

## Mervan käsikirja – työkaluja oppilaitoksen monikulttuuriseen arkeen



**Riitta Metsänen ja Leila Nisula (toim.)**

Mervan käsikirja – työkaluja oppilaitoksen monikulttuuriseen arkeen

Riitta Metsänen ja Leila Nisula (toim.)

painettu

ISBN 978-951-784-614-1

ISSN 1795-4266

HAMK AOKKn julkaisu 3/2013

© Hämeen ammattikorkeakoulu ja kirjoittajat

**JULKAISIJA – PUBLISHER**

Hämeen ammattikorkeakoulu

PL 230

13101 HÄMEENLINNA

puh. (03) 6461

julkaisut@hamk.fi

www.hamk.fi/julkaisut



Ulkoasu: HAMK Julkaisut

Taitto: Graafinen Idea

Painopaikka: Tammerprint Oy, Tampere

Hämeenlinna, toukokuu 2013



**Always tried  
Always failed  
No matter  
Try again  
Fail again  
Fail better.”**



**Aina yritetty  
Aina epäonnistuttu  
Entä sitten  
Yritä uudestaan  
Epäonnistu uudestaan  
Epäonnistu paremmin.”**

**Samuel Beckett  
(suomentanut Claes Andersson 2003)**

# Sisällys

---

Lukijalle .....	6
<b>Mervan työnkuva ja tehtävät oppilaitoksessa</b>	
Päivi Pynnönen ja Merja Salminen Merva-toiminnan suunnitelman ja Mervan toimenkuvan rakentaminen oppilaitoksessa .....	11
<b>Monikulttuurinen ohjaus</b>	
Riitta Metsänen Mervan monikulttuurinen ohjausosaaminen.....	25
<b>Monikulttuurinen pedagogiikka</b>	
Annukka Tapani ja Maija Joensuu Monikulttuurinen pedagogiikka .....	45
<b>Vuorovaikutus ja konfliktien ratkaiseminen</b>	
Leila Nisula Vuorovaikutus monikulttuurisella oppimisnäyttämöllä.....	67
<b>Monimuotoisuuden johtaminen oppilaitoksessa</b>	
Liisa Ukkola ja Raisa Lantto Kun lokaali ja globaali kohtaavat oppilaitoksessa – oppilaitoksen johtaminen monikulttuurisuuden näkökulmasta.....	85

## Lukijalle

---

Hyvä lukija, kädessäsi on ”Monikulttuurisuuteen ja maahanmuuttajien oppimiseen erikoistuneiden vastuopettajien” (Merva) käsikirja. Kirja on tuotettu opetusministeriön (OKM) Specima-hankkeen rahoituksella järjestetyn Merva-koulutusprojektin aikana. Kiitämme rahoittajan edustajia projektin ja tämän käsikirjan mahdollistamisesta.

Mervan käsikirjan aihealueet ovat: Mervan työnkuva ja tehtävät oppilaitoksessa, monikulttuurinen ohjaus, monikulttuurinen pedagogiikka, vuorovaikutus ja konfliktien ratkaiseminen sekä monimuotoisuuden johtaminen oppilaitoksessa. Käsikirjassa kuvataan kunkin aihealueen teoreettiset lähtökohdat ja avataan alueeseen liittyviä käsitteitä. Yleisten teoreettisen katsausten jälkeen käsikirjassa esitellään Merva-koulutuksen aikana tuotettuja kuvauksia aihealueeseen liittyvistä käytännön tapausesimerkeistä.

Maahanmuuttajia opiskelee erilaisissa ja eritasoisissa oppilaitoksissa ympäri Suomea. Maahanmuuttajien oppimiseen ja opetukseen liittyvä käsitteistö on kirjavaa. Tämän kirjan keskiössä ovat sellaiset maahanmuuttajaopiskelijat, jotka opiskelevat peruskoulun jälkeisiä opintoja joko toisen asteen ammatillisissa oppilaitoksissa, aikuiskoulutuskeskuksissa tai ammattikorkeakouluissa. Kyse on siis aikuisopiskelijoista. Oppilaitoksissa esiintyy vaihtelua siitä mitä käsitteitä maahanmuuttajaryhmistä käytetään. Ammatillisissa oppilaitoksissa koulutetaan maahanmuuttajia kotoutumiskoulutuksen ryhmissä sekä ammatilliseen koulutukseen valmistavissa ryhmissä, jolloin puhutaan maahanmuuttajakoulutuksesta. Ryhmät koostuvat siis maahanmuuttajista ja opiskelijat edustavat taustoiltaan monia eri kulttuureita. Puhutaan myös monikulttuurisista ryhmistä, joissa opiskelee niin kantaväestöä kuin maahanmuuttajia. Aikuiskoulutuskeskuksissa järjestään myös kotoutumiskoulutusta sekä ammatillista koulutusta maahanmuuttajille. Näissäkin ryhmissä opiskelee monista eri kulttuureista tulevia opiskelijoita. Sekä toisella asteella että aikuiskoulutuksessa opetuskieli on suomi. Ammattikorkeakouluissa järjestetään koulutusta vieraskielisissä, englannin kielisissä koulutusohjelmissa ulkomaisille tutkinto-opiskelijoille. Myös heitä kutsutaan joissakin tapauksissa maahanmuuttajiksi. Nämäkin ryhmät koostuvat eri kulttuuritaustaisista opiskelijoista. Ryhmät ovat, kuten todettu, monikulttuurisia, mutta ovatko ne monikulttuurisesti toimivia, on eri asia.

Maahanmuuttajaopiskelijoiden oppimiseen erikoistuneen opettajan (Mervan) tehtävänä on tukea opiskelijoiden oppimista. Hän työskentelee monista eri kulttuureista tulevien opiskelijoiden oppimiseen liittyvien kysymysten kanssa pyrkien samalla tukemaan ja juurruttamaan monikulttuurista toimintatapaa oppilaitosympäristössä. Seuraavaksi avataan monikulttuurisuuteen liittyviä käsitteitä.

Kun viittaamme tässä kirjassa kulttuuriin, niin tarkoitamme jonkun ryhmän, yhteisön tai luokan elämäntapaa ja sitä merkitysten järjestelmää, joka auttaa meitä hahmottamaan ja ymmärtämään ympäröivää maailmaa. Kulttuurilla viitataan niihin arvoihin, normeihin ja sääntöihin, joita olemme sisäistäneet lapsuudessamme, ja jotka vaikuttavat ennakkoleikkauksiimme asioista ja ilmiöistä, esim. käsitykseen siitä, minkälainen on hyvä ihminen ja minkälainen on hyvä elämä (vrt. Mezirow 1996, Metsänen 2006, 2011). Kulttuuri nähdään opittuna ja yhteiskunnallisen kehityksen mukana muuttavana merkitysten järjestelmänä. Kulttuurin pysyvyys ja muuttuminen on aina sidoksissa ihmisen toimintaan. Ihminen, siis me kaikki ihmiset, yksilöinä ja ryhmänä luomme kulttuuria ja myös muutamme sitä. Ihmiset ovat niin kulttuurinsa muovaamia, kuin myös sen muuttajia. Kulttuuri ei ole staattinen olotila; mikä on, ei pysy, vaan se muuttaa jatkuvasti muotoaan. Kaikki muuttuu, vain liike on ikuinen. Kulttuuri on siten dynaamista ja alati muuttuvaa. (Hennerz 2003). Monikulttuurisuudella tässä kirjassa tarkoitetaan ideologista, yhteiskuntaan liittyvää tahtotilan ilmaisua: eri kulttuurien vastavuoroisuutta ja tasavertaista yhdessäeloa ja dialogia saman yhteiskunnan sisällä. Käytännön arkielämässä monikulttuurisuus tulee esille erilaisten elämäntapojen, näkemysten ja arvojen kunnioittamisena ja arvostamisena. Monikulttuurisuus tarkoittaa oppilaitoksissa eri kulttuuritaustaisten opiskelijoiden oppimisprosessin haasteiden huomioimista ja opiskelijoiden kulttuuritaustan huomioimista oppimisessa sekä toimintaympäristöön sopeutumisessa.

Monimuotoisuus-käsite tulee биологиasta, jossa monimuotoisuus (diversity) nähdään lajien erilaisuutena ja luonnon monimuotoisuutena. Monimuotoisuudella tarkoitetaan käyttäytymis- ja yhteiskuntatieteissä ihmisten erilaisuutta, joka kulttuurin ja etnisen erilaisuuden lisäksi liittyy sukupuoleen, seksuaaliseen suuntautumiseen, ikään, terveyteen ja erilaisiin ideologioihin. Anglosaksisissa maissa monikulttuurisuudella viitataan kaikkeen erilaisuuteen.

Tämän kirjan avulla lukijalla on mahdollisuus tutustua Mervan osaamisen ja työn kannalta keskeisiin teoreettisiin lähtökohtiin ja syventää yhteistä tietoperustaa. Lisäksi lukija viedään käsikirjassa konkreettisiin tapauksiin oppilaitosten arkeen. Tapauskuvausten kautta lukija voi löytää ratkaisuja omassa työssään kohtaamiinsa tilanteisiin. Käsikirjaa voi siis käyttää silloin, kun on tarve etsiä yleistä teoreettista tietoa ja taustaa monikulttuurisessa koulun arjessa esille nouseviin kysymyksiin ja samalla

löytää tapauskuvauksista esimerkkejä erilaisista vaihtoehdoista ratkaista maahanmuuttajien oppimiseen liittyviä haasteita.

Julia Kristeva (1992) toteaa, että muukalaiset ovat olleet vihollisia vanhoissa yhteiskunnissa ja kysyy, että voisivatko vihollisuudet kadota moderneissa yhteiskunnissa? Pyrimme koulutuksellisin keinoin vastaamaan Kristevan esittämään kysymykseen. Tavoitteenamme on, ei enempää eikä vähempää, kuin vaikuttaa ihmisten toimintaan ja asenteisiin niin, että voisimme rakentaa sellaista oppilaitosmaailmaa ja yhteiskuntaa, jossa viiolisuudet vähenevät.

Hämeenlinnassa huhtikuun lopulla 2013.

Kirjan toimittajat

Riitta Metsänen ja Leila Nisula

## Lähteet

Hannerz, U. 2003. Kulttuurin määritelmien yhteentörmäys. Teoksessa Lehtonen, M. & Löytty, O. (toim.) Erilaisuus. Tampere: Vastapaino.

Kristeva, J. 1992. Muukalaisia itsellemme. (Etrangers à nous-mêmes, 1988) Suom. Päivi Malinen. Helsinki: Gaudeamus.

Metsänen, R. 2006. Nuorten johtajien sopeutuminen uuteen kulttuuriin. Tampereen yliopisto. Ammattikasvatuksen tutkimus- ja koulutuskeskus. Hämeenlinna: HAMK.

Metsänen, R. & Matinheikki-Kokko, K. 2011. Lokaaleja ja globaaleja kohtaamisia sosiaali- ja terveysalalla. Hämeenlinna: HAMK.

Mezirow, J. 1995. Kriittinen reflektio aikuiskoulutuksessa. Helsinki: Helsingin yliopiston Lahden tutkimus- ja koulutuskeskus.

# Mervan työnkuva ja

## tehtävät oppilaitoksessa

---





**Merja Salminen**, yliopettaja, filosofian tohtori, HAMK Hyvinvointiosaamisen koulutus- ja tutkimuskeskus.

**“O**len kiinnostunut yhteiskunnallisten palvelujen ja ruohonjuuritason ammattilaisten käytännöistä ja niiden kehittämisestä.”

**Päivi Pynnönen**, filosofian maisteri, erityisopettaja, toimii lehtorina HAMK Ammatillisessa opettajakorkeakoulussa. Hän on toiminut pitkään ammatillisessa erityisopettajankoulutuksessa erityisosaamisalueenaan viestintä- ja vuorovaikutustaitojen opettaminen. Mielenkiinnon kohteena hänellä ovat opetuksen yksilöllistämisen ja monipuolistamisen mahdollisuudet.

**“**Mielestäni ihmisten erilaisuus sekä yksilöllisessä että kulttuurisessa mielessä on arvokasta. Koulutuksessa jokaisen yksilöllisyyttä ja ainutkertaisuutta tulee kunnioittaa. Erilaisuus on vain haaste, niin kauan kun emme osaa nähdä sitä myös arvokkaana, monipuolistavana rikkautena. Erilaisuuden aito hyödyntäminen oppilaitoksissa edellyttää erilaisuuden ymmärtämistä, hyväksymistä ja yhteisölliseksi monimuotoisuudeksi jalostamista.”

Päivi Pynnönen ja Merja Salminen

## **Merva-toiminnan suunnitelman ja Mervan toimenkuvan rakentaminen oppilaitoksessa**

---

Suomessa on nyt noin 170 000 ulkomaan kansalaista. Vuonna 2030 heitä arvioidaan olevan jo puoli miljoonaa. Maahanmuuton syyt ovat viimeisten vuosikymmenten aikana monipuolistuneet. Suomeen muuton syitä ovat muun muassa opiskelu, työ, paluumuutto, humanitaariset syyt ja elinkeinon harjoittaminen. (Maahanmuuttajien kotouttaminen 2013.)

Maahanmuuttajanuoria siirtyy lukiokoulutukseen vähän suhteessa kantaväestöön ja näin ollen myös korkeakouluihin. Maahanmuuttajanuoria siirtyy vähän myös ammatilliseen koulutukseen ja koulutuksen keskeyttäminen on yleistä. Yhtenä keskeisenä syynä ovat heidän puutteelliseksi kokemansa kielelliset valmiudet. Perusopetuksen lisäopetuksella ei ole pystytty riittävästi tukemaan kielellisten valmiuksien parantamista. Tavoitteena on, että maahanmuuttajat ja maahanmuuttajataustaiset osallistuvat koulutukseen samassa suhteessa kuin kantaväestö. (Koulutus ja tutkimus 2012.)

Tällä hetkellä maahanmuuttajien työttömyysaste on kolminkertainen kantaväestöön nähden. Maahanmuuttajanuorten syrjäytymisriski on viisinkertainen kantaväestön nuoriin nähden. (Maahanmuuttajien kotouttaminen 2013.) Maahanmuuttajien kotoutumisessa erittäin keskeisessä roolissa on koulutus, jolloin on tärkeää, että koulutusorganisaatioissa kehitetään pitkäjänteisesti, tavoitteellisesti ja suunnitelmallisesti maahanmuuttajaopiskelijoiden tukiprosesseja ja niistä vastaavien henkilöiden toimenkuvia. Monikulttuurisuuteen ja maahanmuuttajien oppimiseen erikoistuneen vastuupettajan (Merva) tehtävänä on tarkastella oppimista ja oppimispolun haasteita erityisesti maahanmuuttajan näkökulmasta. Mervat toimivat oppilaitoksissaan maahanmuuttoon ja monikulttuurisuuteen liittyvien erityiskysymyksiin perehtyneinä asiantuntijoina ja oppilaitoksen arjessa muiden opettajien ja maahanmuuttajaopiskelijoiden tukena.

Tässä käsikirjan luvussa kuvaamme, miten maahanmuuttajien opetusta ja ohjausta tulisi suunnitella oppilaitoksissa ja miten rakentaa maahanmuuttajien oppimiseen erikoistuvien vastuupettajien toimenkuvaa. Hankkeessa näitä teemoja työstiin jokaisessa alueryhmätapaamisessa,

jotka toteutettiin Living Lab -toimintamallia soveltaen. Living Lab tarkoittaa käyttäjälähtöistä tutkimus-, kehitys- ja innovaatiotoimintaa käyttäjien arjessa. Toiminnalla pyritään purkamaan perinteisiä – kuviteltuja tai todellisia – raja-aitoja sekä rakentamaan oppimista ja kehittämistä mahdollistavia ympäristöjä ja ekosysteemejä koulutuksen ja yhteiskunnan muiden toimijoiden välille. Living Lab voidaan tiivistää käyttäjälähtöisyyteen, avoimeen innovaatioon, tosielämän ympäristöön ja ekosysteemiin. (Living Lab ammattikorkeakoulussa 2012.)

Merva-koulutukseen osallistuneet toivat lähipäiville tullessaan maahanmuuttajaopiskelijoiden arjen haasteita, joihin living labeissa lähdettiin yhdessä etsimään ratkaisuja. Living Lab ekosysteemit muodostuivat alueryhmistä, joissa heillä oli mahdollisuus tuoda esiin havaitsemiaan epäkohtia ja kehittää niihin myös ratkaisuja yhdessä. Avoimella innovaatiolla (open innovation) tarkoitetaan tarkoituksellista tietämyksen ja osaamisen vaihtoa. Ideoita etsitään aktiivisesti yhteistyössä eri toimijoiden kanssa. Avoin innovaatio toteutuu Living Lab toiminnassa silloin, kun toimijoita tuodaan yhteen ja ideat ja ratkaisut löytyvät heidän vuorovaikutuksessa ja yhteistyössä. Itse ajatus maahanmuuttajaopiskelijoiden ohjaukseen ja pedagogiikkaan perehtyneistä opettajista on innovatiivinen ratkaisumalli, joka koulutuksen kautta avoimesti tuotiin alueryhmien työstettäväksi. Merva-ajatuksen taustalla on toimiva malli erityisopetuksen (ERVA) organisoinnista ja koordinaatiosta eri koulutusasteilla.

Living Lab toiminnassa mukana olevat toimijat ovat *käyttäjiä, hyödyntäjiä, kehittäjiä tai mahdollistajia*. Opetus- ja kulttuuriministeriö myöntämälläan Specima-rahoitus mahdollisti Merva-toiminnan kehittämisen. Hankkeessa ei ollut muutamia maahanmuuttajataustaisia opettajia lukuunottamatta mukana oppilaitoksien maahanmuuttajataustaisia oppilaita tai opiskelijoita, joten tässä vaiheessa varsinaisten koulutuspalvelujen käyttäjien kokemusmaailmaan ja tarpeet kanavoituivat kehittämispajoihin Merva- koulutukseen osallistuneiden henkilöiden välittämänä. Merva-kehittäjinä toimivat Merva-koulutuksen opettajat ja opiskelijat, joiden taustalla olevat oppilaitokset voidaan ymmärtää kehittämistoiminnan ensisijaisiksi hyödyntäjiksi. (Living Lab käsikirja 2010.)

Kuvaamme seuraavissa luvuissa Merva-toiminnan perusteita lainsäädännön ja koulutusta ohjaavien kansallisten suunnitelmien ja ohjeiden valossa sekä luonnostelemme oppilaitoskohtaisten monikulttuurisuuden ja maahanmuuttajien opetuksen ja ohjauksen suunnitelman sisältöjä sekä tätä toimintaa käytännössä koordinoivan Mervan toimenkuvaa.

## **Monikulttuurisuus ja maahanmuuttajat yhteiskunnan eri toimintatasoilla**

Monikulttuurisen ja maahanmuuttajien ohjauksen ja opetuksen eri toimintatasot voidaan jäsentää yksilö-, yhteisö, paikallisiksi ja alueelliseksi sekä kansainväliseksi ja yhteiskunnallisiksi tasoiksi. Näillä eri tasoilla on erilaisia tavoitteita ja toimintakäytäntöjä ja toiminnan kohde on erilainen. (Puukari & Korhonen 2013.)

Suomi on kansainvälinen sopimuksin sitoutunut antamaan kansainvälistä suojelua sitä tarvitseville. Perustana ovat Geneven vuoden 1951 pakolaisten oikeusasemaa koskeva yleissopimus (pakolaissopimus) ja muut kansainväliset ihmisoikeussopimukset sekä EU-lainsäädäntö. Yhdistyneiden kansakuntien (YK) pakolaisasian päävaltuutetulla UNHCR:llä on YK:n mandaatti johtaa ja koordinoita kansainvälisiä toimia pakolaisten suojelemiseksi sekä pakolaisongelmien ratkaisemiseksi maailmanlaajuisesti. Pyrkimyksissään suojella pakolaisia ja hakiessaan ratkaisuja heidän ongelmiinsa UNHCR tekee yhteistyötä hallitusten, alueellisten järjestöjen sekä kansainvälisten ja kansalaisjärjestöjen kanssa. (UNHCR ydinarvomme ja tavoitteemme 2013.)

Kansallisella tasolla määritellään maahan eri syistä tulleiden maahanmuuttajien asemaa ja palvelu- ja tukirakenteita. Ulkomaalaislaki (30.4.2004/301), yhdenvertaisuuslaki (20.1.2004/21) ja erityisesti lailla kotoutumisen edistämisestä (30.12.2010/1386) määritellään erityistä maahantulevien maahanmuuttajien kotouttamisprosessin vastuutahot ja tehtävät paikallisella tasolla. Kotouttamisprosessi on kuntien ja työ- ja elinkeinotoimistojen vastuulla ja keskeisessä roolissa on kotoutussuunnitelma, joka laaditaan alkukartoituksen. Alkukartoituksessa arvioidaan alustavasti maahanmuuttajan työllistymis-, opiskelu- ja muut kotoutumisvalmiudet sekä kielikoulutuksen ja muiden kotoutumista edistävien toimenpiteiden ja palvelujen tarpeet. (mt.)

Paikallisella tasolla kuntia veloitetaan laatimaan kotoutumisen edistämiseksi ja monialaisen yhteistyön vahvistamiseksi kotouttamisohjelma, joka voi sisältää mm. suunnitelman siitä, miten kunnanyleiset palvelut toteutetaan maahanmuuttajille soveltuvina sekä suunnitelman erityisesti kotoutumista edistävästä ja tukevista toimenpiteistä (mt.). Esimerkiksi Hämeenlinnan kaupungin monikulttuurisuusohjelmassa 2012–2015 on kattavasti tarkasteltu työtä ja toimeentuloa, palveluja ja koulutuskysymyksiä. Ohjelmassa todetaan, että suurimmat maahanmuuttajien koulutuksen haasteet liittyvät yläkouluiässä ja sen jälkeen maahan muuttaneiden nuorten opiskeluun ja jatko-opintomahdollisuuksiin. Taustalla on useimmiten heikko ja riittämätön kielitaito. Hämeenlinnassa on työskennellyt jo kolme vuotta maahanmuuttajaopetuksen pedagoginen tukihenkilö, jonka tehtävänä on tukea maahanmuuttajataustaisten oppilaiden opettajien tukeminen kotoutumisen edistämisessä. Erityisesti tu-

kea tarvitaan silloin, kun maahanmuuttajataustainen oppilas siirtyy valmistavasta opetuksesta perusopetukseen. (mt, 21).

Toisen ja korkea-asteen koulutusorganisaatioissa kansainvälisyys on tärkeä teema. Korkeakoulutuksen osalta kansainvälistymistä ohjaa opetus- ja kulttuuriministeriön laatima Korkeakoulujen kansainvälisyysstrategia 2009–2015, jossa yhdeksi tavoitteeksi asetetaan monikulttuurisen yhteiskunnan tukeminen.

*”Korkeakoulut toimivat aktiivisesti monikulttuurisen korkeakoulu-yhteisön ja kansalaisyhteiskunnan vahvistamiseksi. Maahanmuuttajataustaiset sekä Suomeen saapuvat ulkomaiset vaihto- ja tutkinto-opiskelijat, opettajat, tutkijat sekä muu korkeakoulujen ulkomainen henkilöstö ovat voimavara, joka tukee kotikansainvälistymistä.” (mt. 11)*

Maahanmuuttajaopiskelijoiden osuus eri koulutusasteilla on kantaväestöön suhteutettuna vähäisempi – erityisesti tämä näkyy korkeakouluasteella. Esimerkiksi Hämeen ammattikorkeakoulun kansainvälisyyden kehittämissuunnitelmassa 2015 yhdeksi painopisteeksi on nostettu maahanmuuttajien koulutus, jota pyritään edistämään maahanmuuttajien ja maahanmuuttajataustaisten opiskelijoiden määrää korkeakoulussa järjestämällä mm. korkeakouluun valmentavaa koulutusta ja urakehitystä. (mt.)

Yksilötasolla tarkasteltuna koulutuksen järjestäjän tehtävä on huolehtia siitä, että opiskelija saa opintojensa aikana riittävästi tarvitsemaansa tukea ja apua oppimiseen ja valmistuakseen ammattiin. Oppimisen turvaa hyvä ja laadukas opetus, joka perustuu opiskelijan yksilöllisten edellytysten huomioimiseen opetuksessa sekä joustaviin opetusjärjestelyihin. Opettajan ammattieettisten periaatteiden lähtökohtana on ihmisarvon kunnioittamiseen riippumatta esimerkiksi ihmisen sukupuolesta, iästä, ulkonäöstä, sukupuolisesta suuntautuneisuudesta, uskonnosta, alkupe-  
räästä, yhteiskunnallisesta asemasta, mielipiteistä, kyvyistä ja saavutuksista (OAJ, 2006). Suomen perustuslain mukaan jokaiselle on turvattava yhtäläinen mahdollisuus saada kykyjensä ja erityisten tarpeidensa mukaisesti opetusta varattomuuden sitä estämättä (PL 731/1999 16§). Lisäksi perusopetuslaki määrää, että opetus tulee järjestää oppilaiden ikäkauden ja edellytysten mukaisesti (PoL 628/1998 3 §). Myös perusopetuksen arvo-pohjaan kuuluu, että opetuksessa otetaan huomioon erilaiset oppijat. Lukiokoulutuksen tavoitteena on tukea nuorten edellytyksiä itsensä kehittämiseen elämänsä aikana (LL 629/1998 2§). Ammatillisessa koulutuksessa opiskelijan osaamista on arvioitava heti opintojen alkaessa.

Ammatillisessa koulutuksessa kaikille opiskelijoille tehdään henkilökohtainen opiskelusuunnitelma (HOPS), jossa opiskelijan osaaminen ja sen taso tulee selvittää opiskelijan vahvuuksien tunnistamiseksi ja aiemmin hankitun osaamisen tunnustamisen määrittelemiseksi. Osaamisen tun-

nistaminen on pohjana opiskelijan henkilökohtaisten tavoitteiden laa-  
timisessa, mutta myös tarvittavan ohjauksen ja tuen määrittelemisessä  
(A 603/2005, 10 §, 1 mom). Koulutuksen järjestäjän on tiedotettava opis-  
kelijoille siitä, minkälaista aineistoa ja asiakirjoja on esitettävä osaami-  
sen tunnistamista ja tunnustamista varten ja milloin opiskelijan on haet-  
tava osaamisen tunnistamista ja tunnustamista (A 603/2005, 3 §). Osaami-  
sen tunnistamiseksi käydään arviointikeskustelu, johon osallistuvat  
opiskelija ja opettaja tai opettajat. Osaamisen tunnistamisen edistämi-  
seksi on kehitettävä erilaisia arviointitapoja. Osaamisen tunnustamisella  
tulee välttää opintojen päällekkäisyyttä ja lyhentää opiskeluaikaa. Mikä-  
li osaamisen tunnistamisessa tutkinnon osalle asetetut tavoitteet tai osa-  
tavoitteista todetaan saavutetuiksi, osaaminen tunnustetaan. Osaami-  
sen tunnustaminen kirjataan henkilökohtaiseen opiskelusuunnitelmaan  
(L 601/2005, 30 §, A 603/2005, 12 a §).

Joskus opiskelijan tueksi tarvitaan erityisiä tukitoimia ja kuntoutusta  
yhteistyössä kuntoutuspalveluja tuottavien toimijoiden kanssa. Erityis-  
opetuksella tuetaan niitä opiskelijoita, jotka eivät tavanomaisen opetuk-  
sen keinoin pysty etenemään opinnoissaan. Erityisopetuksen tavoitteena  
on, että opiskelija pystyy kykyjensä ja edellytystensä mukaisesti omaksu-  
maan koulutuksen aikana ne tiedot ja taidot, joita hän tarvitsee elämäs-  
säan ja ammatissaan. Erityisopetusta tarvitsevalle opiskelijalle on laa-  
dittava aina kirjallinen henkilökohtainen opetuksen järjestämistä koske-  
va suunnitelma (HOJKS) (L 630/1998, 20 §). Tämä suunnitelman tulee  
sisältää suoritettava tutkinto, opetuksessa noudatettavat tutkinnon pe-  
rusteet, tutkinnon laajuus, opiskelijalle laadittu henkilökohtainen ope-  
tussuunnitelma, opiskelijan saamat erityiset opetus- ja opiskelijahuol-  
lon palvelut, muut henkilökohtaiset palvelu- ja tukitoimet sekä erityis-  
opetuksen perusteet (A 811/1998, 8 §). Helposti maahanmuuttajaopiske-  
lijoita aletaan tarkastella esimerkiksi heikon kielitaitonsa takia erityis-  
opiskelijaryhmänä, mutta on muistettava että maahanmuutto ei kuiten-  
kaan ole suoraan syy tai tarve erityisopetukselle, vaan peruste ja tukitoi-  
met erityisopetukselle pitää aina yksilöllisesti määritellä jokaisen opis-  
kelijan kanssa.

### **Oppilaitoskohtainen monikulttuurisuussuunnitelma**

Moniarvoisessa ja monimuotoisessa oppilaitoksessa täytyy luoda yhteis-  
isiä toimintatapoja eri kulttuureja ja ajatusmaailmoja edustavien henki-  
löiden kanssa ja taata keskinäinen kunnioitus oppilaitoksen arjen toi-  
minnassa. Monikulttuurisuussuunnitelman avulla luodaan oppilaitok-  
seen yhteiset toimintaperiaatteet maahanmuuttajien ohjaukseen ja ope-  
tukseen, joiden toteutumista koulutuksenjärjestäjä, oppilaitoksen henki-  
löistö, opiskelija ja hänen vanhempansa, työelämän edustajat sekä muut  
yhteistyötahot voivat suunnitelman avulla seurata ja osaltaan toteuttaa.

Oppilaitoksen monikulttuurisuussuunnitelman tulee olla arvopohjaltaan ja toimintaperiaatteiltaan yhtenäinen. Erityisesti siihen kuuluu arvona tasa-arvon ja yhdenvertaisuuden edistäminen sekä syrjinnän ehkäiseminen. Oppilaitoksen johdon rooli suunnitelman laadinnassa on tärkeä. Suunnitelman tulisi olla asiakirja, joka sisältää oppilaitoksen määrittelemät maahanmuuttajien ja monikulttuurisen ohjauksen ja opetuksen periaatteet. Suunnitelman laatiminen on aina prosessi, jonka aikana oppilaitoksessa tulisi käydä suunnitelmasta keskustelua, joka on yhtä merkittävää kuin suunnitelman kirjoitustyö. Tärkeää on, että oppilaitoksen kaikilla toimijoilla on mahdollisuus osallistua keskusteluihin. Suunnitelman yhteiset näkemykset ja käsitykset pitää luoda yhdessä, jotta kaikki oppilaitoksessa sitoutuvat suunnitelman periaatteisiin ja toimivat niiden mukaisesti oppilaitoksen arjessa. (Toiminta suunnitelmaksi 2005.)

