


Pieniä kertomuksia kotoutumiskoulutuksessa työskentelevien kouluttajien työn monipaikkaistumisesta



Kotoutumiskoulutusta viedään yhä enemmän työpaikoille, verkkoon ja ammatillisiin oppilaitoksiin. Miten kotoutumisen parissa toimiva kouluttaja rakentaa ymmärrystä omasta työstään ja opettajuudestaan?

 AIKUISTEN MAAHANMUUTTAJIEN kotoutumiskoulutus on lakisääteistä (Laki kotoutumisen edistämisestä 1386/2010), pääasiassa työvoimapolitiittista koulutusta, jonka tavoitteena on koulutukseen osallistuvan työllistyminen tai jatkokoulutukseen pääseminen sekä toimivan peruskielitaidon saavuttaminen. Elinkeino-, liikenne ja ympäristökeskus (ELY-keskus) hankkii koulutuksen parin – kolmen vuoden välein toteutettavalla julkisella kilpailumenettelyllä.¹

Kilpailutuksen tavoitteena on tehostaa julkisten varojen käyttöä ja parantaa yritysten kilpailukykyä (ks. Työ- ja elinkeinoministeriö 2016). ELY-keskuksen kilpailutusta koskevat vertailuperusteet vaihtelevat eri puolella

Suomea, ja kilpailutus on aiheuttanut kritiikkiä oppilaitoksissa ja kouluttajien keskuudessa. Oppilaitoksissa on pelätty vaihtelevien käytäntöjen vaarantavan opiskelijoiden tasa-arvoiset mahdollisuudet laadukkaaseen koulutukseen (esim. UUDELY 308/2015). Julkisessa keskustelussa kilpailuttaminen on nähty esteeksi alan pitkäjänteiselle kehittämiselle (esim. Yle 2016).

Opetushallitus julkaisi keväällä 2016 uudet kotoutumiskoulutuksen järjestämistä koskevat toteutusmallit. Niillä pyritään tehostamaan koulutuspalveluita siten, että yhä suurempi joukko maahanmuuttajia pääsisi koulutukseen ja heidän etenemisensä jatko-opintoihin ja työelämään nopeutuisi (Opetushallitus

2016, myöhemmin OPH). Uusien mallien mukaisen koulutuksen katsotaan mahdollistavan monipuolisen toiminnan ja koulutuksen joustavuuden.

Tähän asti opiskelijat ovat käyneet läpi noin vuoden kestävän, neljästä moduulista muodostuvan kotoutumiskoulutusputken. Uusissa toteutusmalleissa opiskelijoilla on moduulien välissä mahdollisuus siirtyä joksikin aikaa esimerkiksi töihin tai työharjoitteluun. Vain ensimmäinen moduuli on sama kaikille opiskelijoille. Moduuleja 2–4 räätälöidään kohdeyhmien ja yksilöiden henkilökohtaisten tarpeiden mukaan, ja ne voivat sisältää esimerkiksi ammatillisesti suuntautuneita opintoja, työelämäjaksoja, verkko- ja etäopintoja ja vapaaehtoistyötä. (OPH 2016.)

Säännöllinen kilpailuttaminen ja koulutuksen uudelleenorganisointi muovaavat kotoutumiskoulutuksessa työskentelevien kouluttajien työn reunaehdot. Miten pedagogisen koulutuksen saaneet kouluttajat rakentavat ymmärrystä omasta työstään ja opettajuudestaan muuttuvassa kotoutumiskoulutuksessa? Tutkimuksemme aineistona on kuuden kotoutumiskoulutuksessa työskentelevän tai työskennelleen kouluttajan haastattelut.

Kotoutumiskoulutusta järjestävissä oppilaitoksissa opetushenkilöstö työskentelee tyypillisesti suomen kielen kouluttajan tai ohjaavan kouluttajan nimikkeellä. Työvoimakoulutuksena järjestettävässä kotoutumiskoulutuksessa kouluttajille ei ole kelpoisuusehtoja, vaan jokainen koulutuksenjärjestäjä saa itse määrittellä henkilöstön pätevyysvaatimukset (Nissilä 2015). Aineistossamme 'opettaja' on kuitenkin selkeästi yleisempi omaa ammatti-identiteettiä määrittelevä nimitys kuin 'kouluttaja'. Pedagogisen koulutuksen saaneet kouluttajat kokevat tekevänsä ensisijaisesti opettajan työtä, vaikka järjestelmä ei heitä opettajiksi tunnustaisikaan.

UUSLIBERALISTISEN HALLINNAN TUTKIMUS TEOREETTISENA LÄHTÖKOHTANA

Suomessa kotoutumiskoulutuksesta ja siihen sisältyvästä kielenopetuksesta on tehty tutkimuksia ja selvityksiä, ja myös maahanmuuttajien kokemuksia kotoutumiskoulutuksesta on tutkittu (esim. Pöyhönen ym. 2009; Pöyhönen ym. 2010; Suokonautio 2008).

Euroopassa maahanmuuttajille suunnattuja integraatiokoulutuksia on tarkasteltu muistakin näkökulmista. Ruotsissa tutkimus on kohdistunut muun muassa maahanmuuttajakoulutusten kilpailuttamiseen ja työelämäsältöjen painottumiseen koulutusten tavoitteissa (esim. Beach & Carlson 2004; Lindberg & Sandwall 2007). Myös Hollannissa on todettu, että aikuisille maahanmuuttajille tarkoitetut koulutukset korostavat työllistymistä uuteen maahan sopeutumisessa (esim. Suvarierol 2015).

Kilpailuttaminen ja työelämään suuntaavat sisällöt heijastelevat edellä mainituissa eurooppalaisissa tutkimuksissa uusliberalistista politiikkaa, jossa taloudelliset hyödyt ja nopeat saavutukset ovat tärkeämpiä kuin pitkäjänteinen koulutus (ks. Lindberg & Sandwall 2007). Vaikka kotoutumiskoulutus on Suomessakin kilpailutettua, ja koulutuksen tavoitteissa painotetaan työelämäsältöjä ja maahanmuuttajaopiskelijoiden työllistymistä, aihepiiriä käsittelevää suomalaista tutkimusta on niukasti saatavilla. Markkinalähtöisesti kilpailutetun kotoutumiskoulutuksen problematiikkaan keskittyvä tutkimuksemme tuokin uuden näkökulman aikuisten maahanmuuttajien kotoutumiskoulutukseen ja sen järjestämistapoihin.

Teoreettisena lähtökohtanamme ovat uusliberalistista politiikkaa ja hallintaa kriittisesti tarkastelevat teoriat. Vapaata kilpailua ja yksilönvapautta korostavan uusliberalismin voima on nähtävissä kotoutumiskoulutuksen järjestämisen tavoissa ja opiskelijoiden työllistymistä korostavissa tavoitteissa. Kilpailutettua kotoutumiskoulutusta voidaankin tarkastella koulutuksen markkinoitumisen ilmentymänä.

Koulutuksen järjestämistä on perinteisesti pidetty valtion tehtävänä. Yksityisen sektorin toimijat ovat kuitenkin ottaneet tilaa sellaisilla koulutuksen alueilla, jotka aiemmin kuuluivat valtiolle (Ball 2012, 112). Koulutuksen yksityistämisellä tavoitellaan yhä parempia oppimistuloksia ja tehokkaampaa koulutusta (Hogan 2014, 93). Englanninkielisessä kirjallisuudessa julkisen ja yksityisen sektorin välisistä yhteistyömalleista käytetään nimitystä *public-private partnerships* (PPP). Yksityisen sektorin toimija voi tuottaa esimerkiksi koulutuspalveluja julkisen sektorin kanssa solmitulla sopimuksella (Robertson & Dale 2013, 439). Kun koulutus nähdään tuotteena,

jota voi ostaa tai myydä, liiketoiminnan lait astuvat voimaan, ja tuottavuus on loppujen lopuksi se, mikä ratkaisee (Ball 2012, 139–140). Kotoutumiskoulutuksen järjestäminen noudattaa *public–private partnerships* -mallia, sillä työ- ja elinkeinoministeriön alaiset alueelliset ELY-keskukset hankkivat kotoutumiskoulutuksen kilpailumenettelyllä palveluntarjoajilta, jotka voivat olla yksityisiä yrityksiä.

Kotoutumiskoulutuksen kontekstissa uusliberalismin vaikutuksia työhön ja työn tekemiseen voi lähestyä monesta eri näkökulmasta. Yhtäältä uusliberalismi ilmenee kotoutumiskoulutuksessa työskentelevien kouluttajien työssä kilpailutuksena ja sen lieveilmiönä. Toisaalta se näkyy työvoimapolitiittisen aikuiskoulutuksen tavoitteissa ja siinä, millaista kansalaista ja työntekijää yhteiskunta arvostaa. Uusliberalistisen hallinnan käsitteellä viitataan sellaisiin poliittisen hallinnan käytäntöihin, joita valtio kohdistaa yksilöihin ja jotka muokkaavat heidän subjektiviteettiaan taloudellisen rationaliteetin kannalta suotuisaan suuntaan. Uusliberalistinen hallinta muovaa ihmisten käsityksiä itsestään, elämästään, työstään ja toimijuudestaan ja tuottaa samalla sosiaalisia ja kulttuurisia erontekoja. (Komulainen, Keskitalo-Foley, Korhonen & Lappalainen 2010, 10–11.)

