja kuuntelevat opettajaa. Yksilöllisimmissä yhteiskunnissa oppilaan osallistumista tunnin kulkuun pidetään huomattavasti tärkeämpänä ja häntä myös kohdellaan yksilöllisemmin. Yksilöllisissä yhteiskunnissa oppilaat odottavat tasa-arvoista kohtelua, kun taas kollektiivisimmissa maissa ei ole moraalitonta kohdella oman lähiryhmänsä jäseniä huonommin. Myös koulutuksen tarkoitus voidaan nähdä erilaisena yksilöllisessä ja kollektiivisessä yhteiskunnassa. Edellä mainitussa se valmentaa yksilöä selviytymään uusista haasteista yksilöiden muodostamassa yhteiskunnassa, kun taas jälkimmäisessä korostetaan taitoja, jotka ovat välttämättömiä hyväksyttävälle ryhmän jäsenelle. (Mt. 93-95.)

Hofsteden mukaan maan valtaetäisyys on yhteydessä yksilöllisyys-kollektiivisuuteen siten, että kulttuureissa, joissa ihmiset ovat riippuvaisia lähiryhmistään, he ovat yleensä myös riippuvaisia vallanpitäjistä ja toisinpäin. Tosin poikkeuksiakin on. Euroopan latinalaisista maista Ranskassa ja Belgiassa vallitsee voimakas yksilöllisyys, vaikka valtaetäisyys onkin keskimääräinen. Päinvastainen tilanne on Itävallassa ja Israelissa, joissa keskimääräinen yksilöllisyys yhdistyy pieneen valtaetäisyyteen. Costa Rica puolestaan on latinalaisen Amerikan poikkeustapaus siinä mielessä, että siellä ei ole tyypillistä riippuvuutta vahvoihin johtajiin, kuten muissa latinalaisen Amerikan maissa. (Hofstede 1993, 83, 85.)

Feminiinisyydellä ja maskuliinisuudella Hofstede (1993) viittaa sosiaalisiin ja kulttuurisiin rooleihin, ei siis biologisiin eroihin. Hänen mukaansa tällaisena pidettävä käyttäytyminen vaihtelee sekä perinteisissä (alkukantaisissa) että nykyaikaisissa yhteiskunnissa ja näkyy selvimmän naisten ja miesten sijoittumisena eri ammatteihin. Maskuliinisuuden nähdään liittyvän yhteiskuntiin, joissa sukupuolten sosiaaliset roolit ovat erilaisia: miesten odotetaan edustavan ”kovia” arvoja, olevan jämähköitä, keskittyvän aineelliseen menestykseen, ja naisten puolestaan olevan vaatimattomia ja kiinnostuneita elämän laadusta. Feminiinisissä yhteiskunnissa sukupuolten sosiaaliset roolit ovat päällekkäisiä. Tämä ulottuvuus vaikuttaa tyttöjen ja poikien välisten roolierojen lisäksi arvoihin, jotka ovat kovempia maskuliinisissa kuin feminiinisissä maissa. Esimerkiksi Hollanti ja Yhdysvallat ovat suhteellisen samanlaisia valtaetäisyyden ja yksilöllisyyden suhteen, mutta kun niitä verrataan itsetehostuksen

(maskuliinisuus) ja vaatimattoman käytöksen suotavuudella (feminiinisyys) välillä, niin Hollanti on selvästi feminiinisempi. (Mt. 118-120.) Latinalaisen Amerikan maat, jotka muilta osin saattavat olla melko yhtenäisiä eroavat toisistaan suuresti maskuliinisuus-feminiinisyys asteikolla (Mt. 151).

Koulussa roolit näkyvät siten, että maskuliinissa kulttuureissa oppilaat haluavat näkyä ja he kilpailevat avoimesti toistensa kanssa (elleivät kollektiivisuuden normit estä sitä). Feminiinisissä kulttuureissa oppilaat eivät puolestaan halua näyttää liian innokkailta ja päämääränä heillä on opiskelussa keskinäinen solidaarisuus. Tämä ei kuitenkaan tarkoita, että he aina saavuttaisivat solidaarisuuden. Opettajankin hyvät puolet nähdään erilaisina, maskuliinisissa maissa opettajan etevyys ja akateeminen maine ovat tärkeitä, feminiinisissä maissa puolestaan pidetään tärkeinä opettajan ystävällisyyttä ja sosiaalisia taitoja. (Hofstede 1993, 131-134.)

Epäonnistumisenkin osalta on eroja kulttuureiden välillä, maskuliinisuutta edustavissa maissa se nähdään koulutyössä ja opinnoissa huomattavasti suurempana pahana kuin feminiinisyttä edustavissa. Voimakkaasti maskuliinisissa maissa, kuten Japanissa ja Saksassa opiskelijat ovat valmiita tekemään esimerkiksi itsetuhoisia tekoja epäonnistuneen tentin jälkeen. Tähän vaikuttaa se, että maskuliinisissa maissa normina on paras oppilas, kun feminiinisissä maissa se on keskiarvo-oppilas. Tämän lisäksi maskuliinissa maissa ammatin valintaa ohjaavat oletetut uramahdollisuudet, kun taas feminiinissä maissa valintaa ohjaa oppilaan perimmäinen kiinnostus oppiaineeseen. (Hofstede 1993, 131-134.)

Hofstede toteaa tutkimuksensa pohjalta, että kaikkein feminiinisimmät maat ovat Ruotsi, Norja, Tanska ja Hollanti, Suomen seurattessa pian näiden jälkeen. Näissä maissa sekä naisten että miesten arvot olivat melkein yhtä pehmeitä ja hoivaavia. Maskuliinisimmat maat puolestaan olivat Itävalta, Japani, Venezuela ja Italia sekä Sveitsi, joissa miesten arvot olivat kovia ja naistenkin suhteellisen kovia. (Hofstede 1993, 122, 124.)

Viimeinen kulttuuriulottuvuus, jota Hofstede (1993) käsittelee, on **epävarmuuden välttäminen**. Tämän hän katsoo mittaavan sitä, miten uhkaavilta epävarmat ja tuntemattomat tilanteet tuntuvat johonkin kulttuuriin kuuluvista. Tämä on hänen mielestään tunne, joka ilmenee muun muassa stressinä ja ennustettavuuden tarpeena sekä erilaisten sääntöjen tarpeena. Kulttuureissa, joissa pyritään välttämään epävarmuutta, halutaan yleensä vähentää moniselitteisyyttä ja pyritään ennustettavuuteen sekä selkeästi tulkittavuuteen. (Mt. 163.)

Koulussa epävarmuuden välttäminen näkyy siinä, että maissa, joissa se esiintyy voimakkaana, opettajan odotetaan olevan kaikkietävä asiantuntija. Akateemisissa kysymyksissä tämä Hofstedin (1993) mukaan ilmenee siten, että älylliset erimielisyydet opiskelijan ja ohjaajan välillä tulkitaan henkilökohtaiseksi epälojalisuudeksi. Esimerkiksi Ranskassa ja Saksassa tohtoriopiskelijan, joka havaitsee ristiriidan tärkeässä kysymyksessä työnsä ohjaajan kanssa, pitää joko muuttaa ajatteluaan tai löytää uusi ohjaaja. Yhteiskunnissa, jotka puolestaan osoittautuivat sietävämmiksi epävarmuuden suhteen, opiskelijat hyväksyvät opettajan, joka ei tiedä vastausta kaikkiin kysymyksiin, ja älyllinen erimielisyys voidaan tällaisissa maissa nähdä virkistävänä haasteena. (Mt. 173.)

Epävarmuuden välttäminen on Hofsteden kehittämällä indeksillä mitattuna suurinta Kreikassa, Portugalissa, joissain latinalaisen Amerikan maissa ja Belgiassa. Pienintä se on Ruotsissa, Tanskassa, Jamaikalla ja Singaporessa Suomen sijoituessa keskivaiheille. (Hofstede 1993, 164.)

Hofsteden toteuttama tutkimus pohjautuu länsimaiseen ajatteluun. Tämä on vaikuttanut esimerkiksi siihen, että epävarmuuden välttäminen ei nouse esiin hänen erikseen tekemässään, itämaiseen ajatteluun perustuvassa tutkimuksessaan. Epävarmuuden välttäminen pohjautuu totuuden etsintään, ja itämaisissa kulttuureissa hyväksytään se, että ehdottoman varmoja totuuksia ei ole. Sen sijaan tärkeämpiä ovat tavat, joilla ihmiset voivat kehittää itseään. Tätä Hofstede kutsuu konfutselaiseksi dynamiikaksi. (Hofstede 1993, 247-248.)

Hofstede (Mt. 30) sanoo, että kulttuurieroja tutkittaessa kansalaisuutta tulisi käyttää varoen perusteena, mutta jatkaa, että käytännössä se on usein kuitenkin ainoa mahdollinen luokitteluperuste. Voitaisiin tietenkin esittää kysymys, miksi ihmisten luokittelu ylipäänsä on tärkeää. Näkisin, että kulttuurierojen huomioiminen on tärkeää esimerkiksi sellaisten erilaisten koulutusohjelmien suunnittelussa, joissa pitäisi pyrkiä ottamaan huomioon osallistujien erikoispiirteet. Kulttuuri vaikuttaa vahvasti myös kommunikointiin, ja kulttuurien välisen kommunikoinnin voi tehdä Lehtosen (1993, 9) mielestä ongelmalliseksi se, että käyttäytymisten ja havaintojen välinen suhde on mahdollisesti erilainen. Jollei yksilö tunne kohdekulttuuria, hän ei voi tietää, minkä merkityksen se antaa hänen omille tekemisilleen. Tai vastaavasti ellei hän tunne omaa kulttuuriaan, hän ei tiedosta, mikä hänen omalle käyttäytymiselleen on tyypillistä.

Luvun alussa puhuttiin identiteettiryhmistä jonkin kulttuurin sisällä (Honko 1991). Eräänä tällaisena ryhmää muodostavana tekijänä kulttuureiden sisällä pidetään sukupuolta. Esimerkiksi Suomessa sukupuolet asetetaan vastakkain tarkasteltaessa vaalitulosia ja kuukausittaisia keskiansioita. (Kts. esimerkiksi Helsingin Sanomat 31.1.2006.) Kulttuuri muokkaa naisten, niin kuin miestenkin, paikkaa ja rooleja yhteiskunnassa ja heidän mahdollisuuksiaan vaikuttaa. Monilla tekijöillä on osansa naisten aseman muodostumisessa ja heidän suhteessaan koulutukseen: muun muassa naisten historiallinen rooli, heidän uskontonsa, heidän kansallinen perinteensä ja konfliktit, jotka syntyvät heidän edistyksensä koulutuksessa sekä heidän vuorovaikutuksestaan muiden kulttuurien kanssa. (Gender and Higher Education, 1999, 10.)

Myös Hofstede (1993, 121-130) puhuessaan feminiinisydestä ja maskuliinisuudesta ottaa mielestäni kantaa käsitteeseen sosiaalinen sukupuoli, englanniksi gender. Sosiaalisen sukupuolen konsepti syntyi osoittamaan sitä eroa, mitä naiset biologisen sukupuolensa puolesta edustivat, ja sitä, millaisia he olivat siksi, että elivät tietyissä yhteiskunnissa ja heitä kohdeltiin siellä tietyllä tavalla. Sukupuoli, englanniksi sex, kertoo biologisista eroista miesten ja naisten välillä, ei siitä, miten heitä kohdellaan. (Cealey Harrison 2001, 55).

Naiseksi tuleminen käsitetään sosiaalisena prosessina, joka opitaan kulttuurisesti: perheen parissa, koulussa ja yleensäkin sosiaalisessa vuorovaikutuksessa. Sosiaalisen sukupuolen nähdään muotoutuvan sen yhteiskunnan vaikutuksesta ja kautta, jossa elämme. Toisaalta, tarkastellessamme sosiaalista sukupuolta erityisesti kulttuuriin liittyvänä, voimme myös ajatella, että käsitykset siitä eivät ole pysyviä, vaan ne saattavat muuttua ajan ja paikan myötä. (Kehily 2001, 117.)

Sukupuolten väliset roolit siirretään sukupolvelta toiselle, ja ajateltaessa koulutusta, perheellä on suurin päätösvalta siihen liittyvissä asioissa. Perheeseen vaikuttaa puolestaan se laajempi sosiaalinen ja institutionaalinen tapojen ja mahdollisuuksien kehys, jossa se sijaitsee. Sukupuolten välisten suhteiden erilaisuutta heijastavat siis yhteiskunnan normit, arvot ja käytännöt, pikemminkin kuin yksityisten henkilöiden tekemät valinnat. (EFA-raportti 2003, 118-119.)

3.2 Identiteetti

Edellisessä luvussa kerrottiin kulttuurin muokkaavan kulttuurin piiriin kuuluvia ihmisiä ja heidän paikkaansa yhteiskunnassa. Tätä prosessia kutsutaan sosiologian parissa sosialisaatioksi ja sillä tarkoitetaan sosiaalisiksi ja yhteiskunnan jäseneksi tulemistä (Antikainen 1993, 75-76). Sosialisaation aikana yksilö kehittää itselleen identiteetin tunteen ja kapasiteetin itsenäisille ajatuksille ja toimille, ja se antaa hänelle ymmärryksen siitä, kuka hän on (Giddens 2004, 29). Sosialisaation aikana ihmiselle muotoutuu identiteetti, ymmärrys itsestä. Identiteetti on keskeinen käsite hahmottaessamme sitä, miksi yksilöstä on tullut sellainen kuin hän on ja miksi hän suuntaa toimintaansa tietyllä tavalla, haluaa esimerkiksi olla korkeasti koulutettu ja on lähtenyt suorittamaan tutkintoa ulkomailla.

Identiteettiä käsiteltäessä sen esitetään monesti vastaavan kysymyksiin ”Kuka minä olen?” ja ”Keitä me olemme?” Se antaa meille idean siitä, mikä on suhteemme toisiin ihmisiin ja maailmaan, jossa elämme. Koostumuksensa identiteetti saa minää koskevista luonnehdinnoista, joita tehdään toisaalta ryhmäjäsennyden ja toisaalta yksilön omaamien luonteenpiirteiden perusteella (Houtsonen 1996, 199). Identiteetti merkitsee tapoja, joissa olemme samanlaisia kuin muut samassa tilanteessa olevat ja erilaisia kuin ne, jotka eivät ole samassa tilanteessa. Usein identiteetti määräytyykin erilaisuuden mukaan, siitä, mitä se ei ole. (Woodward 1997, 1-2.)

Yksilön identiteetin määrittely tapahtuu sosiaalisesti. Määrittely luodaan käyttämällä kulttuurisia merkityksiä ja luokituksia. Identiteetti voi olla olemassa ainoastaan kielijärjestelmän ja kulttuurisen merkitys- ja luokitusjärjestelmän kautta, joita ihmiset käyttävät nimetessään ja arvioidessaan itseään objektina. (Houtsonen 1996, 200.) Ymmärtämys omasta identiteetistä, oma määrittely, syntyy pääasiassa tietyistä lähteistä, joita ovat sosiaalinen sukupuoli, seksuaalinen orientaatio, kansallisuus tai etnisuus ja sosiaalinen luokka (Giddens 2004, 29).

Identiteettiä voidaan tarkastella yhtenä kokonaisuutena, joka sisältää useita alaidentiteettejä (subidentities). Alaidentiteetit ovat suhteessa useisiin ulkoisiin identifikaation kohteisiin ja ne ovat järjestettynä keskeisyytensä mukaan. Esimerkkeinä alaidentiteeteistä ovat muun muassa etninen identiteetti, kulttuurinen identiteetti, uskonnollinen identiteetti ja sosiaalisen sukupuolen identiteetti. Jokainen näistä alaidentiteeteistä heijastaa henkilön yleistä identiteettiä. (Stier 1998, 72.) Henkilön yleinen identiteetti on jatkuvaa alaidentiteettien

kanssakäymistä. Alaidentiteettien käyttö tai esiin tuleminen riippuu sosiaalisesta tilanteesta, omien toiveiden ja muiden läsnäolon seurauksena. (Stier 1998, 85.)

Identiteettiä on siis mahdollista tarkastella erilaisista näkökulmista. Seuraavassa käsittelemme sitä lyhyesti niiden puolien kautta, joiden uskon auttavan hahmottamaan kansainvälisten naisopiskelijoiden identiteetin ja koulutuksen välistä suhdetta.

Kulttuuri ja identiteetti. Kulttuuri-identiteetin voidaan katsoa tarkoittavan sitä, kuinka henkilö on järjestänyt elämänsä omassa kulttuuriympäristössään (millainen hänen elämäntapansa on) ja millaisia hänen arvonsa ovat (Houtsonen 1996, 202). Yksilön tietoisuus itsestä kasvaa ja kehittyy minuuden kulttuurikytkennöistä. Nykyinen minä on historiallisen prosessin tuotos ja identiteetti tuo ilmi menneisyyden sosiaaliset, kulttuuriset ja taloudelliset suhteet, joiden parissa yksilö on elänyt. (Rönholm 1999, 24, 30) Yksilön katsotaan kuuluvan sen kulttuurin pariin, johon hän määrittelee itse itsensä kuuluvaksi, ja tämä perussamastuminen sijoittaa hänet tietyn kulttuurin vaikutuspiiriin (Liebkind 1994, 170).

Stuart Hallin mukaan kulttuurinen identiteetti voidaan ymmärtää ainakin kahdella tavalla. Ensimmäinen tapa liittyy yhtenäisiin kansallisiin identiteetteihin, sillä siinä identiteetti määritellään yhden, yhteisen kulttuurin ja eräänlaisen kollektiivisen ja ”todellisen minän” kautta. Todellisen minän alla on pinnallisempia tai keinotekoisempia minuuksia, joilla kaikilla on yhteinen historia ja esi-isät. Kulttuuri-identiteetti näin ymmärrettynä varustaa ihmiset muuttumattomilla ja jatkuvilla viitekehyksillä ja merkityksillä, joista syntyy ”yksi kansa”. (Hall 1999, 224.) Toinen tapa ymmärtää kulttuuri-identiteetti liittyy edelliseen, mutta poikkeaa siitä. Tämän näkökulman mukaan tunnustetaan, että monien samankaltaisuuksien lisäksi löytyy aina myös syviä ja merkityksellisiä eroja, jotka muodostavat tärkeitä kohtia ja ovat perusta sille, ”mitä todellisuudessa olemme” tai ”keitä meistä on tullut”. (Hall 1999, 227.) Identiteetti ei siis ole minän pysyvä muoto vaan se on jatkuvassa muutosprosessissa. Tämä prosessi hyödyntää historiaa, kieltä ja kulttuuria ja on pikemminkin prosessi tulemisesta joksikin kuin olemisesta jotakin. (Hall, 1996, 4.)

Pysyvyys ja muutos pitää nähdä suhteellisena jokaisen yksilön identiteetissä. Joka ikinen identiteetti muuttuu ajan mittaan, mutta säilyttää samalla osan pysyvyydestään. Yleensä tämä ei aiheuta yksilölle ristiriitoja, vaikka jossain tilanteissa niin saattaakin käydä. (Stier 1998, 50.) Eräs uusista ongelmista, joita erityisesti naiset kohtaavat tällaisessa muuttuvassa maailmassa on kasvanut jännitys kulttuuri-identiteetin kunnioitusta kohtaan ja toisaalta

henkilökohtaisen potentiaalin kehittäminen koulutuksen avulla (Gender and Higher Education 1998, 10-11). Identiteetin ollessa aina kulttuurin tuote, nykyisessä globaalissa, epävarmassa ja muuttuvassa maailmassa minää tuotetaan niin monissa erilaisissa diskursseissa ja instituutioissa, että identiteettiä kohtaava sirpaloituminen on välttämätöntä (Houtsonen 2000, 18).

On erittäin tärkeää huomioida, että ajatellessamme ulkomaalaisia opiskelijoita on selvää, että eläminen ja oppiminen vieraassa kulttuuriympäristössä sekä monikulttuurinen vuorovaikutus erilaisten toimijoiden kanssa vaikuttaa yksilön kulttuuriseen identiteettiin. Vaikutuksen laatu ja suunta riippuu aiemman, kotona tapahtuneen sosialisoinnin syvyydestä ja laadusta sekä myös kulttuurisen vuorovaikutuksen luonteesta ja laadusta ulkomailla opiskelun aikana. (Otten 1999, 245.)

Merkittävää on myös se, että liikkuvat eli mobiilit opiskelijat ovat sosiaalistumiseltaan ”poikkeuksia kansallisissa typologioissa”, sillä heidän tarvitsee jossain mielessä olla etuoikeutettuja omissa kotimaissaan. On todennäköistä, että ulkomaille opiskelemaan lähteneiden opiskelijoiden henkilökohtaiseen ja kulttuuriseen identiteettiin ovat vaikuttaneet tekijät, jotka ovat erilaisia verrattuna keskiarvoon kulttuuriseen arvo-orientaatioon, joka vallitsee tietyssä yhteiskunnassa tai kulttuurissa. Vaikuttavia tekijöitä voivat olla esimerkiksi henkilökohtainen asenne liikkuvuuteen, globaalien prosessien tuntemus tai monikulttuuriset kohtaamiset lapsuudessa. (Otten 1999, 244.)

Koulutus ja identiteetti. Koulutuksen alkuperäisenä tehtävänä oli erityisesti vanhoissa kansallisvaltioissa saada aikaan sosiaalista koheesiota ja muovata uutta kansallista tunnetta ja identiteettiä. Tämä tapahtui varsinkin ensimmäisen maailmansodan jälkeen, uusien maiden kehittyessä ja vanhojen kansallisvaltioiden ollessa kriisi- tai sotatilassa. (Green 1997, 4). Erityisen tärkeä tehtävä koulutuksella Andy Greenin mielestä on ollut ja on niiden kehittyvien maiden kohdalla, joissa koulutuksen voidaan edelleen nähdä olevan suorassa yhteydessä kansalaisuuden muodostukseen ja kansallisen talouden kehittymiseen. (Mt. 31, 143.)

Myös Chickeringin ja Reisserin (1993) mukaan aiemmin koulutuksen tärkeimpänä tehtävänä nähtiin olevan sosialisointi ja erilaisten asenteiden, arvojen ja taitojen omaksuminen, joiden avulla yksilö saatiin ”sopivaksi” yhteiskuntaan. Nykyään, jatkuvassa muutostilassa olevassa maailmassa, identiteetin muodostumisesta on tullut koulutuksen tärkein tehtävä. (Chickering ja Reisser 1993, 208.) Koulutus voi tarjota resursseja elämänkulussa esiin tulleiden ongelmien

ratkaisemiseksi, ja se voi valtauttaa ihmisiä toimimaan sekä edelleen vahvistaa identiteettiä tai identiteettejä (Houtsonen 2000, 8).

Koulutuksen ja identiteetin välinen suhde on vuorovaikutuksellinen prosessi, joka jatkuu läpi elämän. Koulutusjärjestelmä voidaan nähdä symbolisena järjestyksenä, joka koostuu niistä virallisista ja epävirallisista merkityksistä, joilla on mahdollista kuvailla ja arvioida itseään ja toisia. Yksilöt voivat kamppailla, neuvotella ja arvioida sitä, mitä he ja muut ovat. Koulutusjärjestelmä tarjoaa valmiita identiteettityyppejä ja arvioi oppilaiden resursseja saavuttaa niitä. Näin se tuottaa oppilaille identiteettejä eli käsityksiä siitä, mitä he osaavat, keitä he ovat ja millaisia ja miten hyviä he ovat oppijoina. (Houtsonen 2000, 22.)

Yksilöllinen koulutusidentiteetti kuitenkin muodostuu koulun ulkopuolisen ja koulussa koetun elämän vuorovaikutuksessa. Koulutusidentiteetin välityksellä ihminen ikään kuin sosiaalistuu ennakkoon tiettyyn koulutusalaan ja -tasoon ja tehdessään koulutusvalintoja kysyy kuka minä olen, millaiseksi haluan tulla ja millainen koulutus sopii minunlaiselleni ihmiselle. Yksilö siis arvioi, millaisia identiteettejä koulutusjärjestelmän symbolinen järjestys hänelle tarjoaa ja häneltä vaatii. Koulutusidentiteetti ei kuitenkaan ole pysyvä, sillä myös myöhemmät koulutuskokemukset vaikuttavat siihen. Lisäksi käsitykset omasta alasta ja itsestä oppijana voivat muuttua myöhemmin sisäisten haasteiden tai ulkoisten pakkojen tuloksena. (Houtsonen 2000, 22, 41.)

Välimaa (1995) on tutkimuksessaan tarkastellut kulttuurista näkökulmaa korkeakoulutuksessa identiteetin avulla. Hän ymmärtää identiteetin dialogiseksi elämänkestäväksi prosessiksi, jossa akateeminen maailma ei tee poikkeusta, vaan muokkaa meitä samoin kuin muukin ympäröimämme. Ymmärtäessämme identiteetin älyllisenä välineenä, jota heijastaa akateemisen elämän kulttuurisiin merkityksiin, meidän pitäisi miettiä käytännön kysymyksiä ”Kuka ja missä ovat merkittävät Toiset?”, ”Keihin samaistun?”, ”Mihin kuulun?” Erityisen merkittävänä hän näkee oppiaineen vaikutuksen sekä kulttuuri-identiteettiin että persoonalliseen identiteettiin ja kulttuurisen identiteetin muodostamisen hän näkee akateemisessa maailmassa enemmän piilevänä kuin muissa ammateissa. Tosin, riippuen tilanteesta ja asiasta, erilaiset kulttuuriset yhteisöt ja viiteryhmät voivat vaikuttaa yksilöön. (Välimaa 1995, 77-78.)

Sukupuoli ja identiteetti. Sukupuoli ja sosiaalinen sukupuoli ovat tärkeitä määritellessämme identiteettiä. Siihen vaikuttavat sekä biologiset että sosiaaliset kuten myös yksilölliset ja

kollektiiviset asiat. Kumpaankin sukupuoleen liitetään tiettyjä asioita, jotka muuttuvat helposti stereotyyppioiksi. Stereotyyppioiden avulla yhteiskunnat luovat sellaisia eroja miesten ja naisten välille, jotka heijastuvat esimerkiksi erilaisissa sanoissa, joilla ihmisiä kuvataan. (Gove ja Watt 2004, 44-46.)

Sosiaalisen sukupuolen identiteetti on mahdollista jakaa mies- ja naiskategorioihin, joilla kummallakin on tietyt sosiaaliset roolit, odotukset ja kulttuuriset merkitykset. Identifikaation kohde muodostetaan ihmisten mielikuvista siitä, millaisia naisten ja miesten pitäisi olla, miten käyttäytyä ja toimia. Toisin sanoen se viittaa miehisyteen ja naisellisuuteen, jotka määritellään sosiokulttuurisessa kontekstissa. Sosiaalisen sukupuolen identiteetti viittaa persoonalliseen identiteettiin, koska yksilö katsoo (pitää tärkeänä) piirteiden ja merkitysten kuuluvan hänen persoonalliseen identiteettiinsä sosiaalisen sukupuolen perusteella. (Stier 1998, 77.)