Suunnitelman tekemiseen tulee varata riittävästi aikaa ja toimintaan kannattaa tehdä kirjallinen työsuunnitelma ja aikataulu, jotka ohjaavat laadintaprosessia. Suunnitteluprosessia voi ohjata esimerkiksi sitä varten perustettu edustuksellinen työryhmä, jossa ovat edustettuina oppilaitoksen johto, opettajat, opiskelijat, opiskelijahuolto sekä muun henkilöstön edustajat. Työryhmän monialaisuus ja -ammattillisuus tuo suunnitelmaan tarvittavia erilaisia näkökulmia, kun työryhmän jäsenillä on toisiaan täydentäviä tietoja ja taitoja. Työryhmän jäsenten tulee olla prosessiin sitoutuneita, tehtävästään innostuneita ja yhteistyön merkityksen ymmärtäviä saavuttaakseen yhteisen päämäärän. Suunnitelman tekemisen tueksi tarvitaan tietoa monikulttuurisen opetuksen ja ohjauksen perusteista sekä viimeisimmistä koulutuspoliittista linjauksista ja päätöksistä. Oppilaitoksen jo toteutettavia ohjauksen ja opetuksen käytäntöjä on hyvä kartoittaa ja kirjata ennen suunnitelman kirjoittamista, jotta turhaan ei laadita päällekkäisiä toimintaprosesseja. Tärkeää on, että suunnitelma on realistinen ja toteutettavissa oleva. Tavoitteet ja toimenpiteet, jotka suunnitelmaan on kirjattu, tulee olla mahdollista toteuttaa sen järjestämiseen varatuilla resursseilla. Maahanmuuttajaopiskelijat eivät ole yhtenäinen ryhmä, jonka tarpeisiin ei voida vastata aina samanlaisella ohjauksella ja opetuksella. Tämän takia suunnitelmassa tulee huomioida erilaisten yksilöllisten opintopolkujen rakentamisen mahdollisuus oppilaitoksessa. Suunnitelmassa tulee määritellä ohjauksen ja opetuksen vastuut, jotka liittyvät sekä organisaation toimintaan että yksittäisen opiskelijan ohjauksen ja opetuksen toteuttamiseen.

Suunnitelmassa pitää ratkaista esimerkiksi seuraavia kysymyksiä:

- ✓ kuka/mikä koordinoi maahanmuuttajaopiskelijoiden ohjausta ja opetusta?
- ✓ kuka/mikä kokoaa ja yhtenäistää käytäntöjä?
- ✓ kuka/mikä kartoittaa resurssitarpeet?
- ✓ kuka/mikä seuraa monikulttuurisuussuunnitelman toteutumista?
- ✓ kuka/mikä tiedottaa monikulttuurisuussuunnitelmaan liittyvistä asioista?

(Toiminta suunnitelmaksi 2005).

### **Monikulttuurisuuteen ja maahanmuuttajien oppimiseen erikoistuneen vastuupettajan toimenkuva**

Monikulttuurisen osaamisen kehittämisen lähtökohtana on tiedostaa oppilaitoksen oman kulttuurin arvopohja ja toimintatavat. Jotta muista kulttuureista tulevia voidaan kohdella tasa-arvoisesti, on tärkeää tarkastella omien käsitysten ja käytäntöjen kulttuurisidonnaisuutta. Jos oppilaitoksen toiminnan kulttuurista erityislaatua ei tiedosteta, niin helposti arjen toimintatapoja pidetään itsestään selvyyksinä ja ainoina oikeina. Silloin niitä saattaa olla vaikea perustella erilaisiin toimintatapoihin tottuneille opiskelijoille tai yhteistyökumppaneille. Usein kulttuurierojen merkitys tiedostetaan organisaation ulkomaille suuntautuvassa kansainvälisessä toiminnassa, mutta Suomessa oman oppilaitoksen toiminnan kulttuurisidonnaisuuteen ei kiinnitetä huomiota. Monikulttuurisuus saattaa jäädä monissa organisaatioissa vain erilaisten kielten käyttötaidon tarkasteluun. (Trux 2005.) Oppilaitoksissa pitäisi olla laajempaa monikulttuurista osaamista, joka voidaan jakaa yleiseen ja kulttuurispesifiin osaamiseen. Yleinen kulttuurienväläinen osaaminen sisältää kulttuurien kohtaamiseen liittyvien ilmiöiden ja prosessien, kuten esimerkiksi kulttuurienvälisen viestinnän ja vieraaseen kulttuuriin sopeutumisprosessin ymmärtämisen. Kulttuurispesifinen osaaminen liittyy tietyn kulttuurin erityispiirteiden tietämiseen ja taitamiseen. Tärkeä osa kulttuurispesifistä tietoa on kulttuurinsisäisten erojen olemassaolon tiedostaminen. (Renko, Larja, Liebkind & Solares 2012.)

Oppilaitoksissa kaikilla opettajilla ei ole tietoa eri maiden kulttuureista eikä koulutusta monikulttuuriseen pedagogiikkaan. Monikulttuurisuuteen ja maahanmuuttajien oppimiseen erikoistuneen vastuupettajan (Merva) toimenkuvaan kuuluu monikulttuurisen pedagogiikan perus-



teet. Hän osaa huomioida toisesta kulttuurista tulevan opiskelijan oppimiseen yhteydessä olevat kulttuuriset tekijät. Mervatoiminnan tavoitteena on tuoda tietoa oppilaitoksen eri kulttuuritaustaisista opiskelijoista ja auttaa ymmärtämään heitä ohjaus- ja opetustarpeitaan paremmin. Ajatuksena on, että ymmärryksen lisääntyessä erilaisia opiskelijoita koskeva epä tietoisuus oppilaitoksessa vähenee ja vuorovaikutukseen erilaisissa ohjauksen ja opetuksen tilanteissa voidaan suhtautua aiempaa rohkeammin ja avoimemmin. Mervan toimenkuvan keskeisiä tehtäviä on konsultoida, neuvoa ja mentoroida oppilaitoksen muita opettajia ja henkilöstöä eri kulttuurista tulevien opiskelijoiden opetukseen liittyvistä haasteista ja mahdollisuuksista. Mervalla on kulttuurien väliseen vuorovaikutukseen liittyvää osaamista, kulttuurista sensitiivisyyttä ja konfliktien ratkaisutaitoja. Tällöin Mervan tulee tunnistaa koulun arjessa ja rakenteissa olevia syrjäyttäviä käytäntöjä. Syrjintää ja rasismia ehkäistään oppilaitoksissa esimerkiksi tuomalla myönteisesti esiin eri kulttuureja niin arjen toiminnassa kuin erilaisissa järjestettävissä teemapäivissä. Oppilaitoksissa eri kulttuuritaustaisten opiskelijoiden luonnollista kanssakäymistä voidaan lisätä esimerkiksi tutor- ja tukioppilastoiminnalla sekä järjestämällä monikulttuurista harrasteryhmätoimintaa tai kulttuurikahviloita oppilaitoksiin. Lisäksi oppilaitoksen monikulttuurisuussuunnitelmiin on luotava erilaisia strategioita, joilla syrjintää ehkäistään ja kiusaamiseen puututaan. (Renko, Larja, Liebkind & Solares 2012.) Oppimistilanteiden yhdenvertaisuutta voidaan edistää myös varsin pienillä teoilla. Esimerkiksi vähemmistöjen näkyvyyden lisääminen oppimateriaaleissa on yksinkertainen yhdenvertaisuutta lisäävä toimintatapa. Tärkeää on, että Merva osaltaan huolehtii siitä, että koulun monikulttuurisuussuunnitelmat ja järjestyssäännöt tukisivat sekä syrjinnän vastaisen pedagogiikan keinojen suunnittelua ja käyttöä että syrjinnän seuranta. Myös koko oppilaitoksen henkilökunnalle on luotava monikulttuurisuuskoulutuksissa valmiudet toimia monikulttuurisessa yhteisössä. Maahanmuuttajat pitäisi nähdä luonnollisena osana oppilaitosta ja kulttuurinen moninaisuus sen rikastavana voimavarana. (Itkonen & Talib 2012.)

Oppilaitoksen monikulttuurisuussuunnitelmaan on määriteltävä Mervan ja oppilaitoksen muun henkilöstön vastuualueet opiskelijoiden koulutuksen eri vaiheissa. Oppilaitoksen sisäisen työnjaon on oltava riittävän selkeä, jotta jokainen opiskelija saisi hyvää opetusta ja tarvitsemiaan palveluja. Mervan toiminta alkaa yhteistyössä opinto-ohjaajan kanssa jo opiskelijoiden rekrytointivaiheessa. Tällöin yhteistyö eri koulutusasteiden, eri oppilaitosten ja toimijoiden välillä on tärkeää. Oppilaitoksessa on tiedotettava miten maahanmuuttajaopiskelijat hakeutuvat koulutukseen ja miten ja millaista tietoa he ennakkoon saavat oppilaitoksesta ja sen toiminnasta. Oikean opiskelupaikan löytämisessä opiskelijaa voidaan helpottaa esimerkiksi erilaisten työ- tai koulutuskokeilujen avulla. Tärkeää on, että verkostoyhteistyötä tehdään oppilaitoksissa eri maahanmuuttajalähtötoimijoiden kesken.

Opiskelijensa alkuvaiheessa opiskelijan on tärkeää saada tietoa oppilaitokseen ja sen opetukseen liittyvistä toimintatavoista. Opettajia puolestaan askarruttavat eri opiskelijoiden oppimiseen liittyvät yksilölliset tekijät. Tällöin Mervaa tarvitaan monikulttuuristen ryhmien opiskeluun ja opettamiseen liittyvän tiedon välittämisessä. Oppilaitoksissa voidaan käyttää koulutuksissa alku- tai tulohaastatteluja, joiden tavoitteena on opettajien ja opiskelijoiden tutustuminen sekä molempien tarvitsemien tietojen hankkiminen. Haastattelun runkona kannattaa käyttää kaikille opiskelijoille samaa tulohaastattelulomaketta, jonka tulosten avulla opetusjärjestelyissä ja opintojen ohjauksessa voidaan paremmin huomioida opiskelijoiden yksilölliset taustat ja lähtökohdat, jotka vaikuttavat heidän opintoihinsa. Tällaisia tekijöitä ovat esimerkiksi opiskelijan suomen kielen taito, äidinkieli ja kulttuuri, maassaoloaika ja aikaisempi koulunkäynti. Tulohaastattelujen lisäksi voidaan järjestää lähtötasokartoitukset kaikille opiskelijoille esimerkiksi äidinkielessä ja matematiikassa ja tarvittaessa myös ammattiaineissa. Kartoitusten avulla pyritään saamaan selville opiskelijan vahvuuksia sekä mahdollisia tuen tarpeita sekä sellaisia osa-alueita, jotka vaativat lisää harjoitusta. Opiskelijan ohjauksen ja tuen tarpeiden tunnistamisessa nojaututaan opettajien tekemiin havaintoihin, eri oppilaitoksista nivelvaiheessa saatuun tietoon, aikaisempaan koulumenestykseen, joustavan haun tietoihin, ryhmänohjaajan tekemään tulohaastatteluun, oppimisen lähtötasokartoitusten tuloksiin sekä mahdollisesti muiden esimerkiksi huoltajien, kuraattorin, psykologin lausuntoihin. Erityisiä tuki- ja opetusjärjestelyjä tarvitsevalle opiskelijalle laaditaan HOJKS eli henkilökohtainen opetuksen järjestämistä koskeva suunnitelma. (Toiminta suunnitelmaksi 2005.)

Opiskelun aikana Merva on tukena oppimisen ja ohjauksen asioissa sekä arvioitaessa opintojen edistymistä. Opiskelijan ohjauksen ja tuen tarpeet voivat muuttua opintojen aikana. Jotkut opiskelijat voivat tarvita enemmän yksilöllistä tukea ja ohjausta, jonka tarve voi näkyä esimerkiksi heikkona opintomenestyksenä, käytöshäiriönä luokassa ja poissaoloina. Kaikissa tapauksissa on aina syytä selvittää, miksi opiskelija ei menesty opinnoissaan. Tunnistamista voi vaikeuttaa samalla erilaisten ongelmien ja haasteiden päällekkäisyys. Kriisit perheessä, päihdeongelmat, masennus tai elämänhallinnan vaikeudet tai muut psykososiaaliset ongelmat voivat myös vaikeuttaa oppimista. Opiskelijan ohjausta ja tukea on suunnattava tarpeen mukaan ammatillisiin opintoihin, työssäoppimisen jaksoille, näyttöihin, opinnäytetyön tekemiseen sekä työllistymisen tukemiseen. Opintojen etenemisen ja toteuttamisen kannalta on tärkeää, että oppilaitoksessa tehdään moniammatillista yhteistyötä. Opiskelijoiden ohjauksen ja erityisen tuen tarpeen kartoittaminen mahdollisimman varhaisessa vaiheessa opintoja on tärkeää paitsi opiskelijan itsensä kannalta myös oppilaitoksen näkökulmasta. Oikein kohdistettujen ohjaus- ja tukitoimien avulla voidaan vähentää opintojen keskeyttämistä ja saavuttaa parempia oppimistuloksia, mikä puolestaan vaikuttaa opiskelijan työllistymiseen. Mervalle tärkeää on hyvät työelämäyhteydet ja yh-

teistyö työpaikkaohjaajien kanssa. Opiskelijan henkilökohtainen opiskelusuunnitelma (HOPS) voidaan rakentaa esimerkiksi tarvittaessa työvaltaisesti tai hyödyntämällä esimerkiksi oppisopimuskoulutusta. (Toiminta suunnitelmaksi 2005.)

Usein monikulttuurisissa ryhmissä opiskelijat tarvitsevat opettajalta enemmän henkilökohtaista ohjausta ja myös ohjausaikaa. Opiskelijat eivät välttämättä ole tottuneet itseohjautuvuuteen ja toimintansa itsearviointiin. Usein opiskelijat eivät kerro tai kysy apua, kun eivät ymmärrä opetettavia asioita. Opiskelijoiden ja opettajien kanssa on luotava yhteisiä toimintatapoja ja sääntöjä esimerkiksi opettajan ja opiskelijan roolin ymmärtämiseen oppilaitoksessa tai hyväksyttävään tenttikäyttäytymiseen. Mervan on opettajien kanssa rakennettava uusia menetelmiä ohjata ja opettaa monikulttuurisia ryhmiä sekä luotava tapoja tukea opiskelijoiden yksilöllistä oppimista. Opiskelijan oppimisen ongelmiin on myös pyrittävä puuttumaan ajoissa. Opettajien on joskus vaikea arvioida ongelmia testistön, monikulttuurisuustiedon ja ajan puutteen vuoksi. Mervan konsultointi ja neuvonta-apu ei ole pelkästään opiskelijaan kohdistuvaa, vaan myös oppilaitoksen henkilökunta voi hakea asiantuntija-apua. Tärkeää on myös, että Merva osaltaan tekee tiivistä yhteistyötä tarvittaessa esimerkiksi erityisopettajan, psykologin, opinto-ohjaajan, kuraattorin tai erikoistyövoimaneuvojan kanssa. Tulevaisuudessa yhä enemmän erilaisia palveluja rakennetaan ajasta ja paikasta riippumattomaksi internet-ympäristöihin. Niinpä tulevaisuudessa yksi Mervatoimintamalli voisi olla erilaiset verkkoympäristöt, joissa Merva voi vastata niin oppilaitoksen sisällä kuin työelämässäkin olevien opiskelijoiden, opettajien ja yhteityökumppaneiden kysymyksiin ja jakaa maahanmuuttajien koulutukseen ja opiskeluun liittyvää tietoa ja materiaaleja sitä tarvitseville.

Opiskelujen loppuvaiheessa ja siirryttäessä työelämään Mervaa tarvitaan opiskelijoiden työllistymisen tukemiseksi. Hän on mukana tukemassa oppilaitoksen maahanmuuttajaopiskelijoiden työnhakua, kiinnittymistä työelämään ja työuralla menestymistä. Opiskelijoiden tulee oppia jo opiskeluaikana työnhakutaitoja sekä keinoja selviytyä vastoinkäymisistä työelämässä. Tämän takia on tärkeää, että Mervalla on hyvät työelämäverkostot käytössään oman työnsä ja opiskelijoittensa tueksi. Ammatillisen koulutuksen päätavoite on kouluttaa ammattitaitoista ja osaavaa henkilöstöä työelämään. Koulutuksen ja tutkimuksen kehittämissuunnitelman 2011–2016 mukaan ammatillisten tutkintojen joustavuutta tulee lisätä siten, että yksilölliset valinnat ja tutkintojen suorittaminen myös osa kerrallaan on mahdollista silloin, kun se on työelämän ja yksilön tarpeiden kannalta tarkoituksenmukaista. Ammatillisessa koulutuksessa tulisi hyödyntää työvaltaisia opiskelumenetelmiä ja vaihtoehtoisia koulutusmalleja mm. yhdistämällä erilaisia ammatillisen koulutuksen järjestämismuotoja.

Koulutuksen järjestäjien tuloksellisuutta arvioidaan työllistymis- ja jatko-opiskelumittareiden perusteella. Oppilaitoksen näkökulmasta koulutuksen hyödynsajia ovat tietenkin opiskelijat ja suomalainen yhteiskunta laajasti ymmärrettynä, mutta myös suomalaiset eri alueilla toimivat julkiset ja yksityiset työnantajat. Tulevaisuudessa maahanmuuttaja-opiskelijoiden mukanaolo Merva-toiminnan arvioimisessa ja kehittämisessä oppilaitoksissa on merkityksellistä, mutta myös työelämän mukana olo on erityisen tärkeää koulutuksen osumatarkkuuden ja työllisyyden näkökulmasta.

## Lähteet

Hämeen ammattikorkeakoulun kansainvälisyyden kehittämissuunnitelma 2015.

Hämeen ammattikorkeakoulu.

Hämeenlinnan monikulttuurisuusohjelma 2012–2015.

Hämeenlinnan kaupunki 2013.

Itkonen, T. & Talib, M-T. 2012. Aito yhdenvertaisuus koulussa, Syrjinnän vastainen pedagogiikka. Helsingin yliopisto. [www.yhdenvertaisuus.fi](http://www.yhdenvertaisuus.fi)

Korkeakoulujen kansainvälisyysstrategia 2009–2015. <http://www.minedu.fi/export/sites/default/OPM/Julkaisut/2009/liitteet/opm21.pdf?lang=fi>

Kehittämissuunnitelma. Opetus- ja kulttuuriministeriön julkaisuja 2012:1. Helsinki: Kopijyvä Oy.

Koulutus ja tutkimus vuosina 2011–2016. Opetus- ja kulttuuriministeriö. 2012.

Living Lab ammattikorkeakoulussa. Vantaa 2012.

Maahanmuuttajien kotouttaminen. 2013. <http://www.tem.fi/index.phtml?s=4627>

Opettajan ammattietiikka ja eettiset periaatteet (Opetusalan Ammattijärjestö OAJ ry 2006). Viitattu 14.4.2013. <http://www.oaj.fi>

Puukari, Sauli & Korhonen, Vesa 2013. Monikulttuurisen ohjauksen lähtökohdat. Teoksessa Vesa Korhonen & Sauli Puukari (toim.) Monikulttuurinen ohjaus- ja neuvontatyö, 12–31. Juva: PS-kustannus.

Renko, E., Larja, L., Liebkind K., Solares E. 2012. Selvitys syrjinnän vastaisen pedagogiikan keinoista ja käytännöistä Sisäasiainministeriön julkaisut 50/2012. [www.yhdenvertaisuus.fi](http://www.yhdenvertaisuus.fi)

Suomen sähköinen säädöskokoelma. Viitattu 14.4.2013. [www.finlex.fi](http://www.finlex.fi)

Toiminta suunnitelmaksi 2005. Viitattu 14.4.2013 [http://portal.hamk.fi/portal/page/portal/HAMKJulkisetDokumentit/Yleisopalvelut/Julkaisupalvelut/Kirjat/opetus\\_ohjaus\\_ja\\_osaaminen/Toiminta\\_suunnitelmaksi.pdf](http://portal.hamk.fi/portal/page/portal/HAMKJulkisetDokumentit/Yleisopalvelut/Julkaisupalvelut/Kirjat/opetus_ohjaus_ja_osaaminen/Toiminta_suunnitelmaksi.pdf)

Trux, M-L. 2005. ”Ei sitä meillä kukaan kato” – kansainvälisyys ja monietnisyys helsinkiläisellä IT-työpaikalla. Työpoliittinen aikakaiskirja 2/2005.

UNHCR ydinarvomme ja tavoitteemme. Viitattu 14.4.2013 <http://www.unhcr.se/fi/tietoa-meistae/unhern-tehtaevae.html>



# Monikulttuurinen

ohjaus

---



**Riitta Metsänen**, filosofian tohtori ja psykologian lisensiaatti toimii yliopettajana HAMK Ammatillisessa opettajakorkeakoulussa. Hänellä on kokemusta maahanmuuttajien opettamisesta erilaisissa oppilaitoksissa vuodesta 1989 alkaen.

” Mietittyäni asiaa viisikymmentä vuotta voin nyt sanoa että maailma on sana”.

(Samuli Paronen 1974)

Riitta Metsänen

## Mervan monikulttuurinen ohjausosaaminen

---

Ohjaus voidaan määritellä lyhyt- tai pitempikestoiseksi ja tavoitteelliseksi vuorovaikutussuhteeksi ohjaajan ja ohjattavan välillä. Ohjauksessa käytetään toimintamuotoina keskustelua tai erilaisia tehtäviä. Tavoitteena on, että ohjattava pystyy tulevaisuudessa itse auttamaan itseään. Oppilaitoksissa monikulttuurinen ohjaus liittyy maahanmuuttajataustaisen opiskelijan oppimisprosessin tukemiseen, yksilön kasvun ja kehityksen tukemisen lisäksi uuteen toimintaympäristöön sopeutumisen tukemiseen.

Ohjaus on ammatillista ja tavoitteellista toimintaa. Sen tavoitteet ovat ohjauksen kontekstista riippuvaisia. Ohjauksen pääasiallinen toimintamuoto on keskustelu, jonka avulla pyritään kartoittamaan ohjattavan elämäntilannetta ja löytämään yhdessä vastauksia ohjattavan kysymyksiin, haasteisiin ja ongelmiin. Tässä luvussa käsitellään monikulttuurista ohjausta oppilaitosympäristössä monikulttuurisuuteen ja maahanmuuttajien oppimiseen erikoistuneiden vastuuopettajien ohjausosaamisen (Merva) näkökulmasta. Luvussa käsitellään monikulttuurisen ohjauksen lähtökohtia ja käytäntöjä sekä hahmotetaan Mervan monikulttuurista osaamista.

### Monikulttuurisen ohjauksen lähtökohtia

Monikulttuurinen ohjaus on tavoitteellista, ammatillista toimintaa, apua, neuvoja tai tukea henkilölle, joka on etniseltä tai kulttuuriselta taustaltaan erilainen kuin ohjaaja tai ohjaajan etninen tai kulttuurinen tausta on erilainen kuin ohjattavan. Monikulttuurinen ohjaus käsitteen lisäksi tutkijat käyttävät interkulttuurinen ohjaus ja kulttuurien välinen ohjauskäsitteitä. Tässä kuitenkin käytetään monikulttuurinen ohjaus -käsitettä, koska se on vakiintunut suomalaiseen käytäntöön.

Ohjauksen tavoitteet ja toimintastrategiat ovat toimintaympäristöstä ja sen tavoitteista riippuvaisia. Tässä keskitytään oppilaitoskontekstissa tapahtuvaan ohjaukseen. Ohjauksen lähtökohtana on ihmisen kohtaaminen, ja se perustuu ihmisarvon tunnustamiseen kantilaiseen käsitykseen siitä, että jokainen ihminen on arvokas eikä ketään saa käyttää välinee-



nä. Monikulttuurinen ohjaus on aina myös uuteen maahan ja uuteen kulttuuriin sopeutumista tukevaa ohjausta (Metsänen 2009, 2011).

Se, miten itseämme, minäämme, määrittelemme, käsityksemme ja mielikuvamme itsestä on kulttuurisesti sidonnainen. Yksilökeskeiseen kulttuuriin liittyy riippumaton minäkäsitys (independent construal of self). Käsitys itsestä itsenäisenä, tarkasti rajattuna yksilönä, joka selvästi erottuu muista. Yksilökeskeisessä kulttuurissa yksilö määrittelee itsensä henkilökohtaisten, lähinnä sisäisten ominaisuuksiensa perusteella, ja hän erottaa itsensä näiden ominaisuuksien perusteella toisista. Yhteisökeskeisissä kulttuureissa minä-käsitys on selkeästi toisista riippuvainen (interdependent construal of self). Minä määritellään suhteessa toisiin ihmisiin ja rajat toisiin nähdään joustavina ja kontekstista riippuvaisena. Tämä ei kuitenkaan tarkoita sitä, että yhteisöllisistä kulttuureista tulevat ihmiset olisivat tietämättömiä sisäisistä ominaisuuksistaan, mutta näitä ominaisuuksia ei tuoda suoraan esille. (Markus & Kitayama 1991; Matsumoto 1996, 36.) Ohjaajan tulee olla tietoinen kulttuurin vaikutuksesta yksilön toimintaan, samoin kuin tiedostaa omien arvojensa ja normiensa kulttuurinen sidonnaisuus. Kulttuuri vaikuttaa sekä ohjaajan että ohjattavan identiteettiin ja käsitykseen itsestä. Olemme kaikki kulttuurimme tuotteita, mutta myös persoonia, yksilöitä. Amartya Sen (2006, 141) korostaa, että kulttuuri vaikuttaa ihmisen elämään ja toimintaan, mutta meidän on myös tärkeää huomioida, ettei kulttuuri ole ainutlaatuisen ratkaiseva. Hän tuo esille erityisesti yhteiskuntaluokan, rodun, sukupuolen, ammatin ja politiikan merkitykset ihmisen elämän ja identiteetin rakentumisessa. Sen myös korostaa, että tietyn kulttuuri-identiteetin omaksuminen on aina yksilön oma asia ja kulttuuri-identiteetti pitää myös olla yksilön vapaasti valittavissa.

### **Monikulttuurisessa ohjaustilanteessa vaikuttavat tekijät**

Monikulttuurisessa ohjaustilanteessa, tilanteessa jossa joko ohjattava tai ohjaaja edustaa erilaista etnistä – tai kulttuurista taustaa, vaikuttavat monenlaiset tekijät, jotka voivat olla kulttuurisesti sidonnaisia tai yksilöiden tilanteesta johtuvia. Ohjaajan tulee olla tietoinen niistä kulttuurisesti sidonnaisista ennako-olettamuksista, jotka yksilö on sisäistänyt varhaisessa sosialisatioprosessissa. Ohjaajan tulee myös tietää yksilön eri elämäntilanteisiin liittyvistä psykologisista kehitystehtävistä ja niistä haasteista, jotka näihin kehitystehtäviin kulttuuritaustasta riippumatta kuuluvat.

Tässä kirjoituksessa nostetaan ennako-olettamukset laajemmin esille siitä syystä, että ne nähdään opittuina kulttuuristen ja psykologisten oletusten rakennelmana, jonka puitteissa yksilö yhdistää ja jäsentää uusia kokemuksia aikaisempiin kokemuksiinsa ja tietorakennelmiinsa (Mezirow 1996). Ennako-olettamukset ovat kulttuurisesti sidonnaisia, yhteisiä koodeja, jotka auttavat ihmistä ymmärtämään ympäröivää maailmaa. Ennako-olettamukset ohjaavat yksilön toimintaa esim. oppimista.

Ennakko-olettamukset sisältävät myös tapoja ymmärtää itseä sekä käsitellä omia tunteitaan. Uudessa kulttuurissa elämisen aloittaminen on syvä muutosprosessi, joka vaatii aikansa, ja mahdollisuuden kokemusten reflektointiin. Nämä ennakko-olettamukset opitaan lapsuuden sosiaalisaatioprosessissa, jo yleensä kuuteen ikävuoteen mennessä. Yksilön kokemukset vain tukevat ja vahvistavat ennakko-olettamuksia ja odotuksia siitä, miten asioiden tulisi olla. Ennakko-olettamukset luovat toimintaamme odotustottumuksia esim. käyttäytymissäntöjen ja normien suhteen, ja ne määrittelevät meille periaatteet ympäristön ja maailman havaitsemiseen ja tulkitsemiseen (Metsänen 2006).

Miten ennakko-olettamukset tulevat esille ohjaustilanteessa? Ne tulevat muun muassa esille vuorovaikutustilanteissa, siten että yhteisökeskeistä, kollektiivisista kulttuureista tulevat ovat sosiaalistuneet suureen valtaetäisyyteen, joka tarkoittaa auktoriteettien valtaa ja kunnioitusta. Ohjaaja koetaan samanlaisena auktoriteettina kuin opettaja (usein kyse on samasta henkilöstäkin). Häntä kunnioitetaan mm. siten, ettei hänen mielipiteitään tai sanomisiaan kyseenalaisteta. Samoin itsereflektiotaitoja ei ole opetettu opettajakeskeisissä oppimiskulttuureissa. Nämä vaikuttavat ohjaustilanteessa ohjattavan omaan aktiivisuuteen ja oma-aloitteisuuteen, jota taas meidän oppijan aktiivisuutta edustamassamme oppimiskulttuureissa korostetaan. Kulttuurisesti sidonnaisten ennakko-olettamusten muutos vaatii paljon yksilöltä, koska hän joutuu miettimään ja tulkitsemaan omia kokemuksiaan ja oppimiaan asioita uudelleen. Tämä saattaa olla myös hyvin ahdistava tilanne. Ohjaajan on hyvä tietää ja tiedostaa, ettei ennakko-olettamusten muutos tapahdu vain tietoa tai informaatiota lisäämällä, yksilölliset reflektointimahdollisuudet ohjaustilanteessa vaativat myös aikaa. Mervan on erittäin tärkeä olla tietoinen ennakko-olettamusten vaikutuksesta oppimis- ja ohjausprosessissa (Metsänen 2006).