Uusliberalistisen hallinnan tutkimuksen juuret ovat ranskalaisen filosofi Michel Foucault'n ajattelussa. Foucault (1991, 102) kuvailee hallinnallisuutta tietynlaiseksi kompleksiseksi vallan muodoksi, jota yhteiskunnassa ilmenevät instituutiot, toimintatavat, analyysit, laskennat ja taktiikat kohdistavat yksilöön.

Foucault'n (1984/2014) mukaan valta on läsnä kaikissa ihmisten ja instituutioiden välisissä suhteissa. Valtasuhteet ovat kuitenkin muuttuvia ja epävakaita, eivätkä ne kerran muotouduttuaan pysy välttämättä samanlaisina. Valtasuhteiden olemassaolo edellyttää ainakin jonkinlaista subjektien vapautta, mikä mahdollistaa vastarinnan: ilman yksilön mahdollisuutta toisintekemiseen tai vastustukseen ei ole olemassa valtasuhteitakaan. (Foucault 1984/2014, 281.) Foucault'n merkitystä ei voi sivuuttaa tarkasteltaessa uusliberalistista hallintaa, ja monessa käyttämässämme teoriakirjallisuudesta viitataan Foucault'n käsitteisiin hallinnasta (esim. Ball 2016; Haapakorpi 2009;

Kurki & Brunila 2014; McNay 2009; Miller & Rose 2010; Olssen 2006).

Kotoutumiskoulutuksen järjestäminen perustuu kilpailuttamiseen, minkä vuoksi kouluttajien vakituisetkaan työsuhteet eivät ole välttämättä pysyviä. Työnantajat eivät voi taata, että työ jatkuu yli tulevien kilpailutusten: jos ei ole koulutuksia, ei ole töitäkään. Kotoutumiskoulutuksen kouluttajien työtä voidaankin tarkastella työelämän prekarisaation näkökulmasta. Prekarisaatiolla tarkoitetaan muun muassa epävakaita työn tekemisen oloja ja yhteiskunnallisesti suojaamattomia työn tekemisen muotoja (Åkerblad 2014, 13).

Prekariaatti ei kärsi niinkään työn puutteesta vaan työn epävarmuudesta (Jakonen 2015, 290). Kun työntekijä ei voi odottaa elinikäistä ja vakaata työuraa, hänen täytyy pystyä ennakoimaan tulevaisuutta (Åkerblad 2014, 34). Nopeat muutokset yhteiskunnassa vaikeuttavat ennakointia, vaikka se on työuran jatkuvuudelle yhä keskeisempää (Åkerblad 2011, 19). Epätietoisuus työn jatkuvuudesta pakottaa prekaarin työntekijän tuotteistamaan itsensä sekä joustamaan ja venymään työnantajan vaatimusten mukaan (Jakonen 2015, 290). Uusliberalistinen hallinta muokkaa siten työntekijän käsityksiä itsestään ja työstään.

Koulutustakin voidaan tarkastella prekarisaation näkökulmasta. Kun koulutuksen järjestämistä määrittelevät projektinomaisuus, väliaikaisuus ja joustavuus, epävarmuus tulevaisuudesta koskettaa sekä opiskelijoita että opettajia (Kurki & Brunila 2014, 289–291).

Kotoutumiskoulutuksen muutokset vaikuttavat kouluttajien näkökulmasta niin työn tekemisen tapoihin kuin työympäristöihin. Kouluttajien asiantuntijuus ja opettajuus on sovittava ulkopuolisten tahojen muotoilemiin vaatimuksiin. Asiantuntija-aseman rakentumista suomalaisessa työelämässä on tutkinut Arja Haapakorpi (2009). Yksi hänen käyttämistään lähestymistavoista on foucault'lainen tutkimussuuntaus, jonka mukaan asiantuntija-asetat kehittyvät ja määrittävät yhteiskunnallisten käytäntöjen ja ajattelutapojen kautta erilaisissa prosesseissa ja suhteissa. Asiantuntijoiden asemaa tarkasteltaessa hallinta ilmenee etäältä hallitsemisena, sillä hallinnan käytäntöjä ei havaita vallaksi, vaan ne ovat piiloisesti pakottavia. Hallinta vaikuttaa asiantuntija-asetmien rakentumiseen sekä tehtävä- että henkilötasolla:

Haastateltava	Työpaikan sijainti	Työssäolovuodet kotoutumiskoulutuksessa
Alvi	Etelä-Suomi	yli vuoden mutta alle 5 vuotta
Venni	Länsi-Suomi	5–10 vuotta
Mitja	Etelä-Suomi	10–15 vuotta
Nilla	Etelä-Suomi	yli vuoden mutta alle 5 vuotta
Oivi	Etelä-Suomi	5–10 vuotta
Runo	Itä-Suomi	5–10 vuotta

Taulukko 1. Haastateltujen kouluttajien työpaikkojen sijainnit ja työssäolovuodet. Haastateltavien anonyymin vuoksi työssäolovuosia ei ilmaista vuoden eikä työpaikan sijaintia paikkakunnan tarkkuudella.

tietyllä tapaa määritellyt osaamis- ja tehtäväalueet järjestävät asiantuntijaryhmiä suhteessa toisiinsa. Asiantuntija-asemia muotoilee myös vakiintuneisiin tiedonlajeihin vetoaminen, eli käsitys asiantuntijatiedon legitimitaatiosta. Haapakorven mukaan asiantuntijuuden vahvistamisen tapoja voivat olla esimerkiksi eronteot ja rajojen vetäminen eri asiantuntijaryhmien välille. (Haapakorpi 2009, 40.) Kilpailuttaminen ja koulutuksen uudelleenorganisointi asettavat asiantuntijatiedon legitimaation uudelleenarvioinnin kohteeksi, mikä tekee ymmärrettäväksi tässä tutkimuksessa haastateltujen kouluttajien huolen opettajuuden katoamisesta.

KOTOUTUMISKOULUTTAJIEN TULEVAISUUSKERTOMUKSET ANALYYSIN KOHTEENA

Aineistomme muodostuu kuuden kotoutumiskoulutuksessa työskentelevän tai työskennelleen kouluttajan haastattelusta. Kouluttajia haastateltiin toukokuussa 2016.

Neljä haastateltavaa tavoitettiin S2-opettajat- ja S2 Aikuiskoulutuksen työryhmä -Facebook-ryhmistä, ja kaksi löydettiin henkilökohtaisten kontaktien avulla pääkaupunkiseudulla sijaitsevasta oppilaitoksesta. Haastateltavilta toivottiin vähintään muutaman vuoden työkokemusta kotoutumiskoulutuksesta, ja kaikki haastateltavat täyttivät kriteerin (ks. **taulukko 1**).

Haastattelut toteutettiin narratiivisina haastatteluina, joilla pyrittiin tuottamaan kertomuksia kotoutumiskoulutuksessa työskentelevän kouluttajan työstä. Narratiivisessa haastattelussa annetaan tilaa haastateltavan kertomiselle kysymällä kysymyksiä, joihin voi olettaa saavansa vastaukseksi kertomuksia: tavoitteena on tuottaa yksityiskohtaisia kuvauksia tutkittavasta asiasta tai ilmiöstä (Hyvärinen & Löytyniemi 2005, 191; Riessman 2008, 23).

Haastattelukysymysten teemat käsittelivät kouluttajien työn menneisyyttä, nykyhetkeä ja tulevaa, joita haastateltavat saivat kuvailla vapaasti. Tarpeen mukaan haastateltavien kerrontaa tuettiin tarkentavilla kysymyksillä. Koska Opetushallitus (2016) oli julkaissut vähän ennen haastatteluja kotoutumiskoulutuksen uudet toteutusmallit, niitä käytettiin haastattelutilanteessa työn tulevaisuutta koskevien kysymysten tukena.

Haastatteluhetkellä viisi kouluttajaa työskenteli kotoutumiskoulutuksessa, ja yksi oli hiljattain siirtynyt kotoutumiskoulutuksesta muihin opetusalan tehtäviin. Haastatellut olivat Alvi, Mitja, Venni, Nilla, Oivi ja Runo. Jokainen heistä oli päätyntä kouluttajien tehtäviin erilaista polkua pitkin. Joillakin oli kielten opettajan koulutus, toiset olivat toimineet aiemmin täysin muualla kuin opetusallalla, ja jotkut olivat opiskelleet yhteiskunnallisia aineita. Haastateltavia yhdisti se, että he olivat suorittaneet opettajan pedagogiset opinnot tai muun kasvatustieteellisen koulutuksen.²

NARRATIIVISEN TUTKIMUKSEN KAANON ON KESKITTYNYT TUTKIMAAN SUURIA KERTOMUKSIA.