Mielikuvat ja stereotyyppiat muokkaavat niitä tapoja, miten näemme muut ihmiset, ja ne myös vaikuttavat siihen, miten käyttäydymme. On mahdollista, että ihmiset aktiivisesti omaa identiteettiä muuttaessaan muuttavat itseään siihen kuvaan, jollaisena näkevät sukupuolensa esiintyvän. (Gove ja Watt 2004, 53.) Itse asiassa voidaan nähdä, että sopeutumista sosiaalisen sukupuolen osalta täytyy tapahtua usein, sillä se on tärkeä alue, ja sukupuoli-roolit ja –suhteet vaihtelevat kulttuureiden kesken voimakkaasti. Ja koska sukupuoli-identiteetit ovat kulttuurisia konstruktioita, kuten muut aspektit kulttuurissa, ne on mahdollista tuoda uusiin ympäristöihin vanhalla kaavalla ja muuttaa tai muokata niitä muuttuvien olosuhteiden mukaan tai neuvotella yhteisön kanssa niistä. (Krulfeld 1994, 71.)

Tässä tutkimuksessa on tärkeää tarkastella ja huomioida sukupuolen vaikutusta identiteettiin, sillä yksilö kuvailee itseään yleensä sen perusteella, miten se on kulttuurisesti sopivaa. En usko, että tutkittavat ovat niin sanotusti sukupuolensa vankeja, mutta tarkasteltaessa ainoastaan naisia, on tärkeää ottaa huomioon millä tavoin he kuvailevat itseään.

4 AIKAISEMPIA TUTKIMUKSIA

Tässä luvussa tarkastellaan yleisellä tasolla naisten koulutusta kehitysmaissa sekä sivutaan sitä, mitä aiheesta on tutkittu sekä kehitys- että teollisuusmaissa. Myös kansainvälistä opiskelua tarkastellaan; ensin syitä lähteä ulkomaille opiskelemaan ja sen jälkeen ulkomailla opiskelua henkilöiden omasta näkökulmasta.

4.1 Naisten koulutuksen tarkastelua

Globaalilla tasolla sukupuolten väliseen eriarvoisuuteen koulutuksessa on puututtu muun muassa Unescon Education For All raportissa. Sen mukaan vuoteen 2015 mennessä koulutuksessa kaikilla asteilla pitäisi saavuttaa täysi tasa-arvo sukupuolten välillä. Tähän pyritään parantamalla ensisijaisesti tyttöjen koulutukseen pääsyä ensimmäisen ja toisen asteen koulutuksessa. Tyttöjen koulutukseen pääsy onkin parantunut huomattavasti aiempien toimenpiteiden ansiosta jopa niin, että poikien mahdollisuudet ovat osin heikentyneet. (EFA-raportti 2003.) Tästä huolimatta vuoden 2015 tavoitetta ei luultavasti tulla saavuttamaan, sillä sen erästä välietappia, saada yhtä paljon maailman tytöistä ensimmäisen ja toisen asteen koulutukseen kuin pojista vuoteen 2005 mennessä, ei tulla saavuttamaan (Unesco, 15.9.2005 julkaistu www-dokumentti).

Jos vertaillaan maita keskenään, niin koulutukseen osallistuminen vaihtelee sekä alueittain (Arabimaat, Latinalaisen Amerikan maat, Kaakkois-Aasia ja niin edelleen) että maittain. Yleinen koulutukseen osallistuminen puolestaan vaikuttaa siihen, kuinka paljon tyttöjä koulutukseen tietyssä maassa osallistuu. Jos suurin osa tietystä ikäluokasta käy koulua, on todennäköistä, että tyttöjäkin on suhteessa enemmän kuin päinvastaisessa tilanteessa. Sama suunta on näkyvissä myös peruskoulusta toisen asteen koulutukseen siirtyvien kohdalla. Vaikuttaisi siltä, että jos tyttöjä on peruskoulussa saman verran kuin poikia tai enemmän (esimerkiksi Namibia, Arabiemiraatit, Filippiinit, Uruguay), niin heitä on enemmistö toisen asteen koulutuksessakin. Toisaalta, jos tyttöjen osuus on alhaisempi jo peruskoulussa, niin se on yhä alhaisempi toisen asteen koulutuksessa (esimerkiksi Gambia, Oman, Kamputsea, Intia). Suurin ”pudotus” peruskoulusta toiselle asteella sukupuolittain tarkasteltuna vaikuttaisi kohtaavan Afrikan maita Aasian maiden seurattessa perässä. Sen sijaan esimerkiksi

Latinalaisen Amerikan maissa tyttöjä on enemmistö toisen asteen koulutuksessa ja heitä on suunnilleen saman verran myös peruskoulussa kuin poikia. (EFA-raportti 2003, 71.) Ei olekaan olemassa yhtenäistä tai homogeenista joukkoa kehitysmaita, vaan kaikki maat ovat erilaisessa tilanteessa sekä kehityksensä että koulutuksensa suhteen. Maiden tilanne myös muuttuu koko ajan, mutta se on kuitenkin tosiasia, että sukupuolten epätasa-arvo on yhä arkipäivää useassa maassa.

Sukupuolten välinen epätasa-arvo kehitysmaissa johtuu Takalan (2001, 36–37) mukaan enemmän koulutuksen ulkopuolisista asioista kuin yleensä selityksenä pidetystä ”kulttuuriin” sidotuista tekijöistä. Ensimmäinen vaikuttava asia hänen mielestään on tyttöjen kotitaloustyö, sillä useat tytöt joutuvat esimerkiksi vahtimaan nuorempia sisarusiaan. Toinen vaikuttava asia on, että koska tyttö kuitenkin naimisiin mentyään ”hyödyntäisi” miehensä perhettä, on parempi, ettei häneen sijoiteta perheen vähiä varoja. Kolmanneksi, naisten rooli nähdään yksiselitteisesti perheen parissa ja hänen moraaliaan halutaan varjella jo lapsesta alkaen. Myös se seikka tulisi huomioida, että sukupuolten eriarvoisuus peruskoulutukseen saattaa vaihdella suuresti myös yksittäisen maan sisällä riippuen esimerkiksi siitä, asuvatko oppilaat maaseudulla vai kaupungissa. (Takala 2001, 36.)

Mielenkiintoinen huomio, joka tulee esiin EFA-raportissa (2003, 105) toisen asteen koulutusta tarkasteltaessa on se, että tytöt vaikuttavat pärjäävän poikia paremmin kehitys- ja siirtymävaiheen maissa. Raportin mukaan vaikuttaisi siltä, että tytöt näkevät koulutuksen vakavammin keinona, jolla he pystyvät katkaisemaan perheensä köyhyyskierteen tai parantamaan omaa ja muiden elämänlaatua. Vastaavaa eroa ei ole nähtävillä teollisuusmaissa, joissa asiaan on kiinnitetty huomiota.

Korkeakoulutukseen osallistuneiden naisten lukumäärä on noussut, mutta vaihtelee edelleen suuresti alueen mukaan. Vuonna 1960 naisten osuus korkeakoulutuksessa oli 34 prosenttia opiskelijoista, vuonna 1980 lukumäärä oli noussut 43 prosenttiin ja vuonna 1997 vastaava luku oli 46,8 prosenttia. (EFA-raportti 2003, 76.) Eniten naisopiskelijoiden määrä korkea-asteella on viime aikoina noussut kehitysmaissa verrattuna kehittyneisiin maihin, joissa naisia opiskelijoista on jo 52,9 prosenttia. Itse asiassa naisopiskelijoiden määrä ylittää miesopiskelijoiden määrän yhteensä 59 prosentissa maita. Tämä kuitenkin riippuu suuresti maasta ja syitä saattaa olla useita. Joka tapauksessa sukupuolittain tarkasteltuna opiskelijoiden määrät ovat erilaisia kolmannella asteella kuin koulutusjärjestelmän alemmilla tasoilla. (EFA-

raportti 2003, 76, 78.) Tasapaino kuitenkin kallistuu jälleen miesten eduksi tarkasteltaessa kolmannen asteen koulutusta esimerkiksi jatko-opintojen parissa. (Mt. 81)

Korkeakoulutuksessa epätasa-arvoa ilmenee erilaisissa prosesseissa sukupuolten välillä. Holden Ronnigin (2001) mukaan näitä ovat muun muassa seuraavan tyyppiset esteet: yhteisön ja perheen asenteet sekä kulttuuriset stereotyyptit naisten korkeakoulutusta kohtaan, alhaiset osallistumisluvut ja rajoitettu pääsy koulutukseen sekä roolimallien puute ja ”lasikattosyndrooma”. (Holden Ronnig, 2001, 14.) Näissä esteissä on Holden Ronnig (2001) on huomionnut myös naisten vähäisen lukumäärän korkeakoulutuksen hallinnossa ja jatko-opinnoissa.

Stromquistin (2001, 147-148) mukaan sekä naisopiskelijoiden että henkilökunnan määrän kasvua on edistänyt myös globalisaatiosta johtuva korkeakouluinstituutioiden erikoistuminen. Uudet, yksityiset oppilaitokset ovat yleisempiä ja edullisempia ja ne ovat antaneet naisille paremman opiskelumahdollisuuden kuin eliittiyliopistot. Samaan aikaan rajat naisten ja miesten koulutusalojen välillä ovat pienenevässä. (Stromquist 2001, 147-148.) Kuitenkin yhä usein naiset opiskelevat vain tietyillä terveydenhuollon ja opetussektorin aloilla, kun taas tieteet ja teknologia sekä akateemiset jatko-opinnot eivät ole heidän osaltaan edustettuina (Mt. 143). Toisaalta juuri naisopettajien esimerkki mahdollistaa ja kannustaa tyttöjä enemmän opiskelun pariin luoden näin tasa-arvoa sukupuolten välille (EFA-raportti 2003, 60).

Tutkiessaan Arabiyhteisössä Israelissa eläviä musliminaisia Rachel Hertz-Lazarowitz ja Tamar Shapira (2005) onnistuivat täsmentämään syitä, jotka kannustivat naisia opinnoissa korkea-asteelle asti ympäristössä, joka ei ollut sille suotuisa. Ensinnäkin, tutkimuksen naiset saivat tukea perheeltään opinnoilleen, sillä vaikka he olivat kotoisin perinteisistä ja patriarkaalista perheistä heidän elinympäristössään hyväksyttiin naisen aseman kohentuminen. Toiseksi, naisilla oli korkeat odotukset elämästä ja halu itsensä toteuttamiseen. He olivat hyvin motivoituneita saavuttamaan tämän kouluttautumalla. Kolmanneksi, he käyttivät erilaisia strategioita sekä perheensä parissa että kouluttautuessaan saavuttaakseen päämääränsä. He esimerkiksi aloittivat virallisen kouluttautumisen sovinnaisemmalla opettajankoulutuksella jatkaen tästä eteenpäin korkea-asteella. (Hertz-Lazarowitz ja Shapira 2005, 165-178.)

Kuten Stromquist (2001) huomautti, ja minkä myös Hertz-Lazarowitzin ja Shapiran (2005) tutkimus osoitti, sukupuoli vaikuttaa opiskelualan valintaan. Jos sukupuolten välillä on yhä

nykyään eroja koulutusalan mukaan, niin ne olivat havaittavissa myös vuonna 1991 heijastuen kansainvälisiin opiskelijoihin. Tällöin Philip Altbach huomioi, että kolmansista maista tulevat kansainväliset naisopiskelijat opiskelevat hieman erilaisilla aloilla kuin miehet. Tämän lisäksi he tulevat yleensä perinteisimmistä taustoista kuin miehet ja saavat hieman vähemmän apurahoja. Naisopiskelijat myös tuntevat merkittävää stressiä ja konflikteja liittyen heidän perinteisten rooliensa vaatimuksiin sekä opintoihinsa ja ammatillisiin tavoitteisiin. (Altbach 1991, 318-319.) Viimeisestä seikasta voidaan mielestäni pitää esimerkkinä naisia Hertz-Lazarowitzin ja Shapiran (2005, 176-177) tutkimuksessa, vaikka Israel ei kehitysmää olekaan, eivätkä naiset opiskele ulkomailla. Kuitenkin heidän tutkimuksensa osoitti sen, että kouluttautuessaan ja ammatillisesti menestyessään naiset joutuivat usein tinkimään esimerkiksi perheen perustamisesta tai kohtaamaan yhteisönsä vastustusta murtaessaan perinteisinä pidettyjä rooleja.

Yleisesti ottaen Stromquistin (2004, iii) mukaan naisten koulutusta koskeva tutkimus on viimeisen 14 vuoden aikana kehittynyt, kuten myös naisten asema yhteiskunnan eri osa-aloilla. Hänen mukaansa kiinnostus naisten koulutusta kohtaan heräsi ensin feministien keskuudessa, joiden huolenaiheena oli naisten alhainen koulutustaso sekä kouluun pääsyn puute. Tästä on myöhemmin siirrytty tarkastelemaan sitä, miten koulut uudelleentuottavat maskuliinisuuden ja feminiinisuuden tiedoissaan ja käytännöissään. Tutkimuksen aiheena on nykyään lisäksi se, mitä naiset tekevät saamallaan koulutuksella, ja miten naisopettajat käsitteellistävät ja harjoittavat sosiaalista sukupuolta.

Jo-Anne Dillabough (2001) pohtii, että useita tärkeitä teoreettisia kysymyksiä on tullut esiin feministisen naistutkimuksen parissa siirryttäessä modernista postmoderniin ja sen analyyseihin. Vaikka tutkijat ovat yhä kiinnostuneita sukupuolten välisestä tasa-arvosta, opetussuunnitelmasta ja uudistuspolitiikoista, uudemmat kysymykset koskevat enemmän filosofisia pohdintoja sosiaalisen sukupuolen identiteetin luonteesta ja tavoista, joilla kasvatukselliset diskurssit muokkaavat modernia yksilöä. Dillabough'n mukaan sosiaalisen sukupuolen identiteetistä on tullut merkittävä kysymys koulutuksen parissa ja sitä voidaan myös tarkastella monin eri tavoin. (Dillabough 2001, 15-16). Esimerkiksi Weir (1997, viitattu Dillabough 2001, 15) toteaa, että useimmat keskeiset kysymykset, jotka koskevat sukupuolta koulutuksen parissa, koskevat identiteetin kysymyksiä ja merkityksiä ja suhteita identiteetin ja erilaisuuden välillä.

Vaikka koulutuksessa yleensäkin olisi vielä parannettavaa sukupuolikysymyksissä, niin sitä ei kuitenkaan voida kiistää, että koulutus joka tapauksessa pysyy avainasemassa naisten puolustaessa itsenäisyyttään ja oikeuksiaan. Lukutaito ja tieto, joka koulussa on esillä, mahdollistaa naisten, kuten miestenkin, kriittisen tiedonetsinnän, argumentoinnin sekä itsearvostuksen ja älyllisen kapasiteetin kehittymisen. (Stromquist 2004, iv.) Peruslukutaidon ja tietojen lisäksi on tärkeää saada korkeakoulutus ja perustiedot tieteissä, teknologiassa ja taloudessa kaikkien, myös naisten ulottuville, tasapuolisesti. Tämä mahdollistaa kaikkien osapuolten aktiivisen osallistumisen sosiaaliseen kehitykseen (Holden Ronnig 2001, 11-12).

4.2 Tutkimuksia kansainvälisestä opiskelusta

Philip Altbach on analysoinut ulkomailla opiskelun syitä ja vaikka hänen analyysinsä on melko vanha, vuodelta 1991, se luultavasti pitää paikkansa monin osin nykyäänkin. Altbachin mukaan suurin osa ulkomaalaisista opiskelijoista rahoittaa opiskelunsa itse ja opiskelijoiden henkilökohtaiset valinnat ovatkin avain ymmärtääksemme maailmalla liikkuvaa opiskelijavirtaa. Altbachin mielestä meidän pitää muistaa, että erityisesti kolmannen maailman opiskelijoiden päätökseen vaikuttaa suuresti myös heidän perheensä. Muita henkilökohtaiseen päätöksentekoon vaikuttavia asioita on muun muassa ulkomaalaisen tutkinnon arvo. Monessa kolmannen maailman maassa tutkinto teollistuneesta maasta on etu työmarkkinoilla. Tutkinnon arvostukseen vaikuttaa se, mistä maasta ja mistä yliopistosta se on peräisin, ja vaikka kolmannen maailman maiden omankin korkeakoulutuksen taso on noussut, teollisuusmaiden tutkintoja arvostetaan yhä. Ulkomaalaisia tutkintoja saatetaan myös pitää ”hienompina” kuin kotimaan omia. (Altbach 1991, 310.)

Tutkinnon arvon lisäksi ulkomailla saattaa olla paremmat mahdollisuudet opiskeluun. Joissain maissa oman maan korkeakoulutuksen kapasiteetti ei välttämättä riitä takaamaan opiskelupaikkaa kaikille sitä haluaville. Myös opiskelun hinta ulkomailla on tärkeä yksilölle hänen tehdessään päätöstä. Päätökseen eivät vaikuta ainoastaan mahdolliset opiskelumaksut, vaan myös opintojen ja elämisen hinta. Toisinaan opiskelijat valitsevat opiskelumaan ja –paikan mahdollisen pysyvemmän maahanmuuton perusteella. He eivät siis aio palata takaisin kotimaahansa valmistumisensa jälkeen. Mietittäessä syitä opiskelumaan valintaan pitää ottaa huomioon sekin, että monet maat haluavat ulkomaalaisia opiskelijoita ja rahoittavat heistä sellaisia, jotka sopivat heidän omiin tarkoituseriinsä. (Mt. 310-311)

Suomessa opiskelijaliikkuvuutta koordinoi Kansainvälisen henkilövaihdon keskus CIMO, joka myös ylläpitää tilastoja Suomeen tulleiden ja Suomesta lähteneiden opiskelijoiden osalta. CIMO:n mukaan Suomen yhteistyömaat ovat pysyneet hyvin samanlaisina useiden vuosien ajan. Suomesta noin 77 prosenttia liikkuvuudesta suuntautuu Eurooppaan, ja ulkomailta Suomeen suuntautuvasta puolestaan 90 prosenttia keskittyy Euroopan maihin. (Garam, Jortikka ja Zirra 2004.) CIMO on myös julkaissut selvityksiä ulkomaisten vaihto-opiskelijoiden hakeutumisesta ja kokemuksista suomalaisissa korkeakouluissa (Garam 2001, Hietaluoma 2001), mutta koska tässä tutkimuksessa käsitellään tutkinto-opiskelijoita, niin näiden tutkimusten tulokset on jätetty tietoisesti huomioimatta. Lisäksi Cimon tutkimukset koskevat pääasiassa Euroopasta tulleita opiskelijoita, suurimman osan vaihto-opiskelijoista saapuessa Suomeen juuri muista Euroopan maista.

Christina Isabel P. Santos (1999) on tutkinut erään yliopiston monikulttuurisen asuntolan elämää vuoden ajan sen asukkaana Englannissa ja tarkastellut, miten etnisyyttä ja erilaisia identiteettejä rakennetaan tietynlaatuisessa kontekstissa. Santos huomioi, että joka vuosi uusien opiskelijoiden saapuessa asuntolaan, heille tulee tarve luoda suhteita, jotka voisivat auttaa vakaassa ja tasapainoisessa oleskelussa monikulttuurisessa ympäristössä. Alkaessaan luoda sosiaalisia suhteita he miettivät ja muokkaavat omaa identiteettiään, tiedostamattomasti ja pakollisesti. Opiskelijoiden keskuudessa esitetään erilaisia kysymyksiä toisille koskien sitä, mistä he tulevat, keitä he ovat ja mitä he tekevät, ja samanlaisuuden ja erilaisuuden elementit koskien sukupuolta, ikää, etnisyyttä, kansallisuutta ja sosiaalista luokkaa ovat pian tuttuja kaikille. Sosiaalinen luokka kuitenkin häipyä pian taustalle, sillä kaikilla on samanlainen koulutustausta ja heidän nykyinen tilanteensa saa heidät tuntemaan myös yhteistä identiteetin tunnetta. (Santos 1999, 271-272.) Myös kansainvälinen, pienen osallistujamäärän ohjelma, luo mielestäni puitteet joissa toisia arvioidaan erilaisina, kuitenkin yhteisyyttä tuntien.

Santosin mukaan identifikaatioprosessit osoittautuivat asuntolassa tuntemattomien keskuudessa monimutkaisiksi mekanismeiksi, joilla etsittiin tilaa ja osallistumista, ja jotka vaihtelivat erilaisten muodostuvien ryhmän suhteiden mukaan. (Santos 1999, 277) Prosessien aikana tietoisuus omasta identiteetistä/identiteeteistä heräsi konflikteissa ja muutostilanteissa, sillä vaikka yksilö olisi ollut hyvinkin itsevarma, niin saapuminen uuteen ympäristöön sai hänet miettimään uudelleen tapoja ymmärtää itseään. Jos ajatellaan niitä monia identifikaatioita, joihin yksilö voi samaistua tilanteen ja kontekstin mukaan, jokainen henkilö tuntee ja tarvitsee jonkinlaisen tunnustuksen tietystä identiteetistä. Yksilö voi siis painottaa eri asioita tilanteen luonteen ja ympäristön mukaan. (Mt. 271-272)

Yksilön tunnistaessa oman identiteettinsä ja muiden identiteetin hän suuntaa valintojaan ja asenteitaan, jotka tulevat luonnehtimaan hänen asemaansa suhteessa muihin eli myös tekemään valintoja ”meihin” ja ”muihin”. Tämä samanlaisuuden ja erilaisuuden etsiminen ja mahdollinen erilaisiin kategorioihin jako saa yksilöt myös joskus hämmennyksiin. Santos (1999) kertoo esimerkin eräästä afrikkalaisesta naisesta, joka kotimaassaan oli omannut tiettyjä piirteitä tai identiteettejä liittyen ainoastaan ihon väriinsä, joka oli huomattavasti vaaleampi kuin paikallisilla tummaihoisilla, mutta tummempi kuin valkoisilla. Hän koki olevansa aina ”toinen”. Ihon väriin perustuva jaottelu ei enää pätenykään monikulttuurisessa Englannissa ja hän huomasi, että ihmiset eivät olleet kiinnostuneet siitä, vaan aivan muista häneen liittyvistä asioista. Hän saattoi siis itse identifioitua nyt ”toisiin” ja laajentaa omaa kuvaansa siitä, mikä häntä määrittelee ympäröivässä maailmassa. (Santos 1999, 272-274) Sitä tarina ei kerro, jatkoiko hän tätä laajempaa käsitteellistämistä palatessaan takaisin kotimaahansa.

Liisa Harakkamäki on pro gradu -työssään (2002) arvioinut kulttuurisia eroja oppimiskäsityksissä. Hän tutki Suomeen tulleita, lähinnä akateemisia, työssäkäyviä maahanmuuttajia (36 henkilöä) ja yksi hänen tutkimusongelmistaan oli tarkastella opiskelijoiden mahdollisten kulttuurierojen merkitystä. Sitä, onko oppilas yksilö, johon hänen kulttuurinen taustansa ei vaikuta. Hän myös pohti, onko henkilö tyypillinen kulttuurinsa edustaja, jos hän sanoo niin itse. Työnsä vertailupohjan Harakkamäki sai Hofsteden luokituksista (katso tämän työn kulttuuriosio). Harakkamäen tutkimus vahvisti Hofsteden aiempaa tulosta siitä, että ilmenevät erot johtuvat kulttuurista. Globalisoitua ja monikulttuurinen yhteiskunta ei poista kulttuurien välisiä eroja, ja vaikka kulttuuriset käsitykset muuttuvatkin, niin muutos on hidasta, sillä ne ovat niin syvällä yksilössä. (Harakkamäki 2002, 76-79.)

Identiteetti ja koulutuksen kansainvälistyminen tulevat puolestaan esille Aki Virtasen pro gradu -työssä. Virtanen (1998) tarkasteli Suomessa opiskelevien eurooppalaisten vaihto-opiskelijoiden käsityksiä ja kokemuksia suomalaisesta yliopistosta ja yhdyntävästä Euroopasta. Hän painotti koulutuskokemusten kautta tapahtuvaa tarkastelua henkilökohtaisen-, kulttuuri- ja koulutusidentiteetin avulla. Hän tutki myös opiskelijoiden asenteita Suomesta ja suomalaisista yliopistoista. Aineistonsa perusteella Virtanen havaitsi erilaisia valtioiden rajat ylittäviä yhdysiteitä samanlaisten kieli- ja kulttuuriryhmien kesken ja huomasi kulttuurin olevan tärkeä paitsi henkilökohtaisesti, niin myös ”ihmisiä sitovana voimana”. Kansallisen koululaitoksen nähtiin sekä muokkaavan kulttuuri-identiteettiä että toimivan kansallisen

kulttuurin välittäjänä. Haastateltujen koulutusidentiteetti sisälsi erilaisia, muuttuvia tapoja suhtautua koulutukseen osana elämäntapaa. Toisaalta sen avulla olisi mahdollista tulevaisuudessa saada esimerkiksi työpaikka, mutta toisaalta sillä katsottiin olevan myös muita kuin välineellisiä arvoja, kuten ihmisten tapaaminen ja uusien asioiden oppiminen. Virtanen katsoo työnsä perusteella, että yksilön kokemukset koulumaailmasta muokkaavat hänen koulutusvalintojansa ja hän otaksuu myös vanhempien koulutustaustan olevan yhteydessä koulutuskokemuksiin ja samalla koulutusidentiteettiin. (Virtanen 1998, 79-81.)

Osa Virtasen haastattelemissa ulkomaalaisista vaihto-opiskelijoista myös perusteli ulkomailla opiskelun yleistä merkitystä itselleen. Nämä opiskelijat kokivat ulkomaisen kokemuksen avartavan aiempaa maailmankuvaansa sekä uusien koulutusmuotojen laajentavan käsityksiään opetuksesta ja koulutuksesta. Lisäksi he kokivat mahdollisten ennakkoluulojen ja stereotyyppien muiden kansojen ja kulttuurien osalta hälvenevän itse hankittujen kokemusten myötä. (Virtanen 1998, 47.)

5 TUTKIMUSONGELMAT JA TUTKIMUKSEN TOTEUTTAMINEN

Luvussa tuodaan ilmi tutkimusongelmat ja tutkittavat, joiden kautta niitä on lähdetty tarkastelemaan. Lisäksi kerrotaan tutkimusmenetelmästä, teemahaastattelusta, ja siitä miten aineiston keruu ja analyysi etenivät. Asioiden tarkkaan ylöskirjaamiseen on pyritty koko prosessin ajan, jotta lukija pystyisi hahmottamaan työn luotettavuutta jo tässä vaiheessa.

5.1 Tutkimusongelmat

Tutkimuksen tarkoituksena on selvittää, mitkä tekijät ovat saaneet suomalaisessa korkeakoulussa opiskelevat naiset, jotka ovat kehitysmaista kotoisin, opiskelemaan korkeakoulussa ja miksi oman kotimaansa ulkopuolella. Tarkastelun kohteena on koulutuksen merkitys heille ja heidän identiteetilleen. Koska heidän kulttuuriympäristönsä on vaihtunut opintojen aloittamisen jälkeen, on mielenkiintoista huomioida myös tämän mukanaan tuoma mahdollinen muutos heidän identiteettiinsä. Lisäksi kaikkien opiskelijoiden opiskellessa

kansainvälisissä koulutusohjelmissa on hyvä tarkastella heidän kokemuksiinsa niistä, sillä ne ovat merkittävässä asemassa heidän elämässään ulkomailla.