Vastuullisuuden selitysmallit, se miten yksilö selittää omaa toimintaansa, ovat myös kulttuurisesti sidonnaisia. Yhteisöllisyyttä painottavassa kulttuurissa vastuu nähdään suhteessa siihen ryhmään, johon yksilö kuuluu. Yksilöllisissä kulttuureissa taas vastuullisuus nähdään yksilöllä itsellään. Kun yksilö epäonnistuu tai tekee virheitä, niin yhteisöllisestä kulttuurista tuleva useimmiten kokee häpeää epäonnistumisestaan, kun taas yksilöllisestä kulttuurista tuleva kokee syyllisyyttä. Näidenkin asioiden ja ilmiöiden kanssa Merva joutuu tekemisiin ohjaustilanteissa.

Lisäksi ohjaustilanteessa vaikuttaa se, missä vaiheessa uuteen kulttuuriin sopeutumisprosessia ohjattava on. Sopeutumiseen taas ovat yhteydessä yksilön taustatekijät (ikä, koulutus, perhetilanne, maahanmuuton syyt) sekä persoonallisuuteen yhteydessä olevat tekijät. Ohjaustilanteessa vaikutusta on myös ohjattavan kielitaidolla, taustakoulutuksella ja perhetilanteella. Lisäksi ohjaajan sukupuolella on merkitystä joissain tapauksissa (Metsänen 2006).

## Mervan monikulttuurisesta ohjausosaamisesta

Minkälaista osaamista monikulttuurinen ohjaus tekijältään vaatii. Riittääkö samanlainen osaaminen, mitä kantasuomalaistenkin kanssa tarvitaan. Periaatteessa samasta asiasta on kyse, ihmisten kohtaamisesta ja ammatillisesta toiminnasta. Kulttuuriset, varhain sisäistetyt käsitykset asioista ja ilmiöistä kuitenkin vaikuttavat ohjaustilanteessa, kuten edellä esitettiin. Kulttuuriin liittyvät asiat eivät kuitenkaan saa olla ainoita selitysmalleja yksilön tilannetta selvitettäessä, vaan yksilön tilannetta tulee tarkastella laajasti. Yksilön kulttuuri-identiteetti tulee olla vapaaehtoisesti valittu, eikä traditioiden mukaan ulkoisesti päätetty, kuten mm. Amartya Sen esittää.

Tässä Mervan monikulttuurista ohjausosaamista tarkastellaan asiantuntijuuden kolmella ulottuvuudella; tiedot, taidot ja asenteet ulottuvuuksilla sekä lisäksi persoonallisuuteen liittyvien ominaisuuksien ulottuvuuksilla.

### Tiedot

- ✓ Kulttuurieroista
- ✓ Sopeutumisprosessin vaiheesta
- ✓ Coping-tyylistä (selviytymistyyli)
- ✓ Minän puolustautumiskeinoista (defensseistä)
- ✓ Yksilön psykologisista kehitystehtävistä eri ikävaiheissa
- ✓ Ennakko-olettamuksista
- ✓ Ohjattavan taustasta (jos mahdollista): miten tullut Suomeen?
- ✓ Ohjattavan lähtömaan historiasta, politiikasta ja yhteiskunnallisesta tilanteesta

Kulttuurieroista Mervan tulee tietää ja tiedostaa myös kulttuurin yhteys hänen omiin arvoihinsa ja normeihinsa. Lisäksi on hyvä tietää, miten kulttuurit eroavat toisistaan, ja tiedostaa eroista ehkä selkeämmän yksilöllisen ja yhteisöllisen kulttuurin vaikutus käsitykseen itsestä (vrt. riippumaton ja riippuvainen käsitys itsestä). Sopeutumisprosessin eri vaiheista on tärkeää tietää Mervan työn kannalta, onko ohjattava vielä kuherruskuukausivaiheessa vai onko jo menossa vastakkainasettelun vaihe (Sue & Sue 1990). Opitut coping-tyylit eli selviytymistyylit vaikuttavat siihen, mi-

ten vaikeiksi kokemissamme tilanteissa toimimme. Selviytymistyylit voivat olla joko aktiivisia ongelman selvittämiseen tähtääviä tai passiivisia ongelman synnyttämän ahdistuksen vähentämiseen keskittyviä. Puolustusmekanismit liittyvät myös yksilön tapaan reagoida vaikeissa tilanteissa, joko hyökkäämällä, pakenemalla tai lamaantumalla.

Yksilön psykologiset kehitystehtävät liittyvät käsitykseen siitä, että ihmisen eri elämänvaiheissa on erilaisia kehityshaasteita ja -tehtäviä. Nämä haasteet ja tehtävät tulevat ympäristöstä ja kohdistuvat yksilöön. Kukin kehitysvaihe (lapsuus, nuoruus, keski-ikä, vanhuus) saa aikaan yksilössä kehityskriisin, jonka tavoitteena on luoda yksilössä uusia valmiuksia ja kykyjä. Tätä psyykkistä työtä joutuu maahanmuuttaja tekemään myös uuteen kulttuuriin sopeutumisen lisäksi. Nämä psykologiset kehitystehtävät ovat universaaleja (Nurmi, Ahonen, Lyytinen, Lyytinen, Pulkkinen & Ruoppila 2008).

Mervan ohjaajana tulisi myös saada tietää siitä, miten maahanmuuttaja on tullut Suomeen, koska tämä vaikuttaa luonnollisesti yksilön tilanteeseen, pakolaisena tulleella on taustallaan erilaisia kokemuksia kuin avioliiton kautta maahan tulleella. Samoin ohjaustilanteessa voi ohjaaja osoittaa arvostusta ja huomiota ohjattavalleen siten, että hän tutustuu ohjattavan kotimaan historiaan ja poliittiseen tilanteeseen maan kulttuurin lisäksi.

### Taidot

- ✓ Monipuoliset vuorovaikutus- ja kommunikointitaidot
- ✓ Taito tehdä erilaisia interventioita eli ohjauksellisia väliintulot ja ohjaustaidot
- ✓ Kuuntelemisen taidot
- ✓ Taito olla arvottamatta asioita ja ilmiöitä
- ✓ Kielitaito, selkosuomi, apukielet (englanti)
- ✓ Ohjattavan osaamisen arviointi (aikuiset)

Ohjaustilanne on vuorovaikutustilanne, jossa molemmat osapuolet vaikuttavat tilanteeseen. Ohjaajalla pitää olla taitoa erilaisten ihmisten kohtaamiseen sekä taitoja kommunikoida heidän kanssaan. Erityisesti monikulttuurisessa ohjaustilanteessa kuunteleminen ja suorien ja nopeiden tulkintojen välttäminen on tärkeää. Selko-suomen käyttö ja apukielten

(esim. englantia) käyttäminen mahdollistaa ohjaustilanteen. Ohjauksen alussa, jos ohjattavan kielitaito on heikko, olisi tärkeää käyttää tulkia, jotta ohjauksen tavoitteet ja toimintatavat tulisivat ohjattavalle selviksi.

Ohjaukselliset väliintulot tarkoittavat mm. ohjaajan kysymyksiä ohjattavalle. Ohjaaja voi esimerkiksi käyttää avoimia kysymyksiä, suljettuja kysymyksiä tai konkretisoivia kysymyksiä. Ohjauksen ammattilaiset korostavat miten-, milloin- ja mitä-kysymyksiä, koska ohjattavalla on näin kysyttäessä mahdollisuus kertoa kokemuksistaan (Onnismaa 2007, 33–35). Monikulttuurisessa ohjauksessa avoimet kysymykset eivät välttämättä toimi, vaan kysymykset pitäisi muotoilla mahdollisimman konkreettiseksi ja selviksi.

Arvot ovat kulttuurisesti sidonnaisia, se mitä arvostamme on kulttuurisesti opittua. Monikulttuurisessa ohjaustilanteessa ohjaajan pitää tuntea omia reaktioitaan ja toimintatapojaan ja olla tietoinen omista arvoistaan ja niiden vaikutuksesta ohjaustilanteessa. Omia arvojaan ei toki tarvitse muuttaa, mutta ne täytyy pitää erillään ohjaustilanteesta ja pyrkiä olemaan arvottamatta ohjattavan käsityksiä ja tarkastella niitä mahdollisimman ammatillisesti. Monikulttuurisessa ohjaustilanteessa nousee usein esille monenlaisia eettisiä kysymyksiä, joita on hyvä pohtia esim. yhdessä työyhteisössä tai työnohjauksessa.

Aikuisten maahanmuuttajien ohjauksessa ohjattavan aikaisemman osaamisen arviointi on noussut viime aikoina hyvin keskeiseksi esille. Aikuisena Suomeen tulleilla on paljon erilaista osaamista ja sen tunnistaminen ja tunnustaminen ohjauksessa tärkeää.

### **Asenteet ja ominaisuudet**

- ✓ Tietoisuus ohjaajan omista kulttuurisesti sidonnaisista ennakolettamuksista, arvoista ja käsityksistä, mikä minussa on kulttuurini tuotetta, itsetuntemus
- ✓ Joustavuus ja avoimuus uusille asioille ja ilmiöille
- ✓ Jämäkkyys (assertiivisuus)
- ✓ Kyky sietää epävarmuutta ja ennakoimattomia tilanteita
- ✓ Tasa-arvoinen ihmiskäsitys (suvaitsevaisuus erilaisuutta kohtaan)
- ✓ Huumorintaju/suhteellisuuden taju

Yleensä ihmiset eivät ajattele omaa kulttuurista taustaansa ennen kuin joutuvat tekemisiin eri kulttuureista tulevien kanssa. Käsitteisiimme toisista kulttuureista sekoittuu stereotypiat ja erilaiset yleistyksset. Toisesta kulttuurista tulevat ihmiset toimivat meille oman kulttuurimme peilinä; olenko minä tuollainen, ja edustanko minä tässä asiassa omaa kulttuuriani. Olemme kulttuurimme tuotteita, mutta olemme myös persoonia; eivät kaikki suomalaiset ole hiljaisia ja jäyhiä, eivätkä kaikki italialaiset tyylikkäättä käsillä puhujia. Ohjaajan tulee tiedostaa oman kulttuurinsa vaikutus toimintaansa sekä tuntea itseään ja omia reaktioitaan. Lisäksi niin kantaväestön kuin maahanmuuttajien ohjauksessa tarvitaan joustavuutta ja avoimuutta asioille ja ilmiöille, mutta jämmäkyttä käsittellä myös vaikeita mm. kulttuurisiin käsitteisiin liittyviä asioita.

Monikulttuurisessa ohjaustilanteessa tulee esille usein tilanteita, joihin ei ole valmista ”käsikirjoitusta” tai toimintaohjetta, siksi ohjaajalla pitää olla kykyä sietää epävarmoja ja ennakoimattomia tilanteita. Lisäksi ohjaajalla pitää olla huumorintajua, joka myös suhteellistaa erilaisia asioita olivatpa ne sitten kulttuurista johtuvia tai ihan vain yleisesti kaikkien ihmisten elämään kuuluvia iloja ja murheita.

## Monikulttuurinen ohjaus käytännössä

Maahanmuuttajaopiskelijalle ohjaus voi olla tuntematonta toimintaa. Siksi on tärkeää ohjauksen alussa kertoa ohjattavalle mistä ohjaustoitinnassa on kysymys. Tärkeää on myös kertoa ohjaajan roolista samoin kuin ohjattavan roolista. Monikulttuurisen ohjauksen toiminta ja tavoitteet liittyvät oppilaitoksen tavoitteisiin sekä ohjattavan opiskelijan elämäntilanteeseen ja hänen tavoitteisiinsa oppilaitoksessa. Ohjausprosessi alkaa jo ennen opintoja, jolloin opiskelijalle annetaan tietoja tulevasta opiskelusta ja mahdollisia opiskeluun liittyviä tehtäviä. Muuten toimitaan oppilaitoksen ohjaussuunnitelman mukaisesti ottaen kuitenkin huomioon sen, että maahanmuuttajaopiskelija yleensä tarvitsee enemmän ohjausta kuin kantasuomalainen. Ohjausta annetaan opiskelijan tarpeiden mukaan, mutta huomio kiinnitetään erityisesti oppimisprosessin kriittisiin vaiheisiin, joita ovat siirtymät eri opintojaksoille, eri oppilaitoksiin tai työssäoppimiseen. Ohjaustilanteet voivat olla opiskelijan tarpeista ja elämäntilanteista riippuen hyvin erilaisia. Tässä kuvataan yksi esimerkki maahanmuuttajaopiskelijan yksilöllisen ohjaustilanteen kulusta.

### 1. Ohjauksen periaatteet ja toimintatavat

Ohjaaja kertoo miten toimitaan, mikä hänen roolinsa on, mikä on tämän ohjausistunnon tavoite, miten jatketaan, kuinka pitkään ohjausistunto kestää, mitä käsitellään, miten ohjauksessa edetään.

## 2. Luottamuksellisen suhteen rakentaminen

Luottamuksellisen suhteen solmimisen perusta on arvostuksen ja kiinnostuksen osoittaminen ohjattavan taustaa kohtaan. Ohjaaja voi pyytää ohjattavaa tuomaan esimerkiksi valokuvia entisestä kotimaastaan tai tuoda ohjaukseen jonkun hänelle tärkeän esineen. Luottamuksellisen suhteen rakentamiselle täytyy antaa aikaa.

## 3. Faktatietojen kartoitus

Opiskelijan taustatiedot, kielitaito ja osaaminen on kartoitettava ohjauksen alussa.

## 4. Ohjauksen toimintatyylit

Jos kysymyksessä nuorena tai aikuisena Suomeen tulleet maahanmuuttaja, niin on hyvä käyttää ohjauksessa aluksi kyselevää ohjaajakeskeistä (direktiivistä) tyyliä. Ohjaajakeskeisestä tyylistä siirrytään vähitellen ohjattavakeskeisyyteen ohjattavan kanssa vastauksia etsivään, neuvottelevaan ja dialogiseen ohjaustyyliin.

## 5. Konkretiasta tunteisiin, helpoista asioista vaikeisiin

Oppilaitoksen ohjaustilanteissa käsitellään opiskeluasioita, mutta myös opiskelijan elämäntilanteeseen liittyviä henkilökohtaisia asioita ja tunteita. Kun luottamus ohjaajan ja ohjaajan välillä on syntynyt, niin turvallinen vuorovaikutus ilmapiiri mahdollistaa myös vaikeiden asioiden esille ottamisen. Useimmiten maahanmuuttajien ongelmat ovat hyvin konkreettisia, vaikeista asioista ei yleensä puhuta ennen kuin tilanteet ovat äärimmilleen kärjistyneitä.

## 6. Tavoitteista toimintaan

Kun on päästy ohjausprosessissa tavoitteiden asettamiseen, niin varmistetaan miten ne voidaan käytännössä toteuttaa. Ohjaaja toimii ohjaustilanteessa realiteetti-peilinä, esimerkiksi opiskelutavoitteiden asettamisessa ohjaajan realistinen palaute on erittäin tärkeää.

## 7. Sopimusten kautta itseohjautuvaan toimintaan

Ohjauksessa pyritään tukemaan ohjattavan omatoimisuutta ja itseohjautuvuutta. Aikuinen maahanmuuttaja on oman elämänsä subjekti.

Tärkeää on myös muistaa, että jokainen ihminen elää omaa elämäänsä ja on siitä viime kädessä itse vastuussa. Ohjaaja toimii ammatillisesti ja vastuullisesti, mutta ei voi tehdä päätöksiä toisen puolesta. Hyvät kysymykset ovat yleensä parempia kuin monta hyvää neuvoa, jotka eivät tavoita ohjattavaa.

Mervan on tärkeää olla tietoinen omista rajoistaan toimiessaan maahanmuuttajien kanssa. Merva ei voi olla kaikkea, eikä tehdä kaikkea. Esimerkiksi toimeentulotukeen tai mielenterveyteen liittyvistä kysymyksissä Mervan tehtävänä on ohjata opiskelija alan asiantuntijalle. Tämän vuoksi myös erilaisissa verkostoissa toimiminen on tärkeä osa Mervan työtä.

Jussi Onnismaa (2007) kuvaa ohjauksen ja neuvonnan eroja ammatillisten käytäntöjen erilaisuutena, ohjattavan kohtaamisen tapoina sekä erilaisina keskustelun prosesseina. Onnismaan ohjauksen, neuvonnan ja informaation jakamisen vertailussa kohteina ovat: toimintojen tehtävät ja tavoitteet, suhde tietoon, ohjattavan rooli, ohjaajan rooli sekä keskustelun kulku. Seuraavalla sivulla olevassa taulukossa on Onnismaata mukaillen kuvattu maahanmuuttajaopiskelijan ohjaus, neuvonta ja informaation jakaminen. Oppilaitoksissa olisi tärkeä sopia Mervan työnkuvasta ja erityisesti siitä, kuka hoitaa neuvontaa ja informaation jakamista maahanmuuttajaopiskelijoille. Muuten saattaa käydä niin, että Mervan työ on liian kuormittavaa yhdelle ihmiselle.



**Maahanmuuttajaopiskelijan ohjauksen, neuvonnan ja informaation jakamisen kuvaus**  
(Taulukko muotoiltu Onnismaa 2007, 28 pohjalta)

	<b>Ohjaus</b>	<b>Neuvonta ja konsultointi</b>	<b>Informaation jakaminen</b>
<b>Tehtävä</b>	Edistää keskustelun keinoin maahanmuuttajaopiskelijan oppimista sekä hänen sopeutumistaan uuteen kulttuuriin ja toimintaympäristöön.	Neuvoa opiskelijaa esim. erilaisissa käytännön asioissa. Antaa konsultaatiota oppilaitoksen opettajille ja muulle henkilöstölle.	Antaa opiskelijalle hänen tarvitsemiaan tietoja. Antaa opettajille ja muulle henkilöstölle heidän tarvitsemiaan tietoja.
<b>Suhde tietoon</b>	Otetaan huomioon asioiden ja ilmiöiden kulttuurisidonnaisuus ja etsitään erilaisia ratkaisumahdollisuuksia.	Neuvo perustuu kunkin alueen asiantuntijatietoon. Konsultaatio perustuu asiantuntijatietoon.	Tarvittava tieto koostuu tosiasioista.
<b>Opiskelijan rooli</b>	Opiskelija osallistuu aktiivisesti esittämänsä ongelmien ratkaisemiseen. Hän asettaa itse tavoitteensa ohjaajan avustuksella. Aikuisen opiskelija on oman elämänsä subjekti ja vastuullinen omista valinnoistaan.	Opiskelija/tai opettaja/henkilöstöön kuuluva odottaa saavansa ongelmaansa asiantuntijanapua neuvon muodossa. Opiskelija/opettaja/henkilöstöön kuuluva päättää miten hän neuvoja hyödyntää.	Opiskelija hakee itseltään puuttuvaa tietoa esim. aikatauluista, pankkiasioinnista, sosiaalitoimesta. Hän on tiedon vastaanottaja.
<b>Ammattilaisen rooli</b>	Ohjaaja pyrkii keskustelussa vahvistamaan ja tukemaan opiskelijan oppimisprosessia ja toimintakykyä sekä sopeutumista uuteen toimintaympäristöön. Tarvittaessa hän antaa ehdotuksia toimintamalleista, mutta jättää päätöksenteon opiskelijalle.	Neuvojen antaja on asiantuntija, hän tietää kyseessä olevasta asiasta enemmän kuin opiskelija. Työntekijän pitää varmistaa, että opiskelija on ymmärtänyt neuvot.	Työntekijä antaa opiskelijalle/opettajalle/henkilökunnan edustajalle hänen haluamansa tiedoja. Hän myös huolehtii tietojen päivittämisestä ja oikeellisuudesta.
<b>Keskustelun kulku</b>	Ohjauskeskustelu on aluksi maahanmuuttajaopiskelijan kohdalla strukturoitu ja ohjaus direktiivistä. Opiskelijalle selvitetään ohjauksen toimintatavat ja tavoitteet. Ohjattavaa kannustetaan tuomaan esille omia ajatuksiaan ja aloitetaan. Opiskelun alussa ohjauskertoja useampia, myöhemmin tarpeen mukaisesti. Huomio opiskelun ”kriittisiin” vaiheisiin. Ohjauskeskustelu on aina tavoitteellista keskustelua.	Neuvonta perustuu maahanmuuttajan/opettajan/henkilöstön edustajan neuvon pyyntöön. Neuvonta voi myös perustua työntekijän aloitteeseen. Neuvontatilanne on yleensä lyhyt, mutta se voi laajentua monivaiheiseksi tehtäväksi.	Informaatiokeskustelu perustuu opiskelijan/opettajan/muun työntekijän kysymykseen ja työntekijän vastaukseen. Joissakin tapauksissa työntekijä saattaa tarjota tietoja omasta aloitteestaan. Keskustelu on yleensä lyhytaikainen, mutta oikean tiedon antaminen saattaa tuottaa monenlaisia tarkentavia kysymyksiä.

## Lähteet

- Hannerz, U. 2003. Kulttuurin määritelmien yhteentörmäys. Teoksessa M. Lehtonen & O. Löytty (toim.) *Erilaisuus*. Tampere: Vastapaino.
- Markus, H. & Kitayama, S. 1991. Culture and Self: Implications for Cognition, Emotion and Motivation. *Psychological Review*. 98. (224–253).
- Matsumoto, D. 1996. *Culture and Psychology*. USA: Brooks/Cole Publishing Company.
- Metsänen, R. & Matinheikki-Kokko, K. 2011. *Globaali- ja lokaali opettajuus sosiaali- ja terveysalalla*. Hämeenlinna: HAMK.
- Metsänen, R. 2009. *Monikulttuurinen ohjaus käytännössä – vanhaa ja uutta, omaa ja lainattua, läheltä ja kaukaa*. Teoksessa J. Helander (toim.) *Ammatillisen opettajan käsikirja*. Hämeenlinna: HAMK.
- Metsänen, R. 2006. *Nuorten johtajien sopeutuminen uuteen kulttuuriin*. Tampereen yliopisto. *Ammattikasvatuksen tutkimus- ja koulutuskeskus*. Hämeenlinna: HAMK.
- Mezirow, J. 1995. *Kriittinen reflektio aikuiskoulutuksessa*. Helsinki: Helsingin yliopiston Lahden tutkimus- ja koulutuskeskus.
- Nurmi, J-E., Ahonen, T., Lyytinen, H., Lyytinen, P., Pulkkinen, L. & Ruoppila, I. 2008. *Ihmisen psykologinen kehitys*. Porvoo: WSOY.
- Onnismaa, J. *Ohjaus ja neuvontatyö*. 2007. *Aikaa, huomiota ja kunnioitusta*. Helsinki University Press: Gaudeamus.
- Sen, A. 2006. *Identiteetti ja väkivalta*. Helsinki: Basam-Books.
- Sue, D. & Sue, D.W. 1990. *Counselling the Culturally Different. Theory and Practice*. New York: Wiley.

## Merva-hankkeeseen osallistuneiden opettajien kokemuksia monikulttuurisista ohjaustilanteista

### Esimerkki 1.

”Opiskelijalle oli tarjottu kolmen vuoden kuluessa erilaisia opiskelumahdollisuuksia. Hän oli nuori ja asui yksin, jonka vuoksi hänellä oli vaikeuksia osallistua oppitunneille (hän ei herännyt aamuisin). Opiskelijan kanssa keskustelivat useamman kerran sekä opettaja että opinto-ohjaaja. Lukuisista varoituksista ja järjestelyistä huolimatta opiskelija ei hoitanut tehtäviään eikä käynyt koulussa. Lopulta hänet erotettiin koulusta. Hän ei halunnut tehdä yhteistyötä kenenkään kanssa, hän sulkeutui itseensä. Hän oli luultavasti hyvin järkyttynyt joutuessaan muuttamaan uuteen maahan ja kulttuuriin, jossa hänellä ei ollut yhtään ystäviä.”

### Esimerkki 2.

”Opiskelija on kotoisin naapurimaasta, joten suomi ja englanti olivat hänelle vieraita kieliä. Opiskelijalla oli epärealistinen käsitys, että hän voisi käydä potilaille suomalaisesta, jos hän muodostaisi täydellisiä lauseita. Työssäoppimisen ohjaaja toi väliarvioinnissa esille opiskelijan arkuuden potilaskontakteissa. Opiskelijan painopiste oli täydellisten lauseiden rakentelussa. Keskusteluissa kävi ilmi, että opiskelija pelkäsi ulkomaalaisiksi leimautumista. Yhdessä työpaikkaohjaajan kanssa toimme esille avoimuuden merkityksen vuorovaikutuksessa ja kerroimme, että vaikka ei opiskelija tekisi yhtään kielioppivirhettä, hänen puheensa eroaa kantasuomalaisten puheesta. Eli hän tavoittelee mahdotonta. Puhuin opiskelijoiden tasavertaisesta oikeudesta opiskeluun ja harjoitteluun. Työssäoppimisen ohjaajan kanssa kehoitimme opiskelijaa astumaan esiin omana itsenään ja arvostamaan omaa taustaansa. Näin hän voi harjoitella vuorovaikutusta omista lähtökohdistaan. Harjoittelun loppuarvioinnissa sekä opiskelija että työpaikkaohjaaja kertoivat keskustelun vapauttaneen opiskelijan puhumaan rohkeammin ja avoimemmin potilaiden kanssa ja auttaneen opiskelijaa olemaan realistisempi kielen puhumisen kanssa.”

### Esimerkki 3.

”Minulla oli ryhmässäni iranilainen mies. Hän oli kiinnostunut keittiötyöstä. Hän meni tutustumaan keittiötyöhön työpaikalle. Työssä oppimassa hän oli suhteellisen hyvin paikalla, mutta teorialunneilla hän oli usein poissa ja selityksiä poissaoloista tuli vaihtelevasti. Keskustelin hänen kanssaan useita kertoja ja hän lupasi muuttaa toimintaansa. Lopulta yritin sitouttaa hänet opintoihin tekemällä hänen kanssaan kirjallisen sopimuksen siitä, että hän sitoutuu tulemaan oppitunneille, muuten hänet erotettaisiin koulutuksesta. Jonkun aikaa hän oli enemmän mukana, mutta sitten homma jatkui entiseen malliin. Jossakin vaiheessa hänet irtisanottiin koulutuksesta poissaolojen takia.

Yhtenä syynä epäonnistumiseen oli se, että opiskelijan motivaatio ei ollut korkealla. Jos hänelle olisi lisätty työssä oppimista teorialunneiden sijaan, hän olisi voinut olla motivoituneempi. Hänen kanssaan olisi siis pitänyt poiketa koulutuksen suunnitellusta sisällöstä. Koulutuksen aikana olisi pitänyt pystyä selvittämään tarkemmin, oliko hänellä lukemisen tai kirjoittamisen vaikeutta myös omalla kielellään. Vaikeuttiko se mahdollisesti hänen kielen oppimista, lähinnä tekstin tuottamista ja turhautuiko hän tunneilla? Hänen kanssaan olisi pitänyt paneutua enemmän myös muihin mahdollisiin ammatteihin. Ehkä keittiötyö ei kuitenkaan ollut paras vaihtoehto hänelle, koska mielenkiintoa ei riittänyt tarpeeksi. Ilmeisesti myös kulttuuritausta vaikutti siihen, että hän ei arvostanut naisopettajaa ryhmäohjaajana. Olisi ehkä pitänyt ottaa miespuolinen henkilö mukaan näihin henkilökohtaisiin keskusteluihin. Mietin myös sitä, että jos meidän ryhmässä olisi ollut enemmän miehiä (hänen lisäksi vain yksi), olisikohan se vaikuttanut opiskelun arvostukseen ja viihtymiseen koulussa. Oppitunteja piti useampi opettaja ja kaikki pyrkivät tekemään tunteista havainnollisia. En usko, että oppituntien toteuttamisella olisi pystynyt vaikuttamaan tunteilla pysymiseen. Mikäli hän olisi päässyt suoraan ammattiin johtavaan koulutukseen ehkä hän olisi ollut motivoituneempi opintoihin. Olen huomannut, että maahanmuuttajat ovat melko kärsimättömiä ja heidän pitäisi oppia heti ammatti, saada todistus ja päästä töihin.”

#### Esimerkki 4.

”Kyseessä perhe, jonka lapsi oli esiopetuksessa. Olin pyytänyt heitä keskusteluun esiopetuksesta. Perheen vanhemmat eivät puhuneet suomenkieltä ja isän kanssa kävin s-postia englanniksi. Äitiä en ollut tavannut, isot siskot toivat lapsen päiväkotiin koulumatkallaan ja isä yleensä haki. Ehdotin isälle tulkin käyttämistä keskustelussa, isän mukaan he eivät tarvitse tulkkia ja ymmärtävät kaiken. Pohdin pitkään mitä vastaisin, kyselin myös kollegojen mielipidettä. Lopulta vastasin että minä tarvitsen tulkkia, koska en välttämättä hallitse englanninkielellä kaikkia ammattisanoja. Oli si myös tärkeää vanhempien, etenkin äidin kuulla lapsestaan ja esiopetuksesta tarvittaessa omalla kielellään. Isä vastaus oli; he eivät tarvitse tulkkia! Vastasin tähän, että asia selvä, mutta minä tarvitsen tulkin! Lähetin myös tarvittavat asiakirjat ennakkoon perheelle täytettäväksi, isän mukaan koulua käyvät isot siskot olivat täyttäneet lomakkeet.

Sovittu tapaaminen koitti ja äiti ja isä saapuivat palaveriin. Isä ei ollut näkevinäänkään tulkkia, äiti tervehti häntä kuin tuttua. Kerroin vielä miksi olen pyytänyt tulkin mukaan. Palaverissa isä istui kokoajan selin tulkkiin ja oli selvästi ärtynyt. Koko palaveri oli tulkin ja minun vuoropuhelua, pyytäessäni allekirjoitusta äiti sanoi ”mitä, en ymmärrä?” Isä vastaili joihinkin kysymyksiin englanniksi ja suomeksi.

Kuuntelinko asiakasta? Tavallaan kuuntelin, tavallaan en. – Virkamiehenä ajattelin vastuullisesti molempia vanhempia, ilman tulkkia äiti olisi ollut ulkopuolinen tai isä olisi tulkannut. Mielestäni kuuntelin perheen ääntä, mutta oman toiminnan kannalta näin ensiarvoisen tärkeänä tulkin läsnäolon. Tilanteesta jäi epämielinen maku suuhun. Olen työstänyt asiaa usein mielessäni, kysellyt itseltäni ja vertaisiltani toiminko eettisesti oikein?”