Haastateltavista vain Alvi identifioitui täysin suomen kielen kouluttajaksi ja Mitja työelämään ohjaavaksi kouluttajaksi. Venni, Nilla, Oivi ja Runo opettivat sekä suomen kieltä että työelämä- ja yhteiskuntatietoa.

Tunnistamisen estämiseksi haastateltavien nimet muutettiin. Prekaarin työmarkkina-aseman vuoksi nimesimme heidät pseudonyymein, joista ei voi päätellä sukupuolta. Väestörekisterikeskuksen mukaan tutkimuksessa käyttämiämme nimiä on annettu sekä naisille että miehille. Samasta syystä haastateltavien koulutustausta jätettiin erittelemättä tarkasti.

Kuusi haastattelua litteroitiin sanatarkasti. Haastattelusta kertyi 115 liuskaa rivivälillä 1,5 litteroitua aineistoa. Haastatteluissa kouluttajat kertoivat arkisesta työstään sekä kohtaamisistaan opiskelijoiden ja eri yhteistyötahojen kanssa. Aineistoon perehdyttäessä ilmeni, että pitkiä, kerronnallisia jaksoja oli vähän. Sen sijaan aineisto sisälsi lyhyehköjä kuvauksia menneistä tapahtumista ja tulevaisuuteen kohdistuvia pohdintoja, joihin huomiomme erityisesti kiinnittyi ja joita aloimme lähestyä pienistä kertomuksista kirjoitetun teorian näkökulmasta (esim. Bamberg & Georgakopoulou 2008).

Pienten kertomusten tutkimukseen perehtyneiden Michael Bambergin ja Alexandra Georgakopouloun (2008, 377–382) mukaan narratiivisen tutkimuksen kaanon on keskittynyt tutkimaan suuria kertomuksia, joita ovat esimerkiksi elämäkerrat tai elämän käännekohtiin keskittyvät kertomukset. Vähemmän huomiota ovat saaneet pienet kertomukset, jotka eivät täytä tyypilliselle narratiiville asetettuja vaatimuksia, esimerkiksi juonellisuutta tai tapahtumien ajallista järjestystä.

Myös Donald Polkinghornen (1995, 12–15) jaottelu narratiivien analyysistä (*analysis of narratives*) ja narratiivisesta analyysistä (*narrative analysis*)

antaa mahdollisuuden lähestyä kertomuksia sekä pieninä että suurina: narratiivien analyysissä tutkija teemoittelee ja luokittelee aineistossa ilmeneviä erilaisia kertomuksia, kun taas narratiivisessa analyysissä tutkija muodostaa yhtenäisen, juonellisen kertomuksen aineiston osia yhdistelemällä.

Aineistoa lukiessamme luokittelimmekin kouluttajien eri pituisia kertomuksia teemoihin. Catherine Riessmanin (2008, 53–54, 74) mukaan temaattisessa analyysissä on olennaista keskittyä narratiivien sisältöön, eli kysyä, mitä narratiivit kertovat. Aineistomme keskeisimmiksi teemoiksi muotoutuivat kertomukset kouluttajan arjesta ja arjen kohtaamisista sekä tulevaisuuden kotoutumiskoulutuksesta. Laajat teemat jakautuivat pienempiin temaattisiin kokonaisuuksiin, joita luimme vuoropuhelussa uusliberalistista hallintaa käsittelevän kirjallisuuden kanssa. Samalla kysyimme, mitä kertomukset kertovat kouluttajien työstä ja sen muutoksesta markkinoituvan koulutuksen kontekstissa.

Analysoimme kahta kaksi kouluttajien työn tulevaisuuteen kietoutuvaa teemaa, joita tarkastelemme tulososassa. Ne käsittelevät opettajuuden uudelleen määrittelyä ja osaamisen kehittämisen vaatimusta muutosten kohteena olevassa kotoutumiskoulutuksessa.

Analyysimme painopiste on kouluttajien tulevaisuuden kertomuksissa, joita Bamberg ja Georgakopoulou (2008; myös Bamberg 2007; Georgakopoulou 2007, 2015) kutsuvat 'pieniksi kertomuksiksi'. Ne voivat olla tapahtuma-ajaltaan lähellä kertomishetkeä, äskettäin menneisyydessä tapahtuneita tai vielä kehitymässä olevia, ja ne voivat kertoa pienistä tapahtumista, joita kertoja hyödyntää argumentoinnissaan (Bamberg & Georgakopoulou 2008, 381).

Tarkastelemamme pienet kertomukset kotoutumiskoulutuksessa tehtävän työn muutoksista ovat spekulatiivisia, mutta niissä on potentiaalia konkretisoitua suuriksi kertomuksiksi tulevaisuudessa (ks. Bamberg & Georgakopoulou 2008, 381). Hyödyntämällä työssä karttunutta tietoaan ja pohjimalla työssä tapahtuvia muutoksia kouluttajat rakentavat ymmärrystä menneestä, nykyhetkestä ja tulevasta (ks. Paugh 2012). Kotoutumiskoulutuksen uusiin toteutusmalleihin peilaten haastateltavat

kertoivat laajasti tulevaisuutta koskevista peloistaan ja toiveistaan. Pienten kertomusten analyysin avulla voimme rakentaa kuvaa kouluttajien työstä ja siihen kohdistuvien muutosten mahdollisista seurauksista.

Vaikka kotoutumiskoulutuksessa tehtävän työn tulevaisuus askarrutti kaikkia haastattelemiamme kouluttajia, tutkimustehtävämme kannalta kiinnostavimmiksi valikoituivat erityisesti Nillan, Vennin ja Runon kertomukset. Kotoutumiskoulutuksen muutokseen linkittyvät teemat olivat heidän kertomuksissaan erityisen vahvasti esillä.

OPETTAJASTA KONSULTIKSI?

Kotoutumiskoulutuksen uusissa toteutusmalleissa kaikille opiskelijoille yhteisiä opintojaksoja on vain yksi, ensimmäinen moduuli (OPH 2016). Sen jälkeen opiskelijat voivat edetä yksilöllisillä ja henkilökohtaisilla tarpeilla palvelevilla opintopoluilla. Opiskeleminen siirtyy osittain pois oppilaitoksista, ja uusia oppimisympäristöjä ovat esimerkiksi internet, työpaikat ja ammatilliset oppilaitokset.

Opettajuuden muutosta uusliberalistisessa kontekstissa tarkastellut Raewyn Connell (2009, 223) toteaa, että nyky-yhteiskunnassa perinteisen koulumuotoisen opetuksen merkitys vähennee etenkin aikuiskoulutuksessa. Vastaavanlainen kehitys on nähtävissä suomalaisessa kotoutumiskoulutuksessa, mikä vaikuttaa vääjäämättä kouluttajien työhön. Tarkastelemmekin kouluttajien työn muuttumista työn monipaikkaistumisen näkökulmasta. 'Monipaikkaistumisella' tarkoitamme työn hajautumista erilaisiin ympäristöihin, sillä kotoutumiskoulutuksen uusien toteutusmallien vuoksi kouluttajat joutuvat todennäköisesti mukautumaan vaihteleviin työympäristöihin ja työn tekemisen tapoihin.

Nillan ymmärrys opetustyöstä ja sen tulevaisuudesta käsitteellistyvät hänen kertomuksessaan:

”Kotoutumiskoulutus, se on mun mielest oikeen sitä ydinopettajan työtä ja mun mielestä jos tää on ydinopettajan työtä, niin silloin sitä opettajuutta ei saa tästä romuttaa, ettei meist tuu mitään sellasii, me voidaan olla ohjaavii kouluttajia,

mutta ohjaava kouluttajakin on minun mielestä opettaja. Eli mä ehkä pelkään sitä että tää opettajuus tästä kotoutumiskoulutuksesta romutetaan, et meist tulee sit jotain konsultteja kaikista tässä hommassa.”

Nillan mukaan kouluttajan työtä ja opettajuutta ei voi erottaa toisistaan. Tulevaisuuden uhkakuvana on kuitenkin se, että ymmärrys opettajuudesta katoaa jopa kouluttajilta itseltään, jolloin kouluttaja ei eroa konsultista. Vaikka uusliberalistisen koulutuspolitiikan mukaan pelkkä sisältöosaaminen voi riittää opettajalle (esim. Weiner 2007, 278), Nillan mielestä opetustyö vaatii vahvoja pedagogisia taitoja.

Nillan käsitystä kotoutumiskoulutuksessa tarvittavasta opettajuudesta voidaan tarkastella Haapakorven (2009) luokittelaman kahden asiantuntijuuden ideaalityypin näkökulmasta. Professionaalinen, lainsäädäntöön perustuva asiantuntijuus saavutetaan lainsäädännön ja vakiintuneiden käytäntöjen kautta, ja esimerkiksi opetuslalla lainsäädäntö määrittelee opettajien pätevyudet. Markkinaehtoista ja nopeasti muuttuvaa asiantuntijuutta edustavien ammattiryhmien pätevyksiä säädellään sen sijaan harvoin laeilla, sillä niiden asema muotoutuu usein markkinoiden ehdoilla ja eri intressiryhmien kanssa käytävien neuvottelujen kautta. (Haapakorpi 2009, 27, 45, 51, 57.)