Tutkimuksen ongelmat ovat seuraavat:

1. Minkälainen merkitys koulutuksella on kehitysmaista tulleiden naisopiskelijoiden identiteettiin, ja mitkä seikat ovat vaikuttaneet siihen, että he opiskelevat yliopistossa?
2. Mitkä tekijät ovat myötävaikuttaneet siihen, että opiskelijat ovat valinneet opiskelun ulkomailla, ja onko uusi kulttuuriympäristö vaikuttanut heidän identiteettiinsä?
3. Minkälaisena he kokevat opiskelun kansainvälisessä ohjelmassa?

5.2 Tutkittavat

Tutkimusta varten haastateltiin yhdeksää Tampereen yliopistossa opiskelevaa naispuolista tutkinto-opiskelijaa maaliskuun ja huhtikuun 2006 ja lisäksi saatiin sähköpostin välityksellä yhden opiskelijan vastauksia haastattelupyynnössä esitettyihin kysymyksiin. (Haastattelupyynnönä, jota hieman varioitiin eri opiskelijaryhmien kohdalla on liitteenä.) Ohjelma, jossa suurin osa eli seitsemän haastateltavista (H1-H7) opiskelee, on Erasmus Mundus (EM). Erasmus Mundus on Euroopan Unionin rahoittama koulutusohjelma, joka tarjoaa koulutusta kolmen yliopiston muodostaman konsortion välityksellä. Haastatellut opiskelijat ovat European Master Programme in Higher Education -ohjelmassa, jossa ovat osallisina Tampereen yliopiston johtamistieteiden laitos, Oslon yliopiston kasvatustieteiden laitos ja Aveiron yliopisto (Portugali). Kolme haastateltavaa puolestaan opiskelee terveystieteiden laitoksella suorittaen jatkotutkimusta. Yksi näistä opiskelijoista reagoi haastattelupyynnöön sähköpostiviestillä ja hänet luetaan tutkimuksessa mukaan myös haastateltavana.

Kaikki opiskelijat ovat kotoisin niin kutsutuista kehitysmaista Afrikasta, Aasiasta ja Etelä-Amerikasta. Kehitysmaalle (tai kehittyvälle maalle, kuten nykyään myös sanotaan) on vaikea löytää yleispätevää määrittelyä ja tässä tutkimuksessa olen laskenut kehitysmaiksi maat, jotka on esitelty tällaisina YK:n sekä sen alajärjestöjen julkaisuissa tutkimuksen teon hetkellä (esimerkiksi EFA-raportit), kuitenkin siten, että olen liittänyt yhteen kehitysmaat ja siirtymävaiheessa olevat maat (transition countries).

Sekä EM-opiskelijoilla että terveystieteiden laitoksen opiskelijoilla oli pohjakoulutusvaatimuksena korkeakoulututkinto. Korkeakoulututkinnot oli yhtä opiskelijaa (H9, Afrikka) lukuun ottamatta suoritettu henkilöiden lähtömaissa. Lisäksi kolmella opiskelijalla oli lapsia. Heistä yksi (H1, Aasia) opiskeli EM-ohjelmassa ja kaksi (H8 Aasia, H9 Afrikka) terveystieteiden laitoksella.

5.3 Tutkimusmenetelmä

Sanotaan, että halutessaan lähelle tutkittavaa kohdetta tutkija käyttää kvalitatiivisia eli laadullisia menetelmiä. Yleensä pyrkimyksenä on tavoittaa tutkittavien oma näkemys ilmiöstä, jota tutkitaan. (Kiviniemi 2001, 68.) Näin tämän tärkeäksi oman tutkimukseni kohdalla, sillä halusin selvittää juuri haastateltavien oman näkemyksen koulutuksen merkityksestä ja saada heihin henkilökohtaisen kosketuksen, sillä tarkoitus oli saada tietoa heidän elämänvaiheistaan ja valinnoistaan. Pyrkimys oli päästä tilastojen taakse ja saada kansainvälisen naisopiskelijan oma ääni kuuluviin.

Tyypillisempinä keinoina laadullisessa tutkimuksessa pidetään haastattelua ja havainnointia (Mt.). Tässä tutkimuksessa olen käyttänyt näistä ensin mainittua eli haastattelua, sillä kuten Patton (2002, 341) sanoo, juuri haastattelu sallii meidän nähdä asiat toisen ihmisen näkökulmasta. Lisäksi tässä tutkimuksessa olisi ollut mahdotonta palata ajassa taaksepäin ja havainnoida kunkin tutkittavan silloisia elämäntilanteita. Haastattelun etuna on myös se, että sen avulla voidaan antaa yksilölle mahdollisuus tuoda esille itseään koskevia asioita mahdollisimman vapaasti, ja vastauksia on mahdollista selventää ja syventää haastattelun aikana. (Hirsjärvi ja Hurme 2001, 35.) Tutkija pyrkii vuorovaikutustilanteessa keskustelun avulla saamaan selville tutkimuksen kannalta tärkeät asiat. Toisaalta, ellei tutkija haastattelun lomassa voi kysyä asiaa tutkittavalta suoraan, hän voi pyrkiä tekemään päätelmänsä erilaisten ilmitulleiden merkkien ja johtolankojen perusteella. (Eskola ja Vastamäki 2001, 24.)

Haastattelutyyppejä on erilaisia riippuen esimerkiksi haastattelijan roolista ja kysymysten määrittelystä (Eskola ja Vastamäki 2001, 26). Tässä tutkimuksessa käyttämäni haastattelu oli teemahaastattelu eli puolistrukturoitu haastattelu (Hirsjärvi ja Hurme 2001, 47).

Teemahaastattelussa aihepiirit eli teema-alueet on määrätty etukäteen, mutta kysymysten tarkka muoto ja järjestys puuttuvat (Mt). Haastatteliija käy samat teemat läpi jokaisen

haastateltavan kanssa, mutta niiden laajuus voi vaihdella haastattelun mukaan. Teemarungon Eskola ja Vastamäki (2001) jakavat kolmentasoiisiin teemoihin. Ylimmän tason teemat ovat lähinnä aihepiirejä, joista on tarkoitus keskustella. Toisella tasolla näitä teemoja on pilkottu pienemmiksi ja helpommin vastattaviksi tarkentamalla niitä apukysymyksillä. Kolmannen tason yksityiskohtaiset ”pikkukysymykset” ovat olemassa sellaisia tilanteita varten, joissa aiemmat kysymykset eivät ole tuottaneet tulosta. Tosin saattaa olla, että haastateltava ei osaa vastata vielä yksityiskohtaisiinkaan kysymyksiin. Vaikka teemahaastattelussa on kolme tasoa, niin Eskola ja Vastamäki painottavat samaa kuin Hirsjärvi ja Hurme (2001) eli haastattelutilanteessa saisi olla mukana tukilista käsiteltävistä aiheista, muttei valmiita kysymyksiä (Eskola ja Vastamäki 2001, 26-27, 36). Tällöin puheesta tulisi mahdollisimman vapaata ja se edustaisi haastateltavan näkemyksiä mahdollisimman paljon.

Kysymysten tulisi tarkentua haastattelutilanteessa tema-alueiden mukaan, ja olisi toivottavaa, että myös tutkittava, haastattelijan lisäksi, toimisi niiden tarkentajana. Tämä siksi, että jonkin ilmiön konkretisoituminen tutkittavan maailmassa ja ajatuksissa riippuu juuri hänestä ja hänen elämäntilanteestaan. (Hirsjärvi ja Hurme 2001, 66-67.) Patton toteaa tämän tyyppisen haastattelun yhdeksi suurimmaksi eduksi sen, että tutkija on huolellisesti etukäteen suunnitellut ajankäyttöään ajan ollessa rajoitettu (Patton 2002, 343). Tämä onkin nykyaikana tärkeä piirre, sillä pyytäessään ihmisiä haastateltavaksi tutkijan on hyvä tietää, kuinka kauan haastattelut suunnilleen kestävät.

Teemahaastattelu on nykyisin hyvin yleinen suomalaisissa tutkimuksissa ja Eskola ja Suoranta (1998) olettavat sen nykyisen suosion johtuvan ainakin kahdesta seikasta. Ensinnäkin teemahaastattelu on muodoltaan niin avoin, että vastaaja pääsee halutessaan puhumaan vapaamuotoisesti, jolloin materiaalin voidaan katsoa edustavan vastaajien puhetta itsestään. Toiseksi haastattelussa käytettävät teemat takaavat sen, että kaikki vastaajat puhuvat jossain määrin samoista asioista. Teemojen avulla haastatteluaineistoa voi myös lähestyä jäsentyneesti. (Eskola ja Suoranta 1998, 88.) Edellä mainitut asiat vaikuttivat varmasti siihen, miksi päädyin valitsemaan juuri teemahaastattelun. Halusin kuulla haastateltavien vapaamuotoista puhetta itsestään, mutta kuitenkin tiettyjen rajojen sisällä. Etukäteen suunnitellut teemat takasivatkin sen, että sain kaikkiin tutkimukseni tärkeimpiin kysymyksiin vastauksen. Lisäksi aineiston analyysin aloitus ei tuntunut ylitsepääsemättömän vaikealta, koska suurin osa vastauksista oli löydettävissä tietyn kysymyksen kohdalta.

Haastattelun vuorovaikutus koostuu sanoista ja niiden kielellisestä merkityksestä ja tulkinnasta. Jo yhteisellä kielellä tehtynä haastattelun ilmauksissa ja sanoissa saattaa ilmetä epäselvyyttä (Hirsjärvi ja Hurme 2001, 48, 53) ja kulttuurien välinen vuorovaikutus lisää tätä vaaraa. Pattonin (2002, 391) mielestä on ironista, että taloudellinen ja kulttuurinen globalisaatio sen sijaan, että vähentäisi väärin ymmärtämistä, tekee erityisen vaikeaksi huomata sen. Tämä siksi, koska yhteisillä asioilla on niin paljon erilaisia väärin ja eri tavoin käytettyjä merkityksiä. Kielen lisäksi myös kulttuurien erilaiset normit ja arvot saattavat aiheuttaa ongelmia (Mt. 398) ja joskus haastateltavan kulttuurin tuntemattomat aspektit vaikuttavat haastattelusuhteeseen (Spradley 1979, 45). Esimerkiksi aiheet, joista voi vapaasti keskustella vieraan ihmisen kanssa Suomessa, voivat muualla osoittautua erittäin yksityisiksi ja niitä voi olla vaikea lähestyä haastateltavaa etukäteen tuntematta.

5.4 Aineiston keruu ja analyysi

Haastateltaviin saatiin yhteys hieman eri tavoin. Erasmus Mundus-ohjelmassa opiskelevia lähestyttiin sekä sähköpostin kautta että kasvokkain. Ensimmäinen sähköpostikontakti EM-opiskelijoiden kanssa tapahtui jo syksyllä 2005 opiskelijoiden aloittaessa opintojaan Oslissa. Kohtaaminen puolestaan tapahtui ennen opiskelijoiden orientaatioluentoa Tampereella maaliskuussa 2006. Tilaisuudessa jaettiin myös informaatiota aiheesta (liite 1). Muita haastatteluihin osallistuneita, terveystieteen laitoksen opiskelijoita, lähestyttiin huhtikuussa 2006 ainoastaan sähköpostitse sellaisten osoitteiden kautta, joita kyseiseltä laitokselta saatiin. Heidän haastattelupyyntönsä mukaili informaatiota, jota annettiin myös Erasmus Mundus opiskelijoille (liite 1). Yhteydenottojen jälkeen halukkaat opiskelijat ilmoittautuivat itse haastateltaviksi. Noin puolet opiskelijoista, joita pyydettiin haastateltaviksi, ilmoitti halukkuutensa osallistua haastatteluun. Myös kolmen muun kanavan kautta yritettiin tavoittaa sopivia haastateltavia, mutta se ei näissä tapauksissa onnistunut.

Haastattelut suoritettiin maalisi- ja huhtikuussa 2006 kaikille mahdollisimman neutraalissa paikassa eli yliopiston kirjaston ryhmätyötilassa. Haastattelut kestivät vajaasta tunnista noin kahteen tuntiin useimpien sijoittuessa tälle välille. Haastattelutilannetta saattoi helpottaa se, että tutkija itsekkin oli opiskelija ja oli haastattelupyynnössä tuonut ilmi olleensa aiemmin samanlaisessa tilanteessa, kansainvälisenä naisopiskelijana ulkomailla. Pyrkimyksenä oli siis olla mahdollisimman tasavertainen haastateltavien kanssa.

Sen jälkeen, kun kaikki haastattelut oli tehty, nauhat litteroitiin. Tämä tehtiin mahdollisimman sanatarkasti jättäen kuitenkin jo tässä vaiheessa pois asiat, joita haastateltavat eivät halunneet tuoda ilmi tutkimusten tulosten yhteydessä. Litteroitua aineistoa kertyi näin tehtynä, rivivälillä yksi kirjoitettuna, yhteensä 100 sivua.

Litteroinnin jälkeen aineisto muokattiin lukijaystävällisempään muotoon, erottaen esimerkiksi kysymykset ja vastaukset selvästi toisistaan, ja sitä luettiin läpi useaan otteeseen. Näin haastatteluista alkoi tulla esiin kaikille yhteisiä piirteitä, jotka koskettivat haastattelun teemoja. Myös sellaisia teemoja nousi esiin, joita ei välttämättä osattu odottaa. Tämä onkin aivan normaalia teemahaastattelun analyysivaiheessa (Hirsjärvi ja Hurme 2001, 173). Erilaisia teemoja koskevat vastaukset kerättiin yhteen, myös ne, jotka eivät välttämättä tulleet esiin juuri tiettyä teemaa käsittelevässä haastattelukysymyksessä, ja jaettiin tutkimusongelmittain. Teemat, jotka tutkimuksessa nostettiin esiin, ovat tutkijan omia tulkintoja haastateltavien puhumista aiheista, sillä kaikki eivät puhuneet samoista teemoista samalla tavoin tai samojen kysymysten kohdalla (Mt).

Haastattelututkimuksen tulosten tarkastelun voi yleensä katsoa lähtevän liikkeelle jo aineistoa litteroitaessa, ja niin varmasti kävi tässäkin tutkimuksessa, enemmän tai vähemmän tietoisesti suunniteltuna. Myös yhteisten teemojen etsiminen ja ryhmittely varsinaisten tutkimusongelmien alle on tutkimuskirjallisuuden mukaan analyysiä jo parhaimmillaan. Toisaalta, ainakin minusta tuntui, että analyysi alkoi kunnolla vasta siinä vaiheessa, kun oli mahdollista teema teemalta tarkastella kaikkien haastateltavien vastauksia yhdessä. Tällöin niitä oli helpompi verrata keskenään ja etsiä eroja ja samankaltaisuuksia sekä hahmottaa niistä syntyvä kokonaisuus.

Analyysin seuraavassa vaiheessa kuhunkin teemaan liittyvää kokonaisuutta jaettiin tarvittaessa pienempiin osiin tai niitä yhdisteltiin keskenään. Sellaisia pienempiä teemoja, joiden ei katsottu olevan olennaisia tutkimuskysymysten kannalta, jätettiin pois. Toiset pieneksi muodostuneet teema-alueet saattoivat olla teoriaan verrattaessa kuitenkin hyvin mielenkiintoisia, ja ne otettiin mukaan tuloksiin. Välillä myös saatettiin tarkistaa alkuperäisestä haastattelusta, että asiayhteys oli ymmärretty oikein ja suhteutui kokonaisuuteen, kuten tutkija oli olettanut.

Edellä mainittua tutkimusprosessia kutsutaan tutkimuskirjallisuudessa aineistolähtöiseksi sisällönanalyysiksi (Tuomi ja Sarajärvi 2003, 110). Aineistolähtöisessä sisällönanalyysissä

käsitteitä yhdistelemällä saadaan vastaus tutkimuskysymykseen. Analyysissä edetään empiiristä aineistoa tulkitsemalla ja päättelemällä kohti käsitteellisempää näkemystä tutkittavasta ilmiöstä. Tässä prosessissa teoriaa ja johtopäätöksiä verrataan koko ajan alkuperäiseen aineistoon muodostaen uutta teoriaa. Tuloksissa empiirinen aineisto liitetään teoreettisiin käsitteisiin ja esitellään siitä muodostuneet teemat (tai malli, käsitejärjestelmä tms.). Tuloksissa esitellään myös luokittelujen pohjalta muodostetut käsitteet tai kategoriat ja niiden sisällöt. Tarkoituksena on, että tutkija ymmärtää tutkittavia heidän omasta näkökulmastaan analyysin kaikissa vaiheissa ja pyrkii ymmärtämään, mitä asiat merkitsevät tutkittaville. (Tuomi ja Sarajärvi 2003, 115.) Vaikka tätä Tuomen ja Sarajärven tekstiä ei ollutkaan luettu ennen analyysiä, niin on kuitenkin selvää, että tämän tutkimuksen analyysi mukailee hyvin tarkasti heidän esittämänsä prosessia.

Esitettäessä tutkimuksen tuloksia on tarkoitus paitsi ymmärtää tutkittavia heidän omasta näkökulmastaan, niin myös välittää mahdollisimman elävä kuva haastateltavien maailmasta. Tämän vuoksi tulosten esittelyyn on otettu mukaan myös haastatteluotteita. Haastatteluotteet vahvistavat myös tutkijan argumentointia tuloksista ja tuovat siihen erilaisia vivahteita (Hirsjärvi ja Hurme 2001, 194). Haastatteluun osallistuneiden anonymiteetti luvattiin kuitenkin säilyttää, se oli muun muassa edellytys koko tutkimuksen teolle ja siksi haastateltavat mainitaan tulosten yhteydessä erilaisilla koodeilla. Koodit ovat H1-H10, joissa H kuvastaa haastateltavaa ja numero sitä, missä järjestyksessä haastattelu on tehty. Sähköpostitse reagoinut opiskelija on aasialainen H10. Koodien käyttö mahdollistaa myös haastatteluotteiden esittämisen anonymiteetin säilyessä. Koska haastateltavat tulevat eri mantereilta ja erilaisista kulttuuritaustoista, niin ei olisi tuntunut loogiselta keksiä heille kuvitteellisia nimiä ilman paikallisten nimien tuntemusta, vaikka se olisi ehkä ollut lukijaystävällisempää. Koodin jäljessä esitetään myös kyseisen haastateltavan kotimanner. Tämä mahdollistaa kulttuurierojen vertailun maanosittain. Jokaiselta haastateltavalta varmistettiin sopiiko heidän maanosansa kertominen muille, ja tilannetta helpotti myös se, että kustakin maanosasta mukana oli vähintään kaksi haastateltavaa. Tekstissä esiintyvät haastatteluotteet ovat suoria lainauksia haastateltujen puheesta, mutta niistä on kuitenkin poistettu täytesanoja tai –fraaseja kuten ”like”, ”you know” tai muita sanoja, joiden poisto ei muuttanut haastateltavan sanomaa aiheesta. Haastatteluotteiden välissä olevat pisteet ”...” merkitsevät sitä, että lainatusta tekstistä on jätetty pois osa. Tällaisten osien poistaminen ei ole kuitenkaan muuttanut tutkittavan esiin tuomaa sanomaa.

6 TULOKSET

Tulokset kappaleessa lähestytään tutkimusongelmia yksi kerrallaan tuoden esiin niitä teemoja, joita haastatteluissa nousi esiin kysymysten pohjalta. Ensin käsitellään koulutuksen ja identiteetin välisiä suhteita (6.1) ja sitten syitä suuntautua ulkomaille opiskelemaan sekä kulttuurin muutoksen merkitystä (6.2). Viimeisenä tarkastellaan kokemuksia kansainvälisestä opiskeluohjelmasta (6.3).

6.1 Koulutuksen merkitys identiteettiin

Koulutus muokkaa ihmisen identiteettiä. Aloitamme koulunkäynnin jo lapsuudessa, ja on oletettavaa, että peruskoululla ja lapsuudella on tärkeä merkitys koulutusidentiteetin muodostuksessa. Tässä kappaleessa rakennetaan kuvaa niistä seikoista, jotka ovat saaneet haastateltavat kouluttautumaan korkea-asteelle. Ensin kiinnitetään huomiota siihen, millaisena he ovat kokeneet koulunkäynnin ja sen jälkeen tarkastellaan, mitkä tekijät ovat vaikuttaneet päätökseen opiskelusta korkea-asteella. Näin koulutuskokemuksia ja tavoitteita katsomalla voimme tarkastella, miten koulutusidentiteetti on rakentunut tutkittavilla ennen heidän lähtöään ulkomaille, ja mikä merkitys koulutuksella on heille. Myös esiin tullessiin sukupuolen ja koulutuksen välisiin yhteyksiin kiinnitetään huomiota.

6.1.1 Koulunkäyntikokemukset

” I really liked it, you can’t imagine. I was a very good pupil in all of my life, I liked school. Maybe this is the reason why at 30 years old, I’m still here.” (H3, Aasia)

Haastateltavien vastauksia lapsuuden ja nuoruuden aikaa koskevasta koulunkäynnistä luonnehtii se, että he korostavat pitäneensä koulusta ja oppimisesta ja olleensa hyviä oppilaita. Itse asiassa kaikki tutkimukseen osallistuneet opiskelijat kertoivat pitäneensä koulunkäynnistä. Osa heistä suorastaan sanoi rakastaneensa sitä, ja kaksi haastateltavaa (H2

Etelä-Amerikka, H8 Aasia) kohdisti kiitoksensa suoraan tietylle, omalle koululle ja sen opetussuunnitelmalle. Kaikki eivät tosin pitäneet juuri omasta koulustaan kovinkaan paljon, ja epäkohtina mainittiin esimerkiksi julkisen koulutuksen pienet resurssit tai koulun kyvyttömyys valmistaa yliopiston pääsykokeisiin. Tästä huolimatta koulunkäynti ja uusien asioiden oppiminen oli kuitenkin ollut mieluisaa. Pääosin esiin tulleet koulumuistot olivatkin positiivisia, epäkohtien jäädessä vähemmistöksi.

Koulumenestys oli tutkittaville tärkeää ja he halusivat onnistua koulussa hyvin. Arvosanat olivat ja ovat yhä haastatelluille opiskelijoille todella tärkeitä, ja monet kuvailivat omaa koulumenestystään hyvin analyttisesti.

“When I was in grade school I was in the top 3 or something. But when I was in high school I got in to writing and writing and writing, not concentrating too much on my studies. So I kind of... went from top 5 to top 20. Something like that and in college I was really an average.” (H5, Aasia)

“The thing was that good grades are important. You are going to be judged according to your good grades so the way people evaluate you. So I don’t know how it was done to my mind but it’s something that’s important for me.” (H3, Etelä-Amerikka)

Opiskelijat luokittelivat koulumenestystään asteikolla hyvä ja keskinkertainen ja toivat esiin sen, että hyvät arvosanat ovat tarpeellisia. Ne antavat opiskelijoista tietyn, hyväksytyin kuvan, ja niiden perusteella ympäristö arvioi heitä ja heitä menestystään. Arvosanat ovat helppo tapa jaotella ja palkita oppilaita, ja kaksi opiskelijaa (H3 Etelä-Amerikka, H7 Aasia) kertoikin, kuinka tärkeää heille oli olla juuri luokan paras oppilas, jolloin he saivat parhaalle oppilaalle säännöllisin väliajoin annettun palkinnon. Hyvien arvosanojen tavoittelu liittyi kahdella opiskelijalla (H2 Etelä-Amerikka, H7 Aasia) myös siihen, että näin he saivat turvattua itselleen koulunkäynnin mahdollistavan stipendin. Ainoastaan afrikkalaiset opiskelijat (H6 ja H9) ja sähköpostin kautta lyhyesti kommentoinut aasialainen (H10) eivät kuvaillussaan kiinnittäneet huomiota koulumenestykseensä. Tähän vaikuttavat mahdolliset kulttuurierot eri mantereiden välillä ja se, paljonko on hyväksytyä kertoa tai arvioida itseään julkisesti. Myös maiden feminiinisyydessä ja maskuliinisuudessa saattaa olla eroja, sillä Hofsteden mukaan (1993, 131-134) maskuliinissa maissa normina on paras oppilas, kun taas feminiinisissä

keskiarvo-oppilas. Tämän puolestaan luulisi vaikuttavan oppilaiden odotuksiin omasta menestyksestään.

Parhaana oppilaana ja hyvänä opiskelijana olo ei kuitenkaan ollut tutkittaville itsestäänselvyys, vaan sen eteen tarvitsi myös tehdä töitä. Tässä auttoi se, että opiskelijoiden perheet tukivat heitä ja järjestivät mahdollisuuksia opiskeluun, sillä koulutusta arvostettiin paljon. Esimerkiksi yksi opiskelija (H3 Etelä-Amerikka) nosti perhettään esiin paljon siksi, sillä ilman vanhempiensa tukea hän ei olisi omasta mielestään luultavasti menestynyt julkisen koulun kasvattina. Koulunkäynti ja menestyminen saattoikin aluksi olla enemmän vanhempien miellyttämistä kuin oman tulevaisuuden ajattelua. Merkityksen muuttuminen ja ymmärrys sen voimasta hieman vanhempana tulee kuitenkin ilmi osan kohdalla. Esimerkiksi afrikkalainen H6 kertoo ymmärtäneensä koulutuksen merkityksen itselleen kymmenvuotiaana.

“It encouraged me to continue to go to school because I knew now I have to make it in life, I don’t have to be good to my parents anymore because they are gone and I had to really study hard...” (H6, Afrikka)

Koulunkäynti nähtiin keinona pärjätä elämässä jo hyvin varhain ja ymmärrettiin, että opiskelu ja siinä menestyminen auttaisi antamaan paremmat mahdollisuudet elämässä. H6:n tapauksessa tämän asian ymmärtämiseen vaikutti hänen vanhempiensa poismeno lapsuudessa. Yleensäkin koulutukseen ja opiskeluun vakavasti suhtautumiseen antoi perheen lisäksi hyvän lähtökohdan se, että koulunkäynnistä oli pidetty ja peruskoulun ajalta oli olemassa positiivisia muistoja. Tämä on varmasti vaikuttanut siihen, että haastatellut naiset ovat halunneet ja jaksaneet kouluttautua eteenpäin korkeakouluasteelle, kuten aivan ensimmäisestä kappaleen sitaatista, joka on lainaus H4:n puheesta, käykin ilmi.