### Esimerkki 5.

”Layla on noin 30-vuotias turkkilainen nainen. Hän on opiskellut koto- ja mava-koulutuksissa oppilaitoksesamme jo pari vuotta. Hän on asunut perheensä kanssa kuusi vuotta Suomessa, mutta suomen kielen taidossa on vielä paljon puutteita. Hänellä on paljon poissaoloja ja hän on koulussa usein väsynyt perhe-elämän vaatimusten takia. Laylalla on aviomies ja kaksi lasta, joista toinen on päivät koulussa ja toinen päiväkodissa. Nyt opiskelija haluaa perheensä toiveesta keskeyttää koulutuksensa ja jäädä kotiin. Hän ajattelee myös, että suomen kielen opiskelu on turhaa, koska hänen kielitaitonsa ei tunnu opiskelusta huolimatta kehittyvän. Layla on käynyt Turkissa vain peruskoulun, ja hänen luottamuksensa omaan oppimiskykyyn on huono. Todennäköisesti hänellä on myös oppimisvaikeuksia, joihin hän ei ole saanut apua. Hänen perheensä ajattelee, että äitiä tarvitaan enemmän kotona laittamassa ruokaa ja hoitamassa lapsia kuin koulussa oppimassa suomen kieltä. Tässä tulee esille ero yksilö- ja yhteisökeskeisen kulttuurin välillä. Suomalaisen yhteiskunnan näkökulmasta maahanmuuttajanaisen etu olisi oppia kieltä ja päästä sisälle suomalaiseen yhteiskuntaan, opiskella ja työllistyä tulevaisuudessa. Perheen ja suvun etu on, että nainen on kotona, vaikka hän näin jääkin suomalaisen yhteiskunnan ulkopuolelle vailla kontaktia suomalaisiin ihmisiin.

Ohjauskusteluissa Layla yritetään saada katsomaan asiaa yksilön näkökulmasta ja miettimään omaa tulevaisuuttaan Suomessa. Kotiin jääminen vailla tulevaisuuden suunnitelmia vaikuttaa suomalaisen näkökulmasta huonolta ratkaisulta, mutta Layla kokee, että hänen on ajateltava perheensä parasta, ei omaa parastaan. Lapselkaan eivät tarvitse päivisin äitiä, eikä päiväkotikäisen lapsen ei kannata lopettaa tarhassa käymistä, koska muiden lasten seura tukee hänen kielenkehitystään. Hyvää tarkoittavat neuvomme eivät auta tässä tilanteessa, vaan opiskelija päättää lopettaa koulutuksen saman tien. Oppilaitoksemme näkökulmasta ohjaustilanne epäonnistui, koska menetimme opiskelijan, joka olisi todella tarvinnut koulutusta. Meidän näkökulmastamme maahanmuuttaja jää tyhjän päälle ja on vaarassa syrjäytyä lopullisesti. Suomi on vapaa maa, emmekä voi pakottaa ketään pysymään kursseilla. Laylan perheen ja Suomessa asuvien sukulaisten näkökulmasta koulutuksen lopettaminen on hyvä ratkaisu ja he ovat luultavasti tyytyväisiä lopputulokseen.

Miksi tämä ohjaustilanne epäonnistui meidän näkökulmastamme? Itse ajattelen, että perimmäinen syy on yksilö-/yhteisökeskeisen kulttuurin ero ja erilainen käsitys naisen asemasta perheessä ja yhteiskunnassa. Perheen ja suvun asenteiden muuttaminen on vaikeaa, varsinkin jos he eivät ole sisäistäneet sitä, miten suomalainen yhteiskunta toimii. Toisaalta tämä tilanne on esimerkki siitä, että joskus meidän on vain hyväksyttävä, että me emme voi tehdä asialle enää mitään.”

### Esimerkki 6.

”Ohjasin opiskelijan kuntoutumisen työssäoppimisjaksoa. Menin tapaamaan opiskelijaa heti ensimmäisenä päivänä ko. paikkaan. Paikka oli ns. asukastila, jonne lähialueen asukkaat tulivat vertaistuen, ilmaisen lounaan sekä mahdollisen pienryhmätöiminnan vuoksi. Paikan tavoitteena oli tukea sosiaalista kuntoutusta. Ohjattava opiskelija oli kotoisin Afrikasta, eikä ymmärtänyt mitä hän voi tässä ko. paikassa oppia. Hän sanoi minulle heti ensimmäisenä päivänä, ettei hän voi täällä paikassa mitään oppia, eikä täällä mitään voi oikeasti kuntouttaa. Vaikka koulussa oli ollut puhetta sosiaalisesta kuntoutuksesta, ei hän nähnyt tässä paikassa mitään mieltä. Opiskelija ei myöskään halunnut jatkaa ko. paikassa. Puhuin hänelle pitkään siitä, kuinka tämä on se paikka ja jos hän haluaa valmistua ajallaan, hän jatkaa tässä paikassa. Pyysin häntä myös olemaan näyttämättä negatiivista asennetta ko. paikassa. Käytin myös paljon aikaa selvittäkseni hänelle, että Suomessa sosiaalinen kuntoutus on osa kuntoutuksen kenttää. Opiskelija jatkoi ”pakon edessä” työssäoppimista.

Peräksi antamattomuuteni ja selkeiden rajojen asettaminen tuotti kuitenkin tulosta. Opiskelija jäi paikkaan (ulkoisista syistä), mutta huomasi jakson aikana, että hän itse asiassa oppi monia asioita ko. jakson aikana. Hänen loppuajan toiminta oli sielä kiitettävää tasoa ja hän sai erittäin hyvää palautetta niin asiakkailta kuin ohjaajalta. Opiskelija myös kertoi tajunneensa mitä kaikkea kuntoutus, erityisesti sosiaalinen kuntoutus, voi tarkoittaa.”

### Esimerkki 7.

”Minulla on virolainen naisopiskelija, jonka opinnot ovat loppusuoralla. Hän osallistui puoli vuotta kestäneelle koulutukseen. Koulutuksen aikana selvisi, että hän on kiinnostunut siivoustyöstä. Suosittelin häntä hakemaan alan koulutukseen. Jotkin ajan kuluessa hän pääsi noin vuoden kestävään puhdistuspalvelualan työvoimapoliittiseen koulutukseen suomalaisen ryhmän mukaan. Hänet ohjattiin suorittamaan perustutkintoa. Hän suoritti koulutuksen aikana viisi tutkinnon osaa. Kielitaidosta ja kulttuurista johtuen hänellä meni aikaa sopeutua työkohteisiin pidemmän aikaa kuin suomalaisilla, joten koulutusajaksi ei riittänyt tutkinnon suorittamiseen. Anoin hänen opinnoilleen jatkoaikaa 2,5 kuukautta ja saimme sen. Nyt hän on suorittamassa viimeisiä tutkinnon osia ja uskon, että hän saa tutkinnon suoritettua.

Suuri syy onnistuneeseen ohjaukseen oli se, että hänet ohjattiin oikeaan tutkintoon. Vaikka hänellä oli kokemusta alan työtehtävistä omassa maassaan, hänen kielitaitonsa oli sen verran heikko, että hän ei olisi pystynyt perustelemaan tekemistään ammattitaitotasolla ja toisaalta hänelle ei kertynyt lisäpainetta arvioinnista ammattitutkinnon vaatimusten mukaisesti. Koko tutkinnon tavoitteen sijasta opiskelijalle asetettiin osatavoitteita ja asioissa edettiin askel kerrallaan. Opetuksessa hänelle annettiin myös venäjänkielinen kirja (hän osasi venäjänkieltä) suomalaisen rinnalle. Häntä myös ohjattiin koulutuksen aikana enemmän kuin muita. Tehtävien annoissa varmistin hänen ymmärtäneen asian. Hän sai osin selkokielistä materiaalia. Hänelle suunniteltiin tutkintotilaisuudet pidemmälle aikavälille kuin suomalaisille eli hänelle annettiin aikaa oppia ja sisäistää asioita työpaikoilla. Ohjaukseen työpaikoilla käytettiin myös enemmän aikaa. Opettaja meni hänen kanssaan aina ensimmäisen kerran kohteeseen ja työssä oppimisen tavoitteet käytiin läpi yhdessä työnantajan kanssa. Työpaikkaohjaajan kanssa käytiin läpi ohjauksessa huomioitavia asioita ja hälvennettiin pelkoja siitä, kuinka maahanmuuttajan kanssa tulisi toimia ja kuinka selvittää kommunikoinnista. Työpaikalla kannustettiin puhumaan myös mahdollisimman paljon ammattisanastoa. Onnistuneeseen ohjaukseen vaikutti luonnollisesti opiskelijan oma motivaatio ja tahtotila. Kun hän huomasi, että ensimmäinen tutkinnon osa oli hyväksytty, hän sai intoa seuraaviin. Koulutuksen aikana hänen kielitaitonsa kehittyi ja hän rohkaistui käyttämään kieltä. Koin onnistuneeni tässä ohjauksessa.”





# Monikulttuurinen

## pedagogiikka

---



**Annukka Tapani**, valtiotieteiden tohtori, toimii yliopettajana TAMK Ammatillisessa opettajakorkeakoulussa, pääasiallisina osaamisalueina yhteisöllisyys, yrittäjyyskasvatus ja ohjauksellisuus.

” Monikulttuurisuus kiehtoo erityisesti siinä mielessä, että erilaisia ihmisiä kohtaamalla oppii aina uutta, itsestään ja muista. Maailma avartuu ja asiat saavat eri ulottuvuuksia, kun niitä tarkastelee erilaisissa perspektiiveissä. Haasteista mahdollisuuksiksi, aidon kiinnostuksen avulla.”

**Maija Joensuu**, kasvatustieteen maisteri, toimii suunnittelijana TAMK Ammatillisessa opettajakorkeakoulussa. Joensuu toimii erilaisissa pedagogisissa kehittämishankkeissa ja ammatillisten opettajien täydennyskoulutuksissa.

” Opettajan monikulttuurinen pedagoginen osaaminen on tärkeä osa jokaisen opettajan ammattitaitoa. Itseäni kiinnostaa mahdollisuudet ja keinot opetuksen monipuolistamiseen ja erilaisten oppijoiden ohjaamiseen.”

Annukka Tapani ja Maija Joensuu

## Monikulttuurinen pedagogiikka

---

Tässä jaksossa käsitellään monikulttuurista pedagogiikkaa. Monikulttuurisella pedagogiikalla tarkoitetaan tässä yhteydessä kaikkia niitä pedagogisia valintoja, joita opettaja käyttää toimiessaan monikulttuuristen ryhmien ohjaajana ja opettajana. Pedagogisen lähestymistavan taustalla on aina käsitys oppimisesta. Oppimiskäsityksissä voidaan korostaa opettaja- vs. opiskelijakeskeisyyttä. Monikulttuuristen ryhmien opetuksessa merkityksellistä on oppimiskäsitysten erilaisuuden tunnistaminen. Oppimiseen yleisesti liittyvien ennako-olettamusten lisäksi oppimiseen vaikuttavat myös opiskelijan odotukset opiskelusta. Lopuksi teemme ehdotuksen siitä, millaisista tekijöistä monikulttuurisessa pedagogiikassa onnistuminen rakentuu.

### Monikulttuurisen pedagogiikan lähtökohtia

Pedagogiikalla tarkoitetaan kaikkia niitä toimenpiteitä, joilla oppiminen mahdollistuu. Monikulttuurinen pedagogiikka on erilaisten ihmisten, erilaisten oppijoiden oppimisen mahdollistamista. Monikulttuurinen pedagogiikka on monimuotoisuuteen, erilaisuuden hyväksymiseen ja toisten ihmisten kanssa toimimiseen sekä vastavuoroisuuteen kasvatamista. Se on myös realistista pedagogiikkaa. Tämä tarkoittaa tässä yhteydessä sitä, että oppimisprosessin ja opetuksen tavoitteena on auttaa opiskelemaan sellaisia tiedollisia käsityksiä, taitoja ja asenteita, jotka vastaavat todellisuuden asettamia vaatimuksia. (vrt. Puolimatka 2002.) Monikulttuurisessa pedagogiikassa on paljon samoja elementtejä kuin erityispedagogiikassa, kuten henkilökohtaistaminen. Suomessa on pyritty pitämään erityispedagogiikka ja maahanmuuttajien opettaminen kuitenkin erillään. Toisaalta, myös kulttuurinen erilaisuus voitaisiin ottaa erityispedagogiikan piiriin, jolloin monikulttuurisen pedagogiikan tutkimus ja kehittäminen lähtisikin vauhtiin tätä kautta. Käytännössä monikulttuurinen pedagogiikka näyttäytyy erilaisten menetelmien soveltamisena oppimistilanteissa. Monikulttuuristen ryhmien opettajien käytöteoriat muotoutuvat käytännön toiminnassa usein eklektisiksi; monesta eri oppimisteoreettisesta viitekehuksesta kootuiksi ja käytännönläheiksi pedagogisiksi malleiksi ja niistä johdetuiksi opetusmenetelmiksi.

Monikulttuurisen osaamisen ja kompetenssin kehittyminen on koko urankestoinen prosessi. Lähtökohdiltaan monikulttuurinen opetus, kuten ohjauskin perustuu kuitenkin opettajan käsitykseen ihmisestä, oppimisesta ja tiedosta. Nämä perusteet ovat kaikille tuttuja, mutta kuinka usein teemme niitä näkyväksi ja tarkistamme, toimimmeko niin kuin luulemme ajattelevamme. Kuinka tietoisia olemme valintoihimme vaikuttavista tekijöistä. Oppimistilanteessa ei siis ratkaisevaa ole vain opettajan käsitys em. asioista, vaan myös oppijan käsitykset näistä asioista. Miten voimme ottaa tämän huomioon omassa opetustoiminnassamme ja tulla tietoisiksi erilaisista oppijoiden käsityksistä ja tottumuksista? Opettaja ei voi toimia irrallaan omasta ihmiskäsityksestään, mutta hänellä on mahdollisuus tulla siitä tietoiseksi ja muuttaa sitä. Saman voisi ajatella toimivan myös opiskelijan kohdalla: jos opiskelija tulee tietoiseksi omista käsityksistään ja niiden perusteista, niitä on mahdollista muuttaa. Muutos tapahtuu ainoastaan sen kautta, että tietoisuus omasta toiminnasta ja sen taustoista lisääntyy.

Opettajan toiminnan taustalla ovat eettiset periaatteet ja arvot. Näitä ovat OAJ:n ([www.oaj.fi](http://www.oaj.fi)) mukaan ihmisarvo, totuudellisuus, oikeudenmukaisuus, vastuu ja vapaus. Nämä sanat ovat helppoja todeta, tunnistaa ja tunnustaa ”oikeiksi”, mutta miten ne näkyvät arkityössä, monikulttuurisissa ja monimuotoisissa ryhmissä. Sama pätee myös ihmisyyden pohdintaan: kuinka usein opettajina jaksamme ja muistamme pitää mielessä, että opiskelijamme on oman sosiaalisen ryhmänsä osallinen jäsen, ja hän tulee oppimistilanteisiin tämä ”viitta” harteillaan. Jotta opettaja voi toimia eettisesti ”oikein” ja kestävällä tavalla, edellyttää se opettajalta jäsentynyttä ja selkeää minäkäsitystä (Talib 2005, 44). Minä-käsitys on puolestaan kiinteässä yhteydessä ihmis-, oppimis- ja tietokäsitykseen. Opettajan tulee tuntea itseään, arvojaan, asenteitaan ja normejaan ja hänen on hyvä tunnistaa omat kulttuuriset lähtökohdansa (Tornberg 2012, 34). Kulttuurikompetenssi, toimintavalmius tai kyky suorittaa tehtävä tietyllä lailla, ei ole vain opettajan yksilöllinen ominaisuus, vaan se kuvaa myös kollektiivisesti ammattikunnan ja koulutusorganisaation valmiutta vastata toisista kulttuuri- ja kieliryhmistä tulevien tarpeisiin (Matinheikki-Kokko 1999, 294). Tähän teemaan palaamme tarkemmin käsikirjan monikulttuurista johtamista käsittelevässä luvussa.

### **Monikulttuurisen ryhmän opettamiseen vaikuttavia tekijöitä**

Monet maahanmuuttajat tulevat opettajakeskeisistä oppimiskulttuureista, jolloin opiskelijat ovat tottuneet opiskelemaan opettajajohtoisesti. Suomalainen oppimiskulttuuri on taas muuttunut hyvin oppijakeskeiseksi ja opiskelijoita kasvatetaan itseohjautuvuuteen jo päiväkodista alkaen. Oppimiskulttuurien erot liittyvät valtaeroihin: suuren valtaetäisyyden kulttuureissa auktoriteettien valta-asemaa kunnioitetaan, eikä heidän asemaansa tai sanomisiaan kyseenalaisteta.

Oppimistilanteessa vaikuttavat ennakko-olettamusten (vrt. monikulttuurinen ohjaus artikkeli) lisäksi opiskelijan odotukset opiskelusta ja siihen liittyvistä asioista. Odotukset liittyvät aikaisempiin kokemuksiin ja tottumuksiin esimerkiksi siitä, millaisiksi opettajan tai opiskelijan roolin ajatellaan oppimistilanteissa olevan. Myös oppilaitosten opetusjärjestelyissä oletetaan maahanmuuttajataustaisella opiskelijalla olevan taitoja, joita tarvitaan täysin erilaisessa oppimisympäristössä, johon he ovat totuneet. Oletetaan myös, että maahanmuuttajaopiskelija suoriutuu opinnoistaan samalla tavalla kuin kantaväestöön kuuluvat, ja häntä myös arvioidaan uuden maan käytäntöjen mukaan.

Kulttuurierot tulevat oppimistilanteessa esille muun muassa erilaisina käsityksinä opettajan auktoriteetista. Opiskelijoiden ja opettajan välinen vuorovaikutus on Suomessa usein melko suoraa, ja se saattaa hämentää erilaiseen auktoriteettiuteen tottuneita. Auktoriteettiin läheisesti liittyviin valta- ja kontrollikysymyksiin suhtaudutaan eri kulttuureissa eri tavoin. Suomessa tuttu käsite ”akateeminen vapaus” saattaa jollekin olla täysin tuntematon ajatus. Joissain yhteiskunnissa korostuu toisia enemmän yksin selviytyminen, toisissa korostetaan puolestaan lojallisuutta yhteisölle.

Myös aikaan suhtautuminen on kulttuurisidonnaista: arvotetaanko tiivistä tahtia vai ymmärretäänkö, että on paljon aikaa. Ajan käsitys voi liittyä esimerkiksi uskonnollisiin ulottuvuuksiin: tehdäänkö asia ”tässä elämässä” vai ”seuraavassa”. Polykroninen aikakäsitys tarkoittaa sitä, että monia asioita tehdään samaan aikaan ja ollaan ihmissuhdeorientoituneita. Monokroninen aikakäsitys puolestaan tarkoittaa sitä, että ollaan tehtävöorientoituneita ja tehdään yksi asia kerrallaan. Samoin suuntautuminen tulevaisuuden palkitsevuuteen ja suhtautuminen traditioihin, perinteisiin ja sosiaalisiin odotuksiin on erilaista. Lisäksi suhtautuminen arviointiin on kulttuurisidonnaista: aktivoivat menetelmät kannustavat tuottamaan itse näkemyksiä. Tämä on suuntaus suomalaisessa opetusyhteiskunnassa. Muualta tulleelle se saattaa olla yllätys, mikäli oppija on tottunut arvioinnin olevan enemmän arvostelua ja jopa rankaisua ei-osaamisesta. Arvioinnin kaavoja rikkoakseen monikulttuurisissa ryhmissä voisikin miettiä, pitääkö opiskelijalle pyrkiä selvittämään vaadittu formaatti vai voisiko opiskelijan aktiivisuuteen liittää myös sen, että hän voi esittää tehtävän omalla tavallaan ja opettajalla olisi kykyjä tulkita nämä eri lailla esitetyt asiat. (Siimekselä & Tarvainen 2010.) Tämä tukisi sitä yksilöllisten oppimispolkujen rakentamista, johon suomalaisessa koulujärjestelmässä kovasti kannustetaan ja siihen pyritään. Opettajan taidoissa korostuu siis pedagoginen osaaminen, kulttuurinen sensitiivisyys, mutta myös luovuus ja joustavuus. Toiminnan taustalla on hyvä tunnistaa kulttuuriset diemnsiot ainakin osittain, silloin opettajan on helpompi tehdä pedagogisia ratkaisuja oppimisen tueksi.

## Opettajan monikulttuurisen pedagogiikan osaaminen

Opettajalta vaaditaan tiedon, oppimisen ja kasvatuksen asiantuntijuutta. Kasvatuksellisuus on nousemassa yhä enemmän opettajuuden keskiöön, vaikka toisaalta oppijoitamme suomalaisessa yhteiskunnassa on kehoitettu jo pitkään oma-aloitteisuuteen, itseohjautuvuuteen ja kannustettu aktiivisuuteen. Kasvattajuus korostuu kuitenkin entistä enemmän opettajan työssä. Jokainen kaipaa kasvatuksen ääntä sisäänsä, toteaa myös Wihersaari (2012.) Monikulttuurinen kohtaaminen alkaa olla jokapäiväistä ja se vaatii kulttuurista sensitiivisyyttä ja monikulttuurista kompetenssia. Monikulttuurisen opettajuuden taustalla on siis tuntemus omasta kulttuurista ja sen erityispiirteistä, mutta myös muiden kulttuurien arvostus ja niiden erityispiirteiden tunteminen. Opettajalta tarvitaan myös ammatillista reflektointia: mikä on ammatillisesti universaalia, mikä taas kulttuurisesti eriytyvää. (Soilamo 2008.) Opettajuuteen liittyy yhteiskunnallisia odotuksia, jotka ovat viimeaikoina vain lisääntyneet. Monikulttuurisuuden näkökulmasta opettajilta edellytetään kykyä kohdata erilaisuutta, monikulttuurisuutta sekä oppilaitoksen ja työelämän kasvavia odotuksia. Opettajan ominaisuuksina korostetaan lisäksi avoimuutta, joustavuutta ja kykyä sietää ennakoimattomia tilanteita. (Talib 2005, 24; Tornberg 2012, 34–35.)

Matinheikki-Kokko (1999) kuvaa opettajien kokemuksia maahanmuuttajien ohjausprosessista kahdenlaisina polkuina, toiminnan ja ilmaisun ohjauspolkuina. Toiminnan ohjauspolku edellyttää opettajalta kompetenssia hallita yhteiskunnallisia faktoja ja analysoida ja muuttaa maahanmuuttajan tai yhteiskunnan toimintaa ristiriidan ratkaisemiseksi. Toiminnan ohjauspolun taustalla on yleensä opettajien kokemus maahanmuuttajan opiskelun tai työtoiminnan ja ympäristön vaatimusten välisistä ristiriidoista. Ilmaisun ohjauspolun lähtökohtana oli puolestaan kokemukset maahanmuuttajan sosiaalisia suhteita ja tunne-elämää koskevat kielteiset kokemukset. Opettajat pyrkivät pohdiskeluvien havaintojen perusteella verbaliisen ilmaisun kautta ymmärtämään ja muuttamaan maahanmuuttajien sisäisiä merkityssuhteita.

Kokemusoppimisen kautta opettajat korostivat kulttuurisensitiivisinä keinoina muun muassa kulttuurieroja ymmärtävää, kunnioittavaa ja konkreettisoivaa viestintää, huumoria, opiskelijayhteisön käyttöä osana opetus- ja ohjaustoimintaa sekä oman toiminnan jatkuvaa reflektointia (Matinheikki-Kokko 1999, 303). Erityisesti opetusmenetelmävalinnoissa opettajan tehtävänä on tukea opiskelijoiden oman toiminnan ja opiskelijaryhmän reflektointia. Auktoriteettikäsitykset ovat usein opettajan, samoin kuin opiskelijankin ajatusten taustalla. Opettajalla nämä myös vaikuttavat opetusmenetelmävalintoihin. Suomessa on totuttu ryhmätöiden tekemiseen jo ala-asteella, mutta monissa kulttuureissa se on uusi tapa opiskella, oppia, jakaa ja saada vastuuta omasta ja muiden oppimisesta. Yhteistoiminnallisuuden pitää harjaantua vähitellen. Onnistuessaan sillä voidaan tukea

opiskelijan identiteetin rakentumista uudessa tilanteessa ja sillä voidaan vahvistaa suomalaisessa kulttuurissa tarvittavia rooleja. (Nisula 2012, 25.) Yhteistoiminnallisuuden avulla voidaan ”harjoitella” myös suomalaisessa kulttuurissa tarvittavaa opiskelijan ”roolia”: mitä opiskelijana oleminen ja opettajuus tässä kontekstissa tarkoittavat. Koulussa pyritään joustamaan opiskelijoiden kulttuuristen tarpeiden mukaan mutta samalla tuomaan esiin valtaväestön kulttuuria. Sosiokonstruktivistisen oppimiskäsityksen mukaan yhteisten pelisääntöjen luominen tapahtuu neuvottelemalla. (Joki 2013, 240–241.) Toiminnan taustalla voidaankin todeta eri kulttureissa olevan eri oppimiskäsitykset. Nämä säätelevät keskeisesti opettajan toimintaa, opetusta ja oppimista. Lähtökohta monikulttuurisen ryhmän opettamiselle ja ohjaamiselle on oman kulttuurin tunnistaminen. (Valjus 2006.) Oman kulttuurin tunnistaminen on tärkeää, jotta pystytään tekemään näkyväksi omat toimintamallit ja niiden perustelut, mutta myös tunnistamaan eri kulttuurien vaikutukset erilaisiin ajattelu- ja käyttäytymistottumuksiin (Siimekselä & Tarvainen 2010). Tärkeää on tunnistaa ja erottaa pois sellaiset menetelmälliset ratkaisut, jotka voivat nostaa esille menneisyyden haavoittavia kokemuksia (Nisula 2012, 25). Matinheikki-Kokko (1999, 303–304) peräänkuuluttaa pedagogista luovuutta. Tämä tarkoittaa sitä, että tiukka pitäytyminen pedagogisessa realismissa sulkee pois uuden luomisen mahdollisuuden. Monikulttuurisuuden luominen edellyttää kuitenkin dialogia, jossa annetaan tilaa myös maahanmuuttajien tulevaisuudenkuville.

Erilaisiin auktoriteettikäsitteisiin pohjautuvat vuorovaikutustavat säätelevät opetusmenetelmävalintoja. Suomalainen suhteellisen välitön vuorovaikutus opettajan ja opiskelijan välillä voi tuntua hämmäntävältä toisesta kulttuurista tulleelle. Kulttuurien erilaiset arvorakenteet ovat haaste opetusmenetelmien kannalta. Suomalainen opetuskulttuuri edustaa individualistista arvorakennetta: yksilö uskaltaa ja häntä kannustetaan olemaan erilainen, ottamaan vastuuta omasta oppimisestaan ja enenevässä määrin myös määrittelemään itse ne tavoitteet ja asiat, joita haluaa oppia. Kollektiivisista kulttuureista tulleille yhteisöllisyys ja yhdessä tekeminen on tuttua, mutta haasteena voi olla opettajan antama vapaus. Yleensä kollektiivisesta kulttuurista tullut kuitenkin olettaa, että yhteisö antaa toiminnalle säännöt ja se myös usein määrittelee, mitä opiskelijan pitäisi oppia ja tietää. Tämä voi olla haasteena muun muassa ongelmaperustaisen oppimisen käyttämiselle. Erilaisuuden tunnistaminen ja sen näkyväksi tekeminen on yksi mahdollisuus selvittää tästä haasteesta. (Siimekselä & Tarvainen 2010.)

Yksi kulttuurinen diemnsio on suhtautuminen epävarmuuteen, joka voi vaihdella eri kulttuureissa. Suomalaisessa kulttuurissa tutut avoimet oppimistehtävät ovat esimerkki siitä, kuinka oppijat joutuvat kohtaamaan epävarmuutta. Joissakin kulttuureissa liikaa avoimuutta ei siedetä ja se saatetaan tulkita jopa opettajan kyvyttömyydeksi tehdä tarpeeksi tarkkoja tehtäväksiäntoja (Siimekselä & Tarvainen 2010). Maskuliinisen ja fe-



miniinisen kulttuurin eroina näkyy suhtautuminen suorituskeskeisyyteen vs. sosiaalisiin taitoihin. Toisaalta kulttuurierot näkyvät myös toiminnan tasolla. Maskuliinisissa kulttuureissa naiset yleensä opettavat alaluokilla ja miehet yliopistoissa (mt). Tämä saattaa aiheuttaa maskuliinisesta kulttuurista Suomeen tulevassa suurtakin hämmennystä, sillä kulttuurissamme tapaa niin miehiä alaluokkien opettajina kuin naisia yliopisto-opettajina ja professoreina.

Opetusmenetelmäkeskustelu voidaan kiteyttää ihmisyyden perimmäiseen olemukseen: on tärkeää pohtia, keitä opetamme ja miksi, ja mitä ylipäättään ajattelemme toisudesta ja toisesta ihmisestä suhteessa, miten näemme hänet tulevaisuuden osaajana ja yhteiskunnan rakentajana. Siimeksellä ja Tarvainen (2010) toteavat, että opettamisenetelmäkeskustelu ei ole riittävää, vaan opettajan oman persoonallisuuden ja asenteiden kokonaisuus ovat asioita, jotka korostuvat monikulttuurisen ryhmän opettamisessa. Jokaisen opettajan, on hän sitten monimuotoisuutta kohtaamassa monikulttuurisesti, kansainvälisesti tai suomalaisen yhteiskunnan eri maakuntien tasolla, on välillä hyvä pysähtyä perusasioiden äärelle: onko toimintani systemaattista ja arvojeni mukaista, elänpö niin kuin opetan. Tämän tausta-ajattelun näkyväksi tekeminen, ainakin itselle, tekee kohtaamisista ja niiden tulkinnoista huomattavasti helpompaa kuin jos kätkeämme asiat ja toimimme niiden vastaisesti ja tiedostamatta.

### **Monikulttuurinen opetus käytännössä**

Keskeinen elementti maahanmuuttajien opetuksessa on luottamuksen rakentuminen. Se vaatii aikaa, johdonmukaisuutta ja kovaa työtä. Opettajien kulttuurikompetenssin vahvuudet ovat opettajien hyvä ammatillinen ja yhteiskunnallinen tietoperusta, josta nousee taito toimia yhteiskunnan edellyttämien normien mukaisesti. (Matinheikki-Kokko 1999, 301.) Nämä ovat opettajien työn kivijalkoja, perustoja, jolle monikulttuurista opetusta rakennetaan. Tässä osassa tarkastelemme käytännön opettajuutta ja sen perusteita. Luvun lopuksi esitämme koosteen onnistuneen pedagogiikan elementeistä ja käytännön tapauskuvausten avulla vielä valotamme monikulttuurisen ryhmän opettamisen arkea.

