

## Realistista aikuispedagogiikkaa monikulttuurisissa toimintaympäristöissä



**Riitta Metsänen ja Leena Nikander (toim.)**

Realistista aikuispedagogiikkaa monikulttuurisissa toimintaympäristöissä

Riitta Metsänen ja Leena Nikander (toim.)

painettu

ISBN 978-951-784-580-9

ISSN 1795-4266

HAMK AOKKn julkaisu 1/2012

e-julkaisu

ISBN 978-951-784-581-6 (PDF)

ISSN 1795-424X

HAMKin e-julkaisu 9/2012

© Hämeen ammattikorkeakoulu ja kirjoittajat

**JULKAISIJA – PUBLISHER**

Hämeen ammattikorkeakoulu

PL 230

13101 HÄMEENLINNA

puh. (03) 6461

julkaisut@hamk.fi

www.hamk.fi/julkaisut



Ulkoasu ja taitto: HAMK Julkaisut / Paula Pitkänen

Painopaikka: Tammerprint Oy, Tampere

Hämeenlinna, toukokuu 2012

# Sisällys

---

Riitta Metsänen ja Leena Nikander

**Johdanto** ..... 5

## ”Se viiltää syvältä” – Opettajan monikulttuurinen osaaminen

Leila Nisula

**Pedagogisia haasteita erilaisista kulttuurisista taustoista tulevien opiskelijoiden koulutuksessa**.....11

Anne Tornberg

**Se viiltää syvältä – tarkastelussa opettajan monikulttuurinen osaaminen** ..... 31

Päivi Wilén

**Maahanmuuttajataustaisten opiskelijoiden arviointi – erityispiirteitä ja opettajan osaamisen ydintä** ..... 41

Jaana Silvennoinen

**Maahanmuuttajien opettaminen autokoulussa**.....55

## ”Kohti kaukaista keskiötä” Monikulttuurisen pedagogiikan haasteita

Emmy Kurjenpuu

**Kohti kaukaista keskiötä – maahanmuuttajien työllistymisen esteitä ja ongelmia**..... 69

Taru Matilainen

**Englanniksi opettamisen haasteet** .....79

Mervi Putkonen

**Maahanmuuttajataustaisen opettajaopiskelijan ohjauksen haasteet opetusharjoittelussa**.. 91

Eva Rönkkö

**Terveysliikunta ja maahanmuuttajat, tarvitaanko siihen ammattilaisia?** ..... 103

## **"Mä olen tosi tyytyväinen kaikkeen" – Mallinnuksia ja kehittämistoimintaa**

Jonna Roos

**Maassa maan tavalla – vuoropuhelua ja yhteisiä pelisääntöjä monikulttuuristen työyhteisöjen kehittämisessä ..... 117**

Kirsi Napola

**Orientaatiota englanniksi ammattikorkeakoulussa – miksi, mitä ja kenelle?..... 131**

Nana Smulowitz

**Mä olen tosi tosi tyytyväinen kaikkeen – maahanmuuttajien kokemuksia MAVA-koulutuksesta .....141**

## Johdanto

---

Elämä on enimmäkseen arkea, tämä koskee myös oppilaitosten elämää. Arjessa on monenlaisia puolia, arki viittaa tavallisuuteen, toistoon, harmauteen, vaikeuksiinkin, pieniin ilonhetkiin ja vahvasti turvallisuuteen. Arki on realistista, jokapäiväistä koettua, elämää. Tässä julkaisussa käsittelemme monikulttuuristen aikuisryhmien pedagogiikkaa, oppimista ja opettamista opettajien ja oppilaitosten sekä työyhteisöjen arjen kokemusten ja haasteiden näkökulmasta. Kaikki julkaisun kirjoittajat ovat opettajia, jotka työskentelevät aikuisten maahanmuuttajien opettajina erilaisissa ja monikulttuurisissa työ- ja oppimisympäristöissä.

Monikulttuurinen pedagogiikka on käsitteenä venyvä, milloin sillä viitataan maahanmuuttajien koulutukseen, milloin monimuotoisuuteen, milloin taas suvaitsevaisuuteen ja kansainvälisyyskasvatukseen. Alun perin Kanadasta lähtöisin olevalla käsitteellä on tarkoitettu yhteiskunnallista tahtotilaa. Monikulttuurisuus laajana käsitteenä nähdäänkin ideologise-  
na ja yhteiskuntaan liittyvänä ilmiönä. Interkulttuurisuus taas viittaa ihmisten kohtaamiseen. Tätä käsitettä käytetään laajalti kasvatustieteissä. Sosiaali- ja terveystieteissä useasti käytetty termi on transkulttuurisuus. Tässä julkaisussa olemme kuitenkin päätyneet käyttämään monikulttuurista pedagogiikka-käsitettä sen jo käytännössä vakiintuneen aseman vuoksi. Monikulttuurisuutta ja monikulttuurista pedagogiikkaa käsittelemme arjen erilaisissa tilanteissa, joista joskus on eksotiikka kaukana.

Opettajan tehtävänä on kaikkien opiskelijoiden oppimisen mahdollistaminen. Miten mahdollistetaan monikulttuurisessa ryhmässä kaikkien opiskelijoiden oppiminen ja miten monikulttuurista ryhmää tulisi opettaa? Käytännössä usein monikulttuurista ryhmää lähdetään opettamaan kuten suomalaistakin ryhmää. Oletusarvona on, että aikuiset opiskelijat vähitellen pääsevät mukaan prosessiin ja oppivat toimimaan odotusten mukaisesti. Näin ei käytännössä aina tapahdu ja opiskelijat turhautuvat, koska eivät ymmärrä, eivätkä tiedä millä tavoin heidän pitäisi opiskella. Suurin osa maahanmuuttajista tulee maista, joissa oppimiskäsitys on erilainen kuin Suomessa. Ennakko-olettamukset opettajan ja opiskelijan rooleista, oppimisesta ja opiskelusta vaikuttavat maahanmuuttaja-taustaisten opiskeluun.

Ennako-olettamukset opitaan kritiikittömästi lapsuuden sosialisointiprosessissa jo ennen seitsemää ikävuotta. Ne ohjaavat yksilön toimintaa. Kun aikuinen maahanmuuttaja tulee Suomeen hänen ennako-olettamuksensa asioista ja ilmiöistä ovat jo vakiintuneet osaksi myös hänen käsityksiään mm. oppimisesta. Ennako-olettamukset luovat toimintaan odotustottumuksia mm. käyttäytymissäntöjen ja normien suhteen siitä, miten asioiden tulisi olla. Miten kulttuurisesti sidonnaiset ennako-olettamukset voidaan selvittää jo oppimisprosessin alussa? Usein ajatellaan, että informaatio asioista riittää. Kun tiedotetaan, miten uudessa kulttuurisessa kontekstissa pitää toimia, kuvitellaan että se riittää. Näin ei kuitenkaan ole. Oppimisen kannalta on tärkeää, että tietoa on mahdollisuus reflektoida yhdessä muiden kanssa, siten uusi tieto muotoutuu uudistavaksi oppimiseksi.

Koska syvempi oppiminen ja muutos eivät tapahdu itsestään on opettajan tai ohjaajan vietävä uudistavaa oppimisprosessia tietoisesti eteenpäin. Ennako-olettamuksia voidaan lähestyä ja käsitellä sekä yksilöllisesti että pienissä ryhmissä. Tämä vaatii myös opetussuunnitelmatasolla muutoksia. Toisesta kulttuurista, varsinkin Euroopan ulkopuolelta tuleville opiskelijoille, tulisi järjestää valmentavia, silta (bridge) -koulutuksia. Tällaisia uuteen oppimiskäsitykseen, uuteen toimintaympäristöön ja kieleen keskittyviä valmentavia koulutuksia on järjestetty korkeakouluissa mm. Ruotsissa. Meillä Suomessa ammattikorkeakouluissa on järjestetty maahanmuuttajille valmentavaa koulutusta esim. Hämeen ammattikorkeakoulussa tarjottiin vuonna 2011 mahdollisuutta osallistua valmentavaan koulutukseen. Koulutustarpeet ovat suuret, koska maahanmuuttajien osuus korkeakouluopiskelijoista on pieni. Haasteelliseksi valmentavassa koulutuksessa nousee hyvin heterogeeniset taustat ja kielitaito. Ennen opintoja tapahtuvassa koulutuksessa olisi mahdollisuus käsitellä ennako-olettamuksia ja orientoitua uuteen oppimisympäristöön.

Myös englanninkielisten koulutusohjelmien opettajien yleisenä huolena on opiskelijoiden osaamisen heterogeenisyys. Eri maista tulevien opiskelijoiden osaamisen tasot ovat hyvin vaihtelevia. Valintatilaisuuksien pääsykokeet eivät ole poistaneet näitä osaamiseroja. Valmentava tai orientoiva koulutus antaisi mahdollisuuden myös lähtötason arviointeihin sekä mahdollisuuden täydentää ja lisätä puuttuvaa tai vähäistä osaamista

Ammatillisessa opettajakorkeakoulussa Hämeenlinnassa on jo useamman vuoden ajan suunniteltu ja toteutettu maahanmuuttajataustaisille opettajaopiskelijoille tarkoitettua opettajankoulutusta. Strategisena valintana on ollut kouluttaa suomen kielellä maahanmuuttajataustaisia opettajia suomenkieliseen toimintaympäristöön maahanmuuttajaopiskelijaryhmiin. Integroidut ryhmät, joissa opiskelee sekä maahanmuuttajia että kantaväestöön kuuluvia ovat opettajankoulutuksesta saatujen kokemusten mukaan molempia osapuolia hyödyttäviä. Kuvatunlainen opettajankoulutus käynnistettiin opetusministeriön rahoituksella vuonna 2006 ja kokemuk-

sista kirjoitettiin kattava raportti. Ensimmäisen toteutuksen jälkeen sisältöjä ja toteutustapaa on jatkuvasti kehitetty ja saatu arvokasta tietoa laadukkaaseen toteuttamiseen. Sisällölliset ratkaisut on suunniteltu monikulttuurisuusasiaan perehtyneiden opettajankouluttajien asiantunteudesta ja osaamista hyödyntäen. Toteutukset on huolellisesti arvioitu ja kokemuksia on hyödynnetty seuraavan toteutuksen suunnittelussa.

Maahanmuuttajataustaiset opettajat, jotka ovat opiskelleet HAMK ammatillisessa opettajakorkeakoulussa vuosina 2007–2009 ovat selvityksen (Metsänen 2011) mukaan sijoittuneet suhteellisen hyvin opetustyöhön. Selvitykseen vastasi 12 opettajaa (vastausprosentti 40), heistä kahdeksan toimii tällä hetkellä opettajana erilaisissa oppilaitoksissa mm. peruskoulussa, ammatillisella perusasteella tai aikuiskoulutuksessa. Maantieteellisesti opettajat sijoittuvat Etelä-Suomen ja Itä-Suomen alueille. Heistä osa opettaa maahanmuuttajia, mutta myös suomalaisille opiskelijoille mm. venäjän kieltä ja matematiikkaa. Kyselyyn vastanneet ovat olleet tyytyväisiä opettajaopintoihinsa. Opetusharjoittelua toivottiin lisää, sekä menetelmäopintoja omaan opetettavaan aineeseen. Noin puolet kyselylomakkeen saaneista vastasi kyselyyn. Saattaa olla, että vastaamatta jättäneet ovat sellaisia, jotka eivät ole työllistyneet ja joiden odotukset ja tarpeet olisivat voineet olla erilaisia.