Yhteenvetona voi sanoa, että tutkittaville on peruskouluaikana ja lapsuudessa kehittynyt positiivinen koulutusidentiteetti. He viihtyvät hyvin koulumaailmassa ja näkevät itsensä hyvinä oppijoina, joilla on kokemusta onnistumisesta. Heille on myös lapsuudesta ja nuoruudesta asti ollut selvää, mitä he voivat koulutuksen avulla saavuttaa ja arvosanat ovat olleet tässä tärkeässä osassa ja määritelleet heidän osaansa sekä koulussa että kotona. Tässä koulutus on siis nähty myös välineenä parempaan elämään ja sen välineellinen arvo onkin yhdistetty erilaisiin asioihin kohtalaisen varhain. Tosin aineiston perusteella vaikuttaisi siltä, että afrikkalaisessa perinteessä ei ole tapana arvioida itseään arvosanojen kautta. Ehkä

menestyminen on ollut kahdelle afrikkalaiselle haastateltavalle itsestään selvä tulos hyvien arvosanojen kautta tai sitten tässä kulttuuriperinnössä menestystä tarkastellaan jollain toisella muuttujalla. Tämä oli myös ainoa mahdollinen koulutusidentiteettiä lapsuudessa ja nuoruudessa koskeva kulttuuriero. Muuten kuin arvosanojen osalta kaikilla mantereilla samat asiat tuntuivat olevan tärkeitä.

Positiivisten koulumuistojen lisäksi perheen merkitys ja vanhempien tuki olivat tärkeitä. Perheeltä saadun tuen merkitys korostui toisten kohdalla erityisesti, kun taas muutamat korostivat oman koulunsa ja sen opetussuunnitelman tai tunnelman merkitystä.

6.1.2 Suuntautuminen korkeakoulutuksen pariin ja koulutuksen merkitys

“...I even did not think about any other choice. I had decided to continue my study as much as possible since I was a child and I had really good support from my family to continue my study.”(H10, Aasia)

Opintojen jatkamisessa yliopistossa ei ollut kysymys hetken valinnasta tai sattumasta, vaan lapsuudessa tai vuosien varrella muodostunut itsestään selvä päätös. Haastateltavista neljä (H3 Etelä-Amerikka, H4 Aasia, H8 Aasia, H10 Aasia) ilmaisi tämän hyvin suoraan, ja toisetkaan eivät tuoneet ilmi muita mahdollisia vaihtoehtoja jatkaa omaa koulutusta keskiasteen jälkeen. Asian suoraan ilmaisseet eivät ehkä nähneet alusta alkaen mitään esteitä omalla koulutusurallaan, muiden ollessa siitä hieman epävarmoja. Joka tapauksessa lähipiirillä oli suuri vaikutus peruskoulutuksen lisäksi myös korkeakouluopintoihin, kuten aiemmasta H10:n sitaatista käy ilmi. Kaikilla koulutustaan yliopistossa jatkaneilla oli takanaan vanhempiensa tai läheistensä tuki ja ajatusmaailma, vaikka kaikilla vanhemmilla ei korkeakoulututkintoa itsellään ollut. Viiden haastateltavan vanhemmilla oli tutkinto, joko isällä tai sekä äidillä että isällä, neljän opiskelijan vanhemmilla ei ollut ja yhden vanhemmista (H10 Aasia) ei ole tätä tietoa. Vanhempien omasta tilanteesta riippumatta koulutukseen ja sen mukanaan tuomaan pääomaan haluttiin panostaa alusta alkaen perheen sisällä. Vanhemmat, joilla ei ollut korkeakoulututkintoa, mahdollisesti halusivat lapsensa saavuttavan jotain parempaa, kuin mihin heillä tai heidän sukulaisillaan oli ollut mahdollisuus. Toisaalta, jos vanhemmilla oli jo tutkinto, niin se ei noussut haastatteluissa esiin voimakkaasti vaikuttavana tekijänä, sillä ajatus lasten korkeakoulututkinnosta oli luultavasti ollut itsestään selvä asia. Koulutettujen vanhempien lisäksi myös esimerkiksi asuinseutu saattoi vaikuttaa

voimakkaasti, kuten kävi aasialaiselle H8:lle. Hänen kohdallaan asuinseudun kulttuuri vaikutti voimakkaasti yliopistossa jatkamiseen, sillä alueella kaikki ”sovitettiin” yliopistoon, tavalla tai toisella. Tällöin merkittävämmäksi päätökseksi hänen kohdallaan, kuten muutaman muunkin, muodostui se, mitä alaa tulisi opiskella sen sijaan, jatkaako opintoja yliopistossa vai ei.

Kaiken kaikkiaan yhdeksän opiskelijaa jatkoi suoraan yliopistoon ja heillä kaikilla oli takanaan vanhempiansa tai läheistensä tuki. Ainoastaan yksi opiskelija tutkimusjoukosta, H1 Aasiasta, ei ollut jatkanut keskiasteelta seuraavaksi yliopistoon opiskelemaan, ja hän katsoi sen johtuvan siitä, että hänen vanhempansa eivät olleet tukeneet häntä tarpeeksi, taloudellisestikaan, vaan tuki oli mennyt perheen pojille hänen jatkaessa koulutustaan opettajankoulutuslaitoksessa, joka siihen aikaan ei vielä ollut korkeakoulutasoinen. Kuitenkin hänkin myöhemmin, oman aviomiehensä tukemana ja etäopintojen yleistyessä, pystyi jatkamaan opintojaan eteenpäin korkea-asteelle työnsä ohella. Kyseinen opiskelija korosti myös sitä, että vanhempien tuen lisäksi hänellä ei ollut ketään korkeakoulutettua roolimallia lapsuudessa tai nuoruudessa, joka olisi esimerkillään kannustanut häntä eteenpäin.

Haastateltavien läheisten tuki liittyi myös siihen, että he, kuten myös tutkittavat itse olivat nähneet tärkeänä korkeakoulutuksen kautta saatavan hyvän työpaikan. Korkeakoulutus katsottiin ainoaksi väyläksi työpaikkoihin, joiden palkka ja arvostus olivat korkeita ja jotka olivat itselle mieluisia.

“...because of family reasons I started working very early to help my mother. So, since then I was saying thanks to have a better life or to have something else better you need to go to the university. At least to try to have knowledge, to change something. Because in my country it's quite difficult without higher degree. Quite difficult. You can have some positions but they don't pay you well, they don't recognize you well. I didn't want that.” (H2, Etelä-Amerikka)

Toiset haastateltavat olivat joutuneet työskentelemään jo varhain, sillä kaikkien perheiden taloudellinen lähtökohta ei ollut hyvä. Korkeakoulutus antoi näin mahdollisuuden parempaan elämään kuin mitä omilla vanhemmilla oli ollut ja mahdollisuuden muuttaa jotain, ehkä katkaista vuosien kierteen tiettyssä tilanteessa. Koulutus toi mukanaan sosiaalisen liikkuvuuden mahdollisuuden. Sosiaalisen nousun ja tiedon omaksumisen myötä yhteiskunnallinen arvostus kasvaisi kuten myös vaikutusmahdollisuudet.

Korkeakoulutuksen motiiveiksi kerrottiin työpaikan ja sosiaalisen liikkuvuuden lisäksi myös muita asioita. Useat haastateltavat halusivat koulutuksen avulla auttaa, joko maansa kansalaisia tai yleisemmin, ja H10 Aasiasta halusi auttaa yhteiskuntaansa ja olla myös itse taloudellisesti riippumaton. Koulutuksen nähtiin tuovan myös turvaa yksilölle, sillä kaiken muun voi ottaa pois mutta ei aiemmin omaksuttua tietoa, kuten H5 Aasiasta asian näkee.

Vaikka haastateltavat korostivat, että korkeakouluopinnot olivat itsestään selvä asia, niin ne olivat sitä vain siinä mielessä, että näillä opiskelijoilla oli ollut mahdollisuus korkea-asteen opintoihin ja he käyttivät mahdollisuutensa. Tutkittavat näkivät korkeakouluopinnot selvänä asiana, jos vanhemmilla tai opiskelijalla oli varallisuutta maksaa koulutukseen liittyvät kulut tai he saivat stipendin oppilaitokseen. Taloudelliset resurssit saattavat siis yhä nousta korkeakoulutuksen esteeksi.

Toisaalta, vaikka kaikilla ei olisi aivan tasa-arvoisia mahdollisuuksia korkeakoulutuksen pariin, niin kahden esimerkin mukaan vaikuttaisi myös siltä, että ainakin joissain maissa koulutus on tullut osaksi kaikkien arkea. Sillä kuten aasialainen H1 toteaa:

”At the moment in my country I think everybody is doing the first degree, so the first degree is no big deal. Because if you turn to your left they have first degree, if you turn to the right they have first degree... And this moment in the year 2006 because of massification everyone has the first degree.” (H1, Aasia)

Ensimmäinen eli alempi korkeakoulututkinto ei ole enää suuri asia, sillä massakoulutuksen vuoksi se on jo melkein kaikilla. Myös afrikkalainen H6 oli sitä mieltä, että alemmat tutkinnot eivät enää riitä, jos haluaa saada hyvän työpaikan. Kaikille ilmainen peruskoulutus (universal primary education) on hänen maassaan johtamassa siihen, että koulutus on yhä useampien ulottuvilla ja mitä korkeampi tutkinto, sitä parempi tulevaisuus työmarkkinoilla.

Tulevaisuuden suunnitelmista kysyttäessä ylivoimaisesti suosituin toive oli tohtorintutkinnon suorittaminen. Kuusi haastateltavaa ainakin haaveili siitä kolmen suorittaessa sitä jo. (Kaikki tutkittavat terveystieteen laitoksen opiskelijat olivat tohtoriohjelmassa.) Syy sen suosioon saattaa toki osaksi johtua haastattelun aiheesta; koulutuksesta. Jatkotutkinnon suorittaminen mahdollistaisi haastateltavien mukaan uralla edelleen eteenpäin menemisen ja uuteen aihepiiriin eli korkeakoulutukseen syventymisen. Tutkinnon suorituspaikka nähtiin kahtalaisena: toiset halusivat jäädä Eurooppaan saamaan lisäoppia, toisten halutessa palata takaisin kotimaahan. Myös muut, mahdollisesti kansainväliset kurssit olisivat muutaman

haastateltavan mielestä hieno asia. Tutkittavat uskoivat arvosanojen vaikuttavan omiin jatko-opintomahdollisuuksiinsa ja halusivat siksikin suoriutua nykyisistä opinnoista hyvin. Huonot arvosanat ja rahoituksen puute nähtiinkin pääasiassa opintojen esteenä, sen sijaan minkäänlainen niin sanottuun lasikattoon törmääminen ei tullut kenellekään mieleen uralla etenemisen tai jatko-opintojen esteenä.

Haastateltavien pohtiessa **koulutuksen merkitystä elämässään** esiin tuli asioita, joita tuli ilmi myös etsittäessä syitä korkeakoulutukseen. Kuitenkin muutamat asiat korostuivat, kuten sekin, että koulutuksella on haastateltaville yleisesti ottaen suuri merkitys.

“It’s everything...all my opportunities came from my education.” (H3, Etelä-Amerikka)

Koulutus on auttanut haastateltavat siihen, missä he tällä hetkellä ovat. Monen haastateltavan kohdalla hyvä peruskoulutus on johtanut eteenpäin parempiin koulutusmahdollisuuksiin päättyen ainakin tällä hetkellä opiskeluun ulkomailla. Koulutus on antanut myös muuta haastateltavien elämään. Kaiken kaikkiaan kahdeksan haastateltavaa korosti koulutuksen yhteiskunnallista puolta ja vaikutusmahdollisuuksien kasvamista yhteiskunnan toiminnassa koulutuksen myötä. Monet tähdensivät myös sitä, kuinka tärkeää on palata takaisin auttamaan omaa yhteiskuntaa, maata tai muita ihmisiä.

Koulutuksen merkitys yksilölle saattaa toisten mielestä olla hyvin kiinteässä yhteydessä siihen, mitä se merkitsee valtiolle.

“Education, first ... educate you how to become a good citizen in terms of your behaviour in terms of relationship with other people around you, other citizen. The second one is education is something that train you and provide you with academic and professional skills and knowledge. To make you, to become a useful citizen, a person who concentrates on thinking the country providing that your country accept you.” (H7, Aasia)

Koulutuksen avulla ihmisestä tulee hyvä kansalainen suhteessaan muihin, ympäröiviin ihmisiin. Koulutus myös antaa akateemisia ja ammatillisia kykyjä ja tietoa. Näiden ominaisuuksien avulla henkilöstä tulee maalleen hyödyllinen henkilö, joka miettii oman maansa parasta. Muutkin haastateltavat mainitsevat, kuinka tärkeää on olla hyödyksi omalle maalleen ja auttaa muita, mutta ainoastaan H7 puhuu siitä, kuinka tärkeää on, että maasi

hyväksyy valintasi. Tällä hän viittaa maan poliittiseen hallintoon, joka ei ehkä anna mahdollisuutta käyttää kotimaassa esimerkiksi ulkomailla oppimiasi tietoja ja taitoja, jos ne ovat vastoin hallinnon ideologiaa. Lisäksi hän korostaa kansalaisuutta. Koulutuksenhan on ainakin Greenin (1994) mielestä nähty kehittyvien maiden kohdalla olevan yhteydessä kansalaisuuden muodostumiseen ja kansallisen identiteetin luomiseen, kuten näyttäisi olevan H7:n kohdalla. Toisaalta, kollektiivisissa yhteisöissä oppilailta ja opiskelijoilta odotetaan ja heille korostetaan taitoja, jotka ovat välttämättömiä hyväksyttävälle ryhmän jäsenelle (Hofstede 1993, 95).

Kolme haastateltavaa (H2 Etelä-Amerikka, H8 Aasia ja H9 Afrikka) näki koulutuksen tärkeänä merkityksenä sen muutosvoiman. Eteläamerikkalainen H2 korosti jo aiemmin esille tullutta sosiaalista liikkuvuutta ja mainitsi samassa yhteydessä sen, kuinka valtionhallinto ei mahdollisesti halua antaa ihmisille koulutusmahdollisuuksia, koska tällöin ihmiset haluaisivat muutoksia. Itsekin kouluttajana työskentelevä aasialainen H8 ajatteli jokseenkin samoin, hänen mielestään koulutuksen avulla saadaan aikaan muutoksia ihmisten elämään ja he oppivat tekemään uudenlaisia päätöksiä. Myös H9 Afrikasta halusi tulevaisuudessa kouluttaa ihmisiä, koska näki sen avulla parhaiten auttavansa heitä muutokseen. Tutkittavat tässä kysymyksessä edustavat kolmea eri mannerta ja koulutuksen voi nähdä näin tuovan samoja etuja eri puolilla maailmaa.

Yhteiskunnallisten vaikutusmahdollisuuksien lisäksi henkilökohtaisen avartumisen teema yhdisti puolta haastateltavista, vaikkakin se tuli esiin hieman eri tavoin. Ne, jotka mainitsivat henkilökohtaisen avartumisen, olivat H1 Aasiasta, H3 Etelä-Amerikasta, H4 Aasiasta, H5 Aasiasta ja H6 Afrikasta. Seuraava suora lainaus on H6:n.

“it (education) has enlighten me so much about life, culture.” (H6, Afrikka)

Koulutus on opettanut asioita elämästä ja kulttuurista ja laajentanut haastateltujen naisten maailmankuvaa, kuten H6 tuo esiin. Se on auttanut heitä valmistautumaan elämän haasteisiin ja näyttänyt, että on olemassa enemmän kuin mitä alussa annetaan, että on olemassa muitakin tapoja toteuttaa itseään. Koulutuksen myötä myös mahdollisuudet ymmärtää elämää kasvavat paremmiksi, ja voi niin sanotusti elää täyttä elämää. Odotukset elämästä ja eri elämäntavoista kasvavat koulutuksessa saadun tiedon lisääntymisen myötä. Myös halu jatkaa jatko-opintojen parissa heijastanee tätä.

Koulutuksen merkitystä pohdittaessa kolme (H3 Etelä-Amerikka, H4 Aasia, H5 Aasia) haastateltavaa kertoi myös, kuinka tärkeää on opiskella alaa, josta itse pitää. Vain tällaista alaa opiskelemalla on mahdollista kehittyä hyväksi ja ehkäpä myös ansaita rahallisesti hyvin. H4 kehotti olemaan katsomatta vain opiskelualan arvostusta ja sen tuomaa palkkaa omassa yhteisössä, ja H5 halusi rohkaista tekemään omia valintoja vanhempien toiveista riippumatta. Näillä kolmella haastateltavalla saattoi olla huonoja kokemuksia siitä, kuinka epämiellyttävää on työskennellä alalla, josta ei itse pidä, tai millaista on toimia ainoastaan ulkopuolisten toiveiden mukaan. Heidän kohdallaan maissa tärkeät maskuliinisena pidetyt arvot ja oletetut uramahdollisuudet saattoivat väistyä omien, feminiinisempien arvojen tieltä (Hofstede 1993, 134). Myös heidän identiteettinsä voi katsoa vahvistuneen niin paljon, että he ovat oppineet etsimään ja toteuttamaan myös omia arvoja ja identiteettiä lähellä olevia asioita.

Koulutuksen merkitystä etsittäessä esiin nousi myös asioita, jotka tulivat ilmi jo suuntautumisessa korkeakoulutuksen pariin, nimittäin hyvä toimeentulo ja työpaikan varmuus koulutuksen myötä. Nämä nähtiin tärkeinä asioina, joiden saavuttamisessa koulutus on ensisijaisessa asemassa.

Yhteenvetona voi sanoa, että tutkittavat suuntautuivat korkeakoulutuksen pariin jo siksikin, että heillä oli siihen hyvät pohjaedellytykset. He olivat menestyneet ja viihtyneet hyvin peruskoulussa ja melkein kaikkien kohdalla oli itsestään selvää, että he jatkaisivat yliopistoon. Vanhempien ja läheisten tuki oli hyvin tärkeä asia, jonka ansiosta suuntautuminen tapahtui. Tämä myös siinä tapauksessa, että vanhemmilla ei itsellään ollut korkeakoulutusta. Vanhemmat, kuten myös tutkittavat itse, näkivät tärkeänä koulutuksen mahdollistaman hyvän työpaikan ja sen mukanaan tuoman taloudellisen turvan. Myös sosiaalinen liikkuvuus oli tärkeä joillekin, kuten myös koulutuksen luoma turva ja auttamisen halu.

Tutkittavat toivat esiin sen, että korkeakoulutus ei välttämättä ole kaikkien ulottuvilla, vaikka he ovatkin sen parissa. Perheen varallisuus vaikuttaa yhä mahdollisuuteen suorittaa korkeakoulututkinto, ja ilman rahaa tai stipendiä tutkinto saattaa jäädä haaveeksi. Rahoituksen puute voi haastateltavien mukaan olla esteenä myös heidän jatko-opinnoilleen. Melkein kaikki haastateltavat haaveilevat nimittäin väitöskirjan tekemisestä. Rahoituksen puutteen lisäksi mahdollisena esteenä nähtiin myös huonot arvosanat, eräs syy, miksi tutkittavat ovat yhä motivoituneita saamaan hyviä arvosanoja. Uralla etenemisen esteenä kukaan ei kuitenkaan maininnut naisille yleistä lasikatto-efektiä, jolloin eteneminen loppuisi sukupuolen vuoksi.

Koulutuksen merkitystä etsittäessä kouluttautumisen syiksi nousivat jo aiemmin mainitut hyvä työpaikka ja varma toimeentulo. Sen lisäksi korostui koulutuksen yhteiskunnallinen puoli ja auttamisen halu. Yhteiskunnallinen puoli oli tärkeää ensinnäkin siksi, että vaikuttamismahdollisuudet yhteisössä kasvavat koulutuksen myötä. Kolme opiskelijaa näki myös kouluttajan roolin tärkeänä, sillä koulutuksen avulla saadaan aikaan muutosta. Yhteiskunnan ja kansan rooli ovat tärkeitä myös auttamisessa, sillä monet ilmaisivat halunsa palata auttamaan juuri omaa kansaansa tai yhteisöään. Koulutuksen ansioksi katsottiin myös henkilökohtainen avartuminen. Puolet tutkittavista oli sitä mieltä, että juuri koulutuksen avulla heidän elämänpiirinsä ja näkökulmansa ovat avautuneet. Kaiken kaikkiaan koulutuksen merkitys oli tutkittaville erittäin suuri, sillä se oli mahdollistanut heille monia asioita ja sen ansiosta he ovat siinä, missä ovat nyt. Opiskelijoiden lähtökulttuurilla ei sen sijaan näyttäisi olevan yhteyttä siihen, minkälaisena he koulutuksen ja sen tuomat mahdollisuudet näkevät.

6.1.3 Sukupuoli ja koulutus

Tutkimusjoukosta yksi haastateltavista katsoo, että sukupuolella olisi ollut merkitystä hänen omiin koulutusmahdollisuuksiinsa. Aasialainen H1 kertoo, kuinka perheen menestyksekkäimmän pojan koulutukseen panostettiin, mutta hänen koulumaksuihinsa vanhemmilla ei ollut enää varaa:

“So because they were sponsoring him they could not send me to a private school to do my A-levels. So I didn’t do it after my O-levels, I went to work and I got to this teachers’ training college. They said well, this is the best for a woman to be a school teacher and that’s what you want to be.” (H1, Aasia)

Kuten myös Hertz-Lazarowitzin ja Shapiran tutkimuksessa (2005) H1:kin oli helpompi aloittaa koulutusuransa sovinnaisesti katsotulta opetusosalta, joka ei lisäksi vaatinut niin paljon perheen taloudellista panostusta, ja siirtyä myöhemmin eteenpäin korkea-asteelle aviomiehensä tuen avulla. Haastateltava itse näkee tilanteensa takana aasialaisen kulttuurin, jossa perinteisesti on suosittu poikia koulutuksessa, sillä tyttöjen ei tulevaisuudessa katsottu hyödyntävän omaa perhettään samoin kuin poikien. Myös H3 Etelä-Amerikasta aloitti opetuslalla siksi, että katsoi näin pystyvänsä olemaan tulevien lastensa kanssa ajallisesti enemmän. Kuitenkin ura koulutusmaailmassa vei häntä ylöspäin, ja kuten hän itse totesi: perhettäkään hänellä ei tähän mennessä ole. Sukupuoli siis vaikutti kiinnostukseen tiettyä alaa

kohtaan. Muulla tavoin sukupuoli ei haastattelujen mukaan vaikuttanut tutkimusjoukon omiin koulutusvalintoihin. Tosin H4 Aasiasta vaihtoi alaa kouluttautumisen jälkeen, sillä hän ei kokenut oloaan luontevaksi ensimmäisessä ammatissaan, jossa työskenteli tehdasoloissa miehisessä maailmassa.

Kahdeksan haastateltua yhdeksästä, joilta asiaa päästiin kysymään, olivat sitä mieltä, että tyttöjen ja poikien välillä ei ole enää eroa koulunkäynnin suhteen yleisesti ottaen. Tyttöjen koulutukseen panostetaan nykyään siinä missä poikien ja heillä on siihen yhtäläiset mahdollisuudet. Aiemmin tilanne oli kuitenkin ollut toisenlainen.

“...earlier, maybe as close as decade ago, parents always thought that girls should get married and settle down soon and then they can do what ever they want to do.” (H8, Aasia)

Muutoksen tasa-arvoon nähtiin tapahtuneen kaikilla mantereilla aivan viimeisimpien vuosikymmenten aikana, ja myös aasialainen H1, joka katsoi sukupuolensa vaikuttaneen koulutukseensa, oli sitä mieltä, että se ei enää olisi mahdollista hänen maassaan. Haastateltavat sanoivat, että poikia oli aikaisemmin suosittu monissa kulttuureissa, mutta nykyään tätä ei enää tapahdu. Päinvastoin, H4 Aasiasta ja H6 Afrikasta olivat sitä mieltä, että naiset ovat nykyään enemmistönä yliopistoissa, ainakin alemmaa korkeakoulututkintoa suoritettaessa, ja nähtiinpä naiseudesta olevan koulunkäynnissä muutakin etua:

“...as far as I know it’s equal. Even though I notice I’m lucky to be a girl because you know the boys are always called, when they do bad things they are easily sent to the corner but if you are a girl it’s like you are getting special attention.” (H5, Aasia)

H5 näkee, että tyttöjen ja poikien asema luokkahuoneessa ei välttämättä ole samanlainen. Tyttöjä saatetaan suosia, poikien saadessa helpommin rangaistuksia huonosta käytöksestä. Tyttönä ollessa voi sen sijaan saada erityishuomiota ja hän katsoo tässä suhteessa olevansa onnekas ollessaan tyttö.

Haastateltavista eteläamerikkalainen H3 oli ainoa, joka näkee eroja kouluttautumismahdollisuuksissa tällä hetkellä sukupuolten välillä omassa maassaan. Hänen omat vanhempansa kannustivat häntä tyttönä eteenpäin, mutta kaikkien kohdalla ei hänen mielestään näin ole. H3:n oman kokemuksen mukaan tyttöjen koulutuksen katsotaan toisinaan

olevan turhaa, koska tytöhän joka tapauksessa menevät naimisiin. Nykyään tätä ajattelua hänen mukaansa tosin esiintyy enemmän syrjäisemmillä seuduilla ja pienissä kaupungeissa. Myös muissa haastatteluissa maaseudun ja kaupunkialueiden väliset erot nähtiin suurina.

“In the rural area they still have, they still got...child education and women’s empowerment and those issues.” (H8, Aasia)

Maaseudulla saattaa siis yhä esiintyä sellaisia asioita kuin lasten koulutuksen parantaminen ja naisten valtauttaminen toimintaan (empowerment). Tosin kaikki asiasta maininneet korostivat, että maaseudulla on tapahtunut kehitystä ja nyt mahdollisuuksien nähtiin olevan tasapuolisia sielläkin sukupuolesta riippumatta (H6 Afrikka, H8 Aasia). Takalan (2001, 36) mukaan eriarvoisuus saattaa kuitenkin vaihdella alueittain maaseudun ja kaupunkien välillä, ja onkin vaikea arvioida, kuinka kattavia haastateltujen kokemukset ovat kaikkia kehitysmaita tarkasteltaessa.

Sukupuoli ei kuitenkaan tunnu olevan ongelma koulutuksessa, sillä vaikka esimerkiksi eteläamerikkalainen H3 on sitä mieltä, että sukupuolten välillä on joissain tapauksissa eroa, niin hän ei halua korostaa sitä liikaa. Suuremman tasa-arvo-ongelman hän näkee maansa valkoisten ja mustien välillä, tummaihoisten ollessa usein huonommassa asemassa ja käyvän useimmiten julkisia kouluja, jotka eivät ole yhtä hyviä kuin yksityiset. Myös muut haastateltavat kiinnittivät huomiota siihen, että ei niinkään sukupuoli vaikuta opiskelumahdollisuuksiin, vaan omat mahdollisuudet ovat enemmän kiinni muista asioista, kuten perheen varallisuudesta sekä myös jo aiemmin esille tulleesta asuinalueesta, jolloin sekä maaseudun tytöt että pojat olisivat yhtä heikossa asemassa verrattaessa kaupungissa asuviin oppilaisiin.