Monikulttuurisen ryhmän opetuksen pitäisi olla aluksi sellaista, mihin opiskelijat ovat aiemmin tottuneet ja sosiaalistuneet. Opettajakeskeisyydestä voidaan siirtyä oppijakeskeisyyteen vähitellen. Opettajan ja opiskelijan roolit tulee alussa määritellä. Mikäli opiskelija tulee kulttuurista, jossa korostuu suuri valtaetäisyys ja hierarkkiset suhteet, voi opettajan tasa-vertaisempi rooli suhteessa opiskelijaan hämmäntää. Opettajajohtoisesta kulttuurista tuleva opiskelija voi tulkita tilanteen siten, että opettaja ei tiedä eikä osaa, jolloin roolit ja tehtävät tulee selittää opiskelijalle. Muutos tapahtuu vähitellen. On tärkeää selittää opiskelijalle heti koulutuksen alussa koulutuksen tavoitteet ja se, mitä häneltä odotetaan. Oppitunnilla

on tärkeää avata peruskäsitteet tarkasti, ja varmistaa, että ne on ymmärretty. Opettajan tulisi välttää slangia ja kulttuurisesti sidonnaisia käsitteitä oppimistilanteissa. Tietoa tulisi ryhmitellä, jäsentää osiin ja visualisoida (kuva, kuvio, videoklippit tms.) sekä korostaa, mitä opetettavasta aineksesta on osattava. Luentomateriaaliin on hyvä laittaa avainasiat, ja korostaa mitä opiskelijan pitäisi annetusta materiaalista osata. Seuraavalla oppitunnilla opettajan tulisi kertoa, miten edellisen tunnin asiat ovat yhteydessä uuteen opittavaan asiaan. Opiskelijoita myös kannustetaan kertomaan käytännön esimerkkejä, miten opetettua asiaa voi soveltaa käytäntöön. (Carroll & Ryan 2005; Savicki 2008.)

Oppimistehtävien tekemiseen tulee antaa yksityiskohtaiset ja selkokieliset ohjeet. Myös ryhmitöihin on annettava tarkat ohjeet ja säännöt sekä kuvattava miten ryhmätyöprosessi etenee. Aluksi opiskelijoiden ryhmätyötehtävät voivat olla pieniä tehtäviä, vähitellen suurempia. Ryhmälle on annettava palautetta ryhmän yhteisestä työskentelystä ja kerrottava, mitä pitää seuraavalla kerralla parantaa. Opettajan antamien parannusehdotusten tulee olla konkreettisia.

Maahanmuuttajataustaisen opiskelijan oppimisen arviointiin vaikuttaa erityisesti opiskelijan kielitaito. Opettajien keskuudessa on oltu jonkin verran huolissaan arvioinnin vaatimustasosta. Wilenin (2011) mukaan opettajat pohtivat usein päästävtkö he maahanmuuttajat ja kansainvälisten ryhmien opiskelijat liian helpolla kielivaikeuksien vuoksi ja toisaalta saavutetaanko oppimistavoitteet. Opetushallituksen ohjeiden mukaan opiskelijan arvioinnilla pyritään ohjaamaan ja kannustamaan opiskelua sekä kehittämään opiskelijan edellytyksiä itsearviointiin. Opiskelijan oppimista, työskentelyä ja osaamista tulee arvioida monipuolisesti koko oppimisprosessin ajan. Maahanmuuttajaopiskelijoiden ja muiden eri kielijä kulttuuriryhmien opiskelijoiden osaaminen tulee arvioida samalla tavalla kuin muidenkin opiskelijoiden. Opiskelijan osaaminen tulee arvioida sellaisilla menetelmillä, että kielitaidon mahdollisesta puutteellisuudesta huolimatta osaaminen voidaan arvioida (OPH 2012). Itsearviointi saattaa olla uusi käsite monelle maahanmuuttajataustaiselle opiskelijalle, sillä useimmat tulevat sellaisista oppimiskulttuureista, joissa opettaja arvioi, päättää ja antaa palautetta. Selvitysten mukaan itsearviointia opitaan vähitellen. Aluksi mennään ääripäissä, mutta vähitellen realistiset itsearviointitaidot lisääntyvät. Siksi on tärkeää harjoitella itsearviointia koko oppimisprosessin ajan.

Opettajakeskeisestä oppimiskulttuurista tulevat opiskelijat pyrkivät usein parhaaseen arvosanaan ja he ovat tottuneet numeerisiin arviointeihin. Tämä voi johtaa oppilaitoksessa lunttaus- ja plagiointiongelmiin. On myös inhimillistä, että aikuisella on vaikeuksia osoittaa osaamattomuuttaan. Lisäksi haasteena on se, miten aikaisemmin opittua osaamista voidaan siirtää uuteen kontekstiin. Tämän vuoksi aikuisen maahanmuuttajan kohdalla on tärkeää tunnistaa ja tunnustaa oppijan aikaisemmin hankittua osaamista.

Hyvinä käytäntöinä opettajat ovat nostaneet esille muun muassa sen, että erilaisten arviointikäytäntöjen yhdistelmät ovat toimivia; kirjallinen koe ja täydentävä suullinen koe tai kirjallinen osio ja näyttö. Lisäksi korostetaan lähtötason arvioinnin tärkeyttä. Arviointiin on varattava riittävästi aikaa, samoin kuin palautteen antamiselle. On myös varmistettava, että opiskelija ymmärtää palautteen. Tämä voidaan varmistaa pyytämällä opiskelijaa toistamaan palaute. Ydinosaamisen kuvaukset tulee tehdä ammattialakohtaisesti. Tärkeää on painottaa sitä, mitä on se osaaminen, jonka jokaisen alalla työskentelevän on hallittava toimiessaan esimerkiksi insinöörinä/sairaanhoitajana/lähihoitajana. Erittäin oleellista osaamisen arvioinnissa on saada ammattikohtaiset kielitaidon ”riittävän hyvän”-tason kuvaukset.

Monikulttuurisissa ryhmissä ryhmädynaamisten prosessien tunteminen ja tunnistaminen on tärkeää (Nisula 2012, 26). Opetuksen suunnittelussa ja toteutuksessa tärkeää on työskentelyn aloitus. Opiskelijoille on hyvä antaa jokin merkki, luoda jokin ”rituaali”, joka auttaa heitä tunnistamaan, milloin opetustilanne aloitetaan. Rituaalin tunnistettuaan opiskelija ottaa paikkansa ryhmässä, on läsnä ja valmistautuu opetusta varten. Ryhmän ilmapiirin turvallisuus on oppimiselle tärkeä: jokaisen on tärkeä tuntea olevansa tärkeä osa ryhmää ja olevansa hyväksytty ryhmän jäsen. Ryhmässä on hyvä käyttää aikaa tutustumiseen ja miettiä, mitkä ovat sellaisia keinoja, joiden käyttäminen on eri kulttuureissa mahdollista. Myös oppimisen eriyttämiseen on hyvä varautua ja kiinnittää huomiota varsinkin heterogeenisissä ryhmissä. Osallistujille voidaan antaa mahdollisuus valita se taso, jolla toimivat. Opiskelijoita myös ohjataan aiheeseen: mitä aiotaan tehdä ja miten, mitkä ovat toiminnan tavoitteet ja toteutustapa. Tällöin opiskelija voi luoda kokonaiskuvan tilanteesta. Toiminnan pelisäännöt ovat tärkeitä. Opiskelijaryhmälle on hyvä puhua luottamuksellisuudesta, poissaolokäytännöistä ja tehtävistä. Orientoidessaan opiskelijoita opetettavaan aiheeseen, opettaja voi käyttää erilaisia pedagogisia menetelmiä, kuten virittäytymistä, mielikuvaharjoituksia, ongelmien esiin nostamista tai toiminnallisia harjoituksia. Orientaation jälkeen opetuksessa seuraa työskentelyvaihe, jonka aikana käydään lisänäköaloja avaavia keskusteluita ja lisätään tietoa käsiteltävästä teemasta. Yhteenvetovaihe kokoaa, kiteyttää ja antaa tunteen merkityksellisestä työskentelystä. Lopuksi toiminta päätetään. Opetuksen päätöksen sanotaan olevan yhtä tärkeä kuin aloituksen: opiskelijat siis tietävät, milloin työskentely alkaa ja milloin se päättyy sekä kenties myös sen, miten se jatkuu. (ks. vsy.fi; Nisula 2012, 26.)

Yhteenvetona voidaan todeta, että opettajan monikulttuurisen pedagogian osaaminen koostuu tiedoista, taidoista ja asenteista. Tieto on hyväksi, jotta voidaan tunnistaa eri kulttuurien välisiä taustavaikuttajia, taito näyttäytyy tiedon soveltamisessa omaan toimintaan esimerkiksi erilaisina pedagogisina ratkaisuin ja asenne on ylipäätään halua opettamiseen, ohjaamiseen, kohtaamiseen, erilaisuuden ymmärtämiseen ja ennen kaikkea sen sietämiseen.

## Monikulttuurisen pedagogiikan onnistumisen elementit

- ✓ Tunne oma kulttuurisi, tunnista kulttuurinen erilaisuus.
- ✓ Huomioi kulttuuriset erot suhteessa opettajaan ja opiskelijan rooliin.
- ✓ Tunnista oma ihmiskäsityksesi toimintaasi ohjaavana tausta-ajatteluna.
- ✓ Pyri avoimuuteen opetustilanteissa: puhu asioita ääneen, älä oleta vaan keskustele.
- ✓ Ole aidosti läsnä: heittäydy, kuuntele, vuorovaikuta, harjoittele ja harjoita dialogisuutta.
- ✓ Suunnittele opetuksesi kohtaamaan opiskelijaryhmä: käytä aikaa ryhmäytymiseen, tavoitteen ja toimintatavan selventämiseen, varmista peruskäsitteiden ymmärrys.
- ✓ Pohdi opetusmenetelmävalintojasi ja niiden tavoitteita, eriyttämisen ja vertaisoppimisen mahdollisuuksia.
- ✓ Käytä visualisointia, havainnollista.
- ✓ Muista, että arvioinnilla on eri kulttuureissa erilainen kaiku: arviointia ja arviointiin on opetettava ja ohjattava.
- ✓ Jaa osaamistasi työyhteisössäsi, keskustele, haasta, kysele, innosta ja innostu!

## Lähteet

- Arvioinnin opas. Ammatillinen peruskoulutus. Näyttötutkinnot. 2012. Helsinki: OPH.
- Carroll, J. & Ryan, J. 2005. Teaching International Students. Improving Learning for All. New York: Routledge.
- Joki, S. 2013. Opinto-ohjaus ja myöhään Suomeen muuttaneet nuoret aikuisten perusasteella. Teoksessa Vesa Korhonen ja Sauli Puukari (toim.) Monikulttuurinen ohjaus- ja neuvontatyö. Jyväskylä: PS-Kustannus.
- Matinheikki-Kokko, K. 1999. Kulttuurikompetenssin oppiminen toisesta kulttuurista tulevien ohjaustyössä. Teoksessa A. Eteläpelto & P. Tynjälä (toim.) Oppiminen ja asiantuntijuus. Työelämän ja koulutuksen näkökulmia. Porvoo: WSOY.
- Nisula, L. 2012. Pedagogisia haasteita erilaisista kulttuurisista taustoista tulevien opiskelijoiden koulutuksessa. Teoksessa R. Metsänen ja L. Nikander (toim.) Realistista aikuispedagogiikkaa monikulttuurisessa toimintaympäristössä. HAMK AOKK julkaisuja 1/2012.
- Opettajan ammattietiikka ja eettiset periaatteet. Luettavissa: [http://www.oaj.fi/portal/page?\\_pageid=515,447767&\\_dad=portal&\\_schema=PORTAL](http://www.oaj.fi/portal/page?_pageid=515,447767&_dad=portal&_schema=PORTAL)
- Parekh, B. 2000. Rethinking Multiculturalism: Cultural Diversity and Political Theory. Basingstoke: Macmillan Press/Palgrave.
- Puolimatka, T. 2002. Opetuksen teoria: konstruktivismista realismiin. Helsinki: Tammi.
- Savicki, V.(ed.) 2008. Developing Intercultural Competence and Transformation. Theory, Research and Application in International Education. USA: Styus.
- Siimekselä, M. & Tarvainen, M. 2010. Monikulttuurisen ryhmän opettaminen. Haasteet opetusmenetelmällisestä näkökulmasta. Jyväskylän ammattikorkeakoulu, Ammatillinen opettajakorkeakoulu. Kehittämishankeraportti.
- Soilamo, O. 2008. Opettajan monikulttuurinen työ. Akateeminen väitöskirja, Turun yliopisto, kasvatustiede.
- Talib, T-M. 2005. Eksotiikkaa vai ihmisarvoa. Opettajan monikulttuurisesta kompetenssista. Turku: Painosalama Oy.
- Tornberg, A. 2012. Se viiltää syvältä – tarkastelussa opettajan monikulttuurinen osaaminen. Teoksessa R. Metsänen & L. Nikander (toim.) Realistista aikuispedagogiikkaa monikulttuurisessa toimintaympäristössä. HAMK AOKK julkaisuja 1/2012.

Valjus, S. 2006. Monikulttuurisen akateemisen opetuksen hallinta. Pro gradu tutkielma, Helsingin yliopisto. Kasvatustiede, aikuiskasvatus.

Vapaan sivistystyön yhteisjärjestö, vsy.fi./maahanmuuttajat, opetuksen suunnittelu.

Wihersaari, J. 2012. Kohtaaminen – opettajuuden ydin. Luento Ammatillisen koulutuksen ja ammattikoulutuksen tutkimuspäivillä Tampereella. Linkki aiheeseen [http://www.tamk.fi/cms/hakumm.nsf/lupGraphics/JWESITYS-Tampere%2008112012v2.pdf/\\$file/JWESITYSTampere%2008112012v2.pdf](http://www.tamk.fi/cms/hakumm.nsf/lupGraphics/JWESITYS-Tampere%2008112012v2.pdf/$file/JWESITYSTampere%2008112012v2.pdf)

### **Painamattomat lähteet**

Wilén, P. 2011. Maahanmuuttajataustaisten sairaanhoitajien SATU-täydennyskoulutus Turku AMK. Opinnäytetyö, HAMK Ammatillinen opettajakorkeakoulu.

## Merva-hankkeeseen osallistuneiden opettajien kokemuksia monikulttuuristen ryhmien opettamisesta

### Esimerkki 1.

”Maahanmuuttajanuorten ja -aikuisten kanssa työskennellessä olen huomannut, että oppijakeskeinen opetustapa ei aina ole kovin tehokas. Opettajuuteni on muuttanut valmistumisen jälkeen luulin että oppijakeskeisyys olisi tapani toimia ja opettaa. Tänä päivänä vaihtelen jatkuvasti opetustyyliä opiskelijaryhmästä ja opetettava aineesta sekä opetusvälineistä riippuen. Tällä hetkellä olen opettajuuden siinä vaiheessa, että olen parhaimillani ”ns. opetuskameleontti”. Uskon opettamisessa hybridimalliin.”

### Esimerkki 2.

”Oma pedagoginen otteeni on hyvin suomalainen ja nykyisten pedagogisten virtausten mukainen: konstruktivistinen, oppijakeskeinen, tasa-arvoinen ja dialoginen. Opetusfilosofiani kaksi perusajatusta ovat välittäminen ja luottamus.”

### Esimerkki 3.

”Epäonnistunut on voimakas sana tässä kohdassa mutta ainakin kyseessä oli tilanne, jonka kulkuun en ollut tyytyväinen, eikä ryhmäkään ilmeisesti ollut. Olin opettamassa sisältöä, joka oli täsmentymätön niin käytännön tasolla kuin sovellettavuudeltaan ja vaadin ryhmältä liikaa epävarmuuden sietokykyä heidän ensimmäisenä opiskelupäivinä. En tunnistanut, kuinka paljon sisältöön liittyi sellaisia asioita, jotka edellyttivät itseohjautuvuutta heti opintojen alussa ja kuinka paljon seuraavissa tehtävissä opiskelijoiden tuli jo ymmärtää suomalaisen korkeakoulun toimintaympäristön asioita. Epäonnistuneet valinnat näkyivät ryhmässä levottomuutena, huolestuneina puheenvuoroina ja opetustilanteen jälkeen yksittäisinä yhteydenottoina – mitä tämä tarkoittaa? Miten tulee nyt menetellä? Tämä kokemus oli minulle hyvin opettavainen, sillä se herätti mielenkiintoni siihen, millä tavalla tämä tulisi toteuttaa toisin, mitä asioita voisi kokonaan jättää pois ja mihin tulisi keskittyä.”

#### Esimerkki 4.

”Epäonnistumisia on varmasti paljon muitakin, sillä jokainen kritisoi omaa tapansa toimia. Oma sukkela tapani puhua ja tehdä samanaikaisesti, on varmasti se multa aukko omassa opetuksessani. En malta antaa opiskelijoiden kirjoittaa muistiinpanoja rauhassa tai piirtää kuvioita, joita laitan esille. Kerroin työstäni päiväkodissa, jossa olin ollut ennen opettajaksi tuloani. Kerroin pitkät pätkät liittäen sen opetuksen alla olevaan päivärytmiin ja lähihoitajan tehtäviin päiväkodissa. Opiskelijoille oli varmasti vaikea pysyä mukana, vaikka kerroin päiväjärjestyksen löytyvän Moodlesta ja samalla kirjoitin asioita taululle. He kysyivät tunnin loputtua milloin menen työhöni sinne päiväkotiin . . . ja mistä löytyy päiväjärjestys?”

#### Esimerkki 5.

”Onnistumisen tilanne tulee yhteistyöstä aloittaneen lähihoitajaryhmän kanssa. Oman ryhmäni syksyllä 2011 aloittaneet opiskelijat tulivat keväällä 2012 orientoimaan monikulttuurisen ryhmän opiskelijoita työssäoppimisen jaksolle. Olin kertonut omalle ryhmälleni, että tarvitsen heidän apuaan, jotta voin jakaa monikulttuurisen ryhmän opiskelijat pienryhmiin ja he voisivat kysellä työssäoppimisesta kaikkea heitä askarruttavia asioita. Nuoret opiskelijat olivat ”otettuja” ja tulijoita oli paljon. Jaoin ryhmän moneen pieneen ryhmään, melkein yksi kertoja yhdelle opiskelijalle. Lomakkeen olimme käyneet monikulttuurisessa ryhmässä läpi useampaan kertaan ja avanneet käsitteet selkokielisiksi. Heillä oli myös omia muistiinpanoja koskien kaavaketta. Nuoret opiskelijat olivat tosi innostuneita selittämään ja kertomaan kokemuksistaan. Aika oli aivan liian lyhyt, käytimme kaksi kaksoistuntia. Opiskelijoiden yhteistyö sujui hyvin, en havainnut ennakkoluuloja, ne olivat varmasti karsituneet jo siinä vaiheessa, kun he olivat keskenään päättäneet ketkä lähtevät orientointikeikalle. Tämä tapaaminen aukaisi myös monikulttuurisen ryhmän kielenkannattimet. Heillä riitti kysymyksiä työssäoppimisesta, eikä asia jäänyt monologiksi. Luulen tämän kokemuksen olleen siivittämässä heitä hyviin tuloksiin työssäoppimisen jaksolla.”



### Esimerkki 6.

”Opetin englanninkieliselle ryhmälle sosiaalisen hyvinvoinnin edistämisen kurssille liittyvästi sosiaalisia ongelmia, erityisesti köyhyyttä ja työttömyyttä sekä ko. asioiden taustoja. Päätin lähteä liikkeelle oppijakeskeisesti ja näytin vain peruskäsitteitä (nimiä) aiheeseen liittyen. Pyysin heitä keskustelemaan vieressä istuvan kanssa; mitä ko. asiat heidän mielestään tarkoittivat. Keskustelun lomassa opiskelijat myös tarkastivat internetistä asioita ja jatkoivat keskustelujaan. Lopuksi kävimme yhdessä läpi käsitteitä. Huomasin, että monilla heistä oli keskustelun myötä syntynyt jonkunlainen käsitys eri käsitteiden merkityksestä. Lisäksi heillä oli myös omia kokemuksia tai esimerkkejä tilanteista. Oli kuitenkin tärkeää, että kävimme yhdessä läpi käsitteet, jotta perusidea tuli kaikille selväksi (samaksi) ja toisaalta kokemusten ja monien lisäkysymysten avulla asiat saivat laajempaa näkökulmaa. Onnistuneeksi tilanteen teki nimenomaan se, että he saivat pareittain ensin ”tutustua” ko. käsitteisiin omien mielikuvien ja näkemysten kautta ja sitten sen jälkeen hankittu tieto toi lisänäkemystä – yhteinen käsittely toi laajemman kuvan mutta myös tarkemman käsityksen peruskäsitteistä ja siihen vaikuttavista asioista. Uskon, että opiskelijat oppivat paljon ko. aiheesta ja tunti oli mielenkiintoinen.”

### Esimerkki 7.

”Mielestäni tandem, tai parityöskentely, on hyvä esimerkki, jossa toinen on maahanmuuttaja ja toinen suomalainen. Jos toinen on epävarma vaikka suomen kielen takia, parityöskentely mahdollistaa monet tehtävyytöt sekä arviointimenetelmät. Opetusharjoittelun aikana, minulla oli ryhmässä sekä suomalaisia opiskelijoita että kaksi opiskelijaa Etelä- Amerikasta. Nämä kaksi osasivat paljon paremmin englantia kuin muut, ja siksi luulivat, että tunnit olivat heille tarpeettomia. Mutta sitten sovimme, että he ovat minun apulaisiani ja he auttoivat muita tehtävien kanssa. Se meni hyvin.”

### Esimerkki 8.

”Onnistuneeksi tilanteen teki nimenomaan se, että he saivat pareittain ensin ”tutustua” ko. käsitteisiin omien mielikuvien ja näkemysten kautta ja sitten sen jälkeen hankittu tieto toi lisänäkemystä – yhteinen käsittely toi laajemman kuvan mutta myös tarkemman käsityksen peruskäsitteistä ja siihen vaikuttavista asioista. Uskon, että opiskelijat oppivat paljon ko. aiheesta ja tunti oli mielenkiintoinen.”

### Esimerkki 9.

”Tässä oppimistilanteessa halusin hyödyntää vertaisoppimista kieliopin, tarkemmin sanottuna genetiivin ja partitiivin yksikkö- ja monikkumuotojen, opiskelussa ja keräämisessä. Tavoitteenani oli, että kukin pari tai ryhmä tekisi omasta osa-alueestaan posterin ja sitten opettaisi asian muille. Tehtävän suorittaminen takkuili heti alusta, ja oli silmin nähtävissä havaittavissa, että opiskelijat eivät olleet motivoituneita. Edistyneimmät oppijat olivat sitä mieltä, että tehtävä oli tylsä ja mekaaninen, kun taas heikoimmat eivät ymmärtäneet aihetta eivätkä tehtävän sisältöä, vaan vain kopioivat tietoja paperille. Posterit saatiin valmiiksi, mutta oppitunti päättyi latteissa tunnelmissa. Luulen opetustilanteen epäonnistumisen johtuneen siitä, että en ollut suunnitellut tehtävää etukäteen tarpeeksi hyvin ja ehkä sen tavoite ja sisältö olivat itsellenikin hieman epäselvät. Tehtävä ei ollut tarpeeksi motivoiva, ja opiskelijat kokivat, että sen tekemisestä ei ollut heille käytännössä hyötyä. Vertaisoppiminen on tehokas menetelmä, mutta siihen liittyy monia haasteita. Olen huomannut, että edistyneemmät oppijat kärsivät, jos heidän pitää aina olla neuvomassa muita. Ryhmän heikoimmat hyötyvät vertaisoppimisesta paljon, mutta oppivatko edistyneimmät mitään, jos muiden kielitaito on heidän kielitaitoaan alemmalla tasolla. Olisi hyvä, jos myös edistyneille löytyisi ryhmästä tasavertainen kumppani, jonka kanssa oppia yhdessä. Vertaisoppiminen ei saisi olla yksipuolista, vaan kaikkien pitäisi saada siitä yhtä paljon irti. Jatkossa aion soveltaa vertaisoppimista siten, että opiskelijat saavat selittää asioita toisilleen ja pohtia niitä pienissä ryhmissä sekä tehdä harjoituksia yhdessä, mutta postereiden laatimiseen en ryhdy ainakaan suunnittelematta tehtävän aihetta, sisältöä ja toteutustapaa huolella.”

### **Esimerkki 10.**

”Epäonnistunut opetustilanne, joka on jäänyt mieleeni oli ryhmässä, jossa oli useita venäläisiä sekä yksi ukrainalainen opiskelija. Useista opettajien yrityksistä ja toisten opiskelijoiden pyynnöistä huolimatta venäläiset opiskelijat puhuivat tunneilla paljon venäjää keskenään. Heillä oli jotakin erimielisyyksiä ukrainalaisen opiskelijan kanssa. Ymmärtääkseni erimielisyydet liittyivät johonkin sellaiseen, että Ukrainalainen ymmärsi venäläisten puhuvan keskenään välillä asiattomuuksia, mm. kommentoivan toisia opiskelijoita niin että nämä eivät ymmärrä, ja hän ei pitänyt tästä. Erimielisyydet kehittyivät avoimeksi konfliktiksi, jossa opettaja pystyi vain äänenpaineista arvailemaan, että sanat eivät olleet kovin ystävällisiä, eikä mistään väliinmenoyrityksistä ollut apua. Jälkeenpäin olen miettinyt, miten olisin voinut tilanteen välttää. Oliko vika huonossa tai puutteellisessa ryhmäytymisessä, tai olisi ko opettajan määräämästä istumajärjestyksestä ollut apua. Pikku hiljaa konfliktin jälkeen tilanne kuitenkin rauhoittui, ja koulutuksen loppua kohti opiskelurauha palasi ryhmään. Luulen kuitenkin, että aivan turvallisesti opiskelijat eivät oloaan koskaan enää tuossa ryhmässä kokeneet.”

### **Esimerkki 11.**

”Epäonnistunut ohjaustilanteeni kääntyi kuitenkin syksyn myötä onnistuneeksi – onneksi näin. Huonosta lähtökohdasta huolimatta olemme nyt onnistuneet saavuttamaan hyvän opiskelija-opettajasuhteen. Koska tarjoan kaikille oman alan materiaalia, pystyn myös eriyttämään materiaalin melko hyvin oppijan tarpeiden mukaiseksi. Koetan siis suurimmaksi osaksi tehdä jokaiselle hänelle soveltuvaa materiaalia – työlästä, mutta toimivaa.”

### **Esimerkki 12.**

”Siirrymme aiheeseen 3. Alustan aiheesta, kerron, miten työskentelemme, miten paljon on aikaa käytettävissä. Puhuessani koetan seurata ryhmän reaktioita: Ymmärtävätkö he, mitä minä sanon? Artikuloinko selkeästi? Miten täällä oikeastaan pitäisi puhua?”

### Esimerkki 13.

”Minulla oli suomalainen ryhmä, jossa oli yksi maahanmuuttajataustainen opiskelija. Opetin heille tietopohjaista asiaa aamupäivän, kaikille samalla opetusmateriaalilla. Sen jälkeen he lähtivät käytäntöön kokeilemaan ko. asiaa. Huomasin, että maahanmuuttaja opiskelija ei ollut ymmärtänyt asiaa, koska hän toimi aivan toisin käytännön kokeilussa kuin mitä olisi pitänyt. ”Opetustahti” oli suomalaisen ryhmän mukainen, joten maahanmuuttaja ei ollut pystynyt sisäistämään opetettavaa asiaa. Opin taas, että vaikka kysyn ”ymmärsitkö asian” ja saan vastauksen ”kyllä” se ei riitä vaan minun pitää esim. pyytää opiskelijaa kertomaan asia omin sanoin. Myös opetusmateriaali oli liian vaikea maahanmuuttajalle, minun olisi pitänyt tehdä hänelle selkomateriaali ko. aiheesta. Hyvä oli se, että huomasin käytännön työn kautta, että opiskelija ei ollut oppinut asiaa ja pystyin korjaamaan asian.”

### Esimerkki 14.

”Onnistuneena opetustilanteena pidän sitä kun englanninkielinen maahanmuuttajaopiskelija pystyi arviointitilanteessa arvioimaan itseään realistisesti. Monet kerrot olin ollut ko. opiskelijan näytön arviointitilaisuudessa, jossa opiskelija pystyi antamaan vain kiitettäviä arvioita itsestään. Viimeisessä näytön arviointitilanteessa ilokseni huomasin, että itsearviointitaidot olivat kehittyneet huomattavasti ainakin tämän opiskelijan kohdalla. Pöyhösen artikkeli valotti hyvin miksi venäläisessä kulttuurissa itsearviointi on usein epärealistista. Kyseessä on mielestäni kuitenkin pitkä ajattelun tason muutosprosessi, jonka sisäistäminen vaatii aikaa. Lisäksi asiasta pitäisi puhua heti opintojen alusta alkaen sekä opettaa opiskelijoille realistista arviointia käytännön harjoitusten avulla.”

### Esimerkki 15.

”Menetelminä käytän: itsearvioinnin kehittämistä, kriteeripohjaista arviointia, työelämälähtöisyyttä, vertaisarviointia — myös arviointia on opetettava.”

### Esimerkki 16.

”Olin ulkomailla elokuussa 2009. Minun alaisuudessa työskentelee kaksi ulkomaalaista henkilöä. Sikäläisessä kulttuurissa on vaikea tunnustaa, että ei osaa tai ei ymmärrä. Muutaman päivän jälkeen huomasin, että tästä ei tule mitään. Joten kutsuin heidän vuorotellen tyhjään huoneeseen ja selitin, että meillä kaikilla on kulttuuria. Mutta nyt me olemme työskentelemässä tälle organisaatiolle ja organisaatiolla on oma kulttuurinsa. Firman kulttuurissa rohkaistaan totuuden puhumiseen ja sallitaan virheiden tekeminen. Mutta totuuden peittäminen ei olekaan hyvää asia tässä firman kulttuurissa. Silloin he tajusivat, että on ihan OK sanoa suoraan ja tunnustaa, jos tekee virheen tai ei ymmärrä jotain. Sillä me pärjäsimme ja tähän asti he ovat olleet firmassa työssä ja pitävät minuun yhteyttä.”

### Esimerkki 17.

”Kuvaamani onnistunut monikulttuurinen opetustilanne oli samalla tilanne, jossa arvioin opiskelijoiden suullista kielitaitoa. Valmistelin tämän tehtävän etukäteen huolella, mutta varsinaisessa suoritusvaiheessa olin itse sivussa ja pääosassa olivat opiskelijat. Edeltävänä päivänä kerroin, että huomenna on pieni suullinen koe, johon voi valmistautua kertaamalla sanastoa oppikirjasta. Kerroin opiskelijoille aihepiirit, joista heidän tulisi puhua, koska muuten tehtävä saattaisi olla monille liian vaikea. Aiheiksi valitsin sellaisia teemoja, joista olemme puhuneet oppitunneilla ja joita on käsitelty oppikirjassa. . .”