Kokemusten mukaan suomalaisissa työyhteisöissä ollaan edelleen vasta hyvin alkuvaiheessa monikulttuurisuuden huomioon ottamisessa. Työyhteisön jäsenten osaamisvaatimukset globaaleissa ympäristöissä kohdistuvat mm. tietoihin, taitoihin, persoonallisuuden piirteisiin ja asenteisiin toteutuen parhaalla mahdollisella tavalla yhteistyöhön ja yhteistyössä toisten kanssa. Viimeaikaisten osaamisen tutkimukseen keskittyvien hankkeiden ja tutkimusten mukaan yhteisöllisyyden luomisessa kommunikaatiotaidot ja erilaisuuksien ymmärtäminen on keskeisellä sijalla (mm. Futurex 2012). HAMK Ammatillinen opettajakorkeakoulu osallistui syksyllä 2011 tutkimukseen, jossa käsiteltiin kulttuurien välistä viestintää työyhteisöissä (Keisala 2012). Tavoitteena oli tutkia, millaisia kulttuurien välisen viestinnän tilanteita eri alojen työntekijät kohtaavat. Eri työntekijäryhmiä haastateltiin ja tulokset esiteltiin koko työyhteisölle. Tämän tyyppisen toiminnan kautta työyhteisöillä on mahdollisuus kehittää omaa osaamistaan, kiinnittää huomiota seikkoihin, jotka eivät ole aiemmin olleet tiedostettuja. Tutkimuksen avulla saatiin tietoja viestintätilanteisiin, joissa yksilöt oppivat toisiltaan rakentaakseen yhteistä pohjaa viestinnälleen eli kolmatta kulttuuria. Kolmatta kulttuuria tarvitaan, jotta viestinnän osapuolet tietävät, mistä tilanteessa on kysymys, miten se edistyy, miten siinä käyttäydytään ja millaisia rooleja siinä voi ottaa sekä millaiset merkitykset ovat mahdollisia. Pystyäkseen rakentamaan kolmannen kulttuurin, ns. hybridikulttuurin ihmisillä pitää olla hyvät viestintävalmiudet. Viestintätilanne on yhteisen ja jaetun perustan rakentamisen prosessi.

Yhtenä tuloksellisena toteuttamismuotona on parityöskentely, jota ammatillisessa opettajankoulutuksessa on kokeiltu Hämeenlinnassa. Toinen kouluttaja on maahanmuuttajataustainen ja toinen syntyperäinen suomalainen. Kahden toimijan yhteinen osaaminen tarjoaa mahdollisuuden poistaa kielellisistä syistä johtuvia väärinkäsityksiä, se mahdollistaa oppimisen edistämiseen liittyvien yksilöllisten seikkojen yhdessä pohtimisen ja jakaa ohjausvastuuta. Samalla se tarjoaa vaihtoehtoisia näkökulmia sisältöön ja menetelmiin kulttuuritaustat huomioon ottaen. Kokemukset parityöskentelystä ovat rohkaisevia ja kannustavat työyhteisöissä yhteisölliseen toimintaan ja yhteiseen jakamiseen.

Ammatillisen koulutuksen jatkuva kehittäminen viime vuosien aikana on tarkoittanut myös ammatillisen opettajankoulutuksen kehittämistä. Laadulliset, sisällölliset ja määrälliset muutokset koulutuksessa heijastuvat luonnollisesti myös ammatilliseen opettajankoulutukseen. Opettajankoulutuksen näkökulmasta erilaisten muutosten ennakointi ja implementointi opettajankoulutuksen ohjelmaan on tärkeää ja tarjoaa valmistuville opettajille todellisen mahdollisuuden havaita nykytilanne ja valmistautua tulevaan. Yhtenä koulutuksen ennakointia käsittelevänä asiakirjana on Koulutus ja tutkimus vuosille 2011 – 2016 (kehittämissuunnitelma).

Kehittämissuunnitelman mukaan opettajankoulutuksen sisällöllisen kehittämisen painopisteitä ovat koulutuksellisen tasa-arvon turvaaminen, erityistä tukea tarvitsevien oppilaiden opetus ja ohjaus, oppimisympäristöjen kehittäminen, tieto- ja viestintäteknikan hyödyntäminen, monikulttuurisuuskyseymykset sekä kodin ja koulun yhteistyö ja yhteistyö työelämän kanssa. Maahanmuuttajien koulutusta koskevia suunnitelmia koskevat myös kehittämissuunnitelman ilmaisut opetustarjonnan kansainvälistämisestä. Korkeakoulujen on jatkossa tarkoitus sisällyttää kaikkiin tutkintoihin kansainvälistymistä tukevia sisältöjä.

Kehittämissuunnitelmaa tarkasteltaessa huomataan hallitusohjelman mukaisesti tärkeänä tavoitteena keinojen löytämisen syrjäytymisen ehkäisyyn. Syrjäytymisen ehkäisy ymmärretään oppilaitoskontekstissa erityistä tukea tarvitsevien opiskelijoiden tukemiseksi monipuolisin keinoin. Vaikka maahanmuuttajat eivät kuulu erityisopetukseen, heille suunnatut toimenpiteet saattavat olla sen kaltaisia.

Olemme iloisia siitä, että meillä on ollut mahdollisuus toimittaa julkaisu, johon olemme voineet koota mm. monikulttuurisuuteen suuntautuneessa opettajankoulutusryhmässä opiskelleiden opettajien arjen ja käytännön kokemuksia. Uskomme ja toivomme, että julkaisu auttaa monikulttuurisessa kirjavassa arjessa toimijoita.

Hämeenlinnassa huhtikuussa 2012

Riitta Metsänen  
FT, yliopettaja

Leena Nikander  
KT, opetusjohtaja



# ”Se viiltää syvältä”

## – Opettajan monikulttuurinen osaaminen

---

Tässä osiossa käsitellään opettajan monikulttuurista osaamista. Mitä se on ja miten se näyttäytyy oppilaitosten monenkirjavassa arjessa? Miten kehitetään monikulttuurista opettajan osaamista maahanmuuttajaryhmien opetuksessa, ammatillisessa oppilaitoksessa tai maahanmuuttajataustaisten sairaanhoitajien täydennyskoulutuksessa? Ja miten liikenneopettaja selviää kulttuurien ja kielten kirjoessa arkista työtä?

YTT **Leila Nisula** on tutkinut väitöstyössään monikulttuuristen ryhmien vuorovaikutusta. Hän käsittelee artikkelissaan monikulttuuristen ryhmien opettamista ryhmän sisäisen ja opettajan vuorovaikutuksen näkökulmista. KM, tohtoriopiskelija **Anne Tornberg** pohdiskelee artikkelissaan opettajan monikulttuurista osaamis-

ta yksilöä syvältä viiltävänä kokemuksena. Artikkelissa selvitetään opettajan monikulttuurisen osaamisen haasteita opettajien itsearvioimina. Sädehoito-osaston osastonhoitaja **Päivi Wilenin** artikkelissa pohditaan maahanmuuttajataustaisten sairaanhoitajien oppimisen ja osaamisen arviointia. Artikkelissa tulee esille arvioinnin haasteellisuus ja arviointimenetelmien sopivuus eri kulttuuritaustoista tulevien, jo ammatillisen koulutuksen omassa maassaan hankkineiden osaamista arvioitaessa. KM, autokouluyritystä **Jaana Silvennoisen** artikkelissa kuvataan liikenneopettajan arkea maahanmuuttajataustaisia opetettaessa. Artikkelissa käsitellään niin liikennekulttuuria kuin taidon oppimista monikulttuurisessa ja monimuotoisessa toimintaympäristössä.



**Leila Nisula** on koulutukseltaan yhteiskuntatieteiden tohtori. Hän työskentelee lehtorina HAMK Ammatillisessa opettajakorkeakoulussa. Hänen väitöskirjansa aihe käsitteli monikulttuurista vuorovaikutusta oppimistilanteissa.

Leila Nisula

## **Pedagogisia haasteita erilaisista kulttuurisista taustoista tulevien opiskelijoiden koulutuksessa**

---

Artikkelissa tarkastellaan pedagogisia haasteita erilaisista kulttuureista tulevien henkilöiden opetuksessa ja vuorovaikutuksessa. Artikkelin pohjautuu 2010 valmistuneeseen väitöstutkimukseen, jossa tutkittiin vuorovaikutuskulttuurin jäsentymistä maahanmuuttajataustaisille henkilöille järjestetyssä työllistämismenestyksessä. Tutkimuksessa jäsenettiin valmennuksessa syntyneitä vuorovaikutuskulttuuria roolien, positioiden ja identiteettimäärittelyjen avulla. Vuorovaikutuskulttuurin kuvaamisessa hyödynnettiin Erwing Goffmanin (1922 – 1982) kehysanalyysin käsitteistöä. Tutkimuksessa löydettiin neljä erilaista vuorovaikutuskehystä. Tässä artikkelissa näitä kehyksiä tarkastellaan maahanmuuttajille suunnatun koulutuksen pedagogiikan kehittämisen näkökulmasta.

Maahanmuuttajien Suomeen asettautumisen haasteena on useiden tutkimusten mukaan osoitettu olevan vaikeus työllistyä (Akhlaq 2002; Forsander 2002; Forsander & Ekholm 2001, 61 – 62). Työllistymisen pääasiallisina esteinä nähdään olevan maahanmuuttajien erilaiset ammatilliset ja koulutukselliset taustat sekä yhteiskunnan erilaisuuteen kohdistuvat asenteet (Akhlaq 2002). Maahanmuuttajien integraation tukemisen työvoimapolitiittisina keinoina on paljon käytetty erilaisia työllistämishjelmia ja maahanmuuttajille kohdennettuja koulutuksia (Härkäpää 2005a). Tämän artikkelin taustalla oleva vuorovaikutuksen ja maahanmuuttotyön alueelle kiinnittyvä tutkimus paikantui pitkäaikaistyöttömien maahanmuuttajien työllistymistä ja heidän arkipäivän selviytymistään Suomessa mahdollistavaan hankkeeseen.