Vaikka kouluttautumismahdollisuudet olisivat samanlaiset sukupuolten välillä, niin useat haastateltavat (H2 Etelä-Amerikka, H3 Etelä-Amerikka, H4 Aasia ja H5 Aasia) mainitsivat, että tytöt ja naiset valitsevat erilaisia koulutusaloja kuin pojat ja miehet eri tavalla suuntautuneen kiinnostuksen vuoksi. Miesten arveltiin esimerkiksi suuntautuvan enemmän insinööritieteisiin. Vaikka afrikkalaiset haastateltavat eivät tässä kohdin nostaneet asiaa esiin, niin aiempaan tutkimukseen nojaten olisi vaikea olla uskomatta, ettei kiinnostus koulutusaloja kohtaan suuntautuisi sukupuolittain myös Afrikassa.

Koulutuksen yhteys sukupuoli-identiteettiin näkyy siinä, että koulutus vahvistaa tai muuttaa identiteettiä ja tuo lisää erilaisia mahdollisuuksia nähdä oma itsensä. Esimerkiksi

H1:lle Aasiasta koulutus on tuonut mahdollisuuden toimia tasavertaisena miehensä kanssa ongelmien edessä ja auttanut häntä vastuun jakamisessa perheessä. Myös H4 Aasiasta katsoo, että hänen ensimmäinen korkeakoulutuksensa miehisellä alalla auttoi häntä tuntemaan, ettei naisen ja miehen välillä ole eroa arkipäivän asioissa, vaan että molemmat ovat siinä suhteessa tasa-arvoisia. Koulutuksen avulla on siis mahdollista tasa-arvoistaa olemassa olevia käsityksiä miehen ja naisen rooleista, ja näin samalla muuttaa naisten omaa sosiaalisen sukupuolen identiteettiä.

Toisaalta vaikka H4 näkee, että naiset ja miehet eivät eroa arkipäivän käytännöissä hän on sitä mieltä, että naisten ja miesten välillä on joitain eroja ja hän on ylpeä naiseudestaan. Hän näkee hyvänä asiana myös sen, että naiset pystyvät tekemään asioita, esimerkiksi toimimaan johtajana tavalla, johon miehet eivät pysty. Myös eteläamerikkalainen H3 on sitä mieltä, että hän koulutettuna naisena pystyy toimimaan eri tavoin johtajana kuin miehet ja käyttämään hyväkseen tiettyjä naiselle oletettuja ominaisuuksia. Kouluttautuminen ja tasavertaisuus eivät siis tarkoita sitä, että naiset ja miehet olisivat samanlaisia ja käyttäytyisivät samoin. Päinvastoin on hyvä, että on olemassa erilaisia ominaisuuksia, joita esimerkiksi johtoasemassa toimivat naiset voivat hyödyntää. Sukupuoli-identiteetti voi monipuolistua koulutuksen myötä, mutta se ei kadota tiettyjä ominaispiirteitään. Ainakaan, jos henkilöiden mielestä ne ovat positiivisia ja hyödyntävät heitä.

Koulutuksen katsotaan vaikuttavan myös tulevaan perheeseen ja lapsiin, ja kouluttautumalla nainen voi toimia perheensä parhaaksi parhaalla mahdollisella tavalla. Myös hänen roolinsa yhteiskunnassa muuttuu koulutuksen myötä. H4 vertaa itseään seuraavassa kommentissa luokkatovereihinsa, jotka eivät ole käyneet korkeakoulua.

“About the goals we want to achieve during our lives, about the role of women in the society, for example they prefer not to work and stay as a housewife and just doing the housework. But educated women they want to be effective in the society, to do something.” (H4, Aasia)

Vaikka H4 näkeekin positiivisena asiat, jotka hän liittyy kouluttautuneisiin naisiin, niin hänen sanansa tuovat ilmi myös sen, miten kouluttautuneen naisen odotetaan toimivan tietyllä tavalla. Hänen odotetaan osallistuvan perhettä ja yhteiskuntaa koskevaan päätöksentekoon ja hänen odotetaan omaavan rakentavampia päämääriä elämässään kuin perheen perustaminen ja kotitöiden tekeminen, hänen pitää tehdä jotain. Tämä saattaa luoda muutospaineita omaa

sukupuoli-identiteettiä kohtaan, ellei henkilö itse halua osallistua aktiivisesti esimerkiksi yhteiskunnan toimintaan. Myös muita odotuksia ilmenee. H5 Aasiasta kertoo, kuinka hänen odotetaan olevan koulutuksensa myötä feministinen. Tämä on hänestä kiusallista, sillä hän ei koe olevansa tällainen. Myös suhteessa koulutukseen, avioliittoon ja perheen perustamiseen tulee ilmi asioita, jotka luovat odotuksia.

“...back home, like now I'm single, maybe in my private life, it would be difficult to find a man since they are kind of afraid of women, they think you are strong and they are kind of afraid of you.” (H5, Aasia)

Koulutuksen katsotaan tuovan voimaa, ja tällaisia voimakkaita naisia saatetaan siis yhä hieman vieroksua. Myös H9 Afrikasta oli asiasta jokseenkin samaa mieltä. Hänen maassaan on tapana, että naiset menevät naimisiin ja saavat lapsia heti valmistuttuaan ja ellei näin käy, häntä aletaan ehkä pelätä, sillä hän saattaa olla liian fiksu ja itsenäinen. Perinteiset roolit naisten ja miesten asemista vaikuttaisivat siis olevan yhä voimissaan ja naisten sosiaalisen sukupuolen identiteetin oletetaan sopivan tiettyyn muottiin.

Vaikka perinteinen ajattelutapa olisi voimissaan, niin kuitenkin eteläamerikkalainen H2 näkee, että asiat ovat muuttumassa hänen maassaan. Ihmiset haluavat ensin saada itselleen uran ja sen jälkeen kunnollisten voimavarojan avulla perustaa perheen. Hän ainakin itse on toiminut näin:

“I decided to have an academic career first and then, now I mean I will also start a family.” (H2, Etelä-Amerikka)

Taustalla on tietoinen päätös siitä, että ensin on tarkoitus hankkia itselle akateeminen ura ja sen jälkeen olisi aika perustaa perhe. Myös H7 Aasiasta näki perheen perustamisen ja kouluttautumisen jokseenkin eriaikaisina tai vastakkaisina asioina, sillä hän korosti sitä, että hänen sisaruksensa ovat naimisissa, mutta heillä ei ole koulutusta, kun taas hänellä on koulutusta, mutta hän ei ole naimisissa. Perheen ja opiskelun yhdistäminen tuli esiin myös H1:n kommentteissa, sillä hän oli kehottanut kurssitovereitaan opiskelemaan ensin mahdollisimman pitkälle ja sen jälkeen hankkimaan perheen. Perheellisen tärkeysjärjestys muuttuu, ja hän itse poti huonoa omatuntoa siitä, että joutui toisinaan laiminlyömään perhettään opintojen takia. Vaikuttaisi siltä, että naisille perinteisesti annettu äidin rooli on ainakin opiskelevien naisten mielestä jokseenkin erilainen kuin opiskelijan rooli, ainakaan näitä kahta ei voi helposti yhdistää ja ne voivat tuoda identiteettiin muutospaineita.

Yhteenvetona voi sanoa, että sukupuoli ei ole vaikuttanut tutkittavien koulutusmahdollisuuksiin. Näin on käynyt ainoastaan yhden kohdalla, ja hän katsoo sen johtuvan siitä, että hänen perheessään vallinneen aasialaisen kulttuurin mukaan naisten koulutukseen ei panostettu niin paljon kuin miesten. Kuitenkin hän, kuten muutkin tutkittavat korostavat sitä, että aiempi naisten ja tyttöjen epätasa-arvoinen kohtelu on jo mennyttä ja näin ei enää tapahdu, tytöillä ja pojilla on siis yhtäläiset mahdollisuudet koulunkäyntiin, ja paikoin tytöt saattavat myös hyötyä sukupuolestaan. Tosin tässäkin kohtaa yksi tutkittava Etelä-Amerikasta muodosti poikkeuksen ja oli sitä mieltä, että hänen maassaan näin saattaa yhä olla toisille alueilla.

Useat tutkittavat näkivät, että sukupuolta suuremmat riskitekijät koulutusmahdollisuuksissa ovat vähemmistöjen asema ja suuri kontrasti maaseudun ja kaupunkien välillä, sillä vaikka mahdollisuudet maaseudulla ovat parantuneet, niin ne eivät ole yhtä hyvät kuin kaupungeissa. Sukupuoli sen sijaan saattaa vaikuttaa kiinnostuksen kohteisiin, ja erään haastateltavan mukaan tietyt alat sopivat paremmin naisille kuin miehille.

Koulutus on vahvistanut muutaman tutkittavan sukupuoli-identiteettiä ja käsitystä naisten ja miesten välisestä tasa-arvosta sekä auttanut heitä näkemään naiset tärkeinä arkipäivän asioissa. H4:n mukaan koulutetut naiset osaavat olla esimerkkinä lapsilleen ja heihin liitetään myös muita ominaisuuksia. Koulutetut naiset nähdään kahden (H3 Etelä-Amerikka, H4 Aasia) tutkittavan mielestä myös hyvinä johtajina, jotka pystyvät käyttämään hyväkseen tiettyjä naisellisina pidettyjä ominaisuuksia. Tietyt ominaisuudet saattavat luoda myös paineita, jos henkilö ei katso identifioituvansa niihin. Kahden haastateltavan (H5 Aasia, H9 Afrikka) kertomuksista käy myös ilmi, että sosiaalinen paine olettaa naisten avioituvan heti valmistumisen jälkeen ja ellei näin käy, heitä saatetaan alkaa pitää liian itsenäisinä. Toisaalta eteläamerikkalainen H2 tuo ilmi, että hänen kulttuurissaan nainen voi päättää luovansa ensin akateemisen uran ja sitten perustavansa perheen. Etelä-Amerikassa saatetaan siis olla vapaamielisempiä tämän asian suhteen kuin Aasiassa ja Afrikassa. Perheen perustaminen ja opiskelu nähtiin muuten melkein pä toisensa poissulkevinä asioina tai ainakin hankalina yhdistää.

6.2 Ulkomailla opiskelun syyt ja kulttuurinen muutos

Seuraavassa pohditaan syitä, joiden vuoksi opiskelijat ovat hakeutuneet opiskelemaan ulkomaille, ja sitä, onko sukupuolella heidän mielestään yleensä merkitystä tässä prosessissa. Lisäksi tarkastellaan mahdollista muutosta, joka haastateltavien identiteetissä on tapahtunut heidän ulkomailla olonsa aikana kulttuurin muutoksen myötä.

6.2.1 Ulkomailla opiskelun syyt

Opiskelijoista neljä (H2 Etelä-Amerikka, H3 Etelä-Amerikka, H8 Aasia, H9 Afrikka) oli ollut ennen nykyistä koulutusohjelmaa ulkomailla opiskelemassa. Kaksi heistä (H2, H3) kahteen otteeseen. Näillä neljällä opiskelijalla ulkomailla olon motiivina oli ollut työnantajan kustantama kurssi, kielitaidon parannus, uusien asioiden oppiminen ja uuden alan opiskelu. Aiempi kokemus on saattanut kannustaa tai rohkaista hakeutumaan ulkomaille uudemman kerran ja luonnollisesti näiden neljän opiskelijan kulttuuri-identiteetti on erilainen kuin muiden. Aiemmat kokemukset ulkomailla ovat jo muokanneet heidän identiteettiään ja heidän ulkomailla opiskelun syynsä saattavat olla erilaisia. Nämä syyt huomioon ottaen keskityn kuitenkin siihen, minkälaisia syitä kaikilla haastattelemillani opiskelijoilla oli lähteä suorittamaan koko tutkintoaan ulkomaiseen yliopistoon, kuten he tällä hetkellä tekevät.

Kaikkia Erasmus Mundus ohjelmassa olevia opiskelijoita (H1-H7) yhdistää se, että ohjelman opiskelijoille maksettava stipendi on mahdollistanut heidän opintonsa ulkomailla juuri tässä ohjelmassa. Monella tutkinnon suorittaminen ulkomailla on ollut ehkä toiveena jo pidemmän aikaa taloudellisten realiteettien ollessa toisenlaiset. Sopivan stipendin ja koulutusohjelman löytyminen korvasi ohjelman kaukaisuuden sekä muita mahdollisia epäkohtia.

“...since it had this scholarship I didn't mind going to Norway, although it's cold and in Finland even if it's really cold. I didn't mind because for me the main thing was to do the programme. And of course this scholarship because without it I could not make it.” (H2, Etelä-Amerikka)

Muutama EM-opiskelija olisi ollut valmis myös rahoittamaan opintonsa jossain toisessa ohjelmassa itse, mutta suurimmalle osalle stipendi oli ainoa mahdollisuus opiskella ulkomailla ja varsinkin Pohjoismaissa, jotka ovat elinkustannuksiltaan kalliita ja joiden

kylmät olosuhteet nähtiin toisten mielestä lähinnä haittana. Muiden kuin EM-opiskelijoiden kohdalla stipendi ei nouse esiin, mutta sen sijaan Suomen ilmainen koulutusjärjestelmä nähtiin kahden kohdalla etuna. Kaikista kymmenestä haastateltavasta ainoastaan kaksi (H8 Aasia, H10 Aasia) ei korostanut toivettaan opiskella juuri ulkomailla muiden ollessa siitä hyvillään. Nämä kaksi opiskelijaa eivät myöskään itse aktiivisesti hakeutuneet kotimaansa ulkopuolelle. Mutta miksi ulkomailla sitten halutaan opiskella tai miksi se on merkityksentöntä?

Ulkomailla opiskelun puolesta puhuu se, että melkein kaikkien mielestä ulkomaalaisen tutkinnon arvo on suurempi kuin kotimaassa suoritettuna. Ulkomaalaisen ja erityisesti eurooppalaisen tutkinnon avulla pystyy opiskelijoiden mukaan erottautumaan kotimaan työmarkkinoilla ja osoittamaan olevansa oma-aloitteinen ja kielitaitoinen. Opiskelijat näkevät eurooppalaisen tutkinnon arvon hyvänä mm. siksi, että monet Euroopan maat ovat menestyneet hyvin koulutuksen saralla ja ne pystyvät myös tarjoamaan parempia opintoja ja opiskelumahdollisuuksia kuin haastateltujen lähtömaat. Ainoastaan yksi haastatelluista, H8 Aasiasta ei nähnyt eroa oman maansa ja ulkomaalaisen tutkinnon välillä työnhaun kannalta, sillä useat ulkomaalaiset yliopistot ovat jo affilioituneet hänen kotimaahansa ja tarjoavat arvostettua koulutusta. Hänelle jatko-opiskelumahdollisuutta tarjottiin Suomesta työprojektin kautta ja hän tarttui tilaisuuteen sen hyvän ajoituksen vuoksi, ei siksi, että tutkinto tulisi ulkomaisesta yliopistosta. Valitettavasti H10:n mielipidettä tutkinnon arvosta ei päästy kysymään.

Parempien työmahdollisuuksien lisäksi monia kiehtoi ajatus ulkomailla opiskelusta. Eläminen ja opiskelu siellä tuntuivat hoidokkaammalta kuin kotimaassa.

“It has always been my dream to study abroad from when I was in high school.”

(H5, Aasia)

Ajatus tai haave ulkomailla opiskelusta oli elänyt erityisesti monen Erasmus Mundus-opiskelijan mielessä jo useita vuosia, ja pääsy ohjelmaan ja opiskelujen rahoittaminen stipendillä tarkoitti heille unelman toteutumista. Eräs seikka haaveen takana oli, että näin he pääsivät matkustamaan ja näkemään vieraita kulttuureja sekä uusia ihmisiä. Myös uusien kansallisten (koulutus)järjestelmien omakohtainen tuntemus oli heistä hienoa. Muiden kuin EM-opiskelijoiden syyt ulkomailla opiskeluun olivat ehkä hieman enemmän työpainotteisia, tosin EM-opiskelijatkin painottivat opintojen tärkeyttä, mutta heistä moni oli innoissaan myös

juuri ulkomailla olosta. Opiskelijoiden henkilökohtainen asenne liikkuvuuteen vaikutti useimmilla olleen hyvin positiivinen jo ennen ulkomaille lähtöä, ja tällainen innostus onkin saattanut syntyä esimerkiksi monikulttuurisista lapsuuden kohtaamisista (Otten 1999).

Ulkomailla olon ja tutkinnon arvon lisäksi muitakin kokoavia tekijöitä löytyi, vaikeivät ne enää suurinta osaa opiskelijoista yhdistäneet. Kummatkin afrikkalaiset opiskelijat (H6, H9) arvostivat ulkomailla opiskelussa sitä, että näin he pääsivät näkemään mitä heidän maidensa, jotka ovat kehitysmaita, ulkopuolella tapahtuu, ja oppimaan uusia asioita ohjelmista, jotka usein tuodaan ulkopuolelta ilman, että maiden kansalaisilla olisi ollut niiden kanssa mitään aiempaa tekemistä. H9 arvosti myös teoreettista näkemystä teollisuusmaiden perspektiivistä, ei ainoastaan kehitysmaanäkökulmasta opeteltuja asioita, joiden avulla saattaa takaisin palattuaan auttaa. Opiskelijoiden näkemykset ovat luultavasti saaneet pontta monivuotisista avustusprojekteista, joita heidän maassaan on järjestetty. H6 kertoi myös, että hänen maastaan ulkomaille lähdetään opiskelemaan yhä enenevässä määrin omasta halusta joko elää ulkomailla tai suorittaa siellä opintoja. Aiemmin syynä oli lähinnä kolonialistinen perinne, jonka seurauksena hänen maansa kansalaiset lähtivät opiskelemaan ainoastaan entiseen valloittajamaahan.

Kaksi opiskelijaa (H3 Etelä-Amerikka, H5 Aasia) iloitsi myös siitä, että nyt heillä oli ulkomailla jälleen mahdollisuus monien työvuosien jälkeen tehdä sitä, mistä he todella pitävät, eli opiskella. Heillä yhtenä syynä voisi siis pitää jatkuvan tiedonjonon ja itsensä sivistämisen ihannetta. Tämä huomio vahvisti myös aiemmin esille tulleita seikkoja; heidän koulutusidentiteettinsä olivat positiivisia ja ainakin H3 iloitsi siitä, ettei hänen tarvinnut nyt ensimmäistä kertaa elämässään opiskellessaan tehdä samalla töitä. Keskittymällä ainoastaan opintoihin hän saattoi oppia eri tavalla ja enemmän.

Muiden naisopiskelijoiden suhtautuessa positiivisesti ulkomaan opintoihin ja niistä saavutettuihin hyötyihin, aasialainen H10 oli poikkeus siinä mielessä, että ulkomailla olo ei ollut hänen oma valintansa.

“Everything about my current study as an international student here was not my choice (I mean it is not what I am exactly looking for), it was a kind of family obligation to be here. (H10, Aasia)

H10 tuli Suomeen, koska hänen aviomiehensäkin opiskeli täällä. Hän kertoo, kuinka ei kuitenkaan pystynyt olemaan kotona tekemättä mitään, vaan halusi sen sijaan opiskella lisää

ja oppia jotain hyödyllistä, vaikka olisikin mieluiten harjoittanut ammattiaan kotimaassa. Ulkomailla opiskelu ei siis ole kaikille pitkäaikainen haave tai parempien työtilaisuuksien luoja, vaan muiden olosuhteiden luoma tilanne, esimerkiksi velvollisuus perhettä kohtaan.

Aasialainen H10 oli luultavasti saanut tietoa opiskelumahdollisuuksista aviomiehensä kautta tai yliopistosta itse kysymällä. Tämä on haastateltavien joukossa ollut poikkeuksellinen tapa tiedon löytämiseen, sillä muiden kertomukset siitä, miten he olivat löytäneet tiedon ulkomaisesta opiskeluohjelmasta, olivat hyvin samankaltaisia keskenään.

“What really helped me was that we have internet at home...so I was able to spend hours trying to search.” (H6, Afrikka)

Haastatelluista kuusi kertoo, kuinka he löysivät tiedon opiskeluohjelmasta internetistä. Kahden kohdalla asia jäi epäselväksi, mutta vaikuttaisi todennäköiseltä, että myös he olisivat löytäneet tiedon sieltä. Yhden jatko-opiskelijan kohdalla suomalainen yhteistyöpartneri oli ehdottanut ohjelmaa. Internetistä tiedon löytäneet kertoivat etsineensä sopivia opiskelukohteita järjestelmällisesti moneen otteeseen ja saattoivat ehkä H6:n tapaan kuluttaa siihen useita tunteja. Muutama kertoi myös hakeneensa useaan muuhun ohjelmaan, kuin missä he nyt opiskelivat.

Tiedon etsiminen ja löytäminen näyttäisi olevan melko vaivatonta nykyaikana juuri internetin vuoksi. Ainakin jos tietää, mistä etsiä. Afrikkalaisen haastateltavan (H6) mukaan internet ja tietokoneet yleistyvät nyt vauhdilla hänen maassaan, ja hän arveli sen olevan myös yhtenä syynä lisääntyneeseen hakeutumiseen ulkomaille. Yleisesti ottaen lisääntynyt teknologia ja tietoyhteyksien äärelle pääseminen tulee varmasti vaikuttamaan tulevaisuudessa erilaisten kansainvälisten ohjelmien hakijamääriin niitä nostaten. Kynnys hakea opiskelijaksi lienee matalampi kuin jos se tapahtuisi esimerkiksi valtion kautta.

Yhteenvetona voi sanoa, että hakeutumiseen ulkomaille vaikuttaa ulkomaisen tutkinnon suurempi arvostus kotimaisilla työmarkkinoilla. Ulkomailla opiskelleisiin liitetään ominaisuuksia, joita kotimaassa opiskelleilla ei katsota olevan. Lisäksi toisilla opiskelijoilla oli paremmat mahdollisuudet opiskella ulkomailla tai heillä ei olisi kotimaassaan ollut mahdollista suorittaa samoja opintoja kuin mitä he suorittavat nyt ainakin osaksi Suomessa. Hakeutumiseen vaikuttaa myös se, että ulkomailla opiskelu oli ollut monella haaveena jo pidemmän aikaa ja ulkomailla asumiseen suhtauduttiin innostuneesti. Ilman järjestynyttä rahoitusta monen opiskelu olisi kuitenkin jäänyt vain haaveeksi. Ulkomailla opiskelu ja

eläminen olisivat olleet monelle liian kalliita ja ilman stipendiä mahdottomia. Hakeutumiseen vaikutti siis myös tiedossa oleva taloudellinen avustus. Toisaalta muutama aasialainen opiskelija olisi ollut valmis myös suorittamaan tutkinnon jossain toisessa, maksullisessa ohjelmassa.

Sen lisäksi, että eurooppalaista tutkintoa arvostetaan, niin afrikkalaiset tutkittavat toivat myös esiin teollistuneiden maiden teoria-annin. He näkivät etuna sen, että asioita opiskellaan myös teollisuusmaiden näkökulmasta, eikä ainoastaan kehitysmaiden näkökulmasta. Lisäksi näin saa uutta perspektiiviä maissa järjestettyihin avustusohjelmiin. Usean opiskelijan hakeutumiseen vaikutti helpottavasti myös se, että kasvaneet tietotekniikkamahdollisuudet ja internetistä löytyvä tieto helpottivat suunnattomasti hakuprosessia.

Myös se kävi ilmi, että kaikki opiskelijat eivät suoraan arvosta ulkomaisia opintoja enemmän kuin kotimaisia ja että he eivät olisi välttämättä halunneet lähteä juuri ulkomaille. Yksi aasialainen opiskelija koki ulkomailla opiskelunsa olevan velvollisuus perhettä kohtaan, kun taas toiselle aasialaiselle tutkittavalle opiskelu sopi elämäntilanteeseen nyt ja sillä, missä se tapahtui, ei ollut niinkään väliä. He eivät olleet haaveilleet ulkomaisesta tutkinnosta tai asumisesta kotimaansa ulkopuolella tai eivät ainakaan tuoneet sitä haastatteluissa ilmi.

6.2.2 Naisten ja miesten opiskelumahdollisuudet ulkomailla

Tutkimusjoukosta suurin osa eli yhdeksän henkilöä näkee, että naisilla ja miehillä on yhtäläiset mahdollisuudet opiskeluun ulkomailla. Epätasa-arvoa on ollut aiemmin, kuten peruskoulutusmahdollisuuksienkin kohdalla, mutta ei enää. Sukupuolta ei heidän mukaansa nähdä hakutilanteessa, vaan enemmän merkitsee se, millaiset arvosanat ja muut opintoihin vaikuttavat meriitit ovat. Myös taloudellisen puolen pitäisi olla kunnossa tai opiskelijalla pitäisi olla mahdollisuus kattavaan stipendiin. Sitä, että sukupuolella voisi olla merkitystä, ei pidetä mahdollisena.

Aasialainen H10:kään ei varsinaisesti sano suoraan, että naisten ja miesten välillä olisi epätasa-arvoa ulkomailla opiskelun suhteen, mutta näkee naisten opiskelussa ulkomailla suuria hankaluuksia.

”In some cultures like my home country it is so difficult for families to let their single girls to move even to another city within the country to study, you can imagine their idea about studying abroad! But about boys they do not feel any problem for living outside their home town/country.” (H10, Aasia)

H10:n kotimaan kulttuurissa perheet eivät haluaisi päästää naimattomia tyttäriään toiseen kaupunkiin opiskelemaan ja ajatus heidän opiskelustaan ulkomailla tuntuu vielä mahdottomammalta. Sen sijaan poikien kohdalla tällaisia esteitä ei ole olemassa. Toisaalta vanhemmille voidaan haluta myös antaa oikeus päättää ulkomailla opiskelusta, sillä aasialaisen H7:n mukaan vanhempien pitää estää tyttärtään lähtemästä ulkomaille, mikäli hän ei heidän mielestään ole siihen valmis. Perheillä tuntuisi siis olevan paljon sananvaltaa siihen, missä opiskelu tulee tapahtumaan ja sopiiko se kyseiselle henkilölle.

Edelleen perheen mielipiteen lisäksi naisten ja miesten omat asenteet ulkomaille lähdön suhteen saattavat olla keskenään erilaisia. Ainakin tätä mieltä on afrikkalainen H6, jonka mukaan kummallakin sukupuolella on yhtäläiset mahdollisuudet lähteä ulkomaille, naisten ollessa kuitenkin aloitteellisempia ja vastaanottavaisempia ulkomaan kokemukselle kuin miesten, jotka helpommin tyytyvät nykytilanteeseen. H6 itsekin opiskelee EM maisteriohjelmassa, jossa suurin osa opiskelijoista on naisia. Toisaalta toinen haastateltu afrikkalainen H9 on huomannut, että hänen opiskelemassaan tohtoriohjelmassa terveystieteiden laitoksella on vähän naisia. Hän näkee tämän johtuvan siitä, että naiset yleensä heti valmistuttuaan korkeakoulusta 22–25-vuotiaina perustavat perheen. Tällöin heidän on hankala lähteä ulkomaille, varsinkaan ilman aviomiehen tukea. H9 on itsekin sitä mieltä, ettei ehkä olisi nyt ulkomailla, jos hänellä olisi kaksi lasta yhden sijaan. Näiden kahden haastatellun kokemusten mukaan voisi siis ajatella, että naisten on helppo lähteä ulkomaille maisteriopintoihin ja näin he tekevätkin mielellään. Sen sijaan tohtoriopintoihin lähtö olisi perhesyiden takia jo huomattavasti hankalampaa. Tämä seikka tulee ilmi jo tarkastellessamme maailmanlaajuisia tilastoja yleensäkin naisten kouluttautumisesta. Mitä korkeammalle mennään yliopistossa, sitä vähemmän siellä on naisia opiskelijoina. Tämä heijastuu varmasti myös ulkomaille lähtöön.