### Esimerkki 18.

”Opiskelija tuli opiskelemaan Yliopistoon, Itä-Euroopasta, vuonna 2004. Yhden kurssin arviointimenetelmänä oli oppimispäiväkirja. Opiskelija ei tiennyt mitä se tarkoitti käytännössä, se oli hänelle aivan uusi sekä sana, että käsitys. Koska oli liian ujo, tai itse asiassa pelkäsi että opiskelukaverit ja opettaja luulevat häntä tyhmäksi, ei uskaltanut pyytää apua keneltäkään. Vaikka kävi kurssin loppuun, ja oli myös aktiivinen ja kiinnostunut, arvosana jäi antamatta. Kurssin opettajan olisi pitänyt minun mielestäni olla enemmän aktiivinen ja ottaa yhteyttä kysyäkseen mitä on tapahtunut. Tiedän, että yliopistolla vastuu on kokonaan opiskelijalla, mutta kun tulee opiskelijoita muista maista, voisi ainakin varmistaa, että he saavat apua. Joillekin se ei aina ole itsestään selvää, että opettajalta voi pyytää apua milloin vaan.”

### **Esimerkki 19.**

”Käytän arvioinnissa lähinnä laadullisia arviointimenetelmiä ja arviointi on jatkuva. Havainnointi on mielestäni erittäin hyvä arviointimenetelmä eteenkin maahanmuuttajilla. Lisäksi olen käyttänyt osaamisen arviointiin kirjallista sekä suullista koetta, myös toisiaan täydentäen. Kokeita laatiessa pyrin tekemään kysymyksistä mahdollisimman erilaisia; essee-kysymyksistä monivalintakysymyksiin niin että eri tavoin asioita oppivat ja käsittelevät pystyisivät jokainen vastaamaan ainakin johonkin kysymykseen helposti. Oppimispäiväkirjaa ja oppimistehtäviä olen käyttänyt myös käyttänyt. Lisäksi olen pyytänyt opiskelijaa tulkitsemaan ja kertomaan tai selvittämään vastaustaan vielä lisää.”



# Vuorovaikutus ja

## konfliktien ratkaiseminen

---





**Leila Nisula**, yhteiskuntatieteiden tohtori, työskentelee lehtorina HAMK Ammatillisessa opettajakorkeakoulussa. Kiinnostuksen kohteena ja osaamisalueina ovat erilaisissa ryhmissä tapahtuva vuorovaikutus, monikulttuurisuus ja vuorovaikutusta tukevat pedagogiset menetelmät.

”Erlaisista kulttuureista tulevien henkilöiden keskinäinen vuorovaikutus saa ’näyttämönsä’ opiskelijaryhmissä. Kiinnostus vuorovaikutuksen moniulotteisuuteen nousee omista kokemuksistani opettajana toimimisesta, ulkomailla asumisesta ja opiskelusta, sekä omasta taustastani karjalaisine sukujuurineen.”

Leila Nisula

## Vuorovaikutus monikulttuurisella oppimisnäyttämöllä

---

Eri kulttuureista tulevien opiskelijoiden määrä kasvaa kaikilla ammatillisen koulutuksen asteilla. Maahanmuuttajien kotoutumisen edistämisen keinoina korostetaan koulutusta ja sen avulla työllistymistä ja sosiaalisuutta uuteen yhteiskuntaan. (Möttönen & Niemelä 2005, 75.) Kotoutumis- ja valmennuskoulutusten jälkeen tavoitteena on siirtyä ammatilliseen koulutukseen. Tämä merkitsee sitä, että opettajat joutuvat kaikilla koulutusasteilla kehittämään omaa osaamistaan kulttuurisilta taustoiltaan heterogeenisten opiskelijoiden oppimisprosessin edistämiseksi. Oppimisprosessin ohjaamisessa ja edistämisessä keskeistä on vuorovaikutuksellisten tekijöiden huomioiminen. Tässä kappaleessa tarkastellaan erilaisia vuorovaikutuksen ilmiöitä, monikulttuurisissa opiskelijaryhmissä. Tarkastelun kohteena ovat vuorovaikutusilmiöt on valittu Merva-hankkeen koulutukseen osallistujien kokemusten pohjalta.

### Oppimisyhteisö vuorovaikutusnäyttämönä

Opettajan ammatilliseen osaamiseen on liitetty vahva pedagoginen osaaminen sekä erilaisten pedagogisten mallien ja menetelmien hallinta. Menetelmällisen osaamisen lisäksi opettajan tulee kiinnittää huomiota myös vuorovaikutukseen ja opiskelijaryhmän sisäisen vuorovaikutuksen kehittämiseen. Oppimistilanteissa syntyvää oppimisyhteisön toimintaa voidaan kuvata ja pyrkiä ymmärtämään vuorovaikutusnäyttämön käsitteen avulla (Goffman 1986, 124.) Odotuksena on, että ”näyttämöllä” eli arkipäivän sosiaalisissa tilanteissa tapahtuu tiettyjä ennalta suunniteltuja tapahtumia, ja että ”näyttämöllä” toimivat ovat tietoisia näistä tapahtumista. Vuorovaikutuksen kehyksillä tarkoitetaan arjen sosiaalisissa tilanteissa erotettavia pieniä tapahtumaepisodeja jotka muodostavat vuorovaikutuksellisen kokonaisuuden (Goffman 1986, 22). Oppilaitoksissa ja koulutuksessa nämä vuorovaikutustapahtumat ovat oppimiseen kiinnittyviä, ja pyrkimyksenä on liittää opiskelijat oppimiseen ja oppimisyhteisöön. Vuorovaikutusnäyttämöllä tapahtuvien vuorovaikutuskehysten syntymiseen vaikuttavat kaikki tilanteeseen osallistujat tuomalla siihen aiemmat kokemuksensa ja tulkintansa tilanteesta. Tällöin sekä opiskelijoiden toiminta, että opettajan käyttämät vuorovaikutustavat voivat johtaa hyvin erilaisiin vuorovaikutuksen kehyksiin. (ks. Nisula 2010.)

Kehykset voivat olla painotuksiltaan opiskelijan oppimistilanteisiin osallistumista edistäviä tai niitä ehkäiseviä. Opettajan olisikin hyvä tunnistaa ja tiedostaa näitä nopeasti ohimeneviä tapahtumaepisodeja jotka toistuaan rakentavat erilaisia oppimista edistäviä tai haittaavia vuorovaikutuskehyksiä. Seuraavaksi tarkastellaan monikulttuuristen opiskelijaryhmien vuorovaikutusnäyttämölle usein nousevia ilmiöitä.

### **Erlaiset oppimiskäsitykset ja toimijoiden roolit vuorovaikutusnäyttämöllä**

Tietoisuus sosiaalisen tilanteen luonteesta auttaa tilanteeseen osallistujia ottamaan vuorovaikutusta edistäviä rooleja, kuten opiskelijan tai opettajan rooleja. (Goffman 1986, 124.) Monikulttuurisesti muotoutuvassa opiskelijaryhmässä oppimisen haasteena on usein se, että perinteiset opettajan ja opiskelijan roolit voivat olla erilaisia kuin aiemmin eletyissä kulttuurissa. Tällä hetkellä länsimaisessa ajattelussa korostetaan opiskelijälähtöistä ja yhteisöllistä oppimiskäsitystä ja -kulttuuria. Oppiminen nähdään Repo-Kaarenon (2006, 13) mukaan yhteisöllisenä prosessina. Taustalla on sosiaalikonstruktivistinen oppimiskäsitys, joka korostaa aikaisemmin hankitun tiedon merkitystä oppijalle, sekä yhdessä oppimista ja sitä kautta tiedon kumuloitumista. (Soini 2001; Hakkarainen, Lonka & Lipponen 2004.) Konstruktivistisen oppimiskäsityksen myötä opettajan rooli on muuttunut tiedon jakajan roolista enemmän oppimisprosessia ohjaavaksi ja tukeväksi rooliksi. Opiskelijalta puolestaan edellytetään osallistumista ja pitkälle kehittyneitä itseohjautuvuutta, kykyä tarkastella ja analysoida oppimaansa sekä asettaa itselleen oppimisen edistymisen suhteen erilaisia tavoitteita. Eri kulttuureissa oppimistavat ja -kulttuurit vaihtelevat, jolloin kaikilla opiskelijoilla nämä taidot aiempien kokemusten pohjalta eivät ole riittävästi kehittyneet. Tällöin opettajan tehtävänä on tukea erilaisin vuorovaikutuksellisin keinoin opiskelijaa uuden oppimiskäsityksen mukaiseen vuorovaikutukseen ja dialogiin toisten opiskelijoiden kanssa.

Mikäli näitä oppilaitosorganisaatioon ja oppimiseen liittyviä roolivalmiuksia ei aiempien kokemusten kautta ole kertynyt, ”näyttämölle” saat- taan tulla myös sellaisia eri elämänalueiden kysymyksiä, joihin opettajalta usein odotetaan vastauksia, mutta jotka eivät välttämättä liity opiske- luun. Nämä voivat olla opettajille hyvin työllistäviä. Muuhun kuin oppi- miseen liittyvät vuorovaikutusnäyttämölle tulevat ilmiöt viittaavat myös kielellisen ja ei-kielellisen viestinnän prosessointiin joista Edward T. Hal- lin (1989) loi käsitteet ”high”- ja ”low context” -viestintä. ”High context” -viestinnässä hyödynnetään puhutun kielen lisäksi myös muita mahdollisia vihjeitä sanoman merkityksen ymmärtämiseksi, esimerkiksi ilmeitä, eleitä, mutta myös taustatietoja tilanteesta ja henkilöstä. High context -viestintään tottuneet ihmiset käyttävät kontekstuaalista tietoa mahdollisimman tehokkaasti. ”Low context” -viestinnässä puolestaan tukeudutaan sanalli- seen ja viesti pyritään ymmärtämään puhutun kielen sanoman mukaisesti.

Low context -viestinnän ajatellaan korostuvan länsimaissa, kun taas high context -prosessointia käytetään puolestaan usein Aasiassa tai Etelä-Amerikassa. Esimerkiksi aika- ja tilakäyttäytyminen ovat eri kulttuureissa erilaisia, jonka seurauksena opiskelijat voivat tulla myöhässä tunneille tai vuorovaikutustilanteissa fyysisesti liian lähelle opettajaa. Myös muiden elämänalueiden ilmiöt, kuten työttömyys, asunnottomuus, yksinäisyys saattavat eri tavoin tulla oppimistilanteissa vuorovaikutuksessa esille. Oppilaitoksella ja oppimisyhteisöön liittymisellä voi olla opiskelijalle oppimisen lisäksi myös muita merkityksiä. Näiden ilmiöiden esille nouseminen oppimistilanteissa asettaa opettajan vuorovaikutustaidoille haasteita. Häggblom, Karvonen, Kuutti ja Roiko-Jokela (2010, 44) toteavat, että jos opettaja ei ole kiinnostunut eikä jaksa perehtyä eri kulttuurien ominaispiirteisiin, eikä ole halukas tai kykenevä ymmärtämään monikulttuuristen opiskelijoiden ongelmia, voi opettaja joutua kokemaan kulttuurishokin. Opettaja ei kuitenkaan voi jäädä yksin kantamaan vastuuta opiskelijan koko elämän tilanteesta. Tästä syystä monikulttuurinen toiminta on koko oppilaitoksen, ei vain siihen erikoistuneiden opettajien, tehtävä. Monimuotoisuuden ja moniammatillisuuden vahvistaminen ovat osa oppilaitosten opiskelijoita osallistavaa ja oppimisyhteisöön liittymistä kehittävää vuorovaikutustyötä.

### Identiteettityö oppimistilanteissa

Maahanmuuttajaopiskelijoiden kanssa työskenneltäessä opettajan on oltava tietoinen siitä, että oppimistilanteessa eli ”näyttämöllä” tapahtuva vuorovaikutus määrittää myös vuorovaikutukseen osallistuvien sosiaalisia identiteettejä. (Puukari, Taajamo 2007; Nisula, 2010, 21.) Uuteen kulttuuriin muuttanut henkilö joutuu integroimaan omaan toimintaansa uusia asioita, jotka väistämättä vaikuttavat hänen identiteettimääritykseensä. Tällöin maahanmuuton kokenut henkilö joutuu määrittämään omaa henkilökohtaista ja sosiaalisia identiteettejään uudelleen.

Puukarin ja Taajamon (2007) mukaan onnistunut identiteettityö uudessa kulttuuriympäristössä perustuu oleellisesti dialogisen suhteen löytämiseen lähtökulttuurin ja uuden kulttuurin välille. Se edellyttää sitä, opiskelija kykenee käsittelemään monipuolisista näkökulmista sekä lähtökulttuuriaan että uutta kulttuuriaan ja löytämään dialogisia siltoja näiden välille. Kyse on suostumisesta uuden oppimiseen ja uusien näkökulmien etsimiseen yhdessä toisten ihmisten kanssa. Tämä edellyttää opettajalta rohkeutta asettautua avoimeen vuorovaikutukseen uuden kulttuurin jäsenten kanssa sekä rohkeutta arvostaa maahanmuuttajaopiskelijan lähtökulttuurin aineksia. Identiteetin muovautumisessa tärkeää on tukea opiskelijoiden pyrkimystä asettaa lähtökulttuuri ja uusi kulttuuri suhteeseen keskenään. Uuteen kulttuuriin siirtyminen voidaan siten nähdä myös mahdollisuutena rakentaa olennaisesti uudenlaista identiteettiä. (Ahmadi 2005.)

Uuteen maahan ja koulutukseen osallistumisen näkökulmasta opiskelijalle tärkeää olisi, että koulutuksen aikana vahvistettaisiin erilaisin keinoin positiivisesti määrittäviä identiteettejä. Koulutuksen onnistumisen näkökulmasta positiivisesti suuntautunut sosiaalinen identiteetti on esimerkiksi elinikäisen oppijan identiteetti tai oppimisen aikana kehittyvä ammatillinen identiteetti. (Ks. Nisula 2010, 133–136). Opettajan olisi hyvä olla tietoinen myös siitä, että maahanmuutto on osa opiskelijan identiteettiä, mutta vain yksi, joskin tärkeä yhteinen sosiaalisen identiteetin määrittäjä. Maahanmuuttajataustaiset opiskelijat ovat kaikki erilaisia kulttuuristen, henkilökohtaisten, ja ammatillisten kokemustensa perustella, jolloin heitä ei tulisi määrittellä ainoastaan maahanmuuttoon liittyvien seikkojen näkökulmasta.

Yhteiset identiteetit voivat vahvistaa osallistumista ja näiden identiteettien tunnistaminen ja hyödyntäminen on opettajan vuorovaikutusosaamisessa tärkeää. (Nisula 2010, 104). Esimerkiksi maahanmuuttotaustaan liittyvä identiteettiosa voi parhaimmillaan vahvistaa yhteenkuulumista omassa opiskelijaryhmässä ja mahdollistaa uuden ja vanhan kulttuurin erojen ja yhtäläisyyksien käsittelemistä. Opettajan kyky tuottaa oppimistilanteissa refleksiivisiä hetkiä auttaa opiskelijaa jäsentämään uusia opittavia asioita uudessa ja oudossa yhteiskunnassa. Tämä edellyttää sitä, että opettaja sietää jonkin verran myös turhautumiskokemuksia, eikä esimerkiksi provosoidu suomalaisen yhteiskuntaan kohdistuvasta kritiikistä, vaan ymmärtää sen osaksi opiskelijan identiteettityötä. Opettajan omat ennakkoluulot voivat myös näkyä opetuksessa kielteisenä vuorovaikutuksena, jolloin omien asenteiden tarkastelu on tärkeää ja voi johtaa niiden muutokseen. Opettajan tulisi myös jossain määrin pystyä ottamaan vastaan maahanmuuttajataustaisen opiskelijan kokemuksia sekä vanhasta, että uudesta kulttuurista. Opettajan rooli voikin tällöin vaihtua enemmän tukijan, ohjaajan ja auttajan rooleiksi.

## Oppimisen reflektointi

Reflektointitilanteella on monia funktioita oppimisen lisäksi. Onnistunut oppimiskokemusten reflektointi ja sen avulla oppimisen jäsentäminen vahvistavat itseilmaisuutta, ja oman itseohjautuvuuden edistymistä. Opiskelijan oppimista kehystävät aiemmat oppimiskulttuurit saattavat vaihdella monikulttuurisissa ryhmissä. Tämä merkitsee sitä, että opiskelijat ovat oppimiseen liittyvien taitojen suhteen erilaisissa lähtökohdissa, joka olisi huomioitava refleksiivisten oppimistilanteiden järjestämisessä. Tällaisia taitoja ovat esimerkiksi itseohjautuvuuden taidot. Onnistunut oppimisen reflektointi ja sen avulla opittavan asian syväoppiminen edellyttävät myös turvallisia ja hyviä vuorovaikutussuhteiden muodostumista opiskelijaryhmässä. (Nisula 2010; Sarja 2007, 40.)

Puukari ja Taajamo (2007, 12) toteavat, että koska ihmiset eivät itse valitse kulttuuriaan syntymässään, on monikulttuurisuuden keskeinen haaste oppia ymmärtämään sitä, kuinka eri ihmiset ja erilaisissa kulttuureissa kasvaneet ihmiset hahmottavat todellisuutta eri perustoista käsin. Monikulttuurisissa ryhmissä jäsenten kesken syntyvät jännitteet liittyvät Puukarin ja Taajamon (2007, 12) mukaan tähän vuorovaikutukseen osallistujien erilaiseen tapaan suuntautua todellisuuteen. Ihmisten arvo-  
lähtökohdat, todellisuussuhdetta muokkaavat käsitteistönsä ja tapa hahmottaa identiteettejään voivat poiketa paljonkin toisistaan. Tällöin keskeiseksi pyrkimykseksi kannattaa ottaa lähtökohtainen erilaisuuden hyväksyminen sekä avoimuus oppia toisista ja toisilta. (Puukari & Taajamo 2007, 12.)

Erilaiset ymmärrykset todellisuudesta ja jännitteet vuorovaikutuksessa tulevat usein esille sellaisissa tilanteissa, joissa nämä erilaiset ”todellisuudet” ovat kohdanneet. Tällaisia ovat esimerkiksi työssä oppimiseen ja työharjoitteluun liittyvät kokemukset ja niiden purkamisen. Käytännön työtilanteiden reflektoinnissa opiskelijoiden kokemuksissa voivat nousta esille etniset stereotyyppit. Etniset stereotyyppit tarkoittavat piirteitä, joiden uskotaan kuuluvan kohderyhmän edustajille. Stereotyyppien avulla voidaan luokitella sosiaalista ympäristöä. Usein stereotyyppit heijastelevat etnisiin ryhmiin kohdistettuja asenteita. (Khakimov & Khotinets 2009, 131–144.) Refleksiivisissä oppimistilanteissa saattaa tulla esille opiskelijoiden kipeitäkin kokemuksia työelämän tapahtumista, joissa maahanmuuttajaopiskelija on joutunut stereotyyppisten asenteiden kohteeksi. Työpaikalla tapahtuvan oppimisen kokemukset voivat olla tällöin maahanmuuttajiin kohdistuvien asenteiden johdosta myös negatiivisia. (Nisula 2010, 210–211.)

Jotta opiskelijan oman toiminnan arviointi mahdollistuisi, tulisi opiskelijan saada purkaa negatiivisia kokemuksia ja tulla niiden suhteen kuulukuksi. Näiden tilanteiden reflektointi on siten toisaalta äärimmäisen tärkeää, mutta edellyttää opettajalta erityisen suurta taitoa näiden opiskelijan kokemusten vastaanottamisessa. Pahimmillaan opiskelijan kokemukset saattavat joutua ohitetuiksi, jolloin ne voivat entisestään syventää negatiivista identifioitumista (ks. Nisula 2010). Opettajan työssä tämä edellyttää opettajan roolin vaihtumista tilannekohtaisesti enemmän tukijan ja kannattelijan sekä auttajan rooleiksi.

## **Kieli ja dialogisuus vuorovaikutuksen välineenä**

Opettajan vuorovaikutusosaamisessa on korostettu opettajan itsetuntemusta ja kykyä reflektoida omaa kokemustaan opetustilanteissa sekä ryhmän ohjaustaitoja. Tämän lisäksi opettajalla tulisi olla taitoa tukea dialogisuutta oppimistilanteeseen osallistuvien välillä. (Sarja 2007, 40.) Kulttuurien välistä vuorovaikutusta on nimitetty interkulttuurisuudek-

si, jolloin tärkeää on dialogi ja toisilta oppiminen (Talib, Löfström & Meri 2004, 20). Dialogisuudella tarkoitetaan arkikielessä usein kaksinpuhelua, vuoropuhelua tai keskustelua (Mönkkönen 2002, 31.) Kaikki keskustelu ei kuitenkaan ole dialogista. Dialogisuudessa oleellista on jaetun ymmärtämisen hetkittäinen olemassaolo, joka edellyttää vuorovaikutukseen osallistujilta vastavuoroisuutta. (mm. Shotter 1993.) Dialogisessa vuorovaikutuksessa olijat testaavat, tarkistavat, kyseenalaistavat ja uudelleen muotoilevat toistensa puhetta (Mönkkönen 2003, 34; Shotter 1993.) Oppimistilanteissa tämä tarkoittaisi sitä, että myös opettaja voi olla hetkittäin oppijan roolissa. Täysivaltaisen osallistumisen keskeisenä kriteerinä onkin pidetty sitä, että opiskelijat ja opettajat toimivat vastavuoroisesti sekä ohjaajina että oppijina. (Wells 2006.)

Ennakkokuvan muodostaminen opetettavasta aiheesta on maahanmuuttajaryhmissä haastavaa silloin kun opiskelijat ovat joko vasta muuttaneet suomalaisen yhteiskuntaan, tai heille ei ole vielä syntynyt kokonaiskuvaa suomalaisen yhteiskunnan toiminnasta. Usein opetuksessa joudutaankin suunnistamaan tunnistamattomalla kentällä (Nisula 2010). Tällöin sekä opettajalla, että opiskelijalla on vaikeuksia ymmärtää tai antaa merkityksiä oppimistilanteessa tapahtuville asioille. Syynä voi olla kielitaito, joka saattaa asettaa vaikeuksia ymmärtää sitä kontekstia johon opetus liittyy. Mikäli opettaja näkee oman roolinsa pelkästään tiedon siirtäjänä, voi helposti käydä niin, että opettajan opetus on opiskelijoille kielitasoltaan liian vaativaa. Monikulttuurisessa ryhmässä opettajan tärkein tehtävä onkin aluksi selvittää opiskelijoiden kielitaito ja käsitteiden ymmärtäminen sekä kuunnella opiskelijoita. Nämä avautuvat vuorovaikutukseen osallistujille ainoastaan dialogisen vuorovaikutuksen avulla.

Oppimiseen osallistumista voi heikentää myös se, että opettajan voi olla kieliongelmissa johtuen vaikea tunnistaa opiskelijan aikaisempia kokemuksia, jotka ovat tapahtuneet hänen omassa maassaan. Merkityksenannot voivat olla eri kulttuureissa erilaisia. Se, mikä suomalaisessa yhteiskunnassa koetaan tärkeänä, ei välttämättä ole tärkeää toisessa kulttuurissa. Opiskelijalla voi olla puolestaan vaikeus tunnistaa ja löytää yhteyksiä omassa merkitysmaailmassaan opettajan käyttämille käsitteille, teemoille ja opetusaiheille, silloin kun niihin ei ole syntynyt kiinnittymispintaa aikaisempien kokemusten kautta. Ennakkokuvan synnyttämiseksi täytyykin siten käyttää aikaa. Tällöin opettajan ja opiskelijaryhmän välinen vuorovaikutus ja toisten merkitysmaailman tunnistaminen korostuu opettajan työssä. Tunnistaminen on edellytyksenä myös adekvaattien opetusmenetelmien ja opetusmateriaalien valinnassa ja käyttämisessä. Mikäli käytettävät pedagogiset menetelmät eivät ole kiinnittyneet opiskelijan aikaisempaan tietoon, tai vuorovaikutus ei rakennu aiemmin opittuun tiedolliseen ja kokemukselliseen jäsenyykseen, voidaan joutua tunnistamattomuuden kenttään, jolloin opiskelija ei pysty yhdistämään uutta tietoa mihinkään. Pahimmillaan monikulttuuriseen yhteyteen väärin valitut peda-



gogiset menetelmät voivat johtaa jopa opiskelijan haavoittumiseen. (ks. Nisula 2010, 184.)

Myös ammatillisten aineiden opetuksessa tulisi kiinnittää huomiota kielitaidon kehittymiseen heikosta kielitaidosta huolimatta. Valtakieltä osaamaton henkilö joutuu usein keskustelutilanteissa kuuntelijan ja vastaanottajan positiioihin, ja mahdollisesti myös kamppailemaan oikeudesta osallistua puhetilanteisiin. Maahanmuuttajan osallistumisen oikeudessa onkin usein kyse siitä, miten hänelle mahdollistetaan eläminen arjessa niiden resurssien kanssa, joita hänellä on (Suni 2008, 194–195.) Kielitaidon kehittyminen siis edellyttää osallistumista, jota voidaan tukea oppimistilanteissa esimerkiksi sillä, että opiskelijoiden ryhmäjaot tukevat opiskelijan kielen käyttämistä. Opettajan olisi hyvä tarkoin harkita, milloin on mielekästä toteuttaa ryhmäjako siten, että pienryhmiin kuuluu eri kielialueilta tulevia opiskelijoita, ja milloin taas vertaistuki samaa kieltä puhuvien kesken on mielekkäämpi tapa oppia. Vertaistuen avulla paremmin kieltä osaava voi tukea heikommin kieltä osaavaa osallistumaan opetukseen. (ks. Nisula 2010, 104.) Vertaistuen mahdollistaminen puolestaan edellyttää turvallista ja auttamista mahdollistavaa ryhmädynamiikkaa.

## Toiminta ja itseilmaisu

Erilaisten opittujen asioiden ja niiden pohjalta toimintamallien luominen edellyttää opiskelijalta jo suhteellisen korkeatasoista tietoista ja tavoite-suuntaista työskentelyä. Toiminnallisten opetusmenetelmien käyttäminen oppimisessa voisi tukea erilaisten toimintamallien luomista ja teoreettisen tiedon yhdistämistä käytäntöön ja käyttöteoriaksi. Toiminnallisten ja itseilmaisuun tukevien menetelmien käyttämisellä on myös oppijan identiteettiä vahvistava merkitys. (Vrt. Nisula 2010, 117–126.) Yhteistoiminnalliset pedagogiset mallit vahvistavat ja edistävät vuorovaikutusta pienryhmien sisällä. Onnistuessaan ne lisäävät tavoitesuuntaista oppimiseen osallistumista. Samalla ne myös mahdollistavat itseilmaisuuden kehittämistä, joka on maahanmuuttajaopiskelijan kielen oppimisessa, mutta myös itsensä ilmaisussa erityisen tärkeää. Yhteistoiminnallisuutta tulee kuitenkin harjoitella, erityisesti silloin kun opiskelijaryhmässä on henkilöitä, jotka tulevat perinteisemmistä oppimiskulttuureista. Yhteistoiminnallisuus edellyttää tasavertaista osallistumista, neuvottelu- ja keskustelutaitoja sekä yhteistä vastuun ottamista opiskeltavasta asiasta. Jos opettaja on nähty aiemmin tiedollisena auktoriteettina, voi olla vaikeaa ja hämmentävääkin suhtautua opiskelijan ja opettajien roolien muuttamiseen tasavertaisemmaksi sekä opiskelijakeskeisiin menetelmiin. Opiskelijaryhmän muotoutumisen alkuvaiheessa voikin olla opiskelijoiden kannalta mielekkäämpää, että opettaja valitsee perinteisemmän ja enemmän opettajakeskeisen roolin. Itseohjautuvuus ja yhteistoiminnallisuus edellyttävät niiden oppimista, jota opettajan tulisi tukea.



## Konfliktit

Parhaimmillaan opiskelijaryhmässä korostuu vertaistuki ja toisten auttaminen. Joskus opiskelijaryhmässä saattaa kuitenkin syntyä myös konflikteja opiskelijoiden välille tai opettajaa kohtaan. Nämä ilmiöt viittaavat kamppailuihin erilaisista asioista, kuten huomiosta, vallasta, puhumisen mahdollisuuksista ja yksilöllisestä tuesta opettajan taholta. (Vrt. Nisula 2010, 231–272.) Konfliktit nousevat esille myös erilaisissa negatiivisesti painottuneissa ja osallistumista ehkäisevissä vuorovaikutuskehyksissä. (Nisula 2010.) Opettajan ryhädynamiikan ilmiöiden tunnistaminen ja toimivan oppimisyhteisön rakentamisosaaminen ovat tällöin edellytyksenä ryhmän positiiviselle ja oppimista edistävälle toiminnalle.

Eri kulttuureissa käyttäytymiseen ja toimintaan liittyvät erot voivat olla suuria. (Puukari ja Taajamo 2005, 13.) Tavat, perinteet, uskonnolliset käsitykset oikeasta ja väärästä sekä koko ihmisen maailmankuva voivat olla toisistaan hyvin paljon poikkeavia. (Liebkind 1994, 21.) Mahdollisia konfliktitilanteita voivat aiheuttaa valtakamppailut, stereotypiat opiskelijaryhmän sisällä, pyrkimys saada huomiota itselle, kilpailu itselle tärkeistä asioista tai sukupuoleen ja valtaan liittyvät kysymykset. (Nisula 2010, 231–266.) Haasteena on vallan erilainen jakautuminen ja tämän hyväksyminen eri kulttuureissa. Maahanmuuttajataustaisen henkilön voi olla vaikea ymmärtää pohjoismaista demokraattisuuteen pyrkivää valtakäyttäytymistä, joka viittaa Geert Hofsteden (2003) määritelmän mukaan alhaiseen valtaetäisyyteen.