Maahanmuuttajille suunnattu työllistämismenestys toimii heidän kohtaamispaikkanaan. Paikallisesti jäsenyvä vuorovaikutuskulttuuri määrittää valmennukseen osallistuvien käsitystä omasta asemasta opiskelijana ympäröivässä yhteiskunnassa. Toisaalta vuorovaikutuskäytäntöjen taustalla olevat käsitykset, esimerkiksi käsitys oppimisesta, määrittävät puolestaan vuorovaikutuskulttuuria. Vuorovaikutuskulttuurilla tai vuorovaikutusjärjestelmillä voidaan tarkoittaa yhteisesti jaettuja, itsestään selvänäkin pidettyjä käsityksiä vuorovaikutussuhteen

luonteesta ja sen merkityksestä. (Isoherranen 2005, 87.) Erilaisista taustoista tulevien vuorovaikutuksessa ja kohtaamisessa on huomioitava

kulttuurinen erilaisuus. Kulttuurilla tarkoitetaan usein tietyn ryhmän jakamia suhteellisen pysyviä arvostuksia, elämäntapoja sekä tapoja ymmärtää maailmaa. Kulttuuri viittaa ihmisten muokkaamaan ja luomaan ympäristöön sekä niihin merkityksiin, joita ihmiset antavat omassa ympäristössään oleville asioille, ihmisille ja kokemuksille tehdäkseen ymmärrettäväksi ympäröivää maailmaa (Hall 2003a, 85; Hautaniemi 2001, 14; Alitolppa - Niitamo 1994). Kulttuuri on siis riippuvainen siitä, millaisia merkityksiä eri asioille annetaan. Näihin kulttuurimäärittelyihin sisältyy erilaisten tietojen, taitojen, uskomusten, moraalisääntöjen, lakien ja tapojen moninaisuus, joka saa merkityksensä puheen ja toiminnan kautta tietystä tilanteesta (Pyykkönen 2007, 42). Asiantuntijakäytännöissä rakentuvia perheen merkityksiä tutkineet James A. Holstein ja Jaber F. Gubrium (2000, 165) toteavat, että kulttuuri rakentuu paikallisesti erilaisten diskurssien kautta tuotettuna. Kun kulttuuri luonnehditaan paikallisesti syntyväksi, painotetaan Gubrium ja Holsteinin (197, 173) mukaan sitä, että se sisältää sosiaaliseen järjestykseen ja olosuhteisiin vaikuttavia tekijöitä.

Länsimaisissa oppimistilanteissa korostetaan opiskelijalähtöistä 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.) Yhteistoiminnallisuuden korostaminen edellyttää huomion kiinnittymistä opiskelijaryhmän vuorovaikutukseen. Tutkimukseni perusteella maahanmuuttajataustaisten henkilöiden vuorovaikutuskulttuuria jäsenivät neljä erilaista vuorovaikutuskehystä. (Nisula 2010.) Nimesin tutkimukseni nämä erilaiset vuorovaikutustilanteet liittymisen, erillisyyden, haavoittuvuuden ja kamppailun kehyksiksi. Seuraavaksi tarkastelen sitä, miten nämä kehykset muodostuivat ja millaisia haasteita ne asettavat oppimisen näkökulmasta tarkasteltuna

## Liittymisen kehys

Osallistujien liittymiseen ja samalla oppimisen mahdollistumiseen viittasivat valmennuksen koulutusosion vuorovaikutuksessa sellaiset seikat, kuten osallistujien keskittyminen ryhmässä käsiteltäviin ja opetettaviin aiheisiin, osallistuminen oppitunneilla tapahtuvaan toimintaan ja positiivisesti sävyttynyt vuorovaikutus sekä osallistujien, että osallistujien ja työntekijöiden välillä. Vuorovaikutuksessa korostuivat osallistumisen mahdollisuus, vertaistuki, mahdollisuus yhteisesti jaettujen sosiaalisten identiteettien jakamiseen, mahdollisuus ja tila ”toiseuden ja toisena olemisen” tutkimiseen, ryhmässä käytetyt toiminnalliset ja itseilmaisua tukevat menetelmät, sekä vuorovaikutuksen turvallisuus ja omien kokemusten jakaminen. (Nisula 2010, 95 – 133.) Liittymisen kehys edellyttää opettajalta oman työn ymmärtämistä riittävän laajasti ja monenlaisia rooleja

sisältäväksi, toiminnallisten ja itseilmaisua tukevien oppimismenetelmien hallintaa, opiskelijoiden oppimisen ja kulttuurisen erilaisuuden refleктоimisen tukemista ja sen tarpeen tunnistamista sekä valmennuksen merkityksen tiedostamista myös muiden kuin oppimista edistävien tavoitteiden näkökulmasta.

Valmennukseen osallistujien taholta valmennusta ei tarkasteltu pelkästään oppimisen näkökulmasta, vaan valmennus nähtiin paikkana, joka tarjoaa tilan mielekkäälle arkielämän tekemiselle ja mahdollisuuden osallistua toisten seuraan. Koulutuksella ja valmennuksella on valmennukseen osallistujien mielestä tiedollisten resurssien hankkimisen lisäksi siten myös muita merkityksiä. (Ks. myös Hautaniemi 2004, 32.)

**Leila:** ...No mitä sää olet tykännyt olla kurssilla?

**A:** No ihan normaali, mie sanon, jotta parempi ku kotona istua. Mie ku siellä vaan kotona olen, ja sitten siellä on ne isän ja äitin valokuvat, ja ku mie siellä olen yksin. En mie tiiä.... että mie ajattelin, että mie olen missä tahansa, että on jotain tekemistä. Että se varmaan mänöö vuosi, että se tuloo silloin vähän helpommaksi. Ettei enää niin sureta. (Haastattelumuistiinpanot, MY/92/syksy, 2006.)

Puhuja A tarkastelee esimerkissä valmennusta mahdollisuutena liittyä toisiin sekä mahdollisuutena osallistua. Puhujan puhe nousee yksinäisyyden, eristäytymisen ja menetyksen positioista siirtyen enemmän osallistumista ja liittymistä mahdollistaviin positioihin. Nämä uudet positiot, viittaavat puhujan subjektiivisiin valintoihin, jotka vahvistavat selviytymään pyrkijän ja liittyjän sekä omaan muuttuneeseen perhetilanteeseen sopeutujan identiteettejä.

Osallistumista mahdollistava vuorovaikutuskulttuuri edellyttää opettajilta kykyä asettaa toiminnan tavoitteet kokonaisvaltaisesti ja laajasti. Kokonaisvaltaisesti ymmärretyt tavoitteet opettajien taholta lisäävät mahdollisuutta havaita ja tunnistaa sellaisia asioita, jotka eivät varsinaisesti kuulu koulutuksen tai oppimisen piiriin, mutta joihin puuttuminen poistaa oppimisen esteitä ja lisää mahdollisuutta osallistua toimintaan paremmin. Opettajan rooleissa tämä näkyy perinteisen oppimisen edistäjän roolin lisäksi myös osin huolenpitäjän rooliin esiin tulemisena. Työntekijöiden tulkinnoissa tämä näkyi siten, että koulutuksessa työskentelevät työntekijät tarkastelivat valmennukseen osallistujien tilanteita liittymisen kehyksessä kokonaisvaltaisesti sosiaalisten, psykologisten, kulttuuristen ja yhteiskunnallisten tulkintojen valossa.

*Työntekijä 1 kertoo, että hän oli ohjannut yhden naispuolisen valmennukseen osallistujan O lääkäriin. Työntekijä oli havainnut, että O oli ollut hyvin väsynyt tunneilla ja vain nuokkunut ja jopa*

*nukahdellut. Lääkärissä oli käynyt ilmi sellainen uusi asia, että O oli sairastunut aikuisiän diabetekseen n. kaksi vuotta sitten. Hän oli lopettanut diabeteslääkkeet, sen jälkeen kun lääkkeet olivat lopuneet, koska oli luullut parantuneensa taudista. Kukaan ei ollut tarkistanut, ymmärtääkö hän mikä on diabetes ja mitä se tarkoittaa hänen arkipäivän valinnoilleen ja miten sairautta hoidetaan. Lääkityksen loputtua tila oli jälleen pahentunut, verenpaine kohonnut ja yleinen huono ja väsynyt olo lisääntynyt. Onneksi työntekijä oli havainnut näitä merkkejä ja ohjannut O:n lääkäriin. Lääkitys on nyt saatu kuntoon ja O:n olo ja käyttäytyminen on nyt ihan erilaista. Hän on ilmeikäs ja juttelee enemmän. (Havainnointipäiväkirja, R1/50/syky 2004.)*

Työntekijä käyttää tässä esimerkissä kokonaisvaltaiseen auttamiseen sisältävää huolipuhetta ja kokonaisvaltaiseen tukemiseen sisältyvä tulkinta tilanteesta saa työntekijän ottamaan huolenpitäjän roolin. Huolen havaitseminen ja tunnistaminen johtaa työntekijän tekoihin, jotka sisältävät ammatillista ohjaamista ja auttamista. O:n rooli määrittyy aluksi avun tarvitsijaksi. Hänen roolinsa muuttuvat kuitenkin avun saamisen jälkeen ryhmän toimintaan osallistujaksi ja ryhmään liittyjäksi. Kososen (2000) mukaan ohjaukseen liittyvässä auttamisessa pyritään edistämään asiakkaan hyvinvointia ja kehittymistä ja heidän elämänsä onnistumista.

Liittymistä mahdollisti osallistumisen lisäksi myös yhteisesti jaetut identiteetit ja vertaistuki. Sosiaalityön alueella puhutaan työntekijän ja asiakkaan välisestä kumppanuudesta. Esimerkiksi Juhilan mukaan (2006, 52–53) sosiaalityössä on erotettavissa kumppanuussuhde, jolloin asiakkaat ja työntekijät toimivat rinnakkain. Tämä merkitsee elämäntilanteiden ja mahdollisten muutostarpeiden jäsentämistä yhdessä, jolloin sekä asiakkaan että työntekijän rooliin kuuluu kumppanina toimiminen. Kumppanuus ja sen avulla tapahtuva liittyminen opetustilanteissa tuli esille silloin, kun opettaja jakoi yhteisesti ymmärrettyjen sosiaalisten identiteettien näkökulmasta omia kokemuksiaan.

*Työntekijä 5 alkaa kertoa ryhmälle omasta elämästään ja siihen liittyvistä työnhakemisista ja työttömyysjaksoista. Ryhmää kiinnostaa se, mitä työntekijä ajattelee ja he kuuntelevat keskittyneesti. RS kysyy kuinka pitkään työntekijä oli työttömänä, johon työntekijä vastaa. Lisäksi työntekijä kertoo omasta elämästään henkilökohtaisella tasolla kuvaten, millaiseen perheeseen on syntynyt, kuka siellä teki mitään ja millaisia rooleja lapsuuden perheestä oli löydettävissä. Työntekijä kertoo suomalaisesta yhteiskunnasta ja siinä tapahtuneista muutoksista, käyttämällä omaa elämäänsä esimerkkinä. Tämä selvästi tavoittaa ryhmän, koska ryhmätilassa on rauhallinen ja keskittynyt tunnelma.*

Työntekijä määrittää valmennukseen osallistujien identiteetit puheensa samanlaisina ja tavallisina kansalaisina yhdessä valtaväestön kanssa, eikä maahan muuttamisesta tai siihen sisältyvistä rooleista tule erillistä kysymystä. Samalla työntekijä asettuu kumppanuuteen ja tasavertaiseen positioon ryhmän kanssa. Osallistujien positiomahdollisuus laajenee tasavertaisuuden positioon, jossa on mahdollista toimia kuulijana, osallistujana ja yhteiseen kokemukseen liittyjänä.