Kotoutumiskoulutuksen kontekstissa jako professionaaliseen ja markkinaehtoiseen asiantuntijuuteen ei ole itsestään selvä. Kouluttajilla on lainsäädännön määrittelemä opettajan kelpoisuus, ja he kokevat tekevänsä opettajan työtä. Markkinaehtoisesti kilpailutettu ja toteutettu kotoutumiskoulutus asettaa kuitenkin kouluttajien työlle toisenlaiset raamit. Kotoutumiskoulutuksen monipaikkaistuvalla kentällä kouluttajien työ vertautuu markkinaehtoiseen asiantuntijuuteen, jonka rakentumisen ehtoja eri yhteistyötahot määrittelevät.

Nillan pohdinta opettajuuden muutoksesta heijastelee laajempaa keskustelua opettajan roolista uusliberalistisessa koulutuspolitiikassa. Koulutuksen markkinointumista tutkivan Stephen Ballin (2016) mukaan koulutuksen uusliberalistinen käänne määrittelee uudelleen käsitykset siitä, mitä on olla opettaja ja opiskelija ja mitä tarkoittaa opettaminen ja oppiminen.

TYÖNTEKIJÖILTÄ ODOTETAAN KYKYÄ TOIMIA TEHOKKAASTI TIIMEISSÄ.

Opettajien ammatillisuus rakentuu ennemminkin taidoista, kompetenssista ja joustavuudesta kuin periaatteisiin ja harkintaan kumpuavasta reflektoinnista (Ball 2016, 1050). Kotoutumiskoulutuksessa työskentelevien kouluttajien kertomuksissa asiantuntija-aseman muutoksen suunta on kohti markkinaehtoista opettajuutta. Pelko konsultiksi ajautumisesta yhdistyykin Nillan kertomuksessa kotoutumiskoulutuksen kilpailutusten aiheuttamaan epävarmuuteen:

”Ehkä tämä kilpailutus, työehtosopimusten polkeminen, mitä mä oon nähny täs kilpailutuksen tiimoilta, että meil on opettajien työehtosopimus voimassa täällä, ja meidän yksikön päällikkö pitää siitä tiukasti kiinni, ja hän on joskus sanonu että sinä päivänä kun [Nillan oppilaitoksessa] ei ole enää opettajilla työehtosopimusta, minä en enää ole yksikön päällikkö. Eli hän on niin tiukasti sitä mieltä että tää on opettajan työtä. Tää on ehkä se mun pelko, et hänetkin pakotetaan jättämään tämä työ, että hänen joutuu sanomaan, että tää on nyt tää maailma, olkaa sitten kaikki vaikka toiminiminä konsultteja.”

Nillan kertomuksessa markkinaehtoisesti järjestettävä kilpailutus on yksi niitä tekijöitä, jotka edistävät opettajuuden muutosta ja kouluttajien työn prekarisoitumista. Nillan työyhteisössä opettajien työehtosopimus legitimoii opettajuutta, mutta siitä luopuminen voidaan nähdä askelena kohti uudelleen määriteltyä opettajuutta. Kotoutumiskoulutuksessa työskentelevien kouluttajien muuttuminen konsulteiksi on vain yksi tulevaisuuden kertomuksista, mutta aihetta on kiinnostavaa tarkastella uusliberalistisen hallinnan näkökulmasta.

Amerikkalainen sosiologi Richard Sennett (2007, 109, 115) kirjoittaa ’konsulttimaisesta mielenlaadusta’, jolla hän tarkoittaa työntekijöiden jatkuvaa siirtymistä paikasta toiseen, projektista projektiin, tiimistä tiimiin. Sennettin tarkastelemaa konsulttimaista työtä

määrittelee liikkuvuuden vaatimus, joka on siirtymässä myös kotoutumiskoulutuksen kouluttajien työhön. Monet kouluttajat arvioivat työnsä tapahtuvan jatkossa muualla kuin luokkahuoneessa, mikä kuvastaa kouluttajan työn monipaikkaistumista.

Venni kertoo, kuinka hän ajattelee työskentelevänsä tulevaisuudessa enemmän esimerkiksi opiskelijoidensa työpaikoilla:

”Jos nyt aattelee et vahvasti lähdetään viemään tähän uuden mallin suuntaan, niin voisin ajatella et sitä työtä tehdään vähemmän siellä koulussa. Ehkä parhaimmillaan se ois sitä, et mä vietän niitten opiskelijoitten kanssa aikaa siellä työpaikalla ja ohjaan heitä siellä ja opetan heitä siellä, jonkun, oli se sitten ammattiopettaja tai työnohjaaja, joku työpaikkaohjaaja. Niin et tämmöne moniammatillinen yhteistyökuvio, mikä palvelis kaikkii. Mut sit pahimmillaan se tulee olemaan sitä et mä juoksen kahdessakymmenes paikassa, kuuntelemassa ku kaikki asiat on huonosti, sekä opiskelijalla, koska se ei saa apua, että niillä työpaikoilla koska se opiskelija ei ymmärrä mitään. Ja, sit se on katastrofi ku se on huonosti hoidettu. Toisaalt realistinen toteuma voi olla se et molempia, koska on niit työpaikkoja mihin helposti otetaan ja ollaan kiinnostuneita siitä. Ja sitten on niitä joihin ei haluta maahanmuuttajia ja se taas vaikuttaa omalla tavallaan. Mut ehkä se suurin muutos, uskoisin, et tulee olemaan se fyysisen työpaikan, se et missä sitä opetusta tehdään, et se muuttuu.”

Vennin kertomuksesta on luettavissa sekä positiivinen että negatiivinen tulevaisuudenkuva. Opetuksen siirtäminen työpaikoille voi tehdä koulutuksesta mielekkäämpää, jos lähtökohtana on hyvin suunniteltu moniammatillinen yhteistyö. Opetuksen huono organisoiminen, joka näyttääytyy yhteistyön koordinoimattomuutena, voi kuitenkin johtaa Vennin mukaan katastrofaaliseen tilanteeseen, jossa hän juoksee työpaikoilla sammuttelemassa tulipaloja.

Opetuksen onnistunut siirtäminen oppilaitoksista muihin tiloihin edellyttää yhteistyötä eri toimijoiden kanssa. Taito työskennellä yhdessä, oloista riippumatta, kuuluu konsulttimaiseen mielenlaatuun liittyvään potentiaaliseen kyvykkyyteen: työnteki-

jöiltä odotetaan kykyä toimia tehokkaasti tiimeissä, vaikka ne olisivat lyhytaikaisia ja jäsenet lähestuntenttomia toisilleen (Sennett 2007, 119). Jos kotoutumiskoulutuksen kouluttaja joutuu tulevaisuudessa siirtymään opiskelijoiden työ- tai harjoittelupaikoista toiseen, hänen voi olla vaikeaa luoda pysyviä ja toimivia yhteistyökuvioita.

Kotoutumiskoulutuksen opiskelijaryhmät muodostuvat noin 20 opiskelijasta, mikä voi tarkoittaa liki yhtä monta harjoittelupaikkaa, joissa kouluttaja vierailee ja pyrkii tekemään moniammatillista yhteistyötä. Onkin kiinnostavaa, miten paljon aikaa ja resursseja kouluttajille annetaan tulevaisuudessa yhteistyön luomiseen. Yhteistyötä on tehtävä, mutta kuten Sennett (2007, 119–120) kirjoittaa, jatkuva liikkeessä oleminen ja paine tehdä nopeita tuloksia voivat johtaa siihen, että työntekijältä katoaa kyky hallita omaa tilannettaan.

Venni korostaa moniammatillisen yhteistyön merkitystä lähtökohtana työpaikoilla tai ammatillisissa oppilaitoksissa oppimiselle. Moniammatillisen yhteistyön edellytyksiä hän luonnehtii näin:

”Et siel [oppilaitoksissa] ois suomen kielen opettajat ja ammattiopettajat, tekis hyvää yhteistyötä. Tai mun mielest se ainakin edellyttää sitä, et miten se saadaan toimimaan missäkin oppilaitoksissa ja miten työelämä tulee siihen mukaan, et kaikki [maahanmuuttajat] pitäis saada kauheesti töihin ja työpaikalle oppimaan, mut jos meil ei oo firmoja edes parin viikon palkattomaan harjotteluun, nii mistä nyt yhtäkkiä tulee niitä työpaikkoja mis on sitoutuneet ohjaajat opettamaan kieltä ja ammattia ja et on aikaa ja resursseja siihen. Et ei voida vaan heittää niit ihmisiin sinne ja toivoo et joku vähän kattoo perään. Et sit se oppiminen jää edelleen pois. Et se on hyvä systeemi, hyvä ajatus, mut myös todella haastava, ennen kun se saadaan toimimaan.”