Yhteenvetona voi sanoa, että useimpien kohdalla sukupuolella ei ole merkitystä ulkomaan opintojen ollessa kyseessä. Itse hakuprosessin voidaan nähdä olevan hankala, mutta tasapuolisesti sekä miehille että naisille. Tärkeämpää on se, mikä aiempi opinto- ja työmenestys on ollut, kuin mitä sukupuolta on. Tämä näyttäisi pätevän kaikilla edustetuilla

mantereilla. Yhden tutkittavan (H10) mukaan osin löytyy sellaisiakin alueita ja kulttuureja, joissa naisten moraalialueita halutaan mahdollisesti varjella ja hänen paikkansa nähdään ensisijaisesti perheen parissa (Takala 2001, 36), jolloin opiskelu yksinään ulkomailla ei tule kyseeseen. Perhe saattaa siis vaikuttaa päätökseen lähteä ulkomaille opiskelemaan joko kannustavasti tai sen kieltävästi. Tässä aineistossa vaikuttaisi siltä, että kaikkia olisi kannustettu lähtemään, jopa siinä määrin, että yhden kohdalla se on tapahtunut vastoin hänen omaa tahtoaan.

6.2.3 Kulttuuri ja identiteetin muutos

Oman kulttuurin merkitystä on haastateltavien kohdalla melkein mahdotonta erottaa siitä, mitä he puhuvat mahdollisesta muutoksesta ja ulkomailla ympäröivästä kulttuurista. Kulttuurierojen ja muutoksen huomaaminen onnistuu parhaiten vertailemalla vanhaa ja uutta ja kaikki nämä elementit limittyivätkin puheessa yhteen.

Useimmat haastateltavat tunsivat edustavansa omaa kulttuuriaan hyvin voimakkaasti ja heidän kansallinen identiteettinsä oli vahva ja mahdollisesti jopa vahvistunut ulkomailla ollessa. Oma kulttuuri koettiin ulkomaillakin tärkeänä ja sen merkitys tuntui suurelta.

“My culture in my country. I think it affected all of my life, I can tell you in each part of my life.” (H4, Aasia)

Haastateltavat näkivät kulttuurin vaikuttaneen tähänastiseen elämänsä ja itseensä ja korostivat sitä, että se on mukana heidän ollessaan ulkomailla. Voisikin olettaa, että henkilöiden asuessa vieraan kulttuurin vaikutuspiirissä myös heidän identiteettinsä joutuisi jonkinlaisen muutosprosessin kohteeksi. Kulttuureiden väliset erot esimerkiksi erilaisissa elämäntavoissa voivat olla suuret ja yksilöt saattavat suunnata toimintaansa uudella tavalla. Kysyttäessä mahdollisesta kulttuurisesta muutoksesta monet haastateltavat puhuivat mielellään sopeutumisesta uuteen kulttuuriympäristöön. Näin teki myös aasialainen H1.

“The children back home and we, we always watch television and we know how life is abroad. So we just accept it. This is life in Finland, this is life in Norway. Since we are foreigners we just have to adapt and adjust ourselves.” (H1, Aasia)

Suurin osa haastatelluista oli sitä mieltä, että he sopeutuvat hyvin uuteen kulttuuriin ja uusiin tapoihin, siinä auttavat esimerkiksi jo televisiosta tuttu länsimainen elämäntyyli, kuten aasialainen H1 kokee. H1:n mielestä hänen pitää ulkomaalaisena muuntua ja sopeutua kunkin maan tapoihin. Muut eivät niinkään tuo esiin television roolia sopeutumisessa, mutta muuten sopeutumisessa tulevat esiin samat kulttuuriset asiat: uskonnon ja perheen arvot ja säännöt vaikuttavat universaaleilta asioilta, joiden antamat elämänohjeet ohjaavat uudessakin ympäristössä.

“I haven’t changed any of my traditions even being abroad. One of them is going to church...Because I don’t want to break those traditions, those values, those cultures which is really important for me, which is religion.” (H2, Etelä-Amerikka)

“I stick to my own routines, I mean the culture, the way that I behave, practise my religion or food. Actually I can not make my own food here but I can survive with the Finnish food, I can survive anyway.”(H7, Aasia)

Sopeutumisessa auttaa se, että uskonnon harjoittaminen tuo tiettyjä rutiineja ihmisten elämään ja näistä rutiineista ja perinteistä ei haluta luopua, koska ne tuovat turvaa elämään ulkomailla. Myös ruoka mainitaan haastatteluissa usein. Ruokailu on arkipäivän tapahtuma, jossa on mahdollista tehdä monia valintoja ja monet haluavat sen avulla säilyttää siteitä kotimaahan.

Omissa rutiineissa pysyminen vaikuttaa tärkeältä ja kuusi opiskelijaa korostaa käyttäytyvänsä ulkomailla samoin kuin kotimaassaan. Toki se ei aina ole helppoa, sillä ympäristö saattaa olla kovin erilainen ja alussa uuteen ympäristöön totuttelu on saattanut viedä voimia. H7 sanoo suoraan, että hänellä on ollut kulttuurishokki sekä Norjaan että Suomeen saapuessaan, ja H6:lle jokaiseen uuteen maahan siirtyminen on puolestaan tuonut mukanaan fyysisiä oireita, jotka ovat näkyneet sairauksina, tavallaan siis kulttuurishokki sekin. Perheestä ja ystävistä erossa oleminen on vaikeaa myös muille ja kommunikointi ei ole aina ongelmatonta toiselle puolelle maapalloa. Ja vaikka uusia ystäviä oli löytynyt ulkomailta, niin silti yksinäisyys saattaa toisinaan vaivata.

Sopeutuminen koettiin jokseenkin erilaisena kuin muutos ja kaikki ne, joilta muutoksesta kysyttiin (H1-H9) olivat myös sitä mieltä, että he ovat muuttuneet jollain tapaa ollessaan ulkomailla. Ehkä vähiten oli mielestään muuttunut aasialainen H8, joka piti aikaa ulkomailla (noin 8 kuukautta) lyhyenä, mutta koki kuitenkin näkökulmansa laajentuneen. Muidenkin

tutkittavien kohdalla toisten näkökulmien ja lähtökohtien ymmärtäminen tuntui monikulttuurisen elämänvaiheen jälkeen olevan ylivoimaisesti suurin asia.

“it’s helped me to broaden my mind to have a positive thinking that instead of if I just stay in my country I just have such kind of knowledge it’s like in a circle. But now when I just move around Europe it’s no more a circle.” (H7, Aasia)

Ihmisten henkilökohtaisen tuntemisen lisäksi oman maan asiat ovat vaihtuneet laajempiin näkökulmiin. Omassa maassa opittuja näkökulmia voi kuvailla ympyrän muotoisiksi ja ulkomailla olo on saanut tämän ympyrän aukeamaan. Suuremman muutoksen on kokenut aasialainen H4, joka kertoo kokemuksistaan seuraavaa:

“We have less communication with people, and foreigner people. And we think that ok the situation in my country is the best, and we have the best opportunities in all levels of life and our culture is the best and that’s when I look through other peoples lives. I understand that...they achieve so many goals that I have never thought about it and now I’m starting to think about achieving these goals as well.” (H4, Aasia)

H4 ei ilmeisesti ole kotimaassaan ollut tekemisissä ulkomaalaisten kanssa ja hän on uskonut asioiden olevan siellä parhaalla mahdollisella tavalla. Nähtyään millaista elämää ihmiset muualla elävät hän on oppinut arvostamaan myös heidän valintojaan ja päämääriään ja on hyväksynyt uudenlaisia tavoitteita. Hän on oppinut ymmärtämään asioiden olevan hyvin kotimaansa ulkopuolellakin. Muutos sellaisen henkilön identiteetissä, joka on antanut itsensä nähdä asiat aivan uudella tavalla, on tietenkin huomattavampi. H4 kertoo myös, että hänen kotimaassaan ollaan kiinnostuneita ulkomailla opiskelleista ja näin hän on tavallaan saanut myös hyväksynnän uuden etsintään. Identiteetin muutos riippuu siis paljon lähtökohdista ja siitä kulttuurisesta pääomasta, jota henkilöllä on ollut jo ennen ulkomaille lähtöä.

Samainen H4 ja myös afrikkalainen H9 sanovat pitävänsä muista ihmisistä enemmän nyt ja jaksavansa keskustella enemmän muita kiinnostavista asioista. Yleensäkin avoimuus ja uteliaisuus muita kohtaan ovat kasvaneet kaikkien kohdalla ulkomailla. Muutama opiskelija (H2 Etelä-Amerikka, H3 Etelä-Amerikka) myös tunnisti olevansa vielä muutosprosessissa sisällä ja huomautti, ettei tämä prosessi ole helppo. Heidän kokemuksiinsa ja reflektointiinsa saattaa vaikuttaa se, että kumpikin on viettämässä jo kolmatta ulkomaan jaksoaan ja he osaavat näin tunnistaa muutoksen itsessään. Muutos ja sopeutuminen saattavat olla

luonnollisia reaktioita uusiin olosuhteisiin ja voivat tapahtua huomaamatta, mutta myös tietoinen muutos tai muuttumattomuus on mahdollista. Muutamat opiskelijat, vaikka myöntävätkin ajattelutapansa muuttuneen, kieltävät silti ainakin suuren muutoksen itsessään.

“Even when I learned things it doesn’t mean it would change my perception at all in my life or it will change because I want it to change not because someone is forcing me to.” (H6, Afrikka)

“It’s more important for me to keep my own country and then to adapt myself to the new culture, to the new environment. But I don’t want to change, I don’t want to become another person, I just want to be myself where ever I am. Sometimes I have to adapt but it doesn’t mean I have to change completely.” (H7, Aasia)

Edellisten kommenttien perusteella tuntuu siltä, että tietoinen muutos olisi hyväksyttävää ja sen myötä sellaiseen suuntaan kuin itse haluaa. Se, että oppii ymmärtämään toisia paremmin, ei tarkoita, että muuttuisi jonkun pakottamana. Halu pysyä ”omana itsenään” joka puolella maailmaa on suuri, kuten H7 ilmaisee. Mahdollisesti erityisesti silloin, kun uuden maan kulttuuriset tavat koetaan hyvin erilaisina tai niitä ei hyväksytä. Useimmat eivät näekään sopeutumista muutoksena tai vieraan kulttuurin omaksumisena oman kustannuksella, vaan ehkä elämää ulkomailla helpottavana, välttämättömänä tekijänä. Ainoastaan H9 Afrikasta on sitä mieltä, ettei halua kahlita itseään liikaa omalla kulttuurillaan, vaan haluaa nimenomaan sopeutua vallitsevaan kulttuuriin ja tehdä asioita kuten siinä on totuttu tekemään. Tämä kuitenkin siten, että hän muistaa arvot, jotka sopivat hänen maailmansa. Hän näkee asian siis päinvastoin kuin muut, sopeutuminen on hänelle nimenomaan muutosta.

Sekin voi aiheuttaa muutosta henkilöissä, että he tuntevat olonsa Suomessa erilaiseksi kuin muualla. Ainakin aasialainen H1 kokee Tampereella olonsa erilaiseksi kuin muualla. Hän kokee erottuvansa katukuvasta ja ajattelee sen johtuvan siitä, että Tampereella on vähän ulkomaalaisia verrattuna Osloon ja ehkäpä myös Helsinkiin, jotka ovat pääkaupunkeja. Myös eteläamerikkalaiselle H3:lle on käynyt näin. Katukuvassa oleminen ja siitä erottuminen tuntuvatkin olevan tutuimpia asioita suomalaisesta yhteiskunnasta. Ainakin puhuessaan suomalaisista ihmisistä yliopiston ulkopuolella haastateltavat viittaavat lähinnä kadulla kohtaamiinsa henkilöihin ja heiltä saamaansa vastaanottoon. He kertovat, kuinka ihmiset ovat auttavaisia heidän etsiessään paikkoja, vaikkei yhteistä kieltä löytyisikään.

“Even the old ones because my experience is with the old ones. And they really try and make efforts to help, that makes a difference when you are an international, when you are in a country. That local people see you as an international but try to help, try to make a difference.” (H2, Etelä-Amerikka)

Opiskelijoille on H2:n kokemuksen mukaan olevan tärkeää se, miten heihin suhtaudutaan yliopiston ulkopuolella. Se, että paikalliset ovat avuliaita, vaikka he huomaavatkin sinun olevan ulkomaalainen, tekee suuren vaikutuksen ja auttaa sopeutumaan. Muiden hyväksynnän voisi ajatella vaikuttavan positiivisesti identiteettiin, sillä näin tutkittavat tuntevat itsensä tervetulleeksi osaksi suomalaista yhteiskuntaa.

Ainoita esiin tulleita muutoksia sukupuoli-identiteetissä ulkomailla olossa tuntuu olevan H1:n kokemus. Hän tuntee olonsa itsenäisemmäksi Suomessa kuin aiemmin avioliittonsa aikana, sillä avioiduttuaan hänen miehensä on hoitanut ilmeisesti kaikki hänen asiansa. Nyt hän hoitaa itse omat asiansa, kun hänen miehensä huolehtii lapsista. Hän iloitsi myös siitä, että voi viettää enemmän aikaa ystäviensä kanssa ja osallistua vaikkapa opiskelijajuhliin ollessaan Suomessa ilman perhettään, vaikka toki ikävöi heitä.

Oman kulttuurisen sukupuoli-identiteetin vahvistumista tapahtui sen sijaan H7:lle, sillä hän ei voi ymmärtää suomalaisten naisten ja tyttöjen toisia tapoja, eikä haluaisi missään nimessä omaksua niitä. Sen sijaan hän soisi mieluummin oman maansa arvojen siirtyvän Suomeen. Tällaisia ovat ainakin länsimaiset juomatavat, jotka tuntuvat hänestä käsittämättömiltä. Omasta kulttuurisesta käyttäytymisestä ei siis haluttaisi luopua Suomessa. Myös aasialainen H4 toi esiin sen, että haluaisi säilyttää oman kulttuurinsa naisen roolin, vaikka olisikin ulkomailla, eikä haluaisi omaksua tiettyjä ominaisuuksia länsimaisilta naisilta. Tällainen oli hänen mielestään esimerkiksi se, että avioliitossa esiin tulleita ongelmia ei yritetä ratkaista, vaan erotaan liian helposti. Myös muiden kohdalla esiin tuli se, että omat kulttuuriset tavat haluttiin säilyttää. Muut eivät sen sijaan painottaneet mitään tiettyä kansallista naiseen liitettyä piirrettä, jonka haluaisivat tai eivät haluaisi ilmenevän itsessään. Ehkä aasialaisen naisen rooli eroaa jossain määrin pohjoismaisen naisen roolista enemmän kuin muiden mantereiden.

Yhteenvetona voi sanoa, että oma kulttuuri on tutkittaville tärkeä asia. He ovat kasvaneet sen piirissä, eivätkä haluaisi luopua siitä ulkomailla ollessaan. Oma kulttuuri on vaikuttanut henkilön nykytilanteeseen siten, että se helpottaa ulkomailla oloa, sillä siihen lukeutuvien asioiden kuten uskonnon, perheen kasvatuksen ja ruokakulttuurin katsotaan helpottavan

sopeutumista. Ne tuovat tuttuja rutiineja ihmisten elämään ja monet noudattavat niitä myös ulkomailla. Ehkä se, että tutkittavat voivat toimia niiden mukaan myös kotimaansa ulkopuolella on auttanut heitä sopeutumaan hyvin, kuten monet kertoivat tapahtuneen. Sopeutumista on edesauttanut myös paikallisten osoittama hyväksyntä ulkomaalaisia kohtaan. Vaikka tutkittavat kertoivat sopeutuneensa, niin muutama opiskelija kertoi myös kokeneensa kulttuurishokin saapuessaan uuteen maahan. Tämä kuitenkin hyväksyttiin asiana, joka ei johtunut itsestä vaan ympäröivästä vieraasta kulttuurista.

Tutkittavat myönsivät muuttuneensa ulkomailla ollessaan. He katsoivat ulkomaankokemuksen avartaneen maailmankuvaansa ja näkemyksiään ja muun muassa lisänneen kiinnostusta muita ihmisiä ja kulttuureja kohtaan. Myös hyväksyntä erilaisia kulttuurisia tapoja ja ihmisiä kohtaan kasvoi. Toisten kohdalla muuttumista on tapahtunut enemmän kuin toisten, ja jos muutos identiteetissä ilmenee juuri avoimuutena ja muiden kulttuurien ja ihmisten suurempana hyväksymisenä, niin tällöin kaikkien identiteeteissä on tapahtunut muutosta. Identiteetin muutos saattaa olla vähemmän merkittävä sellaisella, joka on tottunut matkustelemaan ja elämään kulttuurisesti suvaitsevaisempaa elämää, kuten esimerkiksi H8:lla Aasiasta. Toisen ääripään esimerkki sen sijaan löytyy myös aasialaisesta, H4:stä, joka on ilmeisesti ensimmäistä kertaa ulkomailla ja joka itse alkaa nyt sulautua ulkomaalaisiin, niihin ”muihin”, joiden todellisista elämäntavoista ja –tavoitteista hän ei aiemmin ollut tietoinen ja joita hän ei aiemmin hyväksynyt.

Vaikka tutkittavat myöntävät muuttuneensa ja korostavat sopeutuneensa hyvin, niin melkein kaikki kertoivat myös noudattavansa kotimaasta tuttuja rutiineja haluamatta luopua niistä ulkomailla. Omat elämäntavat koetaan oikeiksi ja ne halutaan säilyttää merkkinä siitä, että muutosta identiteetissä ei ole tapahtunut liikaa. Useimmat tutkittavat eivät myöskään halua ajatella, että muutosta olisi tapahtunut ulkopuolisten vuoksi, vaan ainoastaan siksi, että on itse niin halunnut. Tällöin muutos olisi myös tapahtunut tutkittavista itsestään suotuisaan suuntaan. Mahdollisesti epämiellyttävämpää muutosta on kuitenkin tapahtunut niiden opiskelijoiden identiteetissä, jotka toivat ilmi sen, että kokivat itsensä erilaisiksi Suomessa ja toivoivat ehkä monikulttuurisempaa katukuvaa.

Sukupuoli-identiteetin muutos on vähäistä ainakin sen mukaan mitä tutkittavat tuovat ilmi. Yhdellä opiskelijalla oma rooli on laajentunut itsenäisempään suuntaan ulkomailla hänen omaksuessaan aiemmin miehellään olleita piirteitä. Kaksi opiskelijaa puolestaan tuo sen esiin, ettei haluaisi omaksua tiettyjä piirteitä, joita ajattelevat suomalaisilla naisilla olevan. Nämä

olivatkin ainoita eroja erilaisten kulttuuriperinteiden välillä, muuten tutkittavat korostivat samanlaisia asioita riippumatta siitä, mistä he olivat kotoisin.

6.3 Opiskelu kansainvälisessä ohjelmassa

Haastatellut edustavat kahden englanninkielisen kansainvälisen ohjelman opiskelijajoukkoa; Erasmus Mundus -ohjelmaa, jossa opiskelee seitsemän tutkittavaa, ja terveystieteen laitoksen tohtoriohjelmaa, joissa opiskelee kolme tutkittavaa. Luvun sisältö tarkastelee tutkittavien kokemuksia kansainvälisessä ohjelmassa opiskelusta. Osio ei ole niin laaja kuin jo aiemmin esitetyt, mutta mielestäni opiskelijoiden kokemukset ja niistä heränneet ajatukset tuovat esiin mielenkiintoisia asioita ja ovat ehdottomasti esilletuonnin arvoisia.

Pääosin kokemukset kansainvälisessä ryhmässä opiskelusta ovat positiivisia. Opiskelijat arvostavat hyvin korkealle erilaisten näkemysten kuulemista muista maista ja sitä, että näin he oppivat tuntemaan muita kulttuureja ja ihmisiä enemmän.

“I think that this kind of international group gives you lots of experience. Because you hear people giving their experience from their country and that makes the programme more and more interesting. I think that part of the programme is very special.” (H2, Etelä-Amerikka)

Erilaiset, eri puolilta maailmaa kuullut kokemukset rikastuttavat opiskeluohjelmia ja valmistavat opiskelijoita työskentelemään erilaisissa ympäristöissä. Opiskelun kiinnostavuus lisääntyy ja oman akateemisen uran painoarvo saattaa nousta kansainvälisen ohjelman myötä nousta.

Vaikka kokemukset ovat hyviä, niin nekin joiden mielestä näin on, löytävät myös joitain negatiivisia kommentteja. Kuten on jo aiemmin tullut ilmi, kulttuuriset erot ovat olemassa ja aiheuttavat välillä epätietoisuutta siitä, mitä kussakin tilanteessa voi sanoa. Samoin kielitaidon puute tai erilainen englannin kielen aksentti saattaa olla ongelma, kaikki eivät aina ymmärrä, mitä muut sanovat tai heitä ei ymmärretä. Tämä saattaa toisinaan turhauttaa opiskelijoita.

“...there is this big opportunity about knowing about these countries, but they are too shy when they don't say anything in the class... We try our best but...they don't talk because they are ashamed of their accent, something that I have already told

them that you should, you have to try! They are ashamed of the accent that we don't understand them. Yeah, there is cultural difference... sometimes you are patient to cope with and sometimes you just want to say to them: go to hell, stop disturbing my life.” (H3, Etelä-Amerikka)

Opiskelijat ovat kiinnostuneita kuulemaan kokemuksia kaikista maista, mutta H3:n mukaan kaikki eivät uskalla kertoa niitä, sillä he häpeävät omaa englannin kielen aksenttiaan. Kannustaminen ei aina auta ja joskus toisten opiskelijoiden kärsivällisyys uhkaa loppua, vaikka he näkevätkin asian takana kulttuuriset erot ja periaatteessa ymmärtävät tilanteen. Jos itse on luonteeltaan seurallinen tai on kotoisin kulttuurista, jossa asiat on totuttu esittämään eri tavalla, voi olla vaikea sopeutua toisenlaisiin tapoihin. Toisaalta ei ole helppoa olla tällainenkaan opiskelija, joka on totuttu näkemään hiljaisena.

“if you are the only one in the group, you sometimes can not identify yourself, sometimes you are shy to talk about your country for example for me sometimes I'm shy to talk about my culture because at first I felt that my culture is different from them and I just felt that I don't know if they will understand me or not, if they understand me from the perspective of my country...we'll perceive if different...sometimes you are afraid that you will be lost among international group like that. (H7, Aasia)

Kulttuurierot tulevat tämän opiskelijan sanomina esiin eri tavalla kuin aiemmassa H3:n kommentissa. Aasialainen H7 tuo esiin sen, että hiljaiset opiskelijat eivät välttämättä valitse hiljaisuuttaan, vaan ovat ujoja, sillä he eivät ole tottuneet tuomaan esiin omaa itseään. He ovat peloissaan siitä, millaisena heidän maataan ja kulttuuriaan pidetään ja ajattelevat, ettei heitä ymmärretä heidän maansa omasta näkökulmasta. Varsinkin, jos he edustavat yksin maataan kansainvälisen opiskelijajoukon sisällä, niin tästä saattaa syntyä pelko eksymisestä sen sisään. Ehkä asia saattaa olla vielä arempi, jos he ovat kotoisin maista, joissa aineellinen hyvinvointi ei ole yhtä korkealla tasolla kuin muiden opiskelijoiden kotimaissa. Eksymisen tunne joukon sisällä tarkoittaa varmaankin sitä, että henkilö kokee itsensä erilaiseksi ja yksinäiseksi muiden seassa. Tällöin opiskelusta saattaa tulla ainoa sosiaalisuuden muoto ja muihin ystävystyminen jäädä luentojen jutusteluun. Muutamat haastateltavat korostivat voimakkaasti ryhmän ”me-henkeä”, mutta ainakin näiden kahden opiskelijan esimerkin mukaan se saattaa jäädä melko etäiseksi joidenkin kohdalla. Identifioitumista toisiin ryhmäläisiin ei siis välttämättä tapahdu.

Kulttuurierot vaikuttavat myös muulla tavoin opiskeluun, kuin mitä oppitunneilla tulee ilmi muita opiskelijoita tarkkailemalla. Opiskelijat ovat saattaneet tottua esimerkiksi erilaiseen tahtiin opinnoissaan ja sekä opiskelun helppoudesta että vaikeudesta löytyy kokemuksia.

“So I guess it’s better to start with something difficult like what I had experienced back home and now it’s kind of easier for me to adjust.” (H5, Aasia)

Toiset opiskelijat katsovat, että heillä on jo hyvin vahva tausta opiskelussa ja kokevat, että eurooppalaiseen tai suomalaiseen tapaan opiskeltuna heillä on helpompaa kuin kotimaassaan. Tähän saattaa tosin vaikuttaa myös se, että esimerkiksi Erasmus Mundus-ohjelmassa opiskellaan yhtä aihepiiriä kerrallaan, jolloin siihen voi myös todella keskittyä hyvin. Mutta vaikka osa katsoisikin opiskelun olevan nyt kohtalaisen vaivatonta, niin myös toisenlaisia kokemuksia on.

“It was hard for me (in the beginning), I had my education in my country and of course in my country it was the best opportunity that I had but it was more like giving everything on a silver plate but now I have to study everything on my own, it was hard for me to analyse and...” (H6, Afrikka)

Jos opiskelija on tottunut siihen, että tärkeä ja opiskeltava tieto annetaan hänelle hopealautasella, kuten H6 asian ilmaisee, niin omaehtoiseen oppimiseen siirtyminen voi olla aluksi vaikeaa. Tilanne hänen maassaan on saattanut olla hankala ja ehkä opintojen laatu ei ole näissä olosuhteissa ollut samanlainen kuin toisten opiskelijoiden lähtömaissa, vaikka se olikin paras mahdollisuus opiskeluun hänen maassaan. Lisäksi opintojen alussa eivät ainoastaan uudet opiskelukäytänteet ole kuormittavia, vaan myös kaikki muu eläminen uudessa kulttuuriympäristössä on erilaista kuin aiemmin, kirjastossa toimimisesta ja tietokoneista lähtien.

Opiskeluun vaikuttavat myös erot opettajissa. Kuten muista, tästäkin aihepiirissä oli sekä hyviä että huonoja kokemuksia. Toiset ovat tottuneet kulttuurissaan huomattavasti muodollisempaan käytökseen opettajien kanssa ja se, ettei heitä tarvitse teititellä tuntuu hyvin vapauttavalta ja ”kaverimaiselta”. Avoin suhde opettajan ja opiskelijan välillä nähdään etuna ja halutaanpa tällainen uusi tapa siirtää omaankin maahan (H4 Aasia). Opettajan hyvät puolet on arvioitu uudestaan ja esiin on tullut myös feminiinisten piirteiden arvostus. Toisaalta tällaisiin tapoihin ja piirteisiin, kuten myös muihin uusiin puoliin voi olla vaikeaa tottua.