Toimintaan liittyvät erot tulevat esille myös työelämätaitojen oppimisessa. Opetuksessa käytettäviä menetelmiä tulisi kehittää entistä enemmän työelämälähtöisiksi. (Valjus & Nirvi 2005, 9.) Ammattiin oppimisessa korostetaan tänä päivänä integratiivista pedagogiikkaa. (Tynjälä 2007, 11–37.) Integratiivinen pedagogiikka merkitsee sitä, että opiskelijan syväoppiminen tapahtuu teorian ja käytännön yhdistämisellä reflektoinnin avulla. Reflektointitapahtuma edellyttää onnistunutta vuorovaikutusta opiskelijaryhmän keskuudessa ja opiskelijoiden ja opettajan välillä, mutta myös työelämän välillä. Opitun asian siirtäminen työelämään ja uskalus toimia sen varassa voi kuitenkin olla joillekin opiskelijoille vaikeaa. Jos kokemusta suomalaisesta työelämästä ei vielä ole, on haasteellista miettiä sitä, millaisia vahvuuksia työelämä työntekijältä odottaa. Maahanmuuton syyt, aiempi koulutus- ja työkokemus, elämäntilanne tai koulutuksen merkitys itselle määrittävät myös sitä, miten opiskelija suhtautuu koulutukseen ja sen merkitykseen itselle.

Suomalainen työelämä edellyttää perus- ja ammatillista koulutusta, jota vähemmän teollistuneista taustoista tulevan voi olla aluksi vaikea ymmärtää. Epärealististen odotusten ristiriita suhteessa vaadittaviin taitoihin ja osaamiseen saattavat aiheuttaa turhautumista. Opiskelija voi kuvitella, että aikaisemmin hankittu osaaminen omassa maassa syntyneen työko-

kemuksen kautta on riittävä työllistymiseen uudessa maassa. Näin olen voi olla, että motivaatio koulutusta kohtaan ei aluksi ole kovin suuri. Tästä näkökulmasta tarkasteltuna opettaja ymmärrettävästi saattaa pyrkiä vahvistamaan opiskelijoidensa motivaatiota korostamalla Suomessa vaadittavia taitoja (Vrt. Nisula 2010). Vaarana tässä on se, että opiskelija kokee opettajan puheen suomalaisuuden korostamisena, ja maahanmuuttajan oman kulttuurisen taustan väheksyntänä. Motivaation lisäämisessä oleellista voisikin olla opiskelijoiden aiempien kokemusten elämänhistorian ja oman kulttuurin näkeminen vahvuutena ja oppimista tukevana, jota tietoisesti pyritään huomioimaan sekä oppimisessa, että työelämäjaksoilla.

Maahanmuuttajataustaisella voi olla myös haasteita työelämässä tapahtuvan oppimisen alueella. Pelko epäonnistumisesta, joutumisesta marginaaliasemaan tai mahdolliset aiemmat syrjinnän tai jopa rasmin kohteeksi joutumisen kokemukset (Nisula 2010, 209–210, 238), saattavat vaikuttaa työssä oppimisjakson onnistumiseen. Onnistuakseen opiskelija voi tarvita henkilökohtaista tukea ja apua sekä opettajalta, että työpaikkaohjaajalta. Työpaikka ohjaajien kulttuuritietoisten ohjaukskäytänteiden vahvistaminen on edellytyksenä sille, että maahanmuuttajataustaisen opiskelijan tietoinen oppimisprosessi työpaikalla mahdollistuu. Tämä edellyttää työpaikkaohjaajien kouluttautumista tunnistamaan maahanmuuttajien erityistarpeita. Taajamon ja Puukarin 2005 työelämälle kohdennetun haastattelun pohjalta keskeisiksi taidoiksi nousivat työntekijöiden kommunikoinnin ja kohtaamisen taidot. Tutkijat toteavat, että lähes poikkeuksetta kaikki haastateltavat kuvailivat tärkeimmäksi asiaksi sen, että maahanmuuttaja on kohdattava tasavertaisena henkilönä, jolloin vuorovaikutustaitojen merkitys korostuu. Erilaista ihmistä on keskityttävä kuuntelemaan, jolloin kyky dialogisuuteen korostuu. (Taajamo & Puukari 2005, 119.)

Opettajan vuorovaikutustaidoille konfliktitilanteet asettavat aina haasteita. Opettaja voi ennaltaehkäistä näiden tilanteiden syntymistä pyrkimällä tukemaan mahdollisimman hyvää ryhmädynamiikkaa, auttamalla opiskelijoita olemaan vuorovaikutuksessa ja kontaktissa toistensa kanssa ja jakamalla tasapuolisesti sekä oikeudenmukaisesti huomiotaan opiskelijoille. Oleellista opettajan toiminnalle tulisi olla se, että konfliktitilanteita ei ohitettaisi. Lisäksi opettajan tulisi ottaa vastuu ryhmän toiminnasta siten, että esimerkiksi ryhmässä ei pääsisi syntymään toisia opiskelijatovereita kohtaan kontrolloivia toimintatapoja. Ryhmän toimintaan liittyvät säännöt olisi hyvä yhdessä sopia. Koska opiskelijoilla on myös usein muuhun kuin opiskeluun liittyviä eri elämänalueiden kysymyksiä, olisi moniammatillisen tiimin merkitys tärkeä opiskelijoiden erilaisten tarpeisiin vastaamisessa.

**Vuorovaikutuksen ja osallistumisen mahdollistamiseksi:**

<b>Liittyminen oppimiseen ja oppimisyhteisöön</b>	<b>Identiteettityö</b>	<b>Pedagoginen toiminta</b>
Tutustu ryhmään: kielitaito, opiskelijat, opiskelijoiden taustat.	Organisoi opetustilanteita, joissa on mahdollisuus reflektoida aikaisempia kokemuksia ja vertailla niitä uusiin.	Huomioi opiskelijoiden mahdolliset erilaiset oppimiskäsitukset ja oppimiskulttuuri. Valitse oikean tasoinen opiskelumateriaali.
Aseta ryhmän kannalta relevantit tavoitteet. Suunnittele opetus- ja vuorovaikutustilanteiden sisältö.	Mahdollista opiskelijoiden omien kokemusten jakaminen. Reflektoi myös omia asenteitasi ja kokemuksiasi.	Valitse sellaisia menetelmiä, jotka tukevat uuden oppimiseen, eivätkä ole opiskelijoille hankalasti tunnistettavia. Jaa huomiotasi tasapuolisesti ja pyri välttämään ”kasvojen menettämistilanteita” oppimisessa.
Tee tiimi- ja yhteistyötä myös yli organisaation ja ammattilisten rajojen. Auta opiskelijaa löytämään henkilö, jolta hän voi saada yksilöllistä tukea.	Kuuntele, ja ota jossakin määrin opiskelijoiden tunnekokemuksia vastaan.	Mahdollista ja tue itseilmainsua toteuttamalla toiminnallisesti opetusta. Mahdollista osallistuminen puhetilanteisiin.
Tunnista osallistumista ehkäisevät tekijät kouluorganisaation ulkopuolelta, ja tee niiden poistamiseksi yhteistyötä muiden ammattitahojen kanssa.	Jaa omia kokemuksiasi koulutuksesta, opinnoista, työelämästä ja niiden haasteista.	Muista, että opit koko ajan myös itse jotakin uutta.
Auta kielitaidon puutteen johtuvasta eristäytymisestä eroon.	Pyri ymmärtämään kulttuurisia eroja ja etsimään uudenlaisia merkityksiä, joita opiskelijat tuovat kokemuksiinsa esille.	Älä ohita puhetta, provosoidu suomalaiseseen yhteiskuntaan kohdistetusta kritiikistä tai korosta suomalaisen järjestelmän paremmuutta suhteessa muihin.
Luo turvallinen oppimisympäristö käyttämällä erilaisia ryhmän toimintaa ja dynamiikkaa edistäviä toimintatapoja. Huolehdi ryhmän normeista ja säännöistä.	Etsi tietoisesti yhteisiä kokemuksia, joihin kaikki voivat liittyä. Mieti eroja ja yhtäläisyyksiä suhteessa omiin ja opiskelijan kokemuksiin.	Tue opiskelijoita vertaisapuun ja toisten auttamiseen. Mieti, milloin hyödynnät samalta kielialueelta tulevia oppimistilanteissa, ja milloin on tärkeää harjoitella erikielisten kanssa opskeltavaa asiaa.
Tue jatkuvaa dialogia opiskelijoiden ja itsesi välillä. Anna tilaa puhua ja osallistua puhetilanteisiin.	Auta tutkimaan uutta kulttuuria (esim. oppimiskulttuuri, työelämä, yhteisötaso) erilaisin pedagogisin keinoin. Realisoi tavoitteita.	Tue ja ohjaa myös työelämätahoja harjoittelupaikoilla ja työelämässä tapahtuvan oppimisen aikana.

## Lähteet

- Ahmadi, N. 2005. Globalisation, Postmodernity and Migration – Rethinking Cultural Identity. Teoksessa M. Launikari & S. Puukari (toim.) Multicultural guidance and counselling. Theoretical foundations and best practices in Europe. University of Jyväskylä: Institute for Educational Research ja Helsinki: CIMO, 99–116.
- Goffman, E. 1986: Frame Analysis. An Essay on the Organization of Experience. Northeastern University Press. Boston.
- Hakkarainen, K., Lonka, K. & Lipponen, L. 2004. Tutkiva oppiminen. Järki, tunteet ja kulttuuri oppimisen sytyttäjänä. Porvoo: WSOY.
- Hall, E.T. 1989. Beyond Culture. New York: Anchor Books.
- Hofstede, G. 2003. Culture's Consequences. Comparing Values, Behaviours, Institutions and Organizations. USA: SAGE. Publications Inc.
- Hägglom, R.; Karvonen, K.; Kuutti, T. ja Roiko-Jokela, T. 2010. Avoin dialogisuus monikulttuurisen opetuksen tukena ammattikorkeakouluissa. Vuorovaikutukselliset opetusmenetelmät. Opinnäytetyö. Tampereen ammattillinen opettajakorkeakoulu. Tamk. Verkkojulkaisu <http://urn.fi/URN:NBN:fi:amk-2010120417141>. Viitattu 22.3.2013.
- Juhila, K. 2006. Sosiaalityöntekijöinä ja asiakkaina. Sosiaalityön yhteiskunnalliset tehtävät ja paikat. Tampere: Vastapaino.
- Julkunen, I. & Heikkilä, M. 2007. User Involvement in Personal Social Service. Teoksessa R. van Berkel & B. Valkenburg (toim.). Making it Personal. Individualising Activation Services in the EU. Bristol. The Policy Press. 87–103.
- Khakimov E. & Khotinets V. 2009. Etniset stereotypiat, asenteet ja kompetenssin hyväksyminen. Teoksessa Kulttuurienvälinen osaaminen koulutuksessa ja työelämässä (toim. Lasonen Johanna & Halonen Mia). Suomen kasvatustieteellinen seura.
- Mönkkönen, K. 2002. Dialogisuus kommunikaationa ja suhteena. Vastaamisen, vallan ja vastuun merkitys sosiaalialan asiakastyön vuorovaikutuksessa. Kuopion yliopiston julkaisuja. E. Yhteiskuntatieteet 94. Yhteiskuntatieteellinen tiedekunta. Kuopion yliopisto. Verkkojulkaisu:<http://kaarinamonkonen.files.wordpress.com/2012/12/dialogisuus-kommunikaationa-ja-suhdeena.pdf>. Viitattu 11.4 2013.
- Möttönen S. & Niemelä J. 2005. Kunta ja kolmas sektori. Yhteistyön uudet muodot. Keuruu: PS-Kustannus.

- Nisula, L. 2010. Vuorovaikutuskulttuuri ja sen jäsentymisen maahanmuuttajien työllistämismenestyksessä. *Acta Universitatis Lapponiensis* 194. Rovaniemi.
- Puukari, S. & Taajamo, M. 2007. Kulttuurinen kehitystehtävä monikulttuurisen ohjauksen lähtökohtien hahmottamisessa. Julkaisussa M. Taajamo & S. Puukari: *Monikulttuurisuus ja moniammatillisuus ohjaus- ja neuvontatyössä*. Koulutuksen tutkimuslaitos. Tutkimuslauseita 36. Jyväskylä: Kopijyvä OY.
- Puukari, S. & Taajamo, S. 2007. Yhteistyöllä maahanmuuttajien työllistymiseen. Moniammatillinen yhteistyö maahanmuuttajien työelämään integroinnissa -projektin tuloksia. Julkaisussa M. Taajamo, & S. Puukari: *Monikulttuurisuus ja moniammatillisuus ohjaus- ja neuvontatyössä*. Koulutuksen tutkimuslaitos. Tutkimuslauseita 36. Jyväskylä: Kopijyvä OY.
- Sarja, A. 2007. Ohjausdialogi, opetus ja yhteistyö. Julkaisussa M. Taajamo & S. Puukari: *Monikulttuurisuus ja moniammatillisuus ohjaus- ja neuvontatyössä*. Koulutuksen tutkimuslaitos. Tutkimuslauseita 36. Jyväskylä: Kopijyvä OY.
- Shotter, J. 1993. *Conversational Realities. Constructing Life Through Language*. Sage. London.
- Soini, H. 2001. Oppiminen sosiaalisena käytäntönä. *Psykologia* 1–2, 49–58.
- Talib M., Löfström J. ja Meri M. 2004. *Kulttuurit ja koulu. Avaimia opettajille*. Vantaa: WSOY.
- Suni, M. 2008. Toista kieltä vuorovaikutuksessa. Kielellisten resurssien jakaminen toisen kielen omaksumisen alkuvaiheessa. *Studies in Humanities* 94. Jyväskylän yliopiston humanistinen tiedekunta. Jyväskylän yliopisto. Jyväskylä.
- Tynjälä, P. 2007. Integriivinen pedagogiikka osaamisen kehittämisessä. Teoksessa H. Kotila, A. Mutanen & M.V. Volanen (toim.) *Taidon tieto*. Helsinki: Edita, 11–36.
- Työministeriö 2005. *Yhteistyössä kotouttamiskoulutusta toteuttamaan. Työ- ja opetushallinnon työryhmän raportti*. Työhallinnon julkaisu 351.
- Valkama, K. 2012. Asiakkuuden dilemma. Näkökulmia sosiaali- ja terveydenhuollon asiakkuuteen *Acta Wasaensia* No 268. Väitöskirja [http://www.uva.fi/materiaali/pdf/isbn\\_978-952-476-412-4.pdf](http://www.uva.fi/materiaali/pdf/isbn_978-952-476-412-4.pdf) Viitattu 3.2 2012.
- Valjus, S. ja Nirvi, M. 2005. Korkeakoulutettujen maahanmuuttajien kotoutumista tukeva koulutus Suomessa. Suomen kesäyliopistot ry. selvityksiä.
- Wells, G. 2006. Dialogue in the classroom. *The Journal of the Learning Sciences* 15 (3), 379–428.

## Merva-hankeeseen osallistuneiden opettajien kokemuksia monikulttuurisista vuorovaikutustilanteista

### Esimerkki 1.

”Opettamissani maahanmuuttajaryhmissä (koto ja mava) on noussut esille monenlaisia vuorovaikutukseen liittyviä onnistumisen kokemuksia. Lähtökohdat vuorovaikutuksen onnistumiseen ovat maahanmuuttajaryhmissä hyvät, sillä omien kokemusteni mukaan maahanmuuttajat suhtautuvat kantasuomalaisia useammin luonnostaan ystävällisesti luokkatovereihin ja opettajaan. Yleensä aikuiset maahanmuuttajat ovat motivoituneita opiskelijoita ja innokkaita luomaan uusia ystävyysseuroja opiskeluryhmässä. Lähtökohtaisesti kaikki maahanmuuttajat ovat samassa tilanteessa uudessa kulttuurissa oppimassa vierasta kieltä, mikä vahvistaa keskinäistä yhteenkuuluvuuden tunnetta. Ryhmissä herää paljon keskustelua, miten kukin kokee uuden kulttuurin ja kielen ja millaisia haasteita niiden oppimiseen liittyy. Opiskeluryhmä tarjoaa maahanmuuttajalle arvokasta vertaistukea ja kokemusten jakamista. Oppimisesta keskustellaan ja toisia autetaan ja kannustetaan tehtävissä. Hyvä vuorovaikutus palvelee vertaisoppimista. Opettaja voi omalla esimerkillään vaikuttaa paljon myönteisen vuorovaikutusilmapiiriin syntyyn. Päivän alussa kyselen kuulumisia ja yritän huomioida jokaista opiskelijaa jollain tavalla. Haluan osoittaa opiskelijoilleni, että olen kiinnostunut heistä ja heidän oppimisestaan ja että jokainen opiskelija on tärkeä osa ryhmää. Kohtaan opiskelijani erilaisina persoonina ja minun on myös itse uskallettava laittaa oma persoonani likoon. Olemalla oma itseni rohkaisen opiskelijoitani tekemään samoin. Myönteinen palaute, kohteliaisuus ja toisten huomioiminen edistävät hyvää vuorovaikutusta. Toisen mielipiteen ja erilaisuuden kunnioittaminen ja puheenvuoron antaminen kaikille kuuluvat yhteisiin sääntöihin. Opettajan huumorintaju ja avoimuus auttavat monessa vuorovaikutustilanteessa.”

### Esimerkki 2.

”Ei-suomenkieliset ovat ilmaisseet arkuutensa osallistua ryhmätöihin, koska he luulevat hidastavansa ja jarruttavansa tehtävien tekoa. Joillakin on ollut jopa tunne, ettei mikään pienryhmä halua häntä mukaan puutteellisen kielitaidon takia. Olen keskustellut tästä ryhmän opiskelijoiden kanssa henkilökohtaisissa keskusteluissa ja kehoittanut pyytämään mukaan. Arkuutta on ilmennyt molemmin puolin – joku maahanmuuttaja opiskelija on tulkinut suomenkielisten vaikenemisen vihaisuudeksi ja haluttomuudeksi työskennellä yhdessä. Kuitenkin yhdessä tekemällä tullaan tutummaksi ja se rohkaisee kaksipuoliseen vuorovaikutukseen. Myös molemminpuolinen tietoisuus lisääntyy toistensa kulttuurista ja yhteiskunnasta. Jokainen opiskelija toimii oman kulttuurinsa edustajana ja osallistujana, sekä rohkaisijana ja tukijana toisilleen.”

### Esimerkki 3.

”Käytän tunneilla paljon erilaisia toiminnallisia menetelmiä, jolloin suomenkieliset ja ”toiskieliset” ovat yhdessä tekemässä ja oppimassa. Tein erään monikulttuurisen ryhmän kanssa sormivärikoituksia, jotka olivat ilmeisen uusia asioita. Opiskelijat hämmästelivät miten sinisestä ja keltaisesta voi tulla vihreää vain sormea kastamalla väreihin ja hieromalla sormia yhteen. Tätä taikatemppea kokeiltiin ja ihmeteltiin yhdessä! Vähitellen opiskelijat alkoivat tuottaa oman näköistä maalausta. Maalaamistilanteessa opiskelijat keskittyivät tekemiseen ja iloinen suomenkielen puheensorina hiljeni. Opiskelijoille kokemus tarjosi osallistumista, kuulluksi tulemistä, liittymistä ja kumppanuuden rakentumista parhaimmillaan.”

### Esimerkki 4.

”Jotta opetustilanteen vuorovaikutus muotoutuisi positiiviseksi, vaaditaan kaikilta osapuolilta joustamista ja ryhmätyötaitoja. Onnistuneena vuorovaikutustilanteena pidän joulukuisia ”pikkujouluja”. Ryhmämme viimeisellä kokoontumiskerralla vietimme pikkujouluja. Opiskelijoiden toiveesta teemana oli monikulttuurisuus. Tarkoitukseni oli, että jokainen piti lyhyehkön puhe-esityksen oman kotimaansa juhlaperinteistä, opiskelijat saivat tuoda mukanaan myös jotakin juhlapurtavaa. Esitykset olivat melko onnistuneita, ja niiden tekemiseen oli nähty vaivaa. Kaikki opiskelijat kuuntelivat toistensa esityksiä mielenkiinnolla ja esittivät runsaasti kysymyksiä puhevuorossa olevalle. Puhe-esityksinäkin opiskelijoiden suoritukset olivat onnistuneita. Erityisen tärkeänä pidän sitä, että oppitunneilla hiljaisimmatkin pääsivät nyt ääneen ja rohkaistuivat puhumaan. Tehtävä toimi hyvin myös ryhmäytäjänä. Jokainen opiskelija piti esityksensä parhaan kielitaitonsa mukaan. Hekin, joiden kielitaito ei vielä kovin hyvä ole, olivat itse opiskelleet sanastoa ja valmistelleet esityksensä huolella. Puhe-esitysten avulla ja kautta jokainen ryhmän jäsen sai ja joutui puhumaan. Kaikki saivat myös olla hetken huomion keskipisteenä, mikä oli selvästi monelle mieleen. Uskoisin äidinkielen tai suomen tunneilla ryhmätöiden ja ryhmäkeskustelujen olevan hyvä tapa edistää mitä tahansa vuorovaikutusta. Kielitaito ja keskustelutaito kehittyvät näin samalla.”

### Esimerkki 5.

”Nuori opiskelija ottaa esille ristiriitatilanteen, joka on syntynyt ryhmää opettavan opettajan ja hänen välillään. Koska olen ryhmänohjaaja, hän kääntyy minun puoleen. Opiskelija ilmaisee voimakkaasti ärtymystä siitä, että opettaja ei hänen mielestään ole hyväksynyt sitä, että hänellä on eri näkemys kuin opettajalla. Opiskelija korostaa tunteidensa omakohtaisuutta, sitä että kyseessä on hänen oma näkemysensä ja että hänellä on oikeus siihen. Opiskelija nostaa esimerkiksi aiemman koulutuksensa Suomessa ja pitää kokemuksiaan siellä parempina kuin meidän oppilaitoksessa kokemaansa.

Opiskelijalla on kovin tunnepitoinen suhtautuminen asiaan, ainakin hän kuvaa sitä voimakkaalla tunteella. Hän käyttää voimakkaita sanoja ilmauksessaan. Toisaalta hän kykenee myös erittelemään tilannetta hyvin loogisesti ja esittämään perusteita tunnekuohusta huolimatta. Lopulta opiskelija vetoaa siihen, että suomalaisessa koulussa opiskelijalla, lapsella ja nuorella on oikeus ilmaista mielipiteensä ja sitä oikeutta ei opettaja saa polkea. Hän vetoaa omiin oikeuksiinsa opiskelijana ja opettajan velvollisuuksiin.

Tilanne ratkeaa, kun opiskelija saa purkaa oman kokemuksensa ensin ryhmänohjaajalle ja käy vielä uudelleen keskustelun asiasta sen opettajan kanssa, jonka kanssa ristiriita oli syntynyt. Ratkaisevaa oli mielestäni se, että opiskelija sai riittävästi ilmaista omaa näkökantaansa ja siten tuli kuulluksi.”

### Esimerkki 6.

”Konfliktitilanteita monikulttuurisessa ryhmässä voi aiheuttaa opiskelijoiden keskinäinen kilpailutilanne, jota opettaja tiedostamattaan toiminnallaan tukee. Mikäli opettaja nojaa usein samoihin, hyvin eteneviin opiskelijoihin, tämä herättää ryhmässä kateutta, epäoikeudenmukaisuuden tunteita ja väijäämättä hankaloittaa ryhmätyöskentelyä. Konfliktitilanteita syntyy myös silloin, jos arviointikriteerit ei ole riittävän selkeästi avattu ja opiskelija kokee jäävänsä yksin arvosanan herättämien tunteiden kanssa. Näistä aineksista seuraa kyöneleitä ja draamatilanteita, joiden selvittäminen voi vaatia useampia tutortapaamisia ja selvittelyjä opetushenkilöstön kanssa, tai ääritapauksessa kuukausia kestävästä valitusprosessin.”



### Esimerkki 7.

”Oman kokemukseni mukaisesti vuorovaikutustilanteet monikulttuurisessa ryhmässä ovat voineet muuttua yleisen ilmapiirin suhteen hyvinkin nopeasti kesken oppituntia. Erään oppitunnin aikana esittelin opiskelijoille suomalaista hyvinvointimallia ja erityisesti lapsiperheen sosiaaliturvaa kurssin tavoitteiden ja sisällön mukaisesti. Kyseisen ryhmän opiskelijat olivat lähtöisin valtaosin Afrikasta tai Aasiasta. Esittelyn jälkeen kävimme yleisellä tasolla keskustelua suomalaisesta sosiaaliturvasta ja itse korostin sitä, kuinka hieno järjestelmä meillä on. Keskustelun yhteydessä yksi opiskelija toi esille omia kokemuksiaan siitä, ettei ollut saanut tiettyjä tukia, vaikka asuikin Suomessa ja kritisoi tätä kautta suomalaista sosiaaliturvajärjestelmää. Tähän kritiikkiin eräs toisesta maanosasta oleva opiskelija huomautti, että hänen mielestään suomalainen sosiaaliturva on todella hieno ja ”ettei meidän kotimaissa tällaisia tukia ole edes olemassa”. Edellä kuvattu lause räjäytti koko tilanteen. Tilanne kehkeytyi yleiseksi huutokonsertiksi, jossa toisista maanosista tulevat opiskelijat syyttivät kyseisen kommentin sanojaa siitä, ettei hänellä ole oikeutta puhua me-muodossa, eikä hän tiedä minkälaisia järjestelmiä heidän kotimaissaan on. Kommentin sanoja yritti turhaan kertoa, ettei hänen tarkoituksenaan ollut loukata tms. mutta kukaan ei enää kuunnellut vaan jokainen huusi toistensa päälle omia kommenttejaan. Jouduin itse käyttämään todella kovaa ääntä ja pyytämään hiljaisuutta useaan otteeseen, ennen kuin tilanne rauhoittui. Tämän jälkeen aloimme käydä asiaa läpi siten, että vain yksi kerrallaan käytti puheenvuoroa.”

### Esimerkki 8.

”Konfliktitilanteita aiheuttavat mielestäni usein opettajan ja opiskelijan tietämättömyys; ei tunneta toisen kulttuurin tapoja ja tottumuksia tai ei olla valmiita joustamaan omista näkemyksistä. Tieto ja positiiviset kokemukset edistävät vuorovaikutusta luokkahuoneessa ja sen ulkopuolellakin.”

### Esimerkki 9.

”Omassa päätyöpiisteessäni maahanmuuttajataustaisia opiskelijoita ei ole kovinkaan monta. Konfliktitilanteet, joita näissä ryhmissä on ollut, ovat olleet lähinnä ryhmän ulkopuolelle jättämistä. Mielestäni maahanmuuttajataustaiset opiskelijat on kuitenkin otettu pääsääntöisesti hyvin ryhmään mukaan ja keskustelu ihmisten hyväksymisestä on ollut positiivista.”

# Monimuotoisuuden

## johtaminen oppilaitoksessa

---



**Liisa Ukkola**, terveystieteiden maisteri, toimii rehtorina Oulun Diakoniaopistossa, ammatillisessa oppilaitoksessa, jossa voi opiskella sosiaali- ja terveysalan lähihoitajan perustutkinnon sekä humanistisen ja kasvatusalan lastenhoitajan perustutkinnon.

” Mielestäni monikulttuuristen työyhteisöjen kehittämisessä oppilaitoksen on oltava edelläkävijä. Oppilaitoksemme haluaa olla vahvistamassa maahanmuuttajien tasavertaisia mahdollisuuksia hakeutua sosiaali- ja terveysalan koulutuksiin, poistaa rajoja ja rajoituksia sekä vaikuttaa asenteisiin.”

**Raisa Lantto**, filosofian maisteri, toimii opettajana Oulun Diakoniaopistossa, vastuualueena on maahanmuuttajien ammatillisiin opintoihin valmistava koulutus ja erityisesti suomi toisena kielenä -opetus. Parin viime vuoden ajan ovat kehittämistyön aiheina olleet oppilaitoksen monikulttuurisuuteen liittyvät kysymykset ja suomen kielen opetuksen kehittäminen sekä kielen opiskelun integroiminen ammatillisten aineiden opetukseen.

” Kieli on ihmeellinen ’olio’. Se elää kuin omaa elämäänsä, vaikka asuukin meidän kielen käyttäjien mielisä. Suomen kielen rikkauden avaaminen muista kulttuureista tulleille on aina vain kiehtovampi matka. Mitä enemmän sitä toisenkielisille opettaa, sen syvemmin itekin oman kieltensä tuntee. Koska kieli ei ole vain mielisämme, vaan myös välillämme, on matka kieleen aina myös matka toiseen kulttuuriin ja ihmisten väliseen vuorovaikutukseen. Kielessä kohtaavat kulttuurit – ja lainaavat ja oppivat toisiltaan. Näin aina on ollut, näin on nytkin.”

Liisa Ukkola ja Raisa Lantto

## **Kun lokaali ja globaali kohtaavat oppilaitoksessa – oppilaitoksen johtaminen monikulttuurisuuden näkökulmasta**

---

### **Monimuotoisuuden johtamisen lähtökohdat**

Olemme tekemisissä työelämässä jatkuvasti erilaisten ihmisten kanssa. Ihmiset voivat olla eri-ikäisiä tai erilaisista taustoista lähteneitä. He voivat edustaa eri sukupuolta, seksuaalista suuntautuneisuutta, ja olla hyvinkin erilaisia persoonia. Heillä voi myös olla erilaisia ideologioita, uskomuksia ja käsityksiä elämästä ja maailmasta. Yhä useammin työpaikoilla on työntekijöitä, jotka edustavat etnisesti tai kulttuurisesti erilaisista taustaa kuin kantaväestö. Tämä monimuotoisuus haastaa myös johtamista. Keskeisenä kysymyksenä on, miten johdetaan monimuotoista ja monikulttuuristuvaa työyhteisöä. Tässä luvussa monimuotoisuuden johtamista tarkastellaan oppilaitoksen näkökulmasta. Tarkastelun oppilaitosympäristönä on Oulussa ja Ylitorniolla toimiva yksityinen oppilaitos, Oulun Diakoniaopisto. Oulun Diakoniaopisto on Oulun Diakonissalaitoksen säätiön ylläpitämä.

Monimuotoisuuden johtaminen tarkoittaa yksinkertaisimmillaan sitä, että henkilöstön ja asiakaskunnan monimuotoisuuden vaikutukset tiedostetaan, ja organisaation käytännöt ja menettelytavat sovitetaan tehokkaalla tavalla vastaamaan monimuotoisuuden tuomiin haasteisiin ja mahdollisuuksiin. Näin monimuotoisuuden johtamista voidaan ajatella johtamistyylinä, jossa kaikkien työntekijöiden taidot huomioidaan. (TEM 2010 2010; Sippola 2008.) Monimuotoisuuden johtamisella on myös yhteiskunnallinen aspektinsa. Tavoitteena on sovittaa yhteen organisaation toiminta yhteiskunnan odotusten ja tarpeiden kanssa. Strategian toteutumisen tuomia tuloksia ovat organisaation imagon paraneminen, yhteiskunnan asettamiin odotuksiin vastaaminen sekä organisaation tasolla työntekijöille joustava työympäristö, jossa he pääsevät käyttämään osaamistaan täysimääräisesti. (TEM 2010.)