Liittymisen kehyksen mahdollistavat myös osallistumista ja reflektointia sekä omaa identiteettiä ja minuutta koostavat opetusmenetelmät ja ohjaus. (Vrt. mm. Hillier 2005, 5–9; Hulkari & Pakaste, 2007, 6) Maahanmuuttajalle uuteen maahan integroitumisen näkökulmasta on tärkeää uuden kulttuurin oppiminen. Toisen kulttuurin tutkiminen auttaa maahanmuuton kokeneita henkilöitä jäsentämään omaa kokemusta ja omaa identiteettiä sekä oppimaan uutta kulttuuria. Oppiminen ei kuitenkaan tapahdu pelkästään jäsentämällä uutta opittavaa kulttuuria, vaan tärkeää on myös pohtia sitä, miten aiemmin opittu ja uusi kulttuuri poikkeavat toisistaan. Tämä edellyttää oppimisessa opiskelijan aiemman kulttuurin ja aiempien taustojen huomioimista sekä erojen käsittelyä. "Tila "toiseuden" käsittelemiseen ja sen reflektointiin organisoitui opettajan mahdollistamana esimerkiksi siten, että tehtäväksi annetut kietoutuivat luontevasti tämän teeman ympärille. Erilaisten kulttuurien liikkumisessa ja kohtaamisessa identiteetit ja erilaisille asioille annetut merkitykset ovat jatkuvassa muutoksessa ja neuvoteltavia. (Hall, 2003.) Identiteetin paikantaminen ja maasta muuton seurauksena johtuva identiteetin uudelleen määrittely voi tapahtua koulutuksessa oppijakeskeisesti käsiteltyjen teemojen avulla.

Itseilmaisua ja toimintaa korostavat työskentely- ja oppimismuodot tukevat osaltaan myös oman itsen paikantamista ja oman minän asemaa suhteessa ympärillä tapahtuviin muutoksiin. Itseilmaisua mahdollistavat oppimismenetelmät voivat olla siten oman identiteetin kehittymisen väline. Vähintäänkin ne mahdollistavat sellaista tilaa, jossa voidaan kokea uutta, tehdä jotakin luovaa ja löytää uusia näkökulmia arjen tilanteisiin ja kokemuksiin. (Nisula 2010, 117) Oppimisen näkökulmasta voidaan ajatella, että erilaisten keskustelua ja vuorovaikutusta tukevien menetelmien käyttäminen mahdollistaa ja tukee osallistumista ja liittymistä ei pelkästään valmennusryhmään, vaan myös opiskeltavaan asiaan. Osallistavat ja keskustelua tukevat menetelmät sisältävät monenlaisia funktioita. Keskustelujen avulla voidaan jakaa omia mielipiteitä, tullaan omien kokemusten jakamisessa kuulluiksi, opitaan toisilta ja opitaan käyttämään suomen kieltä. Näiden lisäksi osallistumista ja itseilmaisua tukevien menetelmien avulla voidaan harjoitella ja vahvistaa yhteiskunnassa vaadittavia sosiaalisia rooleja.

## Erillisyyden kehys

Valmennuksen vuorovaikutuskulttuurissa oli erotettavissa tutkimuksen mukaan myös erillisyyden kehys, (Nisula 2010, 137), joka ehkäisi osallistujien liittymisen lisäksi myös keskittymistä oppimiseen. Erillisyyden kehukseen viittasivat sellaiset seikat, kuten monitasoinen kohtaamattomuus valmennuksen aikana, työntekijöiden ja valmennukseen osallistujien toiminta tuntemattomalla kentällä, osallistujien työelämän ulkopuolisuus, sekä keskinäinen, että ulkopuolelta esiin nousseet kategorisointi ja stereotyyppiat. Näiden tekijöiden lisäksi erillisyyden vuorovaikutuskehystä vahvistivat valmennuksen kontrolli- ja valvonta tehtävät. Oppimista ehkäisevinä vuorovaikutuksellisia tekijöinä tulivat esille osallistumattomuus ryhmän toimintaan, yksin jääminen, puhumattomuus, vetäytyminen vuorovaikutuksesta ja valmennuksen tavoitteiden kannalta epäadekvaatit toiminnot.

Kohtaamattomuus tulee esille, ei pelkästään ihmisten, vaan myös organisaatioiden tavoitteiden välillä. Peräkylä (1995) toteaa, että institutionaalisen vuorovaikutuksen tutkimuksessa on kyse instituutioiden leikkauspisteestä ja niiden erittelystä. Vuorovaikutuskäytännöissä institutionaaliset määrittelytavat ovat olennaisia sen suhteen, kuinka ne todellisuudessa määrittävät asiakastilanteissa tehtävää työtä. Esimerkiksi valmennuksessa tapahtuvalle työlle ja oppimiselle antaa erilaisen sisällön se, ymmärretäänkö maahanmuuttajataustaisten henkilöiden elämään liittyvät kysymykset ongelmien näkökulmasta, vai osaamisen ja jo osaamisen tunnustamisen näkökulmasta. Organisaatioiden välisessä määrittelypyrkimyksessä eri diskurssien kautta kamppaillaan määrittelyvallasta, jolloin vuorovaikutuksen tasolla eri kehukset ovat läsnä myös instituutioiden kohtaamisissa. Valmennukseen osallistumisen valintakriteerien määrittelyssä oleellista on se, mihin positioon valmennukseen osallistujat yleisesti asetetaan. Heikko kielitaito nähdään usein osaamisen puutteena, johon yhteiskunnan järjestämän koulutuksen avulla pyritään vaikuttamaan. Organisaatioiden välisissä keskusteluissa korostui usein ongelmapuhe, jolla viitataan siihen, että osallistujat nähtiin kaikkein ongelmallisimmin ja vaikeimmin työllistettävien rooleissa. Vaikeudet työllistymisessä ja sitä kautta integroitumisessa suomalaiseen yhteiskuntaan nähtiin valmennukseen osallistujien henkilökohtaisista ominaisuuksista johtuviksi. Institutionaalinen puhe saattaa tuottaa sellaisia diskursiivisia käytäntöjä, jotka vahvistavat järjestelmässä toimivien opiskelijoiden erillisyyttä suhteessa oppimisen tavoitteisiin.

Tunnistamattomuuden seurauksena valmennusryhmässä tapahtui vetäytymistä ja osallistumattomuutta johtaen osallistujat toimimaan erillisyyden kehyksessä. Tunnistamattomuus saattoi liittyä kielen osaamattomuuteen, kontekstin vierauteen, käyttäytymisen erilaisuuteen ja salaperäisyy-



teen, sekä länsimaissa korostuneiden oppimis- tai auttamismenetelmien käyttämiseen vuorovaikutuksessa. Kielitaito asettaa ehtoja valmennuksessa tapahtuvalle toiminnalle ja käytettäville opetusmenetelmille Valtakulttuuriin kuuluvilla työntekijöillä ei aina ole tunnistamattomuudesta johtuen mahdollista tavoittaa vieraasta kulttuurista tulevien osallistujien vuorovaikutustoiminnan taustalla olevia tekijöitä. Suomen kielen osaamattomuus vaikuttaa siihen, että joidenkin valmennukseen osallistujien identiteetit saattavat tulla määritellyksi salaiseksi jäävinä, arvoituksellisina ja tunnistamattomina. Vaikeimmillaan kielitaidottomuus voi aiheuttaa sen, että osallistujalla ei ole mahdollisuutta liittyä mihinkään tai keneenkään. Eristäytyminen ei tapahdu ainoastaan suhteessa valtaväestöön vaan myös ympärillä oleviin muihin valmennukseen osallistujiin. Tämä tapahtuu erityisesti silloin, kun liittymisen kehystä ylläpitävää vertaistuen ja auttamisen kulttuuria ei ole päässyt syntymään ryhmässä, tai siinä ei ole riittävästi auttajan roolissa toimivia henkilöitä. Tällöin kielitaidottomat voivat jäädä kokonaan huomiotta. (Nisula, 2010, 124. )

Kielitaidosta johtuvien erojen tunnistamattomuus ja ohittaminen muuttivat opetustilanteet turhauttaviksi ja näkyivät osallistujien erilaisina vetäytymistapoina.

*Työntekijä 2 kertoo itsestään ja esittäytyy. Hän on ensimmäistä kertaa ryhmän kanssa. Työntekijä on hyvä esiintyjä, ja hän saa aluksi värikkäällä kertomuksillaan ryhmän huomion kiinnittymään itseensä. Työntekijä kertoo monisanaisesti kuntoutuksensa yleisesti ja siitä mitä tässä talossa kuntoutuksen alueella tehdään. Myöhemmässä vaiheessa havaitsen, että kaikki eivät pysy esityksen mukana. Tämä alkaa näkyä alun jälkeen: S ja MT lukevat lehtiä, joku kirjoittaa, SP:lla on sanakirja auki ja hän selaillee sitä, jotkut näppäilevät puhelimiaan.*

Osallistujat yrittävät aluksi kuunnella keskittyneesti työntekijän esitystä, jolloin ryhmän toiminta viittaa osallistumisen ja liittymisen pyrkimykseen ja aktiivisen kuuntelijan ja osallistujan rooleihin. Työntekijän puhe ja hänen käyttämänsä sanasto ovat kuitenkin liian vaikeita. Työntekijä olettaa kuulijansa kielitaidon ja kontekstin ymmärtämisen paremmaksi kuin se on, eikä tunnista ja tarkista osallistujien todellista osaamista. Työntekijä tulkitsee tilannetta siis samanlaisuuden näkökulmasta, eikä tunnista eroja. Foucault (1972, 32 – 38) korostaa valtaan liittyvässä teoriassaan, että tiedolla on keskeinen sija siinä, miten subjektit voivat toimia ja mitä toimijat voivat puhua erilaisissa diskursseissa. Oppimisen näkökulmasta oleellista olisikin tuottaa siltoja, joiden avulla osallistuminen sekä yhteiskunnalliseen keskusteluun, että oppimiseen siihen liittyvien asioiden suhteen olisi mahdollista.