Vennin mukaan yhteistyö vaatii kaikilta osapuolilta sitoutumista ja tahtoa työskennellä opiskelijoiden oppimisen hyväksi. Yksilöllisyyttä korostavaan uusliberalistiseen ajattelutapaan ei kuitenkaan kuulu pitkäjänteinen, kollektiivinen työskenteleminen.

Vaikka uusliberalistisessa koulutuspolitiikassa opettajan arvo määräytyy usein henkilökohtaisten ominaisuuksien perusteella, yksittäisen opettajan hyvä suoriutuminen ei perustu vain hänen toimintaansa, vaan siihen vaikuttavat muutkin työyhteisön jäsenet (Connell 2009, 222). Kotoutumiskoulutuksen työllistymistä, jatko-opintokelpoisuutta ja kielitaitoa koskevat tavoitteet ovat verrattain kunnianhimoiset, mutta monipaikkaistuvassa työssä eri toimijoiden on otettava vastuuta niiden saavuttamisesta. Koulujen oppimistulosten on nähty perustuvan opettajien väliseen yhteistyöhön (esim. Connell 2009), mutta Vennin kertomuksessa kuitenkin huoli yhteistyömuotojen rakentamisesta ja toimivuudesta linkittyy pelkoon siitä, että työn monipaikkaistumisen vaikuttaa viime kädessä opiskelijoihin ja heidän oppimistuloksiinsa.

Kotoutumiskoulutuksen oppimisympäristöjen hajaantuminen eri toimipisteisiin näyttäytyy kouluttajien kertomuksissa potentiaalisenä ongelmana. Kun kouluttaja ja opiskelijat kohtaavat vain satunnaisesti, miten voidaan edistää vuorovaikutus- ja luottamussuhteita? Kun kouluttajien työ monipaikkaistuu, ja jokaisella opiskelijalla on yksilöllinen työ-, harjoittelu-, tai koulutuskokeilupaikkansa, miten kouluttajat voivat hyödynittää yhteisöllisyydestä kumpuavia voimavaroja?

Venninkin mukaan Suomessa on edelleen työnantajia, jotka suhtautuvat maahanmuuttajiin penseästi, mikä voi vaikeuttaa yhteistyötä. Työpaikkojen lisäksi kouluttajat tekevät yhteistyötä ammattiopettajien kanssa, mutta Runolla on epäilyksensä sen sujumisesta:

”Must on ihan mielenkiintoista miten toi [yhteistyö] toteutetaan koska nythän se on vähän silleen että se suomen kielen opettaja on se joka opettaa kaiken ja sit saa tehdä hirveen homman ku opiskelee ite sen raksasanaston ja sote-sanaston, et miten toi käytännös toteutetaan. [--] meil on ainakin ollu semmonen ongelma että ei ne ammattialojen opettajat, ne on vähän silleen, ai te tuutte, joo. Sit ne on vähän silleen et tehkää mitä teette. Et joittenkin on tosi vaikeeta ottaa se rooli et ne myös on kielen opettajia täs ja he myös ohjaa ja et heidän pitää myös osallistua, ei vaan silleen et se suomen kielen opettaja tekee kaiken.”

Runon kertomuksesta on luettavissa epäilyistä yhteistyömallien luomisen mahdollisuuksista. Hän kuvaillee, kuinka ammattialojen opettajat eivät välttämättä ota tarvittavaa roolia maahanmuuttajien opettamisessa: he olettavat suomenopettajan hoitavan kielen opetuksen, vaikka kielenopettajalta puuttuisi ammattialalla tarvittava sisältöosaaminen. Myös Alvilla on vastaavanlaisia kokemuksia yhteistyöstä ammattiopettajien kanssa. Tarkoituksenamme ei ole kuitenkaan luoda vastakkainasettelua kieltenopettajien ja ammattiopettajien välille. Aineistomme ei taivu sen tarkasteluun, millaisia näkemyksiä ammattioppilaitosten opettajilla on yhteistyöstä kotoutumiskoulutuksen kanssa, mutta ulkopuolelta tuleva kouluttaja saatetaan nähdä ikään kuin konsulttina, joka tarjoaa tietoa ja arviointiperusteita mutta organisaatiosta toiseen liikkuvana jää työyhteisöstä erilliseksi toimijaksi (ks. Kuusela 2015, 206–207).

Eri osapuolilla olevan hiljaisen tiedon välittyminen ja hyödyntäminen voivat vaikeuttaa, jos kotoutumiskoulutuksen kouluttajia pidetään ammatillisissa oppilaitoksissa tai työpaikoilla ensisijaisesti konsulttinomaisina toimijoina. Syvällisen yhteistyön kehittyminen vaatii aikaa ja luottamusta, mutta jos kouluttajilla ja ammattiopettajilla ei ole selkeää käsitystä toistensa tehtäväkuvista, vastuista ja työskentelytavoista, yhteistyö voi jäädä pinnalliseksi.

Opettajien kollektiivinen toiminta ja yksilöiden välinen vuorovaikutus edistävät hyvien oppimistulosten saavuttamista (esim. Connell 2009; Robertson 2012). Runon kertomuksessa kotoutumiskoulutuksen kouluttajan kaipaama kollektiivisuus näyttää kuitenkin hauraalta. Hänen epäilyksensä yhteistyön toimivuudesta ja työtehtävien jakamisen mielekkyydestä on tulkittavissa sellaisiksi vuorovaikutukselliseksi ongelmiksi, joita markkinaehtoista asiantuntijuutta edustavilla aloilla on todettu esiintyvän. Työnjaon epäselvyys, oman asiantuntijuuden korostaminen ja työn niukka resursointi voivat muodostaa rajoja ammattiryhmien välille, mikä heikentää kommunikaatiota ja vähentää asiantuntijoiden määrittelyvaltaa omaan työhönsä (Haapakorpi 2009, 55). Kotoutumiskoulutukselle asetetut tavoitteet ohjaavat opetustyötä, mutta kouluttajien siirtyminen konsulttimaisesti ammattioppilaitoksesta tai työpaikasta

toiseen voi vaikeuttaa sekä toimivien opetusmuotojen kehittämistä että opiskelijoiden kielitaidon ja ammatillisen osaamisen kehittämistä (ks. myös Rintala ym. 2015).

Kotoutumiskoulutuksen uudet toteutusmallit ja kouluttajien tulevaisuuteen suuntaavat kertomukset viittaavat siihen, että kouluttajien on tulevaisuudessa työskenneltävä yhä enemmän muiden instituutioiden toimijoiden kanssa. Kiinnostavaa on se, miten yhteistyömuodot ja kouluttajien ammattitaito kehittyvät muuttuvassa työympäristössä.

Kotoutumiskoulutuksen tärkeimpänä tehtävänä on Suomeen muuttaneen aikuisen kotouttaminen. Pitkäjänteistä opettaja-opiskelijasuhteen luomista kannattavan Oivin mukaan koulutuksen pirstaloituminen heikentää ennen kaikkea opiskelijoiden saamaa ohjausta:

”Minkälaista se [koulutus] tulee olemaan, et se mua sääliittää kauheesti jos siitä tulee silleen pirstaleista että pystyy tapaamaan taikka olemaan samojen ihmisten [opiskelijoiden] kanssa työssä kauheen vähän aikaa, niin silloinhan just häviää kaikki nämä edut tai ei tutustu heihin yhtä hyvin eikä pysty ohjaamaan heitä järkevälle uralle siten niin helposti, että se on kauheen sääli mun mielestä.”

Uusliberalistisessa politiikassa korostuu tuloksellisuuden ja tehokkuuden tavoittelu, ja näihin uusilla kotoutumiskoulutuksen malleilla pyritään. Kouluttajien kertomuksissa keinovalikoima näyttäytyy pikemminkin mutkistavan tavoitteellisten ja pitkäkestoisien ohjaussuhteiden syntymistä (ks. Montonen 2016). Kouluttajien kertomuksiin työn muutoksesta kytkeytyikin tiiviisti huoli opiskelijoiden saaman opetuksen ja ohjauksen laadusta.

TAITOJEN JA OSAAMISEN UDELLEENARVIOINTI

Kotoutumiskoulutuksen muutokset edellyttävät kouluttajilta jatkuvaa osaamisen kehittämistä. Kun työ monipaikkaistuu, myös sen vaatimat tiedot ja taidot muuttuvat. Kouluttajia voidaankin pitää uusliberalistisen hallinnan kohteina, sillä pärjätäkseen epävarmoilla ja muuttuvilla työmarkkinoilla heidän

täytyy olla joustavia ja itsenäisiä yksilöitä, jotka kykenevät tuotteistamaan ja markkinoimaan kykyjään. Tietojen ja taitojen päivittäminen on jatkuva projekti, jota yksilö ikään kuin oman elämänsä yrittäjänä työstää lakkaamatta. (Keskitalo-Foley, Komulainen & Naskali 2010, 21, 28; McNay 2009, 63; Siivonen & Isopahkala-Bouret 2016, 368.)