“Because in my country when you are in lecture the teachers just explains almost everything, and you just read the book and you attend the lecture and you take notes and have the examination. So it’s not common when the students ask the questions, that’s why at first I’m so shy to raise the question. I have no idea in my mind what the teacher will say.” (H7, Aasia)

Opettajien kunnioitus on suurta ja omien ajatusten esittäminen uutta ja vaikeaa tietämättä etukäteen, miten opettajat tulevat suhtautumaan. Opettajan oletetaan olevan henkilö, joka tietää asiasta eniten, antaa tiedon opiskelijalle ja hänen sanomaansa on vaikea tai ehkäpä mahdoton kiistää. H7 myös jatkoi myöhemmin, ettei todellakaan pysty ymmärtämään sellaisia opiskelijoita, jotka aivan vapaasti kyselevät kaikenlaisia kysymyksiä oppitunneilla, eikä ilmeisesti pystyisi itse samaan. Kollektiivissa kulttuureissa ei yleensä kannusteta oppilaita itsenäiseen päätöksentekoon ja he kuuntelevat mieluummin ryhmänä opettajaa. Yksilölliseen opetuskulttuuriin siirtyminen näyttäisi tämän esimerkin mukaan olevan melko vaikeaa. Myös H6 kertoi mielenkiintoisen esimerkin siitä, kuinka oli opiskelijaryhmän kanssa kokoontunut säännöllisesti tuutorin kanssa opiskelemaan yhdessä uusia asioita. Ryhmä ei ollut kuitenkaan saanut opetuksesta tai keskusteluista itselleen mitään, sillä tuutori oli kysymyksiin vastaamisen sijaan palauttanut ne takaisin opiskelijoille eikä muutenkaan ollut vaikuttanut paneutuneen asiaan. Opiskelijat olivat kokeneet tilaisuudet itselleen hyödyttömiksi ja sen sijaan, että he olisivat huomauttaneet tästä tuutorille, he olivat vain lakanneet käymästä ryhmässä. Vaikuttaisi siltä, että ainakin tämän ryhmän opiskelijat, kuten H7:kin, olisivat tottuneet siihen, että valtaetäisyys opiskelijan ja opettajan välillä on suuri ja hänen auktoriteettiaan ei haluta tai uskalleta murentaa, sillä erimielisyys olisi voitu tulkita myös henkilökohtaiseksi epälojaaliudeksi.

Toisaalta, koska opettajien kunnioitus on suurta ja odotukset heidän suhteensa ovat korkealla, kuten eurooppalaisia hyvinä pidettyjä yliopistoja kohtaan, niin pettymykset saattavat tuntua sitäkin suuremmilta.

“I felt so disappointed because I never expected that one professor for one of the best universities in the world would have this kind of behaviour. Because I work in a university back home that is like this that nobody ever heard of it, but we respect our students.” (H3, Etelä-Amerikka)

Eteläamerikkalaisen H3:n kokemus saattaa olla ääriesimerkki, mutta se kertoo siitä, että vaikka opettajien avoin käytös on mukavaa, niin kaikkien pitäisi kuitenkin kunnioittaa toisiaan. Jos näin tehdään tuntemattomissakin yliopistoissa, niin näin pitäisi tehdä varsinkin tunnetuissa yliopistoissa. Myös H2 ihmettelee sitä, miksei siihen luoteta, että he opiskelevat oikeasti asiat eivätkä lue ainoastaan tiettyjä osioita kokeita varten. Hän ei ole tottunut tällaiseen opiskelutyyliin ulkomailla eikä siihen, että hänen omiin tarkoituksiinsa ei uskota. Pieni valtaetäisyys ja yksilöllisyys opetuskulttuurissa tai oman opetustyön tuoma kokemus ovat varmaankin asioita, joiden avulla nämä opiskelijat uskaltavat myös kritisoida saamaansa opetusta tai vallitsevia käytäntöjä ja vaatia tasa-arvoista kohtelua.

Yhteenvetona voi sanoa, että pääosin opiskelijat pitävät kansainvälisessä ohjelmassa opiskelusta sen mielenkiintoisuuden ja kulttuureita sekoittavan luonteen takia. Kulttuuriset puolet saattavat tuoda kuitenkin myös ongelmia, sillä ihmiset ovat tottuneet erilaisiin tapoihin kotimaissaan ja uudet tavat myös hämmentävät toisia. Muiden kulttuuriset piirteet saatetaan kokea jopa ärsyttävänä tai niitä ei aina ymmärretä. Tällaisia ovat esimerkiksi osallistuminen oppituntien kulkuun. Opiskelijat ovat tottuneet tietynlaiseen käytökseen esimerkiksi opettajien ja opiskelijoiden välillä ja uudenlaiset tavat ovat toisten kohdalla vaikeita hyväksyä, kun taas toiset omaksuvat ne nopeasti. Myös opiskelumahdollisuudet ovat esimerkiksi teknologian puolesta saattaneet olla kovin erilaisia, ja ne ja muut uudet käytänteet kuormittavat alussa opiskelijoita. Esiin tuli myös se, että opiskelu voidaan kokea oman opintotaustan takia helpoksi tai vaikeaksi. Vaikka esiin tuli negatiivisiakin asioita ja huomioita, niin joka tapauksessa positiiviset olivat enemmistönä. Kansainvälisen ilmapiirin nähtiin avaavan uusia mahdollisuuksia omaan tulevaisuuteen ja erilaisten käytäntöjen oppiminen ympäri maailmaa koettiin erittäin suurena etuna.

7 DISKUSSIO

Tutkimuksen pyrkimys oli kolmitahoinen. Ensimmäkin tarkoituksena oli selvittää, minkälainen merkitys koulutuksella on ollut kehitysmaista kotoisin oleville naisille ja heidän identiteetilleen, ja mitkä tekijät saivat heidät kouluttautumaan korkea-asteelle. Toiseksi, tarkoituksena oli tuoda esiin ne syyt, joiden vuoksi naisopiskelijat lähtivät suorittamaan korkeakoulututkintoa ulkomaille, ja se miten heidän uudessa kulttuuriympäristössään

viettämänsä aika mahdollisesti muutti heitä. Kolmanneksi, tarkoituksena oli tarkastella naisopiskelijoiden kokemuksia kansainvälisestä opiskeluohjelmasta. Luvun ensimmäisessä osassa arvioidaan tutkimuksen luotettavuutta ja mietitään jatkotutkimusmahdollisuuksia. Toisessa osassa tarkastellaan kansainvälisen naisopiskelijan identiteettiä edellä mainittujen tutkimuksen ongelmanasettelujen kautta.

7.1 Tutkimuksen arviointia ja jatkotutkimusehdotuksia

Tutkimusmenetelmänä teemahaastattelu tarjosi mielestäni turvallisen rungon haastatteluun, sillä tutkijalla on haastattelun kuluessa käytössä omat kysymyksensä ja tiedossa alustava, toivottavasti looginen järjestys niiden esittämiseen. Tutkijalla on myös lupa tarkastella kysymyksiä sekä mahdollisesti muuttaa järjestystä tilanteen mukaan. Vaikka sekä Hirsjärvi ja Hurme (2001) että Eskola ja Vastamäki (2001) katsovat, että mukana saisi olla vain tukilista käsiteltävistä aiheista, niin katsoin voivani suorittaa haastattelut valmiiden kysymysten avulla. Kyseessä oli ensimmäinen tutkimukseni ja halusin varmistaa, että kaikki tärkeät aihealueet eli teemat tulisivat esiin. Lisäksi muutamalla haastateltavalla oli käytössään rajoitettu aika, jolloin valmiit kysymykset helpottivat haastattelun kulkua. Myös pikkukysymykset osoittautuivat hyödyllisiksi toisten haastateltavien ja kysymysten kohdalla.

Teemahaastattelussa, kuten kaikissa haastatteluissa, on kuitenkin ongelmallista, että sen aikana on taipumus antaa sosiaalisesti suotuisia vastauksia. Haastateltava voi haluta esiintyä erilaisena, yleensä parempana ihmisenä kuin oikeasti on ja saattaa myös puhua haastattelutilanteessa toisin, kuin jossakin muussa tilanteessa. (Hirsjärvi ym. 2000, 193-194.) Myös Houtsonen toteaa (1996, 14), että ihmisten kertoessa omasta elämästään se voi olla strategia identiteetin esittämiseksi. Tällöin henkilö voi myös oikeuttaa menneitä tekoja ja maksimoida tulevia mahdollisuuksia. Haastateltaville pitäisi kuitenkin mielestäni antaa oikeus siihen, että he voivat valita itse mitä kertovat. Näin he tuovat esille oman subjektiivisen näkemyksensä, toivottavasti mahdollisimman totuudenmukaisen ja samalla pohtivat itse elettyä elämäänsä. Sillä, kuten Houtsonen (Mt.) sanookin, identiteetin esittämisen lisäksi teemat ja tyypittelyt tarjoavat aineksia kokemusten jäsentämiseen ja niiden merkityksellistämiseen, kuten myös sosiaalisen todellisuuden ja identiteettien rakentamiseen. Toivon, että olen itse onnistunut välittämään mahdollisimman totuudenmukaisen kuvan

tutkittavien kanssa käymistämme keskusteluista ja tuomaan esiin heidän sosiaalisen todellisuutensa sekä identiteettinsä.

Haastattelussa saadun tiedon laatu riippuu suurimmaksi osaksi haastattelijasta (Patton 2002, 341) ja luottamus on tutkimushaastattelun avainkysymys. Hyvä haastatteluhde pitää rakentaa haastattelijan kyvyille tuntee empatiaa ja ymmärrystä ilman tuomitsemista. Haastattelija on tilanteessa voimakkaasti läsnä, usein avoimesti ja rehellisesti, osana sosiaalista vuorovaikutusta. Niinpä persoonallisuuksiltaan erilaiset tutkijat saavat systemaattisesti erilaisia tuloksia. (Siekkinen 2001, 50-51). Toivon siitä olleen hyötyä, että olen itsekin ollut ulkomailla opiskelemassa ja työskentelemässä. Lisäksi olin aidosti avoin ja kiinnostunut haastateltavien kertomuksista. Avoimuus ja aito kiinnostus voidaankin Siekkisen (2001, 57) mukaan nähdä vastauksena eettiseen pohdintaan mietittäessä tutkimuksen tarkoitusta ja tutkijan oikeutta tunkeutua ihmisten intiimeihin yksityisasioihin. Toisaalta, etukäteistiedot ja omat oletukset tutkittavasta asiasta saattavat aiheuttaa ennako-odotuksia mahdollisista vastauksista, ja niitä pitäisi pyrkiä tarkastelemaan mahdollisimman objektiivisesti, varautuen näkemään myös asioita, joita ei odottaisi löytävänsä. Itse mietin sitä, oliko minulla liikaa etukäteisoletuksia haastateltavien elämänkulusta ja koulutuksen merkityksestä. Uskoakseni pystyin kuitenkin huomaamaan erilaisia piirteitä haastateltavien puheessa, sellaisiakin, joita en olisi uskonut löytäväni.

Vaikka eri kulttuureiden edustajien keskinäisen vuorovaikutuksen voidaan katsoa toisinaan olevan haasteellista, niin mielestäni haastatteluissa vuorovaikutukseen eivät vaikuttaneet kulttuurien väliset erot. Ainoastaan yhdessä haastattelussa tuli esiin, kuinka haastateltava oli haluton kertomaan perheestään, koska koki sen ehkä liian henkilökohtaiseksi aiheeksi tai, hän ei olisi halunnut paljastaa omia lähtökohtiaan. Siihen, etteivät kulttuuriset erot vaikuttaneet enempää, saattoi olla syynä omaksumani rooli vertaisopiskelijana. Vertaisopiskelijalle oli ehkä helpompi kertoa asioista, kuin olisi ollut esimerkiksi vanhemmalle tutkijalle. Myös haastattelu kummallekin osapuolelle vieraalla kielellä toimi mielestäni hyvin. Ehkä, jos toinen olisi ollut äidinkielenään puhuva, myös vaikeuksia olisi ollut enemmän. Tosin yhdessä haastattelussa oli hieman vaikeuksia ymmärtää haastateltavaa hänen heikomman kielitaitonsa ja voimakkaan korostuksensa vuoksi, mutten usko sen vääristäneen haastattelussa esiin tulleita asioita.

Vaikka olinkin vertaisopiskelija, mikä ehkä helpotti avoimen ilmapiirin luontia, niin edustin haastateltaville silti Tampereen yliopistoa ja nimenomaan suomalaista opiskelijaa. Tämä tuli

esiin siinä, että kysyttäessä kulttuuriin sopeutumisesta useat haastateltavat kehuivat Tampereen yliopistoa ja suomalaista yhteiskuntaa montakaan kritisoitavaa tai sopeutumista estävää asiaa löytämättä. Onhan Tampereen yliopistossa ja suomalaisessa yhteiskunnassa toki kehumisen aihettakin, mutta jäin miettimään sitä, olisivatko he kertoneet asioista samassa tilanteessa olevalle toiselle ulkomaalaiselle opiskelijalle samoin sanankääntein. Tai ehkä haastateltavat eivät vielä olleet oleskelleet tarpeeksi pitkään vieraassa kulttuurissa, eivätkä siksi osanneet havaita mahdollisia suurempia muutoksia. Tutkimusaikataulullisista syistä haastattelut piti kuitenkin suorittaa keväällä 2006, jolloin kaikki haastatellut olivat suorittaneet ulkomaista tutkintoaan 8-9 kuukautta.

Tarkoituksena oli myös tarkastella mahdollisia kulttuurisia eroavaisuuksia tutkimusongelmien kohdalla, ja siksi teoriaosuudessa käsiteltiin hyvin laajasti erilaisia kulttuurisia piirteitä Hofsteden esiin tuomien erojen pohjalta. Kulttuuriset erot eivät kuitenkaan nousseet esiin tutkittavien puheessa, ja koulutuksen merkitys sekä suuntautuminen opintoihin koettiin melko samanlaisena lähtökulttuurista riippumatta. Myös oman kulttuurin merkitys ja uuden kulttuurin tuomat muutokset koettiin samankaltaisina. Ainoastaan pohdittaessa opiskeluohjelmiin liittyviä asioita nousivat erilaiset kulttuuriset piirteet esiin. Tämä saattaa johtua siitä, että ohjelman puitteissa opiskelijat ovat kohdanneet todellisen monikulttuurisen arjen ja muissa yhteyksissä erot eivät päässeet esiin. Toisaalta Hofsteden antaman teoriapohjan perusteella tarkastelemiani seikkoja voi olla vaikea huomata ja jokin muu taustateoria olisi saattanut osoittaa hedelmällisemmäksi.

Kaikki haastateltaviksi pyydetty eivät halunneet osallistua tämän tutkimuksen tekoon ja on mahdollista, että osallistuneilla oli erityisen positiivisia kokemuksia esimerkiksi opiskelutiloiltaan, josta he mielellään kertoivat. Haastattelupyynnössä tulivat esiin teemat, joista olin kiinnostunut heidän kohdallaan ja saattaa siis olla, että poisjääneiden kokemukset olisivat eronneet merkittävästi osallistuneiden kokemuksista. Mielestäni tämä mahdollisuus on silti aina olemassa kaikessa tutkimuksessa, joka perustuu ihmisten vapaaehtoisuuteen ja olisi mahdotonta kyseenalaistaa kaiken tällaisen tutkimuksen tuloksellisuus. Lisäksi, tässä tutkimuksessa saimme viittauksia siitä, että osallistujien kokemukset olivat tosin paikoin samankaltaisia, mutta toisten kysymysten osalta erosivat huomattavasti. Tämä antaa mielestäni viitteitä siitä, että tutkittava joukko opiskelijoita oli sopivan kokoinen, ja jos ryhmä olisi ollut suurempi, myös poikkeavia tapauksia olisi ollut mahdollisesti enemmän mutta suhteessa saman verran.

Tutkimuksen yhtenä tarkoituksena oli selvittää tutkittavien elämänvaiheita ja koulutuksen merkityksellisyyttä niissä. Myös elämäkertatutkimus olisi voinut tuoda tätä tietoa, ja lukemassani kirjallisuudessa tietoa olikin sen avulla useasti kerätty. Elämäkertatutkimus olisikin mahdollisesti tuonut syvällisempää tietoa opiskelijoiden elämästä ja valinnoista vuosien varrella. Tätä varten olisi kuitenkin vaadittu paljon pidempi ajanjakso ja syvempi haastateltavien tuntemus useampia haastattelukertoja varten. Nyt suurin osa haastateltavista oli Suomessa vain muutamia kuukausia kerrallaan ja varmasti myös itse kiireisiä omien opintojensa kanssa. Lisäksi, koska tutkimusongelmat olivat kuitenkin kohtalaisen tarkkoja, teemahaastattelun avulla saatiin täsmällistä tietoa juuri näistä asioista ja niihin pystyttiin haastattelun puitteissa perehtymään riittävästi.

Myös sitä voitaisiin pohtia, edustavatko tutkimukseen osallistuneet naiset kehitysmaita laajasti vai ovatko he parempiosaisia, kuin maidensa keskivertokansalaiset. Luullakseni he ovatkin juuri parempiosaisia, sillä heillä on ollut mahdollisuus kouluttautua ja kehittää itseään myös ulkomailla. He tuovat kuitenkin esiin juuri omalle ryhmälleen, kehitysmaita tuleville kansainvälisille naisopiskelijoille, tyypilliset asiat ja heille merkittävät tekijät, jotka ovat heidän omia kokemuksiaan. Olisi ehkä mahdotonta koota laadullista tutkimusta, jossa olisivat edustettuina kaikki maailman tai kehitysmaiden naiset. Tälle ryhmälle tyypilliset asiat tulevat kuitenkin esiin tässä tutkimuksessa ja niiden uskoisi pätevän myös muiden samantyyppisten ryhmien kohdalla.

Tämä tutkimus antoi runsaasti viitteitä siitä, mitä olisi hyödyllistä tai mielenkiintoista tutkia tulevaisuudessa enemmän. Esimerkiksi opiskelutapojen kulttuuriset erot ja niiden vaikutus itse opiskeluun nousi esiin muutaman opiskelijan kohdalla voimakkaana. Tämä lienee seikka, joka opiskelijoiden liikkuvuuden kasvun myötä tulee tulevaisuudessa olemaan yhä tärkeämpi huomioitava asia. Lisäksi olisi mielenkiintoista haastatella joko samoja opiskelijoita myöhemmin tai muita ulkomailla jo kauemmin olleita siitä, onko heidän identiteetissään tapahtunut pidemmän ajanjakson jälkeen enemmän muutoksia. Tässä tutkimuksessahan ne eivät ilmenneet kovin voimakkaina, ja jo useamman vuoden ulkomailla asuneilla saattaisi olla asiasta erilaisia kokemuksia. Tässä tutkimuksessa haastatellut naiset eivät myöskään kokeneet kulttuuri- ja sukupuoli-identiteettinsä olevan ristiriidassa keskenään heidän ollessaan ulkomailla, ja olisikin mielenkiintoista tarkastella, millaisena he kokevat asian palatessaan kotimaahansa. Tässä vain muutamia mielessäni olevia jatkotutkimusehdotuksia, sillä tutkimuksessa nousi mielestäni esiin useita kysymyksiä, joihin olisi kiintoisaa ja tärkeää tutustua tarkemmin. Jos nyt olisinkin aloittamassa tämän tutkimuksen tekoa uudelleen, niin

luultavasti rajaisin sen eri tavalla. Kaikki tutkimusongelmat tässä tutkimuksessa osoittautuivat kohtalaisen laajoiksi ja uskon, että keskittyminen johonkin yksittäiseen teemaan syvemmin olisi myös voinut osoittautua hedelmälliseksi.

7.2 Pohdinta

Tämä pro gradu -tutkielma vahvistaa käsitystä, että koulutuksen merkitystä ei sovi aliarvioida tai unohtaa, koska sillä voi parhaimmillaan olla erittäin suuri positiivinen merkitys kehityksistä kotoisin oleville naisille ja heidän identiteetilleen. Korkeakouluun jatkaneille naisopiskelijoille on jo peruskouluajana ja lapsuudessa kehittynyt positiivinen koulutusidentiteetti. He ovat olleet alusta asti tavoitteellisia opinnoissaan ja arvosanat ovat olleet ja ovat yhä tärkeitä ja tae menestymisestä ja auttavat oman koulutusstatuksen ja identiteetin määrittelyssä. Koulukokemusten lisäksi perheen merkitys kouluttautumisessa on ollut tärkeä jo peruskoulussa. Perheeltä saadun tuen merkitys korostui toisten kohdalla erityisesti, kun taas muutamat korostivat oman koulunsa merkitystä. Koulutusidentiteetti muodostuukin koulun ja sen ulkopuolisen elämän (esimerkiksi perhe ja yhteiskunta) vuorovaikutuksena (Houtsonen 2000, 22), ja voisi olla luonnollista, että eri yksilöillä siihen vaikuttavat voimakkaammin sen eri puolet. Koulukokemusten merkitys yliopistoon jatkamisessa tuli esiin samassa yhteydessä myös Aki Virtasen (1999) haastattellessa eurooppalaisia vaihto-opiskelijoita Tampereella pro gradu -tutkielmaansa varten, ja myös hän oletti positiivisuuden vaikuttavan myöhempisiin koulutusvalintoihin. Sen sijaan hänen otaksumallaan yhteydellä vanhempien koulutustaustan ja lasten korkeakoulutuksen välillä ei näyttäisi olevan merkitystä tässä tutkimuksessa sen suhteen, kannustettiinko tyttäriä opiskelemaan vai ei; sekä koulutetut että kouluttamattomat vanhemmat ymmärsivät tämän tutkimuksen puitteissa korkean koulutustason etuna ja siihen kannustettiin.

Opiskelijoiden vanhemmat sekä itse kehityksissä syntyneet naiset näkevätkin koulutuksen ja korkeakoulutuksen välineenä hyvään elämään. Tutkinto on tuonut ja tuo statusta ja turvaa työmarkkinoilla ja antaa paremmat mahdollisuudet hyvään työpaikkaan ja palkkaan. Koulutuksen avulla saavutetut välineelliset arvot johtavat myös muihin, ei välineellisiin arvoihin ja hyvään elämään tai mahdollisesti ainakin parempaan, kuin vanhemmilla on ollut aikanaan. Tulos vahvistaa myös huomiota, joka esitettiin EFA-raportissa (2003, 105) koskien toisen asteen merkitystä kehityksistä kotoisin oleville tytöille. Vaikuttaa siltä, että tytöt ja

naiset ovat motivoituneita myös kolmannen asteen opiskelun kautta parantamaan itsensä ja perheensä asemaa. Tämän tutkimuksen mukaan, useat naiset ovat, paitsi valmiita myöhemmin parantamaan itsensä ja perheensä asemaa, myös oman yhteisönsä tai yhteiskuntansa tilaa. Koulutus muuttuu heidän kohdallaan merkitykselliseksi mahdollisesti vasta silloin, kun siitä on hyötyä myös muille.

Muiden auttamisen ja oman yhteiskunnan hyödyntämisen voisi ajatella johtuvan siitä, että kunkin valtion yhteinen kulttuuriperintö on luonut yhteenkuuluvuuden tunnetta ja yhteistä kulttuuri-identiteettiä, josta tämä ajatusmaailma kumpuaa. Kansallisen koulutuksen avulla on tietoisesti voitu luoda kansallinen identiteetti, jonka piirteisiin oman kansan auttaminen kuuluu. Näiden kahden, enemmän itsestä tulevan ja enemmän valtion ohjauksesta kumpuavan ominaisuuden voisi uskoa vaihtelevan vahvuudeltaan yksilöittäin tai maittain, sillä tässäkin tutkimuksessa muutamat tutkittavat korostivat enemmän koulutuksen merkitystä juuri oman valtion kannalta kuin toiset. Auttamisen halu johtanee tutkittavien kohdalla siihen, että he palaavat takaisin kotimaihinsa ulkomailla opiskelun jälkeen. Tällöin ainakaan heidän kohdallaan ei toteutuisi niin sanottu aivovuoto teollisuusmaihin, jota nykyisin pelätään tapahtuvan erittäin paljon.

Yleisesti ottaen korkeakoulutukseen johtaneet syyt olivat itse asiassa jokseenkin samankaltaisia tässä työssä, kuin mitä Hertz-Lazarowitz ja Shapira (2005) löysivät Arabiyhteiskunnassa naisia korkea-asteelle kannustaviksi asioiksi. Naiset olivat saaneet tukea perheiltään, heillä oli korkeat odotukset elämästään sekä halu itsensä toteuttamiseen. Lisäksi he olivat hyvin motivoituneita saavuttamaan tämän kouluttautumalla. Sen sijaan tässä tutkimuksessa ei pystytty kovinkaan syvällisesti pohtimaan sitä, millaisia strategioita naiset olisivat käyttäneet saavuttaakseen päämääränsä. Kuitenkin vertailtaessa tämän tutkimuksen naisia keskenään ja heitä Hertz-Lazarowitzin ja Shapiran (2005) tutkimuksen tulokseen selvisi, että suuntautuminen korkeakoulutuksen pariin ja koulutuksen merkityksellisyys elämässä vaikuttaisivat olevan universaaleja asioita, jotka nähdään suunnilleen samankaltaisina ympäri maailmaa. Kulttuuriin perustuvat erot eivät nousseet vahvana esiin ja koulutuksen tuomat asiat nähtiin hyvin samanlaisina kaikilla mukana olleilla mantereilla.

Aiemmin vallalla ollut käsitys, että naisten tai tyttöjen kouluttautuminen olisi vaikeampaa kuin miesten tai poikien, ei ainakaan tämän tutkimuksen haastateltavien kohdalla pidä paikkaansa. Yhdeksän kymmenestä tarkastellusta tutkittavasta ei katso sukupuolen vaikuttaneen omiin kouluttautumismahdollisuuksiinsa, eivätkä tutkittavat myöskään yleisellä

tasolla oman maansa tilannetta tarkastellessaan huomaa enää eroa naisten ja miesten välillä jälleen yhtä poikkeusta lukuun ottamatta. Tilanne on muuttunut viimeisten vuosikymmenien aikana, ja nyt myös tyttöjen koulutuksen arvo ymmärretään. Tutkittavien käsitys saattaa kuvastaa maailmanlaajuisia trendiä, jonka mukaan tytöt jo osin peittoavat pojat koulutuksessa ja jonka mukaan naisten osuus korkeakoulutuksessa kasvaa varsinkin kehitysmaissa. Tyttöjen parantuneen aseman voisi nähdä johtuvan aiemmin esille tulleesta tyttöjen voimakkaammasta motivaatiosta nähdä koulutus välineenä hyvään elämään, kuten myös tyttöjen koulutuksen vahvasta globaalista tukemisesta. Asioihin puuttuminen on siis tuonut parannusta olemassa oleviin epäkohtiin. Sukupuolten eriarvoisuutta suurempana riskitekijänä ja huolestuttavana asiana tutkittavat kuitenkin näkivät perheen taloudellisen tilanteen, vähemmistöjen huonon aseman tai yleensäkin syrjäisen asuinalueen. Nämä tekijät tuntuvat nykyään muodostavan suuremman uhan koulutukseen pääsyä tarkasteltaessa kuin sukupuoli. Tarkasteltaessa tätä tulosta maailmanlaajuisessa kontekstissa vaikuttaisikin siltä, että sukupuolten eriarvoisen aseman lisäksi tai sen sijasta tulisi kiinnittää enemmän huomiota myös muihin epätasa-arvoista kouluttautumista aiheuttaviin riskitekijöihin.