Maahanmuuttaja joutuu selviytymään arkielämässä usein tuntemattomalla kentällä. Arkielämän sujuvuuden näkökulmasta yhteiskuntaan liit-

tyvät opittavat asiat ovat siten valmennukseen osallistuville tärkeitä. Oppimista hankaloittaa, mikäli aiempaa kokemusta vastaavanlaisesta järjestelmästä ei ole, eikä oppimista kiinnitetä aiempaan kokemukseen opetetavasta aiheesta. Mikäli tunnistamattomuutta ei oteta opetuksessa huomioon, seurauksena on erillisyyteen johtava vuorovaikutustoiminta

*Työntekijä 4 aloittaa kertomalla Kelan uudesta työttömyyskorvausmuutoksesta. S kertoo tietävänsä muutoksesta, samoin SS. Työntekijä lukee ääneen Kelan sivuilta ottamansa tulostuksen. E ei tunnu olevan työntekijän puheesta kiinnostunut, hän nojaa kättään poskeen, on välinpitämättömän ja väsyneen oloinen ja melkein nukkuu. Hän ei ole mitenkään kiinnostunut muusta ryhmästä. Todennäköisesti aihe on sen verran vieras ja tuntematon, ettei E jaksa sitä kuunnella. Näyttää siltä, ettei myöskään SP, joka yleensä tulkkaa E:lle, ymmärrä Kelan uusista työttömyyskorvaussäännöistä mitään. Hän tutkii vihkoaan ja sinne kirjoittamia sanoja.*

Liittymisen vuorovaikutuskehys on työntekijän toiminnassa aluksi läsnä. Liittyminen ei kuitenkaan onnistu, koska kaikki ryhmässä eivät tunnista teemaa. Vähiten suomen kieltä osaava henkilö vetäytyy kokonaan pois vuorovaikutuksesta ulkopuolisen ja erillisyyden positioon sekä vetäytyjän rooliin.

Erojen tunnistamattomuus tuli esille myös erilaisten harjoitustehtävien tai oppimismenetelmien valinnan kautta. Vuorovaikutuksen lisäämisessä ja suomen kielen oppimisessa käytettiin erilaisia harjoituksia, joiden merkitys ei aina avaudu valmennukseen osallistuville. Ongelmalliseksi tämä tuli erityisesti silloin, mikäli ryhmällä ei ollut ketään, joka olisi valmistellut tehtävää riittävästi, tai joka olisi auttanut niiden tekemisessä. Sue ym. (1992, 1996) sekä Puukari & Launikari (2005, 27) ovat omassa monikulttuurisen työn mallissa korostaneet maahanmuuttotyöhön sisältyviä kompetensseja. Näistä yksi on työntekijän kyky käyttää mielekkäitä interventioita, tekniikoita ja strategioita.

*Tehtävänä on piirtää oma sosiaalinen verkosto. Paperille on valmiiksi tehty pyramidin muotoinen kaavio johon pitää merkitä ensin läheisimmät henkilöt, seuraavaksi läheisimmät henkilöt jne. siten, että pyramidin huipulla ovat kaikkein kaukaisimmat, mutta kuitenkin jollakin tavoin kosketuksessa itseen olevat henkilöt. Ryhmässä syntyy yleistä hälinää, kun työntekijä on poistunut. Keskeinen kysymys on se, miksi tehtävä pitää tehdä. Kukaan ei oikein tunnu ymmärtävän: ”Mikä tämä on, mitä tässä pitää tehdä.” ”Miksi tätä pitää tehdä?”. Varsinkin SS on kiukkuisen ja turhautuneen näköinen. Lopulta ryhmä hiljenee, ja osa alkaa tehdä tehtävää siten, kuin on sen ymmärtänyt. SS alkaa lukea lehteä. SP tulee kysymään minulta, mitä hän laittaa lapussa oleviin laatikoihin. Yritän*

*selittää, mutta itsestänikin se tuntuu hankalalta. SP kysyy: "Laitanko kaikki sukulaiset tänne?" Sanon, että niin varmaan. "Keitä laitan tuonne ylös?", hän jatkaa kyselyään. Yritän selittää. Lopuksi SP kysyy: "Miksi laitan nämä ihmiset tänne?" Myös UB kysyy, mitä lappuun pitää laittaa. Huomaan ärtymyksen merkkejä myös muissa ryhmäläisissä. Yritän epätoivoisesti selittää E:lle, mitä tehtävässä tulisi tehdä. Saan selville SP:n avulla, että E:lla ei ole Suomessa ystäviä. Puoliso on edelleen kotimaassaan, tytär ja poika täällä Suomessa. Yksi E:n pojista on kuollut sodassa. UB tulee uudelleen kysymään minulta, mitä pitää tehdä ja miten oikeinkirjoitus tapahtuu.*

Ryhmä joutuu tekemään työntekijän antamaa tehtävää, jonka merkitystä ja tavoitetta ei esimerkissä tunnusteta. Tehtävän ohjeistuksen perusteella valmennukseen osallistujien identiteetti määrittyy samanlaisuuden kautta. Kulttuurisia eroja ei menetelmän valinnassa ole huomioitu tai tunnustettu. Tunnistamattomuus johtaa siihen, että ryhmän toiminta eriytyy ja huomio kohdistetaan eri asioihin. Osallistujien roolivalinnat viittaavat osin pyrkimyksen asettua tunnistamattomuudesta ja erillisyydestä ulos murtautumisen positioon, joka ei kuitenkaan onnistu. Lopulta turhautuminen johtaa vetäytymiseen ja erillisyyteen.

Erilaisista positioista tehdyt tulkinnat ja odotukset johtavat siihen, että maahanmuuttajille yhteiskunta voi näyttäytyä ennakkoluuloisena ja syrjivänä. Valmennukseen osallistujien vuorovaikutuksessa työntekijöiden harjoittama työllistämispuhe, jossa painotettiin suomalaisen työkkulttuurin oppimista, tuotti valmennukseen osallistujien vetäytymistä, erillisyyden lisääntymistä, konflikteja, omaan toimintaan suuntautumista, häiriöiden tuottamista, levottomuuden lisääntymistä ja vastustusta valmennuksen toimintaa kohtaan. Pettymyksiä ja toivottomuutta aiheuttaa työelämän vaatimusten tunnistaminen ja omien mahdollisuuksien realisointuminen. Ristiriitaa tuottaa se, että suomalaisen yhteiskunnan taholta koulutukselle, ja erityisesti Suomessa hankitulle koulutukselle, annetaan vahva merkitys, eikä aikaisemmin opittua riittävästi tunnusteta tai tunnusteta. Ristiriidan tiedostaminen johtaa osallistujat usein puhumaan turhautumispositiosta. Työllistymisen velvoite saattoi johtaa myös kontrolliin. Kontrolloinnissa asetetaan virallisen hyvinvointi- tai sosiaalivaltion toimintakehykseen, jota valvotaan ja kontrolloidaan. Giddens (1991, 149) on todennut, että sosiaalista kontrollia harjoitetaan sosiaalisessa tarkoituksessa, jolloin voi käydä siten, että valta muotoutuu epäsymmetrisesti. Tällöin toiset ryhmät joutuvat toisia ryhmiä enemmän vallan toimenpiteiden kohteiksi. Kontrollin merkitys korostuu sellaisten yhteiskunnallisten tehtävien suorittamisessa, joihin sisältyy etuisuuksista päättäminen. Tällöin kontrolli kohdistuu sosiaalisten etuisuuksien saamisen ehtoihin ja kriteereihin, joita myös opetustehtävissä toimivat joutuvat tekemään. Tyypillisiä kontrollitoimia olivat poissaolijoiden tarkistaminen, sääntöihin liittyvät keskustelut ja henkilökohtaiset keskustelut

kurssille osallistuvien kanssa. Kontrollitehtävät johtavat usein konfliktitilanteisiin ja erillisyyden kehukseen estäen oppimista. (Nisula 2010, 172.)

## Haavoittuvuuden kehys

Oppimistilanteissa on huomioitava haavoittuvuuden läsnäolon mahdollisuus. Haavoittuvuuteen liittyvä vuorovaikutuskehys tuli esille tutkimuksessa (Nisula, 2010) traumojen ja menetysten läsnäolosta, negatiivisesti suuntautuneen institutionaalisen puheen kautta, osallistujien vaikeutena irrottautua alistaisesta asemasta suhteessa valtaväestöön sekä varsinaisissa oppimis- ja ryhmätilanteissa haavoittumisena. Haavoittuvuus nousee myös valmennukseen osallistujien kokemuksesta alistetusta tai marginaaliasemasta yhteiskunnassa. Haavoittuminen saattoi saada ilmauksensa haavoittumista kuvaavien kokemusten esille tuomisena, puhujien tulkintoina, emotionaalisina tunnereaktioina, kasvojen menettämisen pelkona tai toimintana, joka pyrkii tahalliseen haavoittamiseen ja jonka seurauksena on haavoittuminen. Vuorovaikutustilanteissa haavoittuvuus tulee esille myös haavoittuvuuden kokemusten aktivoitumisen herkkyytenä.

Pakolaisuuteen sisältyy lähtökohtaisesti usein oletus haavoittuneisuudesta. Valmennukseen osallistuvien erilaista käyttäytymistä tulkittiin työntekijöiden ja opettajien usein traumojen näkökulmasta, joka johti uhrikategorisointiin. Haavoittuvuuden kehys tuli näin ylläpidetyksi trauma-, menetys-, rasismi- ja uhriskurssin kautta. Uhrius määrittyi myös muiden kuin traumaperäisten tekijöiden kautta, jolloin keskeinen kysymys Suurpään (2002, 45) mukaan on se, milloin on oikeus olla erilainen ja milloin tämä erilaisuus puolestaan haastaa valta-yhteisöä. (Ks. myös Loseke 2001, 107–126.) Suurpään (2002, 45) mukaan uhrikategorian kautta voidaan tuntematonta ja arvoituksellista tehdä tutuksi. Ongelmana on se, että ”uhrius” voi jäädä maahanmuuttajien pysyväksi ominaisuudeksi. Valmennuksessa käyttäytymisen erilaisuus sallittiin ja traumatulkinnan kautta käyttäytyminen tehtiin ymmärrettäväksi, vaikka trauman läsnäolosta ei ollut varmuutta. Vastaavasti oletuksena oli se, että valmennukseen osallistujat olivat kokeneet suomalaisessa yhteiskunnassa rasismia, jolloin tämä rasismien käsittely automaattisesti sisältyi opetussuunnitelmaan. Trauma- ja sotakokemusten käsitteleminen johti työntekijät neuvottomuuden positioon. Neuvottomuus puolestaan johti traumojen ohittamiseen.

*Leila: Tuleeko tämä sitten esille näissä ryhmätilanteissa, koulutuksessa*

**Työntekijä 4:** *Että tämä... minä en oikein pysty näkemään juurikaan eroa vastaaviin suomalaisiin muuta ku sen kielitaito-ongelman. Onhan niitä traumoja suomalaisillakin. Ne on kuitenkin ollut jo hyvin pitkään Suomessa, että ne akuutimmat vaiheet on josakin vaiheessa jo käyty.*

Työntekijän valitsema tulkintatapa viittasi traumojen normalisoimiseen, jolloin traumoja verrattiin tavanomaisiin elämän vaikeuksiin. Erojen jähmettäminen pysyviksi ominaisuuksiksi saa rinnalleen muutoksen vaatimuksen, jonka mukaan maahanmuuttajien tulee muuttua ja sopeutua suomalaiseen yhteiskuntaan (Suurpää, 2002, 47–51). Oppimisen alueella haasteellista on se, miten traumojen läsnäolo tunnustetaan, millaiset oppimismenetelmät saattavat nostaa traumoja esille ja kuinka traumojen esiin noustessa toimitaan. Opiskelijan näkökulmasta tärkeää on myös se, ettei tule identifioiduksi uhrikategoriaan, silloin kun kyse on ainoastaan käyttäytymisen kulttuurisista eroista.