Runo kertoo kotoutumiskoulutuksen uudesta painopisteestä, ammatillisuudesta, joka tulevaisuudessa vaatii kouluttajilta työtapojen uudistamista ja kehittämistä:

”Se on aika stressaavaa just et pitäis kehittää sitä opetusta, just ammatilliseen suuntaan, ku tietäs vaan miten, ja ku ei oo ite tosiaan käyny mitään ammatillista koulutusta, niin se on vähän itellekin uus maailma tutustuu siihen. [--] Ja just toi ammatillisuus on nyt tosi tosi iso haaste, et miten sitä aletaan.”

Ammatillisuuden vaatimus on läheisesti sidoksissa kotoutumiskoulutuksen työelämälähtöisyyteen ja opiskelijoiden työllistymistä korostavaan tavoitteeseen.

Runon kertomuksesta on luettavissa neuvottomuutta. Oma koulutus näyttäytyy epäadekvaattina, kun opetusta pitäisi kehittää ammatilliseen suuntaan. Vastuu uuden oppimisesta näyttää olevan yksilöllä, eli kouluttajalla itsellään (ks. Keskitalo-Foley ym. 2010, 25), vaikka paine kotoutumiskoulutuksen uudistamiseen on lähtöisin päättäviltä tahoilta. Foucault'n ohella keskeisesti hallinnan tutkimukseen vaikuttaneet Peter Miller ja Nikolas Rose (2010, 79) toteavatkin, että poliittiset vallanpitäjät eivät välttämättä kohdistaisi yksilöihin suoraa hallintaa. Tavoitteena on pikemminkin sitouttaa työntekijät poliittisten päämäärien taakse siten, että he alkavat omaehtoisesti tuottaa talouskasvua, menestyksellistä liiketoimintaa tai henkilökohtaista onnea.

Kun opetuksen lähtökohdina ovat ulkoapäin kaipa-alaisesti määritellyt tavoitteet, esimerkiksi työllistyminen keskeisimpänä koulutusta määrittävänä tekijänä, opettajien ammatillinen asema problematisoituu, ja heidän on mukauduttava talouden sanelemaan työn muutokseen (Grummell & Murray 2015, 444–445).

Runolle tulevaisuus näyttäytyy jopa stressaavana, ja hänen kertomuksestaan voikin lukea, kuinka vaatimus ammatillisten sisältöjen oppimisesta on lähtöisin

muualta kuin hänestä itsestään. Samankaltaisia vaatimuksia kohdistuu myös ammatillisessa koulutuksessa niihin opettajiin, jotka opettavat muita kuin ammatillisia aineita (Pehkonen & Isopahkala-Bouret 2010). Ulkopäin sanellut muutokset opetussuunnitelmissa tai opetuksen tavoissa eivät kuitenkaan edistä opettajien ammatillisuuden kehittymistä, elleivät opettajat itse sitoudu muutoksiin ja usko niiden potentiaaliin parantaa ammattitaitoa ja työoloja (Evans 2008, 33–34). Runo ei koe kotoutumiskoulutuksen opetusta koskevia uudistuksia vain myönteisiksi ja ammattitaitoa tukeviksi.

Runon lailla Venni näkee tulevaisuuden kotoutumiskoulutuksen yhä enemmän ammatillisesti suuntautuneeksi mutta myös erityispedagogiikan osaamista vaativaksi. Hänen mukaansa kehityksessä mukana pysyminen edellyttää jatkuvaa opiskelamista:

”Mä luulen et se vaatii enemmän ehkä tällasii erityisopetuksen osaamista ja keinoja. Tai ainakin mä oon huomannu et sieltä mä oon lähteny etsimään itselleni lisäapua. Ja toisaalt ehkä jossain vaihees täytyy jollain tavalla valita joku tällanen ammatillinen suunta mihin, jos ois suomen kielen opettajana mahdollisuus päästä myöskin siihen työhön tutustumaan. Ja sitä kautta jotain lisäarvoa siihen omaan työhön ja ammattitaitoon. Mut kyl se tuntuu siltä et koko ajan pitää opiskella lisää, ettei tipahda.”

Vennin kertomuksessa päätös ammattitaidon kehittämistä on lähtöisin kouluttajasta itsestään. Vaikka Vennin kuvailema ammattitaidon kehittäminen näyttää kumpuavan ainakin osittain hänen ammatillisista tavoitteistaan, Runon ja Vennin kertomukset osaamisen päivittämisestä kuvastavat uusliberalistiseen hallintaan kuuluvaa elinikäisen oppimisen diskurssia, joka korostaa jatkuvan koulutautumisen merkitystä yhteiskunnassa ja työelämässä selviytymiselle (Keskitalo-Foley ym. 2010, 25; Siivonen & Isopahkala-Bouret 2016, 368). Yksilö on itse vastuussa oppimisestaan ja työelämässä tarvitsemistaan taidoista, mutta hänen ei ainoastaan oleteta oppivan vaan myös oppivan tietämään, mitä täytyy oppia (Olssen 2006, 224). Vennin kertomus ilmentää juuri tällaista tulevaisuudessa tarvittavien taitojen ennakkointia: ollakseen kilpailukykyinen muuttuvilla työmarkkinoilla yksilön täytyy tietää, millaisista tiedoista ja taidoista on hänelle hyötyä.

Kotoutumiskoulutuksessa muutoksiin valmistautuminen koskettaa todennäköisesti kaikkia kouluttajia, kuten Mitja toteaa:

”Mä luulen et opettajien on pakko miettiä sitä [uusia malleja] ehkä enemmänki mahdollisuutena kun, koska siihen päin ollaan varmaan menossa ja muutoksia tulee joka tapauksessa, niin on pakko ehkä miettiä, miten siinä voi olla itse mukana ja miten se lähtee toimimaan.”

Kotoutumiskoulutuksen muutos käsitteellistyy Mitjan kertomuksessa väistämättömyytenä. Selviytyäkseen muutoksesta hänen on ymmärrettävä tilanne mahdollisuutena. Uusliberalistisen hallinnan näkökulmasta tarkasteltuna kouluttajat itse eivät voi kuitenkaan päättää muutoksiin sopeutumisesta. Väistämättömiksi arvioidut muutokset nähdään silti positiivisessa valossa, mikä on luettavissa prekaariin toimijuuteen kuuluvaksi yrittämiseksi: työntekijä pyrkii mukautumaan työelämän vaatimuksiin siten, että kokee kaikesta huolimatta tekevänsä omaehtoisia valintoja (Åkerblad 2014, 96).

Pakon ja vapaaehtoisuuden raja näyttää kouluttajien työssä häilyvältä, sillä kuten Vennikin mainitsi, pärjääminen työelämässä ja sieltä putoamisen välttäminen edellyttävät jatkuvaa taitojen päivittämistä.

PÄÄTELMÄT

”Saattaa vaikuttaa siltä että joustavassa, pirstaleisessa nykypäivässä on mahdollista luoda ehyitä kertomuksia vain siitä mitä on ollut, ettei enää ole mahdollista luoda ennakoivia kertomuksia siitä, mitä tulee olemaan.” (Sennett 2002, 146).

Richard Sennettin (2002) ajatusta uhmaten analysoimme kotoutumiskoulutuksessa työskentelevien kouluttajien pieniä, tulevaisuuteen suuntautuvia, kertomuksia. Koska Opetushallituksen (2016) julkaisemissa uusissa toteutusmalleissa kouluttajien työympäristöt ja työn tekemisen tavat poikkeavat siitä, miten koulutusta on aiemmin järjestetty, kiinnostuksemme suuntautui kouluttajien näkemyksiin tulevaisuuden kotoutumiskoulutuksesta.

Kun vanhaan ei ole todennäköisesti paluuta, on tärkeä keskustella siitä, miten koulutukseen kohdistuvat muutokset vaikuttavat kouluttajien työhön ja heidän kokemuksiinsa opettajuudesta. Kotoutumiskoulutuksen uudistukset koskevat kouluttajien lisäksi koulutuksessa opiskelevia maa-hanmuuttajia: kun kouluttajien työ muuttuu, myös oppimisen tavat ja opetusmenetelmät muuttuvat.

Tulevaisuuskertomuksiin kohdistuvaa analyysiamme on ohjannut Bambergin ja Georgakopouloun (esim. 2008) teoria pienistä kertomuksista, jotka eivät välttämättä ole kertomishetkellä elettyjä vaan hypoteettisia kertomuksia kehittyvistä tai vasta myöhemmin tulevaisuudessa tapahtuvista asioista. Avoimeksi kysymykseksi jää, millaiseksi kouluttajien opettajuus rakentuu tulevaisuudessa. Kotoutumiskoulutuksen uudet toteutusmallit on kuitenkin julkaistu, ja ne otetaan huomioon ELY-keskuksen koulutushankinnoissa (Opetus- ja kulttuuriministeriö 2017b, 28), minkä vuoksi muutokset kouluttajan työssä ovat todennäköisiä.