Vaikuttaa siltä, että koulutus on vahvistanut naisten kuvaa siitä, että he pärjäävät elämässä. Kaikki haastateltavat eivät tuoneet ilmi sukupuolen ja identiteetin välisiä suhteita, mutta ne jotka toivat, antoivat ymmärtää, että koulutus on tehnyt heistä voimakkaampia ja antanut uusia mahdollisuuksia nähdä sukupuolten väliset roolit arjessa. Heidän sosiaalisen sukupuolen identiteettinsä on laajentunut ja siihen sisältyy koulutuksen myötä enemmän puolia. Muutamat toivat ilmi myös sen, että koulutettuihin naisiin liitetään tiettyjä ominaisuuksia ja heitä pidetään tietynlaisina, kuten erityisen itsenäisinä tai vahvoina. Nämä ominaisuudet tai kuvat saattavat olla yksilön itsensä hyväksymiä tai sitten ulkopuolisten luoma illuusio heidän identiteetistään ja saattavat toistaa perinteisiä stereotyyppioita, joita ainakaan kaikki haastatellut eivät allekirjoita. Kouluttautuneilla naisilla saattaakin olla ongelmia juuri siinä, etteivät he sovi niihin perinteisiin raameihin, joihin heidät yhä ihmisten mielissä asetetaan (Gender and Higher Education 1998, 10-11.)

Ne haastateltavat, jotka toivat ilmi sukupuolen ja identiteetin välisiä suhteita eivät nähneet omaa sukupuoltaan tai identiteettiään mitenkään haitallisena, vaan päinvastoin hyödyllisenä asiana. Tähän saattaa vaikuttaa se, että kaikkia tutkittavia on tuettu kotona ja naisten ja miesten välillä ei ole nähty olevan eroja ainakaan kouluttautumisen suhteen. Sukupolvelta toiselle siirtynyt kulttuuriperintö vaikuttaisi jatkuneen siten, että kouluttautuneet vanhemmat haluavat kouluttaa kaikki lapsensa, myös tyttärensä. Sen sijaan kouluttamattomat vanhemmat

haluavat katkaista kouluttamattomuuskierteen ja antaa lapsilleen, myös tyttärilleen, uusia ja parempia mahdollisuuksia.

Osaltaan tämä tutkimus vahvistaa aiempia tuloksia siitä, miksi ulkomaille lähdetään opiskelemaan. Tämän lisäksi se tuo mukanaan myös erään pienemmän ryhmän, kehitysmaista kotoisin olevien naisten, oman subjektiivisen näkökulman. Philip Altbach totesi jo vuonna 1991 (310), että ulkomaalaisen tutkinnon arvo vaikuttaa suuresti ulkomailla opiskeluun, ja että myös parempien opiskelumahdollisuuksien ja opiskelun hinnan sekä perheen voisi katsoa vaikuttavan päätökseen. Näin oli myös tässäkin tutkimuksessa, vaikka aikaa näiden kahden tarkastelun välillä on 15 vuotta. Tässäkin pro gradu -tutkielmassa opiskelijat näkivät ulkomaalaisen tutkinnon tuovan suuren edun kotimaan työmarkkinoilla. Yhtenä tärkeimmistä syistä ulkomailla opiskeluun oli kuitenkin rahoituksen varmistuminen. Ilman stipendiä ulkomailla opiskelu olisi jäänyt monelle vain haaveeksi, vaikka toisaalta toiset olisivat olleet valmiita myös maksamaan opiskelusta. Stipendijärjestelmän voikin katsoa luovan tasa-arvoisuutta erilaisista lähtökohdista tulevien pyrkijöiden kesken, etenkin, jos kyseessä on useamman vuoden opiskeluohjelma, jota voisi muuten olla vaikea rahoittaa. Maanosittain tarkasteltuna Aasiasta ja Afrikasta olisi tämän aineiston mukaan löytynyt myös maksavia opiskelijoita, mutta tällöin suuntautuminen olisi voinut kohdistua myös muihin Euroopassa järjestettäviin ja mahdollisesti kilpaileviin ohjelmiin.

Tämä tutkimus toi esille myös sen huomionarvoisen seikan, että ulkomailla opiskelua ei nähdä aina parempana vaihtoehtona kotimaan opintoihin verrattuna. Ulkomaille saatetaan lähteä opiskelemaan jopa vastoin omaa tahtoa tai mielenkiintoa, velvollisuudesta perhettä ja sen kulttuurisia perinteitä kohtaan. Tämän voisi ajatella tulevan kysymykseen erityisesti naisten tapauksessa, jos heidän katsotaan olevan velvollisia toimimaan perheen parhaaksi, kuten erään aasialaisen haastateltavan kohdalla oli tapahtunut. Vaikuttaakin siltä, että perinteiset roolit ja ammatilliset tavoitteet sekä opinnot saattavat yhä aiheuttaa, elleivät merkittävää stressiä joidenkin naisopiskelijoiden kohdalla, niin ainakin omista tavoitteista luopumista (Altbach 1991, 318-319). Koska emme voi aina täysin tietää tai ymmärtää tulevien opiskelijoiden motiiveja, olisi tärkeää, että vastaanottavat henkilöt pyrkisivät tunnistamaan saapuvien ulkomaalaisten opiskelijoiden erilaiset tarpeet. Näin he mahdollisesti voisivat tarjota heille erilaisia keinoja sopeutua tai viihtyä suomalaisessa yhteiskunnassa, jotteivät opiskelijat jäisi siitä ulkopuolisiksi tutkintonsa suorittamisen ajaksi.

Suurin muutos, jonka ulkomailla noin kahdeksan kuukautta asuneet naiset huomasivat itsessään, oli maailmankuvan avartuminen. He havaitsivat olevansa avoimempia uusille ja erilaisille kulttuurisille tavoille sekä ihmisille. Voimme olettaa, että suurempi avoimuus muita ihmisiä ja kulttuureja kohtaan johtuu siitä, että omat kulttuuriset tavat on huomattu tai ne on opittu tuntemaan paremmin. Tutkimus myös vahvistaa sitä käsitystä, että henkilön aiempi kulttuurinen pääoma vaikuttaa kaikkeen hänen ulkomailla kokemaansa. Henkilö, joka on tottunut matkustelemaan ja on ollut aiemmin kanssakäymisissä vieraiden kulttuurien edustajien kanssa ei koe identiteettinsä muutosta kovinkaan merkittävänä. Sen sijaan henkilöllä, joka ei ole nähnyt erilaisten kulttuurien kohtaamista tärkeänä aiemmissa elämänvaiheissa, saattaa vieraassa kulttuurissa eläessään kokea suurenkin muutoksen tunteen identiteetissään, kuten kävi aasialaisen H8:n tapauksessa. Hän alkoi ulkomailla ollessaan nyt itse sulautua ulkomaalaisiin, niihin ”toisiin”, joiden todellisista elämäntavoista ja – tavoitteista hän ei aiemmin ollut tietoinen. Muutokseen suuruuteen saattaa myös vaikuttaa se, että henkilö on lähtenyt ulkomaille puhtaasti opiskelemaan, ajattelematta sen kulttuurisia puolia ja mahdollista muutosprosessia aiemmin.

Haastatellut naiset eivät tuoneet esiin paljoakaan sukupuoli-identiteettiin ja sen mahdolliseen muutokseen ulkomailla liittyviä asioita. Tämä saattaa johtua siitä, että he eivät ole kokeneet perinteistä kulttuurista rooliaan ja ulkomailla olevaa rooliaan keskenään ristiriitaisina. Tämä tarkoittaisi, että naiset joka puolella maailmaa elävät melko samanlaisissa olosuhteissa. Toisaalta joitain muuttuneita piirteitä tulee ilmi, ja se saattaa myös kertoa siitä, että naiset ovat erilaisissa tilanteissa joka puolella ja tässä tutkimuksessa haastatelluilla on jo ollut hyvin realistinen käsitys vastaanottajamaan kulttuurista ja olosuhteista yleensäkin, jolloin niihin osattiin varautua. Esiin tulleet havainnot koskevat yhden opiskelijan kohdalla sitä, että hänen sosiaalisen sukupuolen identiteettinsä monipuolistui ulkomailla ollessa. Hän oppi luottamaan itseensä arkiasioiden hoidossa, kun hänen miehensä ei hoitanut niitä hänen puolestaan. Kaksi opiskelijaa sen sijaan kokivat suomalaisilla naisilla olevan piirteitä, joiden he eivät haluaisi kuuluvan omaan identiteettiinsä nyt, eivätkä tulevaisuudessa. Kaikki kolme opiskelijaa, jotka kokivat jonkinasteista sosiaalisen sukupuoli-identiteetin muutosta, olivat kotoisin Aasiasta. Tämän perusteella voisi ajatella, että suurin ero on juuri aasialaisiin ja suomalaisiin tai pohjoismaisiin naisiin liitettyjen piirteiden välillä. Tämä olikin ainoa selvä ero erilaisten kulttuuriperinteiden välillä, muuten tutkittavat korostivat samankaltaisia asioita riippumatta siitä, mistä he olivat kotoisin.

Kuten aiemmin mainittiin, monessakaan kohtaa tässä tutkimusta ei noussut esiin tutkittavien erilainen kulttuuritausta. Onkin vaikea arvioida, kuinka paljon he edustavat tyyppillistä oman maansa edustajaa. Toki kaikki ovat oman kulttuurinsa kansalaisia, mutta heillä saattaa kuitenkin olla erilainen arvo-orientaatio kuin maansa peruskansalaisella (Otten 1999, 244). Jos todellakin on niin, että he ovat jossain määrin etuoikeutettuja omissa maissaan ja nyt tämän tutkimuksen perusteella kuitenkin eroavat toisistaan melko vähän, niin olisi mielenkiintoista leikitellä ajatuksella, että maailmaan olisi muodostumasta globaali keskiluokka, joka ei olisi enää riippuvainen maiden rajoista. Henkilöillä, jotka ovat sosiaalistuneet tietyllä tavalla, on ominaisuuksia, joiden avulla he pärjäävät melkein missä olosuhteissa tahansa ja osaavat käyttää esimerkiksi verkostoja ja stipendijärjestelmiä hyväkseen. Näin he pystyvät keräämään itselleen sosiaalista pääomaa kotimaassaan ja ulkomailla, mikä nostaa heidän arvoaan globaalilla tasolla.

Sosiaalisen pääoman kerääminen ulkomailla tapahtui ainakin tähän tutkimukseen osallistuneiden kohdalla pääasiassa kansainvälisissä opiskeluohjelmissa. Kansainvälisiin opiskeluohjelmiin liitettiin sekä negatiivisia että positiivisia asioita, jotka johtuivat pääosin samoista syistä eli kulttuurieroista. Ainakin näin oli niiden henkilöiden tapauksissa, jotka nostivat asian esiin. Opiskelijat saattoivat oudoksua toistensa käyttäytymistä, vaikka eivät olisi tuoneet sitä julkisesti ilmi ja vaikka he tiedostaisivatkin sen johtuneen juuri kulttuurieroista. Tutkittavat saattoivat myös suhtautua samoihin asioihin hyvin eri tavalla. Toiset kokivat julkisen esiintymisen, puhumisen ja kyseenalaistamisen luonnolliseksi osaksi ryhmän dynamiikkaa toisten tuntiessa olonsa hyvin vieraaksi tällaisessa ryhmässä. Ohjelman suunnittelijoilla onkin haasteellinen ja vastuullinen tehtävä siinä, miten kaikkien kulttuurien edustajat saataisiin tasapuolisesti mukaan, varsinkin, jos osa konflikteista johtuu kielellisistä ongelmista ja väärinymmärryksistä. Lisäksi esiin tuli se, että olisi tärkeää pyrkiä selvittämään opiskelijoiden taso esimerkiksi itsenäisen tiedonhaun ja opiskelutaitojen osalta ennen opintojen alkua ja järjestää mahdollisesti valmistavia kursseja ennen lukukauden alkua, jotta kaikki opiskelijat olisivat suunnilleen samalla lähtöviivalla.

Vasta puhuttaessa opiskelusta ja konkreettisista asioista uudessa kulttuuriympäristössä nousi hyvin selvästi esiin, että kaikilla kulttuureilla on omat erilaiset lähtökohtansa ja ihmisten mielet on, Hofstedeä lainaten, ohjelmoitu niiden mukaan. Eri kulttuureiden vastakohtaisuudet esimerkiksi kollektiivisuudessa ja yksilöllisyydessä tulivat ilmi ja osoittivat sen, kuinka ne vaikuttavat eri kulttuureista tulleiden käytöksessä ja ajatuksissa. Tämän voisi ajatella tukevan myös Harakkamäen (2002) vahvistamaa Hofsteden tulosta siitä, että oppimisessa, ja tässä

tapauksessa ehkä enemmän käytöksessä, ilmenevät erot johtuvat erilaisista kulttuureista. Ja vaikka esimerkiksi television välityksessä pääsemme tutustumaan muiden ihmisten elämään globaalilla tasolla, niin kulttuuristen käsitysten muuttuminen on hidas prosessi.

LÄHTEET

- Caillods, F.1992. The local dimension of education and training and the role of educational planning. Teoksessa Buchert, L. (toim.) Education and training in the third world: the local dimension. Hague: Centre for the Study of Education in Developing Countries (CESO), 19-32.
- Cealey Harrison, W. 2001. Truth is slippery stuff. Teoksessa Francis, B. Skelton, C. Investigating Gender. Contemporary perspectives in education. St Edmundsbury Press: Bury Ts. Edmunds, Suffolk. 52-64.
- Chickering, A.W. ja Reisser D. 1993. Education and Identity. Jossey-Bass: San Fransisco.
- Dillabough, J. 2001. Gender theory and research in education. Teoksessa Francis, B. Skelton, C. Investigating Gender. Contemporary perspectives in education. St Edmundsbury Press: Bury Ts. Edmunds, Suffolk. 11-26.
- Eskola, J. ja Suoranta, J. 1998. Johdatus laadulliseen tutkimukseen. Gummerus kirjapaino Oy: Jyväskylä.
- Eskola, J. ja Vastamäki, J. 2001. Teemahaastattelu: opit ja opetukset. Teoksessa Aaltola, J. Valli, R. Ikkunoita tutkimusmetodeihin I. Metodien valinta ja aineiston keruu: virikkeitä aloittelevalle tutkijalle. Gummerus Kirjapaino Oy: Jyväskylä, 24-42.
- Garam, I. 2001. My Finland. Selvitys ulkomaisten vaihto-opiskelijoiden kokemuksista suomalaisissa korkeakouluissa. Cimo Publications 5/2001. Multiprint: Helsinki.
- Garam, I., Jortikka, M. ja Zirra, P. 2005. Kansainvälinen liikkuvuus yliopistoissa ja ammattikorkeakouluissa. Cimo Publications 1/2005.
- Gender and Higher Education – A Sea Change. 1999. Report on the Thematic Debate entitled Women and Higher Education: Issues and Perspectives held at the World Conference on Higher Education. Paris 5-9 October 1998.
- Giddens, Anthony. 2004. Sociology. 4th edition. Polity: T.J.International Ltd, Padstow, Cornwall.

- Gove, J. ja Watt, S. 2004. Identity and gender. Teoksessa Woodward, K. (toim.) Questioning identity: gender, class, ethnicity. 2.painos, ensimmäinen painos 2000. Bath: The Bath Press; 43-78.
- Green, A. 1997. Education, Globalization and the Nation State. MacMillan Press Ltd: Houndmills and London.
- Hall, S. 1996. Introduction: Who Needs Identity? Teoksessa Hall, S. du Gay Paul. Questions of Cultural Identity. SAGE: London, Thousand Oaks, New Delhi, 1-17.
- Hall, S. 1999. Identiteetti. Suomentaneet ja toimittaneet Lehtonen M., Heikman J. Vastapaino: Tampere.
- Hertz-Lazarowitz, R. ja Shapira T. 2005. Muslim Womens's Life Stories: Building Leadership. Anthropology and Education Quarterly. Vol. 36. 165-181.
- Hietaluoma, H. 2001. Why Finland. Selvitys ulkomaisten vaihto-opiskelijoiden hakeutumisesta suomalaisiin korkeakouluihin. Cimo Publications 3/2001. Multiprint: Helsinki.
- Hirsjärvi, S., Remes. P., Sajavaara P. 2000. Tutki ja kirjoita. 6., uudistettu laitos. Tummavuoren kirjapaino Oy: Vantaa.
- Hirsjärvi S. Hurme. 2001. Tutkimushaastattelu. Teemahaastattelun teoria ja käytäntö. Lisäpainos. Yliopistopaino: Helsinki.
- Hofstede, Geert. 1993. Kulttuurit ja organisaatiot. Mielen ohjelmointi. Suomennos Ritva Liljamo. Juva: WSOY.
- Holden Ronnig, A. 2001. Women, higher education and development. Evaluation report on 6-year UNITWIN/UNESCO chairs project. Unesco.
- Honko, Lauri. 1991. Säilyvintä on kulttuurin rakenne. Teoksessa: Kulttuurien kohtaaminen. Helsingin yliopisto. Studia Generalia, kevät 1991. Helsinki: Yliopistopaino; 34-41.

- Houtsonen, J. 1996. Koulutusidentiteetin kulttuurisen rakentumisen ainekset: identiteettien tyypittelyt ja elämäkerralliset teemat. Teoksessa Antikainen, A. Huotelin, H. Oppiminen ja elämänhistoria. Aikuiskasvatuksen vuosikirja. Jyväskylä: Gummerus Kirjapaino Oy.
- Houtsonen, J. 2000. Identiteetin rakentuminen koulun symbolisessa järjestyksessä. Teoksessa: Koulutus, elämänkulku ja identiteetti. Kasvatussosiologian avauksia suomalaisten oppimiseen. Saarijärvi: Gummerus Kirjapaino Oy.
- Kehily, M. J. 2001. Issues of gender and sexuality. Teoksessa Francis, B. Skelton, C. (toim.) Investigating Gender. Contemporary perspectives in education. St Edmundsbury Press: Bury Ts. Edmunds, Suffolk. 116-125.
- Kiviniemi, K. 2001. Laadullinen tutkimus prosessina. Teoksessa Aaltola, J. Valli, R.(toim.) Ikkunoita tutkimusmetodeihin I. Metodien valinta ja aineiston keruu: virikkeitä aloittelevalle tutkijalle. Gummerus Kirjapaino Oy: Jyväskylä, 68-84.
- Kolodny, A. 2000. Women and Higher Education in the Twenty-first Century: Some Feminist and Global Perspectives. NWSA Journal; Summer2000, Vol. 12 Issue 2,130-148.
- Krulfeld, R. M. 1994. Changing concepts of gender roles and identities in refugee community. Teoksessa Camino, L. A. Krulfeld, R. M. Reconstructing Lives, Recapturing Meaning. Refugee Identity, Gender, and Culture Change. Gordon and Breach Publishers: United States of America, 71-74.
- Lahtinen, M., Lankinen, T., Penttilä A. ja Sulonen A. 2004. Koulutuksen lainsäädäntö käytännössä. RT-Print: Pieksämäki.
- Liebkind, K. 1994. Vietnamilaisena pakolaisena Suomessa. Teoksessa: Liebkind, K. (toim.) Maahanmuuttajat. kulttuurien kohtaaminen Suomessa. Helsinki: Hakapaino Oy.; 162-193.
- Otten, M. 1999. Preparing for the intercultural implication of the internationalisation of higher education in Germany. Teoksessa: Häkkinen K. (toim.) Innovative Approaches to Intercultural Education. Continuing Education Centre Multicultural Programmes: University of Jyväskylä; 238-247.

- Sadlak, J. 1998. Globalization and Concurrent Challenges for Higher Education. Teoksessa Scott, P. The Globalization of Higher Education. St Edmundsbury Press Ltd: Bury St Edmunds, Suffolk, 100-107.
- Santos, Christina Isabel P. 1999. Identity (re)construction in a multiethnic postgraduate Hall of Residence. Teoksessa: Häkkinen K. (toim.) Innovative Approaches to Intercultural Education. Continuing Education Centre Multicultural Programmes: University of Jyväskylä; 270-278.
- Sedigh Zadeh, M. 1994. Att studera i ett främmande land. En studie av motiv och studiesituation bland utländska studerande vid svenska högskolor. Acta Universitatis Upsaliensis. Uppsala Studies in Education 52. Tukholma: Gotab.
- Siekkinen K. 2001. Syvähaastattelu. Teoksessa Aaltola, J. Valli, R. Ikkunoita tutkimusmetodeihin I. Metodien valinta ja aineiston keruu: virikkeitä aloittelevälle tutkijalle. Gummerus Kirjapaino Oy: Jyväskylä, 43-58.
- Spradley, J.P. 1979. The ethnographic interview. Holt, Rinehart and Winston, Inc.: United States of America.
- Stier, J. 1998. Dimensions and Experiences of Human Identity. An Analytical Toolkit and Empirical Illustration. Kompendiet: Göteborg.
- Stromquist, N.P. 2002. Education in a globalized world. The connectivity of economic power, technology, and knowledge. Rowman & Littlefield publishers, Inc.: Lanham, Boulder, New York, Oxford.
- Stromquist, N.P. 2004. Preface. Comparative Education Review Vol. 48, Issue 4, iii-v.
- Takala, T. 2001. Koulutus kaikille –tavoitteet ja kehitysmaiden todellisuus. Deved Consulting. Cityoffset Oy: Tampere.
- Tuomi, J., Sarajärvi A. 2003. Laadullinen tutkimus ja sisällönanalyysi. Gummerus Kirjapaino Oy: Jyväskylä.
- UNESCO. 1995. Policy Paper for Change and Development in Higher Education.

Van Damme, D. 2001. Quality issues in the internationalisation of higher education. Higher Education. 41. 415-441.

Woodward, K. 1997. Concepts of Identity and Difference. Teoksessa Woodward, K. Identity and Difference. 7-62.

Woodward, K. 2004. Questions of identity. Teoksessa Woodward, K. (toim.) Questioning identity: gender, class, ethnicity. 2.painos, ensimmäinen painos 2000. Bath: The Bath Press; 5-42.

Painamattomat lähteet:

Harakkamäki, L. 2002. Kulttuurierot oppimiskäsityksissä. ”Se mies oli musta, mutta ei se neekeri ollut.” Pro gradu –tutkielma. Tampere.

Virtanen, A. 1998. Koulutusidentiteetit yhdentyvässä Euroopassa: eurooppalaisten opiskelijoiden käsityksiä ja kokemuksia suomalaisesta yliopistosta ja yhdentyvistä Euroopasta. Pro gradu –tutkielma. Tampere.

Elektroniset lähteet:

UNESCO. 15.9.2005 julkaistu www-dokumentti

(http://portal.unesco.org/en/ev.phpURL_ID=28914&URL_DO=DO_TOPIC&URL_SECTION=201.html) luettu 1.10.2005

UNESCO. EFA-raportti 2003-2004 osoitteessa: http://portal.unesco.org/education/en/ev.phpURL_ID=23023&URL_DO=DO_TOPIC&URL_SECTION=201.html

LIIITEET

LIIITE 1

Dear Student of X faculty/X programme,

My name is Silja Valli-Jaakola and I'm a student of education science in the University of Tampere. I got your email from X in X because I would need to ask for your help.

At the moment I'm working on my master's thesis and would like to interview you for that. Because of my own previous experience as being an international female student, I'm interested in looking at these themes in my thesis as well. And because of the wide variety of already done research I would like to concentrate on students outside Europe.

In my thesis I would like to look into the reasons, for example, that are behind a decision to study in the university and to study abroad. And these for women. And how do you feel about that now, in the middle of this process living outside your home country? I feel that concentrating on women students is important because, for example according to UNESCO (Education for For All report), the number of international women students is lower than that of men.

For you, participating would mean to let me interview you, probably in the university library or any other place you would find convenient. The interview would take approximately 1 to 2 hours of your time and would help me a lot. I would tape-record these interviews and they would be totally confidential. Also I want to emphasise that I will write my thesis in Finnish respecting your anonymity. The possible interview I would like to conduct as soon as possible.

Unfortunately I won't be able to give you any material benefit from your participation, only a good feeling being able to help out a student struggling with her thesis. Your participation would really help me a lot!

Yours sincerely,

Silja Valli-Jaakola
Silja.valli-jaakola@uta.fi

P.S. Please, don't hesitate to contact me if you have any questions.

LIITE 2

Questions

Background

Age, home country, most recent degree, occupation

Family relations: parents' occupations, spouse's occupation, possibly children

Previous experience from abroad: studying, working?

Educational history

Could you describe me your educational background since from the very beginning?

-Which schools did you go to? Kindergarten etc.

-What was it like to go to school?

-What kind of things you can remember from it?

If you think about the time when you were leaving school to go to the university (or equivalent) what do think where the factors contributing to your decision?

-family, student guidance, friends, other motivation.

Different things affect to our personalities and now looking back from Finland, how do you think that your education in your home country has affected you? Basic education, higher education.

(For example can you see certain things that are for example common to pupils or students in your country? Do you think this applies to you? For example which things are highlighted? Are there certain goals you are expected to achieve? Do you think this applies to you?)

Do you think that, in general, there is a difference between educating a girl or a boy in your home country?

How has this affected your situation?

Now, if you think about the time when you were leaving to study abroad? What were the things contributing to your decision?

-family, student guidance, friends, other

Do you think that there are differences between men and women when it comes to studying abroad?

How has this affected your situation?

If you think about this time spent in the programme in Finland, do you think you have changed as a person during it?

How do you think that you can see that? For example if you think about culture in the university and culture outside it? Or are you familiar with culture outside the university?

Culture

What do you think, what kind of role does your culture play in your life? Traditions, values etc.

How has this changed now during your time abroad?

Could you define or specify what you feel your culture is? (If hasn't come out yet)

Things related to (university) studies

In general what do you think about the role of education in your life?

How do you think that obtaining a university degree affected your life course?

How do you feel about having a degree from abroad rather than from your home country? In your opinion does that make any change?

Then more specifically What about the programme you are participating, how do you see the significance of having graduated from it?

Which things you think are there that speak for this kind of programme? Do you see some that don't?

What are your future plans at the moment?

Suppose that a 5 to 10 year old girl from your neighbourhood would ask for your advice on how to have a university degree (and that from abroad) and be like you. What would you tell her?

In the end

What should I have asked you that I didn't think to ask?