Länsimaissa elinikäisen ja yhteisöllisen tai yhteistoiminnallisen oppimisen käsite on vahvasti sisäistetty. (Esim. Filander 2002; Koro 1993, 17–18.) Oppimiskäsitys kuitenkin vaihtelee eri kulttuureissa. Aiemmin sisäistetyt mahdolliset negatiiviset kokemukset oppimisesta saattoivat oppitunnilla helposti aktivoitua ja tulla esille esimerkiksi väärin vastaimisen pelkona jolloin epäonnistuminen saattoi johtaa kasvojen menetykseen.

*S kertoo omalla vuorollaan nopeasti ja hiljaisella äänellä artikkelistaan. S on aika hyvä suomen kielessä. Työntekijä kysyy S:ltä aiemmin luettavaksi annetusta sanomalehtiartikkelista: "Mitä tarkoittaa silta?" S hämmentyy, eikä oikein tiedä mistä on kysymys. Hän tulee punaiseksi ja pyörähtelee hermostuneesti tuolillaan: "Mitä tarkoitat, en ymmärrä mitä tarkoitat", hän kysyy uudelleen ja uudelleen työntekijältä. Lopulta hän sanoo: "En ymmärrä", ja vaikenee. RS istuu S:n vieressä. RS yrittää auttaa puuttumalla keskusteluun ja kertomalla mitä sana tarkoittaa. S näyttää kuitenkin edelleen hämmentyneeltä, nöyryytetyltä ja vihaiselta eikä suostu ottamaan vastaan RS:n avun tarjousta. Vihdoin S sanoo: "Saanko ajatella itse?" Nyt myös MT vaistoaa S:n vaikeudet ja ponnistelut tilanteessa ja ilmoittaa koko ryhmälle: "S pelkää vastata väärin."*

S:n toiminta tilanteessa viittaa hänen aiempiin oppimiskokemuksiinsa. Joutuminen huomion kohteeksi oppimistilanteessa johtaa hämmentyksen, epäonnistujan, osaamattoman ja kasvojen menettäjän rooleihin. Vieressä olija yrittää auttaa ja ottaa vertaistukijan roolin, mutta auttamispyrkimykset tulevat S:n taholta kiukkuisesti torjutuiksi. Tilanteessa tulee esille myös ryhmän jäsenten välinen kilpailu, joka viittaa haavoittuvuuden kehyksen lisäksi kamppailun kehyksen läsnäoloon. Kolmas ryhmänjäsen puuttuu tilanteeseen ja tulkitsee S:n vaikeudet osaamattomuuden pelosta johtuvaksi määrittäen S:n pelkääjän rooliin. Goffman (1967, 5–6) toteaa, että kasvot ovat mielikuva itsestä, minkä kautta yksilö pyrkii esiintymään ympäristössä yleisesti hyväksytyjen arvojen mukaisesti. Osallistujien tavoitteena vuorovaikutustilanteessa on Goffmanin mukaan esiintyä itselle mahdollisimman edullisesti. Usein kuulijat osaavat myös tul-

kita toisen käyttäytymistä paremmin, kuin mitä he osaavat kontrolloida omaa toimintaansa. (Goffman 1959, 20) Mikäli oikeanlaisia ”kasvoja” ei tilanteessa osata ottaa, on seurauksena hämmennys ja nolous. Yksilön toiveena on se, että vuorovaikutuksen toinen osapuoli osallistuisi hyväksytyjen ”kasvojen” ylläpitämiseen, jolloin vastuu ”kasvojen” ylläpitämisestä on kaikilla vuorovaikutukseen osallistuvilla. Esimerkkitalanne viittaa siihen, että keskusteleva ja kyselevä opetustapa eivät aina johda liittymiseen oppimistilanteessa, vaan tuottaa epäonnistumisen kokemuksia ja kasvojen menetyksen. Kasvojen säilyttämistä tukevien opetusmenetelmien kehittäminen olisi maahanmuuttajien opetuksessa tärkeää. Lisäksi opettajan olisi hyvä olla tietoinen erilaisista oppimiskäsityksistä ja niiden mahdollisesta vaikutuksesta opetustilanteisiin osallistujien tunnetasolla.

Joissakin tilanteissa haavoittuminen tapahtuu myös valmennusryhmän jäsenten tuottamana. Tarkoituksellista haavoittamista voidaan ymmärtää ryhmään sisältyvän ryhmädynamiikan avulla. Ryhmän sisällä voi lähteä liikkeelle sellaiset ryhmädynaamiset tekijät, jotka eivät lisää koheesiota, vaan tekevät ryhmästä turvattoman. Ryhmädynaamisia tekijöitä ovat esimerkiksi ryhmän kyky pitää yllä ryhmän koheesiota, ryhmän jäsenten väliset suhteet tai ryhmän jäsenten erilaiset roolit ja niiden vaikutus ryhmän toimintaan. Haavoittaminen valmennuksen aikana oli joskus toiseen suunnattua tarkoituksellista piikittelyä tai suoranaista syrjimistä. Läsniä olevina vuorovaikutuskehyksinä erottuivat sekä kamppailun kehys että haavoittuvuuden kehys. (Nisula 2010, 222.) Ongelmana oli se, että osallistujat, jotka muutoinkin ovat heikoimmassa asemassa, joutuivat helpoimmin haavoitetuiksi ja syrjäyttämisen kohteeksi.

## Kamppailujen kehys

Ihmisten välisessä vuorovaikutuksessa ja ryhmätilanteissa valtakysymykset ovat jatkuvasti läsnä sekä virallisen tahon valvonta-, ohjaus- ja kontrollitehtävän kautta että epävirallisesti ryhmän sisäisinä jäsentensä valtakysymyksinä. Valtakamppailuja käydään oikeudesta saada tasavertaista kohtelua, oman mielipiteen esiin saamisesta tai jonkin itselle tärkeäksi koetun etuisuuden saamisesta. Ryhmän sisällä tapahtuva valtakamppailu voidaan ryhmän sisäisten valtakysymysten ratkaisuryityksinä. Kamppailujen voidaan ajatella myös kuvastavan vähemmistöasemassa olevien kamppailua resursseista, jolloin eri vähemmistöryhmät kilpailevat toinen toistensa kanssa tavoiteltavista eduista. Kamppailuja yhteiskunnassa käydään maahanmuuttajan näkökulmasta monilla eri alueilla, joista tärkeimpänä näyttäytyi työhön pääseminen. Vuorovaikutuskehysten näkökulmasta tarkasteltuna kamppailujen kehyksessä haavoittuvuuden kehys on läsnä usein kokemuksellisesti, erityisesti silloin kun koetaan, että kamppailu on hävitty. Koulutuksen aikana tämä tulee esille puheena epäonnistumisesta, turhautumisena ja osallistumattomuutena opetukseen. Muina ulottuvuuksina kamppailut saivat valmennuksen koulutuksessa ilmauksensa oi-

keudesta osallistua joka ilmeni puheoikeudesta kamppailuna ja ryhmän jäsenten välisenä keskinäisenä kamppailuna. Joskus ulkopuolisen kontrollitehtävän siirtyminen ryhmälle näkyi siten, että valmennukseen osallistuvat ryhmän jäsenet pyrkivät kontrolloimaan toinen Ryhmän jäsenen toinen toisiaan kontrolloivat pyrkimykset tulla ankariksi ja ryhmän jäseniä haavoittaviksi toiminnoiksi, jolloin myös haavoittuvuuden kehys oli kamppailujen kehyksessä läsnä.

Kamppailun kehys tulee esille vuorovaikutuksessa kamppailuna oikeudesta osallistumiseen puhujaposition tai itsensä ilmaisemiseen tarvittavan tilan kautta: Suomea puhuvien nopeatempoiseen keskusteluun on vaikea päästä, mikäli siihen ei tule luontevaa tilaisuutta. Puhujaoikeudesta ei siten kamppailla tasavertaisessa suhteessa, vaan kieltä osaamaton joutuu ponnistelemaan enemmän saadakseen oman tilan. Minna Suni (2008) on tutkinut toista kieltä puhuvan vuorovaikutusta ja kielellisten resurssien jakamista. Hän toteaa (2008, 194 – 195), että ulkopuolisuus sosiaalisessa vuorovaikutuksessa tapahtuu usein siksi, että maahanmuuttajia ei aina pidetä oikeutettuna käyttämään oppimaansa uutta kieltä siitä syystä, että heitä ei katsota yhteisön jäseneksi. Tämän lisäksi oleellista on myös se, miten ympäristö ottaa hänet ja hänen yhteisöön tuomansa omat resurssit huomioon ja käyttöön. Uuteen kieliyhteisöön pääsemisen haasteena ei ole Sunin (2008, 197) mukaan osallistuminen sosiaalisiin tilanteisiin sinänsä vaan yhteisön jäsenyyden saavuttaminen.

*Z, N ja miespuolinen suomalainen työntekijä alkavat puhua lasten kouluttautumisesta ja koulutuspaikkojen hakemisesta. N kertoo, että olisi aina halunnut valmistua poliisiksi. Yksi hänen lapsistaan kuitenkin aikoo alalle. N on asiasta ilmiselvästi ylpeä. Puhe jatkuu omasta perheestä kuvauksena, jota muut kuuntelevat. Kesken N:n puheen mukaan tulee suomalainen naistyöntekijä, joka kuuntelee hetken aikaa keskustelua ja alkaa sitten kertoa oman lapsensa pääsykokeista. Kaikki alkavat kuunnella nyt häntä. Työntekijän lopetettua oman tarinansa, keskustelu jatkuu nyt lähinnä suomalaisten työntekijöiden kesken. (Havainnointipäiväkirja, R1/49/syksy, 2004.)*

Tilanne on muodostunut aluksi liittymisen kehystä ylläpitävästä omien kokemusten jakamisesta, ja yhteisestä huomion kohteesta. Kyseessä on Goffmanin vuorovaikutusanalyysin mukaan kohtaaminen, jolloin kaikkien huomio kiinnittyy samaan asiaan. Liittyminen tapahtuu paikalla olevien miesten kesken. Liittymistä kuvaa tasavertainen asetelma, jossa suomalainen työntekijä kuuntelee maahanmuuttajan ajatuksia, ja puhe liittyy puhujan yli kulttuurirajojen yhteisesti jaettuihin perheidentiteetteihin. Puhe ja liittymispyrkimykset kuitenkin keskeytyvät, kun paikalle tulee naistyöntekijä, joka kuunneltuaan hetken keskustelua, osallistuu tilanteeseen ja alkaa puhua omista kokemuksistaan vanhempana. Tämä katkaisee ensimmäisen puhujan, eikä hän enää yritä tulla mukaan kes-

kusteluun. Maahanmuuttajan puhujarooli vaihtuu kuuntelijan ja vastaanottajan rooleiksi. Koska suomen kieli oli kyseisessä tilanteessa ainoa yhteinen kieli, sisäpuolisen ja puhuja-aseman etuoikeutetusti saivat suomen kieltä äidinkielenään puhuvat. Puhujaroolin vaihtuessa maahanmuuttajan kertomus tulee myös ohitetuksi, jolloin hän on sivuutetun ja ohitetun roolissa. Aiemmin esillä ollut tasavertaisuuden positio vaihtuu myös puhumisoikeuden suhteen epätasavertaiseen positioon. Dialogisuutta tukevien oppimismenetelmien käyttäminen voisi lisätä vieraasta kielikulttuurista tulevan mahdollisuutta osallistua, vähentää puhujapositiosta kamppailua ja harjaannuttaa myös osallistujien kielitaitoa.