Kouluttajien kertomuksissa tarkastelemamme työn monipaikkaistuminen heijastelee samalla koulutuksen kentällä tapahtuvaa suurta yleistä muutosta. Ammatillisessa koulutuksessa on käynnissä kotoutumiskoulutuksen uusiin toteutusmalleihin verrattavissa oleva reformi, jonka tavoitteena on siirtää ammattitutkintoa suorittavat opiskelijat oppilaitoksista työpaikoille oppimaan (Opetus- ja kulttuuriministeriö 2017a; Rintala ym. 2015). Opettajuutta haastetaan siten muuallakin kuin kotoutumiskoulutuksessa, minkä vuoksi näyttää siltä, että professionaalinen, lainsäädäntöön perustuva asiantuntijuus saattaa joutua uudelleen määrittelyn kohteeksi myös sellaisilla koulutusaloilla, joilla se on aiemmin ollut turvattu.

Kouluttajien kertomuksissa työn monipaikkaistuminen on luettavissa konkreettisena työympäristöjen muutoksena ja osaamisen kehittämisen vaatimuksena. Kouluttajat eivät voi olla huomioimatta kotoutumiskoulutuksen kilpailuttamista ja koulutukseen kohdistuvia muutoksia. Turvatakseen työpaikkansa ja asemansa markkinaehtoisesti kilpailuilla markkinoilla heidän on pysyttävä mukana muutoksen tahdissa.

Haastattelemamme kouluttajat pitävät kotoutumiskoulutuksen uudistamista ja tehostamista tärkeänä, sillä nykymuodossaan koulutus on ollut melko joustamaton. Merkittävät muutokset koulutuksen järjestämisen tavoissa aiheuttavat kouluttajissa kuitenkin huolta muun muassa siitä, miten suunnitellut uudistukset toteutuvat käytännössä ja millaista opetusta opiskelijat saavat aiempaa pirstaleisemmassa koulutuksessa. Kouluttajien ammattitaito ja opettajuus näyttävätkin muotoutuvan sekä pakon sanelemana että näennäisen vapaaehtoisesti. Se ei välttämättä edistä kouluttajien myönteistä asennoitumista muutoksiin (ks. Evans 2008), vaikka kouluttajien kertomuksista välittyy ennen kaikkea voimakas halu tehdä vaikuttavaa ja opiskelijoiden kotoutumista edistävää opetustyötä.

Pirstaleisessa ja prekaarissa työelämässä töiden projektiluontoisuus kutistaa työntekijöiden edellytyksiä tehdä työnsä hyvin ja henkilökohtaisesti mielekkäällä tavalla. Töiden hyvin tekeminen vaikeutuu etenkin sellaisissa tehtävissä, jotka vaativat pitkäkestoisista osallisuutta ja läsnäoloa (Åkerblad 2014, 152–153). Pedagogisesti pätevät kouluttajat joutuvatkin säännöllisesti mukautumaan ulkoapäin asetettuihin vaatimuksiin, jolloin heidän asiantuntijuuttaan määrittelevät ennen kaikkea markkinaehtoisuus ja jatkuva muutosvalmiuden vaatimus. Suurella osalla kotoutumiskoulutuksessa työskentelevistä kouluttajista on opettajan koulutus ja pätevyys, mutta kelpoisuusvaatimusten puuttumisen vuoksi heillä ei ole sellaista lain tarjoamaa suojaa, joka professionaalista asiantuntijuutta edustavilla opettajilla on esimerkiksi perusopetuksessa.

Aineistomme on kooltaan pieni, vain kuusi haastattelua. Haastateltujen näkemykset kotoutumiskoulutuksen nykytilasta ja tulevaisuudesta ovat hyvin samansuuntaiset, vaikka he työskentelevät eri oppilaitoksissa ja osin eri paikkakunnillakin. Haastatellut työskentelevät kuitenkin sellaisissa oppilaitoksissa, jotka ovat järjestäneet kotoutumiskoulutusta vuosia. Heillä on vain vähän tai ei lainkaan henkilökohtaista kokemusta uusista alalle tulleista yksityisistä toimijoista, jotka esimerkiksi kevään 2015 kilpailutuksissa voittivat koulutuksia pääkaupunkiseudulla ja syrjäyttivät monia pitkään alalla toimineita oppilaitoksia (esim. Yle 2015).

Haastatellut edustavat pitkän linjan työntekijöitä, joilla on pedagoginen koulutus. On mahdollista ja jopa todennäköistä, että uusien koulutusyritysten hiljattain alalle tulleet kouluttajat eivät jaa alan konkareiden huolenaiheita. Kotoutumiskoulutuksen järjestämisen tavoissa tapahtuvien muutosten ja sitä koskevan tutkimuksen vähyyden vuoksi osallistumme kuitenkin keskusteluun sekä aikuiskoulutuksen tilasta että aikuisten maahanmuuttajien koulutuksen suunnasta.



TIINA MONTONEN
KM, FM
projektitutkija
Helsingin kaupunki



SIRPA LAPPALAINEN
FT, dosentti, yliopistonlehtori
Nordic Centre of Excellence:
Justice through Education
in Nordic Countries
Kasvatustieteellinen tiedekunta
Helsingin yliopisto

¹Työ- ja elinkeinoministeriön (TEM) mukaan julkisia hankintoja ovat sellaiset tavara-, palvelu- ja rakennusurakkahankinnat, jotka valtio, kunnat, kuntayhtymät, valtion liikelaitokset tai muut hankintalainsäädännössä määritellyt hankintayksiköt tekevät oman organisaationsa ulkopuolelta.

²Kotoutumiskoulutuksessa työskentelevien kouluttajien koulutustaustoista ja pätevydestä ei ollut saatavissa luotettavaa tilasto- tai tutkimustietoa, sillä esimerkiksi *Opettajat Suomessa 2013* -selvityksessä (Opetushallitus 2014) kotoutumiskoulutuksessa työskentelevien kouluttajien määräksi saatiin opettajätiedonkeruussa vain 132.

LÄHTEET

- Ball, S. J. (2012). *Global Education Inc. New policy networks and the neo-liberal imaginary*. London: Routledge.
- Ball, S. J. (2016). Neoliberal education? Confronting the slouching beast. *Policy Futures in Education* 14 (8), 1046–1059.
- Bamberg, M. (2007). Stories: Big or small. Why do we care? Teoksessa Bamberg, M. (toim.) *Narrative – State of the Art*. Benjamins Current Topics, Vol. 6. Amsterdam: John Benjamins Publishing Company, 165–174.
- Bamberg, M. & Georgakopoulou, A. (2008). Small stories as a new perspective in narrative and identity analysis. *Text & Talk* 28 (3), 377–396.
- Beach, D. & Carlson, M. (2004). Adult education goes to market: an ethnographic case study of the restructuring and reculturing of adult education. *European Educational Research Journal* 3 (3), 673–691.
- Connell, R. (2009). Good teachers on dangerous ground: towards a new view of teacher quality and professionalism. *Critical Studies in Education* 50 (3), 213–229.
- Evans, L. (2008). Professionalism, professionalism and the development of education professionals. *British Journal of Educational Studies* 56 (1), 20–38.
- Foucault, M. (1984/2014). Itsensä huolehtimisen etiikka vapauden harjoittamisena. Teoksessa Foucault, M. *Parhaat*. Suom. Kilpeläinen, T., Määttä, S. & Pii, J. L. Tampere: Eurooppalaisen filosofian seura, 269–291.
- Foucault, M. (1991). Governmentality. Teoksessa Burchell, G., Gordon, C. & Miller, P. (toim.) *The Foucault Effect. Studies in Governmentality*. Chicago: The University of Chicago Press, 87–104.
- Georgakopoulou, A. (2007). Thinking big with small stories in narrative and identity analysis. Teoksessa Bamberg, M. (toim.) *Narrative – State of the Art*. Benjamins Current Topics, Vol. 6. Amsterdam: John Benjamins Publishing Company, 145–154.
- Georgakopoulou, A. (2015). Small stories research. Methods – analysis – outreach. Teoksessa De Fina, A. & Georgakopoulou, A. (toim.) *The Handbook of Narrative Analysis*. Chichester: Wiley, 253–271.
- Grummell, B. & Murray, M. J. (2015). A contested profession: employability, performativity and professionalism in Irish further education. *Journal of Educational Administration and History* 47 (4), 432–450.
- Haapakorpi, A. (2009). *Sulkeuman ja neuvottelun ehdoilla – asiantuntija-aseman rakentuminen työelämässä*. Väitöskirja. Sosiologian laitos. Helsinki: Helsingin yliopisto.
- Hogan, A. (2014). NAPLAN and the role of edu-business: New governance, new privatisations and new partnerships in Australian education policy. *The Australian Educational Researcher* 43 (1), 99–110.
- Hyvärinen, M. & Löyttyniemi, V. (2005). Kerronnallinen haastattelu. Teoksessa Ruusuvaara, J. & Tiittula, L. (toim.) *Haastattelu. Tutkimus, tilanteet ja vuorovaikutus*. Tampere: Vastapaino, 189–222.
- Jakonen, M. (2015). Pelon talous ja uudet kyvyt. Teoksessa Brunila, K., Onnismaa, J. & Pasanen, H. (toim.) *Koko elämä töihin. Koulutus tietokykykapitalismissa*. Tampere: Vastapaino, 288–311.
- Keskitalo-Foley, S., Komulainen, K. & Naskali, P. (2010). Risto Reipas riskinottaja. Koulutuspolitiikan tavoitteleva ihannekansalainen. Teoksessa Komulainen, K., Keskitalo-Foley, S., Korhonen, M. & Lappalainen, S. (toim.) *Yrittäjyyskasvatus hallintana*. Tampere: Vastapaino, 15–36.
- Komulainen, K., Keskitalo-Foley, S., Korhonen, M. & Lappalainen, S. (2010). Esipuhe. Teoksessa Komulainen, K., Keskitalo-Foley, S., Korhonen, M. & Lappalainen, S. (toim.) *Yrittäjyyskasvatus hallintana*. Tampere: Vastapaino, 7–14.
- Kurki, T. & Brunila, K. (2014). Education and training as projectised and precarious politics. *Power and Education* 6 (3), 283–294.
- Kuusela, H. (2015). Konsultit julkisen tiedon yksityistäjinä. Teoksessa Brunila, K., Onnismaa, J. & Pasanen, H. (toim.) *Koko elämä töihin. Koulutus tietokykykapitalismissa*. Tampere: Vastapaino, 189–211.
- Laki kotoutumisen edistämisestä 1386/2010. Annettu Helsingissä 30.12.2010.
- Lindberg, I. & Sandwall, K. (2007). Nobody's darling? Swedish for adult immigrants: A critical perspective. *Prospect* 22 (3), 79–95.
- McNay, L. (2009). Self as enterprise. Dilemmas of control and resistance in Foucault's The Birth of Biopolitics. *Theory, Culture and Society* 26 (6), 55–77.
- Miller, P. & Rose, N. (2010). *Miten meitä hallitaan*. Suom. Suikkanen, R. Tampere: Vastapaino.
- Montonen, T. (2016). *”Mehän ei olla kukaan pelkkää työvoimaa...” Uusliberalistinen hallinta kotoutumiskoulutuksessa työskentelevien kouluttajien kertomuksissa*. Pro gradu -tutkielma. Käyttäytymistieteiden laitos. Helsingin yliopisto.
- Nissilä, L. (2015). *Hallituksen esitys eduskunnalle valtion talousarvioksi (HE 30/2015), teemana maahanmuuttajien kotoutumiskoulutus*. Asiantuntijalausunto. Opetushallitus. <https://www.eduskunta.fi/FI/vaski/JulkaisuMetatieto/Documents/EDK-2015-AK-17773.pdf>. (25.2.2016)