Suomalaiset organisaatiot sanovat arvostavansa monimuotoisuutta voimavarana, mutta ne eivät selkeästi ole ottaneet kantaa sen merkitykseen omassa toiminnassaan tai strategisessa ja operationaalisessa henkilöstöjohtamisessaan. Monimuotoisuuden johtaminen on vielä uutta eikä sitä

ole riittävästi huomioitu työyhteisöjen johtamisessa. Kuitenkin väestörakenteen muutosten, globalisaation, kansainvälistymisen, yritysten toimintaympäristöjen muutosten, työvoimapulan ja asiakaskunnan muuttuvien tarpeiden tulisi jo vaikuttaa työyhteisöjen johtamiseen ja kehittämiseen. (Sippola 2008.)

Monimuotoisuutta voidaan johtaa reaktiivisesti tai proaktiivisesti. Kun monimuotoisia työyhteisöjä halutaan rakentaa, se edellyttää proaktiivista lähestymistapaa. Tämä sisältää johdon sitoutumisen työyhteisöönsä ja sen antaman tuen monimuotoisuuteen ja monimuotoisuuden hyväksymiseen. Muutosten tulisi tapahtua niin yksilö- kuin organisaatiotasolla. Aulikki Sippolan (2008) tutkimuksen mukaan monimuotoista työyhteisöä rakennetaan ja johdetaan Suomessa pääasiassa reaktiivisesti. Se näkyy maahanmuuttajien lukumäärän lisäämisenä samoilla rekrytoinnin ja perehdyttämisen periaatteilla kuin kantaväestöäkin rekrytoidaan ja perehdytetään. Organisaatiot siis näkevät työntekijänsä pääosin resurssina, jota tulee kohdella samalla lailla. Vain muutamissa organisaatioissa Sippolan tutkimuksessa monimuotoisuutta pidettiin investointina ja uuden kyvykkyyspotentiaalin tai oppimisen lähteenä. Johtopäätöksinä Sippola toteaa mm. että, kun tulevaisuuden lisääntyvää monimuotoisuutta johdetaan tai monimuotoista työyhteisöä kehitetään, lisäarvon tuottaminen sen avulla edellyttää johdon päätöstä ja johtamisen proaktiivisuutta sekä halua eriarvoisuuden tietoiseen vähentämiseen. Se on henkilöstöjohtamisen politiikkojen ja järjestelmien oikeudenmukaisuutta sekä asenteiden, käyttäytymisen ja lopulta koko toimintakulttuurin muutosta. (Sippola 2008.)

Monikulttuurisen työyhteisön johtaminen vaatii myös johtajilta ymmärrystä ja tietoisuutta erilaisista kulttuureista ja kykyä työskennellä erilaisten ihmisten kanssa. Globaalisti toimivan johtajan henkilökohtaisiin ominaisuuksiin liitetään muun muassa kyky reflektoida kokemuksiaan ja kyky oppia kokemuksista. Lisäksi globaalin johtajan ominaisuuksiin liitetään kyky sietää ristiriitoja ja epäselviä tilanteita sekä herättää luottamusta erilaisissa ihmisissä (Sparrow 1999; Pucik & Saba 1998; Metsänen 2006).

Monissa monimuotoisuutta käsittelevissä lähteissä ja sitä sivuavissa yhteyksissä nostetaan painokkaasti esiin organisaation johdon merkitys tavoitteen saavuttamiseksi; edellytyksenä monimuotoisuuden toteutumiselle on organisaation johdon aito sitoutuminen monimuotoisuuden arvostamiseen ja huomioimiseen kaikissa toiminnoissa. Kyse on tietoisista valinnoista monimuotoisuuden suuntaan ja sen mukaisista päätöksistä, strategioista ja käytännön toimista. Muun muassa Lämsä, Vartiainen ja Heikkinen (2013, s. 349, 351) toteavat, että käytettiinpä mitä tahansa monimuotoisuuden määritelmää ja johtamisen strategiaa, onnistumisen taustalla on aina ylimmän johdon sitoutuminen asiaan. Tämä näkökanta on tullut painokkaasti esille myös Merva-koulutuksen aikana. Koulutukseen osallistuneet, eri organisaatioita edustavat ammattilaiset ovat toistuvasti tuoneet yhteisesti jaettavaksi esimerkkejä siitä, että monimuotoisuutta ja mo-

nikulttuurista pedagogiikkaa, ohjausta ja vuorovaikutusta voi kehittää menestyksekkäästi vain sellaisessa organisaatiossa, jossa monimuotoisuus on vähintäänkin johdon mutta myös koko henkilöstön asia ja jossa siihen sitoudutaan ja jossa luodaan monimuotoisuutta mahdollistavia strategioita ja käytänteitä.

## **Monimuotoisuuden ja monikulttuurisuuden johtaminen oppilaitoksessa**

Oulun Diakoniaopisto on keskisuuri keskiasteen ammatillinen oppilaitos, jossa voi opiskella sosiaali- ja terveystieteiden ammatillisen perustutkinnon ja valmistua lähihoitajaksi. Vuoden 2013 alusta lähtien oppilaitos tarjoaa myös lasten ja nuorten ohjaajan koulutusta. Tiiviissä yhteistyössä työelämän kanssa järjestetään myös kehittämishankkeita sekä ammatillista lisä- ja täydennyskoulutusta sosiaali- ja terveystieteille. Tämän vuoden alusta lähtien tarjotaan myös Ylitornion kristillisen opiston mukanaan tuomia vapaan sivistystyön koulutuksia. Muita koulutuksia ovat vanhustyön erikoisammattitutkinto ja maahanmuuttajien ammatilliseen peruskoulutukseen valmistava koulutus (MAVA).

Oppilaitoksemme on perinteikäs ja arvostettu oppilaitos; yksi Oulun vanhimpia organisaatioita. Jatkamme jo vuonna 1896 alkanutta perintöä. Tällöin perustettiin Oulun Diakonissalaitoksen Säätiö kouluttamaan kiertäviä sairaanhoitajia huolehtimaan pohjoissuomalaisten hyvinvoinnista. Oulun Diakoniaopiston ylläpitäjä on Oulun Diakonissalaitoksen Säätiö (ODL). Oulun Diakonissalaitoksen Säätiön arvopohja on kristillinen. Se toteuttaa seuraavia periaatteita: ihmisläheisyys, oikeudenmukaisuus, tuloksellisuus ja edelläkävijyys. Näistä ensimmäinen sisältää sen, että kunnioitamme yksilön ihmisarvoa ja itsemääräämisoikeutta. Oikeudenmukaisuutta on se, että kohtaamme kanssaihmisemme avoimesti ja arvostamme toisiamme sekä asetumme aidosti toisen ihmisen asemaan. Vaikutamme asenteisiin ja rakenteisiin, jotka edistävät oikeudenmukaisuutta. Toimimme aktiivisina kumppaneina sidosryhmiemme kanssa ja kannamme yhteiskuntavastuunamme esimerkiksi työskentelemällä syrjäytymisen ehkäisemiseksi. Monimuotoisuus istuu siis varsin hyvin ODL:n ja Oulun Diakoniaopiston arvopohjaan.

Maahanmuuttajataustaisia opiskelijoita oppilaitoksessamme on tänä lukuvuonna (2012–2013) noin 15 % koko opiskelijamäärästä. Samansuuruinen osuus heillä on ollut jo useamman vuoden ajan. Pääosan maahanmuuttajataustaisista opiskelijoista muodostaa MAVAn ryhmä. Sen lisäksi ammatillista perustutkintoa suorittamassa on vuosittain ollut muutamia maahanmuuttajataustaisia. Jo noin kymmenen vuoden ajan on oppilaitoksessa tarjottu maahanmuuttajien ammatilliseen peruskoulutukseen valmistavaa koulutusta (MAVA). Koulutus perustuu OPH:n valtakunnallisiin opetussuunnitelman perusteisiin, tällä haavaa vuodelta

2008. Lukuvuodesta 2011–2012 lähtien MAVA-opinnot on suunnattu nimenomaan sosiaali- ja terveystieteille. Käytämme koulutuksesta nykyään lyhennettä SOTEMAVA – senkin opetussuunnitelma perustuu OPH:n asettamiin perusteisiin vuodelta 2008.

### **Monimuotoisuus tavoitteena ja toimintana Oulun Diakoniaopistossa**

Tänä päivänä monimuotoisuuden johtaminen on muutakin kuin eri kulttuureista tulevien johtamista työyhteisössä. Se on joustavan työympäristön luomista. Koulussa se on opettajien erilaisen koulutustaustan tuoman asiantuntijuuden huomioimista. Jokaisen opettajan tarpeet työnsä toteuttamiseen heidän omista kiinnostuksen kohteistaan. Heidän aikaisempi työkokemuksensa on etu ja haaste monimuotoisuuden johtamiselle. Henkilökunnan osaamista kohdennetaan sen mukaan, minkä osaamisalueen kukin työntekijä itse kokee vahvimmakseen. Tavoitteena on kuunnella työntekijää hänen omista lähtökohdistaan käsin, millaisia ryhmiä kukin haluaa opettaa, missä on itse parhaimmillaan. Monimuotoisuutta on myös se, että henkilökunnalle mahdollistetaan etätöitä. Myös tiimiopettajuuden käytännöt monipuolistavat työntekijöiden potentiaalin hyödyntämistä; tulokset ovat parantuneet ja opiskelijoiden tyytyväisyys on parantunut. Maahanmuuttajien ammatilliseen koulutukseen valmistavan koulutuksen toteuttaminen uudella tavalla on hyvä esimerkki siitä, miten opettajat joiden asenne on myönteinen, luovat innokkuudellaan monimuotoisuuden johtamisen helpoksi.

Kehityskeskustelu on oivallinen ja luotettava tapa tutustua opettajan arvoihin, asenteisiin ja hänen työnsä toteuttamiseen odotuksiinsa. Henkilöstöjohtamisen keinoin voidaan vaikuttaa opettajien hyvinvointiin ja saada työ mielekkääksi. Opettajat edustavat eri sukupolvia ja heidän työn tekemiselle asettamansa tavoitteet ovat erilaisia. Osalle opettajista tämänhetkinen työ voi olla työuran yksi vaihe, osalle se on asiantuntijuuden käyttöä työpaikan ja oppilaiden hyväksi.

Koulutusorganisaatioiden on oltava edelläkävijöitä monimuotoisuuden vahvistamisessa. Koulutusorganisaatiolla on hyvä mahdollisuus vaikuttaa välillisesti työpaikkojen monimuotoisuuden kehittymiseen. Työssä oppiminen ja sen kehittäminen ovat oiva väline esim. maahanmuuttajien työllistymisen edistämiseksi. Joudumme vastaamaan opetuksen ja ohjauksen tuloksellisuudesta ja tehokkuudesta eri tahoille. Koulutusorganisaatiolle asetetut koulutuspoliittiset linjaukset, tutkintojen perusteet ja oman organisaation ylemmän tason strategiset linjaukset tekevät monimuotoisuuden johtamisesta haasteellista. On nähtävä vuosien päähän, kun tehdään strategisia linjauksia. Monimuotoisuuden johtaminen toteutuu määrätietoisella johtamisella yhdessä ja yksin. Pienin askelin tulee mahdollisimman mahdollinen. On oltava visio ja tahtotila. Näemme, että 2030-luvulla työyhteisössämme on iranilaistaustainen koulutuspäällikkö, opettajat ovat syn-

typerältään venäläisiä ja kiinalaisia. Opinto-ohjaaja on suomalainen ja opintoasiansihteeri on Turkista.

### **SOTEMAVA Oulun Diakoniaopistossa – esimerkki ennakoinnista**

Oppilaitoksessamme jo vuosia toiminut MAVA-koulutus onnistui ja epäonnistui tavoitteissaan. Monetkaan MAVA-ryhmän opiskelijoista eivät saavuttaneet yhden lukuvuoden mittaisten ja 40 opintoviikon laajuisten opintojen aikana valmiuksia siirtyä ammatilliseen peruskoulutukseen. Taidot jäivät usein vajaiksi sekä suomen kielessä että opiskeluvaikeuksissa. Myös opintoihin sitoutuminen oli monesti riittämätöntä eikä oma ammattialakaan tahtonut valjeta opiskelijoille. MAVA-opinnot olivat osin turhauttavia niin opiskelijoille kuin opettajillekin – toki monia onnistumisiakin saatiin kokea.

Vuosien mittaan MAVA-koulutuksen myötä oli alkanut hahmottua kuva, että maahanmuuttajissa on kohtalaisen paljon sellaisia, jotka haluaisivat sosiaali- ja terveystalalle. Arkipäivän kokemus oli myös, että heillä on usein myös soveltuvuutta alalle. Se tuli hyvin painokkaasti esille, kun MAVA-ryhmämme opiskelijat olivat työssä oppimiseen tutustumassa esimerkiksi päiväkodeissa tai vanhusten palvelutaloissa. Palaute työpaikko-ohjaajilta ja myös työpaikkojen asiakkailta oli usein ylitsevuotavan positiivista. Erityistä huomiota oli kiinnitetty maahanmuuttajaopiskelijoiden vuorovaikutustaitoihin ja kykyyn kohdata esimerkiksi vanhuksia.

Olimme kuitenkin hyvin tietoisia kielitaidon puutteista ja sen aiheuttamista hankaluuksista niin ammattiopinnoissa kuin työpaikoilla. Tiedostimme tuen tarpeen kielitaidon kehittymiseksi erityisesti sotealan opintoja silmällä pitäen. Toisaalta näköpiirissä hämmöttää jopa työvoimapu- lita sotealalla ja sitä myöten hyvät työllistymisnäkyvät.

SOTEMAVA:n luomisen prosessissa oppilaitoksen johto oli tiiviisti mukana: ideoi, visioi, tuki ja osallistui myös käytännön toteutukseen. Rehtori osallistui mm. opiskelijoiden valintahaastatteluihin ja loi kontakteja opintojen alettua opiskelijaryhmään ja sen jäseniin. Maahanmuuttajien asiat saivat entistä painokkaammin tilaa henkilökunnan kokouksissa, koko henkilökunta pääsi vaikuttamaan ilmaisemalla omia näkemyksiään jo SOTEMAVA:n perusteita luotaessa. Myös myöhemmässä vaiheessa henkilökuntaa on osallistettu mm. tiedottamalla maahanmuuttaja-asioista henkilökuntakokouksissa. Henkilökuntaa rekrytoitiin sitä silmällä pitäen, että oppilaitoksemme yksi strateginen painopiste tulisi olemaan monikulttuurisuus. Henkilökunnalle suunnattiin resursseja kehittämistoimintaan omassa työsuunnitelmassaan. (Ks. myös Korhonen 2013, 135.)



Yhteistyön kautta pienikin oppilaitos voi olla aktiivinen ja merkittävä ja saada näkemyksensä kuuluville. Seudullisiin verkostoihin menimme mukaan, niin yksittäiset opettajat kuin rehtorikin. Tutustuttiin alueen maahanmuuttostrategiaan, lähetettiin kannanottoja ELY-keskukseen ja Opetushallitukseen. Nostettiin esille epäkohtia. Saimme alueelliseen sanomalehteen myönteisen artikkelin opiskelusta. Toisen ammatillisen koulun johtaja myönsi, että ehdimme reagoida ajoissa maahanmuuttajakoulutuksen kehittämisessä. Teimme yhteistyötä laajasti eri sidosryhmien kanssa. Vierailijoita ja infotilaisuuksia SOTEMAVA:sta on riittänyt. Ensimmäisen vuoden aikana koimme takaiskun, kun työvoimapoliittista koulutusta toteuttava organisaatio rekrytoi osan ”meidän” opiskelijoistamme. Jatkoimme pienen ryhmän kanssa, kutsuimme työvoimakeskuksen edustajat vierailulle tutustumaan SOTEMAVA-ryhmän opiskeluun.

Olemme toteuttaneet OPH:n rahoituksella myös maahanmuuttajakoulutuksen sisällöllistä kehittämistä. Hanketyötä on tehty maahanmuuttajien koulutuspolun helpottamiseksi (Merva-hanke, Kielestä selkoa -hanke). Merva-hanketta esitellään tässä julkaisussa. Kielestä selkoa -hankkeessa tuotetaan selkokielistä materiaalia maahanmuuttajaopiskelijoiden ammattiopintoihin ja valmennetaan koko oppilaitoksen henkilökuntaa selkokielisyyden vaalimiseen opiskelijoille tarjottavissa materiaaleissa.

SOTEMAVA-opinnoissa on edelleen vahva painotus suomen kielen opinnoissa. Sitä toteutetaan niin erillisinä kieliopintoina kielioppikursseineen, lukutaidon kurseineen ja kirjoitustaidon kurseineen. Huomattava osa kieliopinnoista on kuitenkin integroitu ammatillisiin sisältöihin. Opiskelijat tutustuvat kolmen erillisen koulukokeilun aikana lähihoitajaopintojen sisältöihin. Koulukokeilut ovat yhden opintoviikon mittaisia; viimeisin niistä toteutetaan yhteisenä ryhmänä jo perustutkintoa suorittamassa olevan lähihoitajaksi opiskelevan ryhmän kanssa. Koulukokeiluihin läheisesti liittyy myös sanastokurssi, jonka aikana varustetaan opiskelijoiden kielisalkkua mahdollisimman paljon sotealan sanastolla, jotta ammattiopintojen aloittamisessa aiemmin pullonkaulaksi muodostuneet runsaat vieraat sanat ja käsitteet olisivat jo entuudestaan tuttuja. Koulukokeilut toteutetaan yhteisopettajuutena ammattiaineiden opettajien ja suomi toisena kielenä -opettajan kesken. Opiskelijat tutustuvat myös käytännössä sotealan työpaikkoihin työssä oppimiseen tutustumisen aikana yhtäjaksoisen viikon ajan opintojen loppupuolella sekä torstaiamuisin käytännön kielitaidon kurssilla opintojen alku- ja keskivaiheilla.

SOTEMAVA:n suunnitteluvaiheessa mitään näyttöä ei vielä ollut siitä, että olemme oikealla tiellä ja oikean suunnan valinneet. Oli kuitenkin luottamus, että olemme tekemässä oikeita asioita. Oli se niin kutsuttu muodikas ”tahtotila”. Opettajien yhteinen tahto maahanmuuttajataustaisten opiskelijoiden tasa-arvoiseen kohteluun on nyt aistittavissa. Oppilaitoksen muiden ryhmien opiskelijat tekevät yhteistyötä maahanmuuttajataustaisten opiskelijoiden kanssa yhteisissä opetustilanteissa. Tässä vaiheessa

voidaan varmuudella todeta, että niin opiskelijoiden kuin opettajien sitoutuminen MAVA:n tavoitteisiin on kasvanut tuntuvasti SOTEMAVA:n myötä. Tavoite on selkeä ja keinot sen saavuttamiseksi konkreettisia ja motivoivia. Maahanmuuttajien koulutuksen kehittäminen on ollut vaikuttavaa koko oppilaitoksessa.

SOTEMAVA:n tavoitteena on vahvistaa maahanmuuttajien tasavertaisia mahdollisuuksia hakeutua sotealan koulutuksiin, poistaa rajoja ja rajoituksia sekä vaikuttaa myös asenteisiin. Onkin todettu, että maahanmuuttajien Suomessa hankkima koulutus on ollut selvässä yhteydessä parempiin työllistymismahdollisuuksiin, integroitumiseen ja sosiaalisen aseman saavuttamiseen yhteiskunnassa (Korhonen & Puukari 2013, 367–368). Yhteiskuntatakuun toteuttamisesta tulee osa monimuotoisuuden johtamista. Sen mukaisesti on varmistettava maahanmuuttajataustaiselle nuorelle tai vailla tutkintoa olevalle alle 30-vuotiaalle oikea koulutuspaikka.

Oppilaitoksena olemme asettaneet tavoitteen viiden vuoden päähän, jolloin oletamme, että työyhteisöjenkin monikulttuurisuus alkaa toteutua laajemmin. Tällöin tulee olla saatavilla päteviä sotealan osaajia etnisestä taustasta riippumatta. Vielä jää meille itsellemmekin nähtäväksi, moniko SOTEMAVA:n opiskelijaa selviää eteenpäin. Millainen vaikuttavuus toimillamme tulee olemaan? Odotamme kuitenkin, että syksyllä 2013 ammatillisen koulutuksen aloittava ryhmä on monikulttuurisempi kuin aiemmin.

## Monimuotoisuuden johtamisen onnistumisen elementtejä

- ✓ Johdon sitoutuminen on monimuotoisen organisaation perusta; jos johto ei sitoudu, organisaatio ei kehity eikä toimi monimuotoisesti.
- ✓ Monimuotoisuus otettava huomioon organisaation kaikissa prosesseissa.
- ✓ Koko henkilöstö sitoutettava monimuotoisuuden eetokseen ja käytännön toimintaan.
- ✓ Maahanmuuttajaopiskelijat ovat osa koulua, eivät erillinen ryhmä.
- ✓ Monimuotoisuus ja kansainvälisyys arjen toiminnassa.
- ✓ Verkostoyhteistyön tekeminen oman alueen toimijoiden kanssa.
- ✓ Monimuotoisuus ei ole vain juhlapuheita ja edustamista, vaan toimintaa arjessa.
- ✓ Monimuotoisuuteen ja monikulttuurisuuteen liittyvää koulutusta kaikille organisaation toimijoille.

## Lähteet

- Korhonen, V. 2013. Organisaationlaajuinen ohjaus- ja esimiestyön kehittämismalli. Teoksessa V. Korhonen ja S. Puukari (toim.) Monikulttuurinen ohjaus- ja neuvontatyö. Jyväskylä: PS-kustannus, 132–142.
- Korhonen, V. & Puukari, S. 2013. Kohti monimuotoisuuden haltuunottoa – suunnistusmerkkejä tulevaan. Teoksessa V. Korhonen ja S. Puukari (toim.) Monikulttuurinen ohjaus- ja neuvontatyö. Jyväskylä: PS-kustannus, 366–379.
- Lämsä, A-M, Vartiainen, T. & Heikkinen, S. 2013. Monimuotoisuuden johtaminen organisaatiossa. Teoksessa V. Korhonen ja S. Puukari (toim.) Monikulttuurinen ohjaus- ja neuvontatyö. Jyväskylä: PS-kustannus, 342–355.
- Menestystä monimuotoisuudesta – elinvoimaa erilaisuudesta. Hyviä käytäntöjä monimuotoisuuden johtamiseen. Työ- ja elinkeinoministeriö (TEM). Strategia- ja ennakointyksikkö. 2010.
- Metsänen, R. 2006. Nuorten johtajien sopeutuminen uuteen kulttuuriin. Tampereen yliopisto. Ammattikasvatuksen tutkimus- ja koulutuskeskus. Hämeenlinna: HAMK.
- Pucick, V & Saba, T. 1998. Selecting and Developing the Global versus the Expatriate Managers. A Review State of the Art. Human Resource Planning 21. No 4.
- Sippola, A. 2008. Monimuotoistuva työyhteisö haastaa henkilöstöjohtamisen. Työpoliittinen Aikakauskirja 1/2008, s. 29–38. Luettu 3.4.2013. <http://www.tem.fi/files/18863/sippola.pdf>.

# Merva-

## vastuopettajien koulutusesite

---

---



## Monikulttuurisuuden ja maahanmuuttajien oppimiseen erikoistuneiden vastuopettajien koulutus (MerVa –hanke)

**3.10.2012 - 16.4.2013**

Alueryhmät Hämeenlinnassa, Tampereella ja Oulussa

Koulutuskokonaisuuden (15 op) tavoitteena on kouluttaa ammatillisiin oppilaitoksiin monikulttuurisuus- ja maahanmuuttajien oppimiseen erikoistuneita vastuopettajia (MerVa), joiden tehtävänä on tarkastella oppimista ja oppimispolun haasteita erityisesti maahanmuuttajan näkökulmasta. Koulutus antaa ammatillisille oppilaitoksille ja opettajille valmiuksia tukea maahanmuuttajataustaisen opiskelijan opintojen etenemistä. Hakijoilta toivomme kokemusta maahanmuuttajien ja monikulttuuristen ryhmien opettamisesta.



**Koulutuksen jälkeen MerVa –vastuopettajilla on mahdollisuus toimia**

- maahanmuuttoon ja monikulttuurisuuden liittyvien erityiskysymyksiin perehtyneinä asiantuntijoina ja konsulttoijina omissa oppilaitoksissaan
- oman oppilaitoksen arjessa muiden opettajien konsulttina ja maahanmuuttajaopiskelijoiden tukena
- oppilaitoksen sidosryhmäyhteyksien kehittäjänä, mikä omalta osaltaan tukee MerVan ammatillista kehitystä ja työssä jaksamista

Koulutuksessa käsitellään myös oppilaitosorganisaatioiden monimuotoisuuden johtamiseen liittyviä haasteita. Tämä osio on suunnattu oppilaitoksen johto- ja hallintohenkilöstölle.

**HAMK**  
HÄMEEN AMMATTIKORKEAKOULU  
Ammatillinen opettajakorkeakoulu

**TAMK** TAMPEREEN  
AMMATTIKORKEAKOULU  
Ammatillinen opettajakorkeakoulu

  
OULUN DIAKONIAOPISTO

## Koulutuskokonaisuuden rakenne

Koulutuskokonaisuus koostuu kolmesta alueellisesta koulutuspäivästä sekä kaikille yhteisistä kaksipäiväisistä aloitus- ja päätöspäivistä. Kouluttajina toimivat HAMK Ammatillisen opettajakorkeakoulun, TAMK Ammatillisen opettajakorkeakoulun erityisasiantuntijat sekä vierailevat erityisasiantuntijat.

Kaikille yhteiset aloituspäivät	Alueelliset Living Labit	Alueelliset Living Labit	Alueelliset Living Labit	Kaikille yhteiset päätöspäivät
Koulutuksen tavoitteet, sisällöt ja ryhmäytyminen	Monikulttuurinen ohjaus, konsultointi ja neuvonta 5 op	Monikulttuurinen pedagogiikka 4 op	Kulttuurien välinen vuorovaikutus ja konfliktien ratkaisutaidot 3 op	Monimuotoisuuden johtaminen 3 op Muutoskäsikirjojen esittely
<b>Hämeenlinna</b> 3.-4.10.2012	<b>Hämeenlinna</b> 14.11.2012  <b>Oulu</b> 19.11.2012  <b>Tampere</b> 15.11.2012	<b>Hämeenlinna</b> 16.1.2013  <b>Oulu</b> 14.1.2013  <b>Tampere</b> 17.1.2013	<b>Hämeenlinna</b> 20.2.2013  <b>Oulu</b> 18.2.2013  <b>Tampere</b> 21.2.2013	<b>Hämeenlinna</b> 15.-16.4.2013

Koulutus koostuu alueryhmien lähi- ja etäjaksoilla tapahtuvasta oppimisesta. Etäjaksojen aikana opiskelijat tekevät **sekä itsenäisesti että ryhmässä tehtäviä**, jotka tukevat opiskelijan asiantuntijuutta.

Alueryhmien lähipäivinä koulutukseen sisältyviä teemoja syvennetään **Living Lab –menetelmällä**, jolla tarkoitetaan käyttäjälähtöisyyttä ja avointen innovaatioiden kehittämistä tosielämän ympäristöissä. Koulutuksen aikana alueryhmissä työstetään opiskelijoiden kehittämistyönä **MerVan muutoskäsikirjaa**, johon kootaan case-esimerkkejä erilaisista monikulttuurisuuteen oppilaitoksissa liittyvistä haasteista ja hyvistä käytännöistä. Oppimisen tukena on **verkko-oppimislusta Moodle**.

## Koulutukseen ilmoittautuminen ja kustannukset

Ilmoittaudu **15.9.2012** mennessä: [http://www.webpolsurveys.com/merva\\_ilmoittautuminen.net](http://www.webpolsurveys.com/merva_ilmoittautuminen.net). Muistathan valita oman alueryhmäsi ilmoittautumisen yhteydessä. Koulutusta koordinoi HAMK Ammatillinen opettajakorkeakoulu ja vastuuhenkilönä toimii Riitta Metsänen.

Koulutus on Opetus- ja kulttuuriministeriön rahoittamaa täydennyskoulutusta ja siksi osallistujille maksutonta. Mahdollisista aterija- ja matkakustannuksista kukin osallistuja vastaa itse.

### Yhteydenotot ja lisätiedot:

**HAMK AOKK**  
Riitta Metsänen  
0400 877 849  
riitta.metsanen@hamk.fi

**TAMK AOKK**  
Maija Joensuu  
050 464 4777  
maija.joensuu@tamk.fi

**Oulun Diakoniaopisto**  
Raisa Lantto  
050 312 5662  
raisa.lantto@odl.fi



Tämän kirjan kautta lukijalla on mahdollisuus tutustua opettajan monikulttuurisen osaamisen ja toiminnan kannalta keskeisiin teoreettisiin lähtökohtiin syventäen yhteistä tietoperustaa. Kirja on suunnattu aikuisten maahanmuuttajien opettajille ja opettajaopiskelijoille. Erityisesti kirja on tarkoitettu käsikirjaksi monikulttuurisuuteen ja maahanmuuttajien oppimiseen erikoistuneille (Merva) opettajille.

Monikulttuurisuuteen ja maahanmuuttajien oppimiseen erikoistuneiden vastuupettajien (Merva) koulutusprojektin aikana työstetyn kirjan aihealueet ovat: monikulttuurinen ohjaus- ja pedagogiikka, kulttuurien välinen vuorovaikutus ja viestintä sekä oppilaitoksen monimuotoisuuden johtaminen. Lisäksi kirjassa kuvataan Mervan työnkuvaa ja hahmotetaan Merva-toiminnan oppilaitoskohtaisia suunnitelmia.

Käsikirjassa lukija viedään teoreettisen katsauksen lisäksi konkreettisesti oppilaitosten arkeen. Oppilaitosten todellisuudesta nostettujen tapauskuvauksien kautta lukija voi löytää ratkaisuja omassa työssään kohtaamiinsa tilanteisiin. Käsikirjaa voi siis käyttää silloin kun halutaan etsiä yleistä teoreettista tietoa ja taustaa monikulttuurisessa koulun arjessa esille nouseviin kysymyksiin. Tapauskuvauksista voidaan löytää esimerkkejä erilaisista ratkaisuvaihtoehdoista maahanmuuttajien oppimiseen liittyvissä haasteissa.

ISBN 978-951-784-614-1  
ISSN 1795-4266  
HAMK AOKKn julkaisuja 3/2013

**HAMK**  
HÄMEEN AMMATTIKORKEAKOULU  
Ammatillinen opettajakorkeakoulu



9 789517 846141