Heterogeenisestä ryhmästä voidaan löytää osaamisen, kokemuksen ja roolivalinnan suhteen suuriakin eroja, jolloin kamppailua joudutaan käymään sen suhteen, kenen lähtökohdista toimintaa suunnitellaan ja kenen tarpeisiin sillä pyritään vastaamaan. Heterogeenisuus ei kuitenkaan aina ole pelkästään kamppailujen tai erillisyyden kehykseen johtava tekijä mutta se vaatii enemmän opettajalta sekä ryhmältä itseltään. Kamppailut ja kilpailutilanteet ryhmässä saattavat johtaa konfliktitilanteisiin ja erilaisiin syrjäyttämisympäristöihin. Vaarana on jonkun vuorovaikutukseen osallistuvan joutuminen ulkopuolisen tai laidoilla kulkijan positioon. Oleellista huomiosta kamppailussa on se, miten huomio onnistutaan saamaan. Huomiosta kamppailun keinot saattoivat olla joskus hyvin epäadekvaatteja, kuten toisen mitätöimistä, kontrollointia tai suoranaista rasismia. Työntekijät tunnistavat kamppailut, mutta ovat neuvottomia niiden suhteen.

**Leila:** *No miten ne vaikeudet näkyvät siinä toiminnassa?*

**Työntekijä 6:** *Rajattomuutena. Rajattomuutena. Että justiinsa tuossa ... aikataulu on selkeä. Että tuota niin, niin... puhutaan luennoilla keskenään ja löristään, ja niin... niin hälistään ja... Keskeyttämiskyky on varmaan aika isolla osalla huono. Mutta kuinka paljon siinä on sitte sitä, että jos asiat, mitä tehdään, niin menee joko ali riman tai yli riman. Niin kuinka paljon se on sitte turhautanut? Ja sitä kautta, totta kai, sitä rupeaa ottaen kontaktia niihin ihmisiin joitten kanssa on sitte helppo kommunikoida. Se varmasti aiheuttaa kans sitte semmosta levottomuutta siinä.. Että ei siinä sitte... Että sehän siinä on se ongelma itelle, että kun on niin-ko aikuisia ihmisiä sitte (naurahdus), että miten tuota niin niin... Että toisaalta on semmonen lastentarhaolo välillä, mutta sitte on toisaalta aikuisia ihmisiä. Että, miten sanoa tämmösisistä asioista, joitten pitäis olla jo opittuja? Että se on haaste kanssa (naurua). (Haastattelumuistiinpanot, TY/166/kevät, 2006.)*

Työntekijän odotuksena on, että ihmiset toimisivat aikuisen ja aikuisopiskelijan rooleissa. Odotukset ja todellinen käyttäytyminen ovat kuitenkin ristiriidassa. Ristiriita odotusten ja todellisuuden suhteen tuottaa avul-



la hän pyrkii ymmärtämään ryhmän vuorovaikutustilanteita neuvottomuutta. Psykologisten ja sosiaalisten oletusten, jolloin hän ottaa ymmärtäjän roolin. Ymmärtäjän roolista hän siirtyy autoritäärisempään tulkintaan huomauttamalla, että työtä tehdään kuin lastentarhassa. Samalla hän viittaa siihen, että aikuiselle opiskelijalle osoitetut vaatimukset eivät tässä ryhmässä päde, ja maahanmuuttajaopiskelijan toimintaa verrataan työntekijän puheessa lapsen käyttäytymiseen.

## Johtopäätökset

Liittymisen kehyksessä esille tullut maahanmuuttajan kokonaisvaltainen huomioiminen korostaa ohjauksen merkitystä oppimisessa. Ohjauksen tavoitteena tulisi olla oppimiseen liittyvien esteiden poistaminen fyysisellä, psyykkisellä ja sosiaalisilla tasoilla. Tämä edellyttäisi opettajan roolin muuttumista enemmän tiedon siirtäjästä aikuisen opiskelijan ohjaajan rooliin, jolloin opiskelijan elämäntilanne tulisi kokonaisuudessaan huomioitua.

Valmennukseen osallistuvien näkökulmasta valmennus ja koulutus toimivat erilaisten yhteiskunnassa vaadittavien taitojen oppimisen lisäksi myös osallistujien oman henkilökohtaisen identiteetin rakentamisen ja omien kokemusten jäsentämisen paikkana, yhteisöön osallistumisen mahdollistajana, oman etnisen taustan esiin tuomisen mahdollistajana ja erilaisten yhteiskunnassa tarvittavien roolien harjoittelupaikkana. Opiskelussa ja oppimisessa tulisikin siten kehittää sellaisia pedagogisia menetelmiä, jotka tukevat opiskelijan oman identiteetin rakentumista uudessa tilanteessa, vahvistavat suomalaisessa yhteiskunnassa tarvittavia rooleja, esim. työnhakijan tai opiskelijan rooleja, ja antavat opiskelijalle mahdollisuuksia reflektoida ja hyödyntää oppimisessa aikaisempia työ- ja elämäkokemuksia. Pedagogisten menetelmien kehittämisessä olisi huomioitava opiskelijoiden erilaiset oppimiskäsitykset ja niiden merkitys oppimistilanteisiin. Suomessa toteutettavaan yhteistoiminnalliseen oppimiseen tulisi harjaantua pikkuhiljaa soveltamalla erilaisia yhteistoiminnalliseen malliin sisältyviä pedagogisia menetelmiä. On otettava kuitenkin huomioon se, että suomalaiset opiskelijat ovat harjaantuneet yhteistoiminnallisuuteen jo päiväkodista lähtien, kun taas vieraasta kulttuurista tulevalle opiskelijalle yhteisöllisten oppimismenetelmien oppiminen edellyttää harjoittelua.

Opettajan tulisi pyrkiä tunnistamaan opiskelijoiden mahdollisia vaikeuksia ja eroja oppimistilanteissa. Erot voivat tulla esille kontekstin ymmärtämisen, kielitaidon, keskusteluihin valittujen teemojen ja harjoitustehtävien suhteen sekä osallistumisen suhteen. Erityisen tärkeää olisi erottaa sellaiset menetelmät opetuksesta pois, jotka mahdollisesti nostavat esille haavoittavat menneisyyden kokemukset. Kielitaidosta ja uu-

den kulttuurin tunnistamattomuudesta johtuvia erojen ylittämiseen pyrkiviä keinoja tulisi tarkemmin tutkia ja kehittää. Dialogisuutta korostavat oppimismenetelmät voisivat vastata tähän haasteeseen.

Erilaisten ryhmätyömenetelmien osaaminen sekä ryhmädynamiikan tunnistaminen on edellytys myös monikulttuurisessa ryhmässä. Opettajan näkökulmasta on tärkeää tunnistaa myös sellaisia prosesseja ryhmässä, jotka saattavat estää täysipainoista osallistumista oppimistilanteisiin, kuten ryhmän sisäisiä haavoittavia, syrjäyttäviä ja kamppailuun liittyviä vuorovaikutusprosesseja. Heterogeenisuudella on merkitystä oppimiseen erityisesti silloin, mikäli ryhmässä ei ole päässyt kehittymään toinen toistaan tukevaa vertaisauttamisen kulttuuria. Tällöin heterogeenisuus voi johtaa kamppailujen kehykseen, jossa työntekijän tai ryhmän jäsenten huomiosta kamppaillaan. Tunnistamisen lisäksi opettajan tulisi osata hyödyntää riittävästi ryhmädynamiikkaa riittävän turvallisen ja osallistujien välistä vertaistukea mahdollistavan oppimisympäristön kehittämiseksi. Erilaisten konfliktitilanteiden ennalta ehkäiseminen ja ratkaisukeinot mahdollistavat ja vahvistavat myös oppimista edistävää toimintaa ryhmässä. Lisäksi eriyttävien opetusmenetelmien kehittäminen voisi lisätä oppimisen mahdollisuutta heterogeenisissa ryhmissä.

Monikulttuurinen oppimistilanne asettaa opettajalle sekä tiedollisia, taidollisia, että asenteellisia haasteita. Tärkeää olisi muistaa se, miten tahtomattaankin puheessa välittyvät yhteiskunnassa sisäistetyt stereotypiat ja erilaiset kategorisointitavat. On tärkeää olla tietoinen siitä, kuinka nämä diskursiiviset tavat voivat vahvistaa sosiaalisia identiteettejä ja sitä kautta ihmisten asemaa yhteiskunnassa.

## Lähteet

- Akhlag, A. 2002. Yhteisten työmarkkinoiden erottelemia? Maahanmuuttajien työllistymismahdollisuudet suomalaisilla työmarkkinoilla. *Sosiologia* (3), 227–241.
- Alitolppa-Niitamo, A. 1994. Kun kulttuurit kohtaavat. Keuruu: Otava.
- Filander, Karin 2002. Kehittäjäyys epävarmuuden asiantuntijuutena. *Aikuiskasvatus* 47, 296–294.
- Forsander, A. & Ekholm, E. 2001. Maahanmuuttajat ja työ. Teoksessa Forsander, A. & Ekholm, E., (toim.): Monietnisyyden, yhteiskunta ja työ. Helsinki: Palmenia kustannus. 57–82.
- Forsander, A. 2002. Luottamuksen ehdot. Maahanmuuttajat 1990-luvun suomalaisilla työmarkkinoilla. Väestöntutkimuslaitoksen julkaisusarja D 39/ 2002. Helsinki: Väestöntutkimuslaitos. Väestöliitto.