- Olszen, M. (2006). Understanding the mechanisms of neoliberal control: lifelong learning, flexibility and knowledge capitalism. *International Journal of Lifelong Education* 25 (3), 213–230.
- Opetushallitus (2012). *Aikuisten maahanmuuttajien kotoutuskoulutuksen opetussuunnitelman perusteet 2012*. Määräykset ja ohjeet 2012:1. Helsinki: Opetushallitus.
- Opetushallitus (2014). *Opettajat Suomessa 2013*. Toim. Kumpulainen, T. Koulutuksen seurantaraportit 2014:8. Helsinki: Opetushallitus.
- Opetushallitus (2016). Uudet toteutusmallit. Maahanmuuttajien koulutus. Aikuisten maahanmuuttajien koulutus. http://www.oph.fi/saadokset_ja_ohjeet/opetussuunnitelmien_ja_tutkintojen_perusteet/maahanmuuttajien_koulutus. (17.8.2016)
- Opetus- ja kulttuuriministeriö (2017a). *Ammatillisen koulutuksen reformi*. <http://minedu.fi/amisreformi>. (10.4.2017)
- Opetus- ja kulttuuriministeriö (2017b). *Maahanmuuttajien koulutuspolut ja integrointi – kipupisteet ja toimenpiteesyytykset II*. Opetus- ja kulttuuriministeriön julkaisuja 2017:5. <http://minedu.fi/documents/1410845/4240776/okm5.pdf/c8ba5aef-5038-4be0-80fd-80d75a00f8e7>. (13.4.2017)
- Paugh, A. (2012). Speculating about work: dinnertime narratives among dual-earner American families. *Text & Talk* 32 (5), 615–636.
- Pehkonen, L. & Isopahkala-Bouret, U. (2010). Yhteisten opintojen opettajien rooli ja toimijuus ammatillisessa oppilaitoksessa. *Ammattikasvatuksen aikakauskirja*, 12 (2), 38–54.
- Polkinghorne, D. E. (1995). Narrative configuration in qualitative analysis. Teoksessa Hatch, J. A. & Wisniewski, R. (toim.) *Life History and Narrative*. London: The Falmer Press, 5–24.
- Pöyhönen, S., Tarnanen, M., Kyllönen T., Vehviläinen, E.-M. & Rynkänen, T. (2009). *Kielikoulutus maahanmuuttajien kotoutuskoulutuksessa. Tavoitteet, toteutus ja hallinnollinen yhteistyö*. Soveltavan kielentutkimuksen keskus. Jyväskylän yliopisto.
- Pöyhönen, S., Tarnanen, M., Vehviläinen, E.-M., Virtanen, A. & Pihlaja, L. (2010). *Osallisena Suomessa. Kehittämisuunnitelma maahanmuuttajien kotoutumisen edistämiseksi*. Suomen Kulttuurirahasto. Soveltavan kielentutkimuksen keskus. Jyväskylän yliopisto.
- Riessman, C. K. (2008). *Narrative Methods for the Human Sciences*. Los Angeles: Sage Publications.
- Rintala, H., Pylväs, L., Postareff, L., Mikkonen, S. & Nokelainen, P. (2015). Työpaikalla tapahtuvaa oppimista ja ohjausta edistävät ja estävät tekijät. *Ammattikasvatuksen aikakauskirja* 17 (4), 9–21.
- Robertson, S. L. (2012). Placing teachers in global governance agendas. *Comparative Education Review* 56 (4), 584–607.
- Robertson, S. L. & Dale, R. (2013). The social justice implications of privatisation in education governance frameworks: a relational account. *Oxford Review of Education* 39 (4), 426–445.
- Sennett, R. (2002). *Työn uusi järjestys. Miten uusi kapitalismi kuluttaa ihmisen luonnetta*. Suom. E. Kivinen & D. Kivinen. Tampere: Vastapaino.
- Sennett, R. (2007). *Uuden kapitalismin kulttuuri*. Suom. K. Koskinen. Tampere: Vastapaino.
- Siivonen, P. & Isopahkala-Bouret, U. (2016). Adult graduates' negotiations of age(ing) and employability. *Journal of Education and Work* 29 (3), 352–372.
- Suokonautio, J. (2008). *Palapelin palat paikoilleen: maahanmuuttajien kokemuksista kotoutuskoulutuksesta ja ehdotuksia sen kehittämiseksi*. Lisensiaatintyö. Yhteiskuntatieteiden ja filosofian laitos. Jyväskylän yliopisto.
- Suvarierol, S. (2015). Creating citizen-workers through civic integration. *Journal of Social Policy* 44 (4), 707–727.
- UUDELY 308/2015. *Tarjouskilpailuun liittyvät kysymykset ja vastaukset. Aikuisten maahanmuuttajien kotoutuskoulutuksen puitejärjestely pääkaupunkiseudulla*. Elinkeino-, liikenne- ja ympäristökeskus. <http://www.ely-keskus.fi/documents/10191/58596/KysymyksetjavastauksetKotoutuskoulutusPuitejarjestelyt2015/8ea917d0-295e-4c9d-ac8a-ef03e98b91f2>. (13.4.2017)
- Työ- ja elinkeinoministeriö (2016). *Julkiset hankinnat*. <http://tem.fi/julkiset-hankinnat>. (12.8.2016)
- Weiner, L. (2007). A lethal threat to U.S. teacher education. *Journal of Teacher Education* 58 (4), 274–286.
- Yle (2015). "Kotoutumisbisnes on kovaa kisaa kymmenistä miljoonista". Yle Uutiset 11.10.2015. <https://yle.fi/uutiset/3-8364633>. (27.7.2017)
- Yle (2016). "Opettajat moittivat kotoutuskoulutusten kilpailutuksia, ministeriö puolustaa". Yle Uutiset 17.7.2016. http://yle.fi/uutiset/opettajat_moittivat_kotoutuskoulutusten_kilpailutuksia_ministerio_puolustaa/8994027?ref=leiki-uu. (17.8.2016)
- Åkerblad, L. (2011). Prekaari työmarkkinatilanne ja toimijuus. Teoksessa Jokinen, E., Könönen, J., Venäläinen, J. & Vähämäki, J. (toim.) "Yrittäkää edes!" *Prekariisaatio Pohjois-Karjalassa*. Episteme-sarja. Helsinki: Tutkijaliitto, 19–36.
- Åkerblad, L. (2014). *Epävarmuuden tuolla puolen. Muuttuvat työmarkkinat ja prekaari toimijuus*. Dissertations in Social Sciences and Business Studies 73. Joensuu: Itä-Suomen yliopisto.