- Foucault, M. 1972. *Archaeology of Knowledge and the Discourse on Language*. New York: Pantheon Books.
- Giddens, A. 1991. *Modernity and Self-identity. Self and Society in the Late Modern Age*. Cambridge: Polity Press.
- Goffman, E. 1967. *Interaction Ritual. Essays on Face-to-Face Behaviour*. New York: Pantheon Books.
- Hakkarainen, K., Lonka, K. & Lipponen, L. 2004. Tutkiva oppiminen. Järki, tunteet ja kulttuuri oppimisen sytyttäjänä. Porvoo: WSOY.
- Hall, S. 2003. Juurettomuus. Kulttuuri, paikka, identiteetti. Teoksessa Lehtonen, Mikko & Löytty, Olli (toim.): *Erilaisuus*. Tampere: Vastapaino. 85–127.
- Hautaniemi, P. 2001. Etnisyys ja kulttuuri. Teoksessa Forsander, A. & Ekholm, E. & Hautaniemi, P. & Ali, A. & Alitolppa-Niitamo, A. & Kyntäjä, E. & Qupoc Cuong, N. (toim.); *Monietnisyys, yhteiskunta ja työ*. Helsinki: Yliopistopaino. 11–30. (2. muuttamaton painos).
- Hautaniemi, P. 2004. Pojat! Somalipoikien kiistanalainen nuoruus Suomessa. Helsinki: Nuorisotutkimusverkosto. Nuorisotutkimusseura. Julkaisuja 41. Väitöskirja.
- Holstein, J. A. & Gubrium, J. F. 2000. *The Self We Live By. Narrative Identity in a Postmodern World*. New York, Oxford: Oxford University Press..
- Hulkari, K. & Pakaste, M. 2007. Aikuisopiskelijaa ei jätetä. Aikuisopiskelijan ohjaus ja tukitoimenpiteet. Opetusministeriön julkaisuja 40. Tampere: Tampereen Yliopistopaino OY Juvenes Print.
- Hillier, Y. 2005. *Reflective Teaching in Further and Adult Education*. London & New York: Continuum. ( Second ed.)
- Härkäpää, K. 2005. Pääkirjoitus: Maahanmuuttajien työllistymisen ja kuntoutuksen palvelumallien kehittäminen. Helsinki: Kuntoutus (2). Kuntoutussäätiö..
- Isoherranen, K. 2005. Moniammatillinen yhteistyö. Vantaa: WSOY, oppimateriaalit.
- Kosonen, P.A. 2000. Elämäntaidolliset haasteet ja ohjaus – Näkökohtia habitattin muodostumisesta ja auttamisen asiantuntijuudesta myöhäismodernissa. Teoksessa J. Onnismaa, H. Pasanen & T. Spangar (toim.) *Ohjaus ammattina ja tieteenalana 2. Ohjauksen toimintakentät*. Porvoo: PS-kustannus. 104,129.

- Koro, J. 1993. Aikuinen oman oppimisensa ohjaajana. Itseohajutuvuus, sen kehittyminen ja yhteys oppimistuloksiin avoimen korkeakouluopetuksen monimuotokeilussa. Jyväskylän yliopisto, *Studies in Education, Psychology and Social research* no. 98. Jyväskylä: Jyväskylän yliopistopaino.
- Lonka, K. 1997: Explorations of constructive processes in student learning. Helsinki: Yliopistopaino.
- Loseke, D. R. 2001. Constructing Institutional Selves. Lived Realities and Formula Stories of “Battered Women”. Teoksessa Gubrium, Jaber F. & Holstein, James A. (toim.): *Institutional Selves. Troubled Identities in a Postmodern World*. New York, Oxford: Oxford University Press. 107–126.
- Nisula, L. 2010. Vuorovaikutuskulttuuri ja sen jäsenyminen maahanmuuttajien työllistämismuunnoksessa. Lapin yliopiston julkaisuja 194. Rovaniemi: Lapin yliopistokustannus.
- Pyykkönen, M. 2007. Järjestäytyvät diasporat. Etnisyys, kansalaisuus, integraatio ja hallinta maahanmuuttajien yhdistystoiminnassa. *Studies in Education, Psychology and Social Research*. Jyväskylä: Jyväskylän yliopiston yhteiskuntatieteellinen tiedekunta. Jyväskylän yliopistopaino.
- Repo-Kaarento S. 2006. Yliopisto-opetuksen yhteistoiminnallinen kehittäminen. Helsinki: Helsingin yliopiston Avoimen yliopiston julkaisusarja 2. Yliopistopaino.
- Soini, H. 2001. Oppiminen sosiaalisena käytäntönä. *Psykologia* 1–2, 49–58.
- Suurpää, L. 2002. Erilaisuuden hierarkiat. Suomalaisia käsityksiä maahanmuuttajista, suvaitsevaisuudesta ja rasismista. Nuorisotutkimusverkosto. Nuorisotutkimusseura. Julkaisuja 28. Yliopistopaino Väitöskirja.





**Anne Tornberg** on koulutukseltaan kasvatustieteiden maisteri ja hän on suorittanut myös monikulttuurisuuteen suuntautuneet pedagogiset opinnot sekä näyttötutkintomestarikoulutuksen. Hän työskentelee koulutussuunnittelijana HAMK Ammatillisella opettajakorkeakoululla. Hän on tohtoriopiskelijana Tampereen yliopistossa tutkimusalueena monikulttuurisuuteen liittyvät kysymykset.

Anne Tornberg

## Se viiltää syvältä – tarkastelussa opettajan monikulttuurinen osaaminen

---

Kiinnostukseni opettajan monikulttuuriseen osaamiseen nousi esille omien opettajaopintojeni sekä opetusharjoitteluni aikana. Aihe on mielestäni tärkeä ja ajankohtainen, suomalainen yhteiskunta ja työelämä muuttuvat yhä monimuotoisemmaksi. Yhteiskunnan muutos vaikuttaa opettajuuteen. Helakorpi (2010, 106) tuo asian esille seuraavasti: ”Koulu ei voi olla muusta yhteiskunnasta erillinen saareke vaan osa yhteiskuntaa ja ympäröivää todellisuutta.”

Varsinkin opetusharjoitteluaikani herätteli pohtimaan omaa opettajuuttani ja erityisesti sitä, miten osaan kohdata monikulttuurisen opiskelijaryhmän. Tämä oli myös monikulttuurisuuteen suuntautuneen opettajakoulutukseni tavoitteena. Opinto-oppaan (2010, 12.) mukaan ammatillinen opettaja toimii aina ihmissuhdeammattissa (eettinen vastuu), jossa hänen tehtävänä on tukea nuoren ihmisen ammatillisen identiteetin ja yrittäjyyden kehittymistä kuin myös aikuista hänen hakiessaan uutta suuntaa ammatilliseen kasvuunsa. Lisäksi opettajaksi opiskeleva opettajankoulutuksensa aikana oppii refleктоimaan omaa oppimistaan sekä toimintaansa ja saa valmiuksia elinikäiseen kehittämiseen.

Koen monikulttuurisen osaamisen hyvin opettajaa syvältä viiltävänä asiana. Monikulttuurisessa ryhmässä toimiminen vaatii häntä käymään läpi omia arvojaan esimerkiksi kysymymällä: mitä minä ajattelen omasta kulttuuristani ja tiedätkö, mitä oma kulttuurini on. Kysymykset kuvaavat sitä olennaista itsereflektionia monikulttuurisen opetusryhmän kohdalla, jota ei- monikulttuurisen opetusryhmän opetuksessa mielestäni edes tarvitse tiedollisesti useinkaan tehdä.

### Sopeutumisprosessi osana opettajan ammatillista monikulttuurisuutta

Moniarvoisessa yhteiskunnassa sekä valtaväestöryhmien että vähemmistöryhmien jäsenten on mietittävä sopeutumistaan uuteen monimuotoiseen yhteiskuntaan ja työelämään. Tässä artikkelissa keskityn käsittelemään ammatillisen opettajan monikulttuurisuutta ja sen kehittämistä koulutuksellisin keinoin. Opettajan monikulttuurisuudella osaamisella käsitetään tässä maahanmuuttajataustaisten opiskelijoiden kulttuurisen

kohtaamiseen (oppilas–opettaja) ja heidän oppimiseensa liittyvää opettajan osaamista suomalaisessa ammatillisessa aikuiskoulutuksessa. Opettajan monikulttuurinen osaamisen kehittyminen on prosessi, jota voidaan kuvata kulttuuri-identiteetin kehittymisen kautta. Tämä prosessi koskee niin maahanmuuttajia kuin heidän kanssaan työskenteleviä.

Sue & Sue (1990, 93, 95, 96, 100–101.) kuvaavat viisivaiheisessa uuteen kulttuuriin sopeutumisprosessin viitekehityksessään henkilön vaiheittaisena sopeutumisena uuteen kulttuuriin. Ensimmäisessä, *konformistisuusvaiheessa*, henkilö ihannoii valtakulttuuria omaa kulttuuria ylemmälle tasolle vähätellen omaa kulttuuria ja tämän vuoksi henkilön itsetunto heikkenee. Seuraavassa, *dissonanssi-vaiheessa*, valtakulttuurista aletaan huomata epäkohtia ja omasta kulttuurista löydetään hyviä puolia (esimerkiksi löydät omasta vähemmistöryhmästä kollegoita ja ystäviä jne.).

Kolmannessa, *vastarinta- ja uppoutumisvaiheessa*, oma historia ja kulttuuri korostuu ja etniset ominaispiirteet muuttuvat kunnian ja ylpeyden symboleiksi itsetunnon noustessa kanssakäynnin rajautuessa vain oman ryhmän jäseniin. *Itsetutkiskeluvaiheessa* tarve positiiviseen itsensä määrittelyyn nousee tarkasteltaessa oman ryhmän ajatuksia (varsinkin erimielisyystilanteessa oman ryhmän kanssa) valtakulttuuria kohtaan. Viidennessä, *integraatiovaiheessa*, henkilö huomaa, että kaikissa kulttuureissa on hyväksyttäviä ja ei-hyväksyttäviä asioita ja hän voi valikoida, mikä on hyvää ja mikä ei eri kulttuureissa. Hän tulee monikulttuuriseksi ilman tunnetta, että on ”myynyt oman eheydensä”. (Mt. 103–104, 105–106).

Bennett & Bennett (2004) mukaan yksilön kulttuurisen osaamisen ensimmäisessä kehitysvaiheessa, *kulttuurien kieltämisyvaiheessa*, oma kulttuuri ohjaa vahvasti ajattelua ja toisia kulttuureja ei välttämättä tiedosteta todellisiksi. Toisessa vaiheessa, *puolustaminen*, erilaiset oppilaat ja heidän vanhemmat ovat uhka omalle arvomaailmalle ja puolustuksessa turvaudutaan ylimalkaisiin kuvailuihin ja stereotyyppioihin. Etnosentrisyyden viimeisessä, kolmannessa vaiheessa, *minimoidaan* kulttuurien erilaisuutta, jolloin tämä voi johtaa myös kulttuurien romantisointiin. Etnorelativistisuuden ensimmäisessä vaiheessa, *hyväksyminen*, omaa kulttuuria suhteutetaan muihin kulttuureihin ja arvojen suhteellisuus tiedostetaan. Riippumatta kulttuurista erilaiset ihmiset ymmärretään samanlaisiksi sosiaalisiksi ja psyykkisiksi olennoiksi. Viidennessä vaiheessa, *adaptaatio*, sopeutumisvaiheessa hyväksytään se, että ihmisten välinen humanismi edellyttää kulttuuristen erilaisuuksien ymmärtämistä, huomiointia ja hyväksymistä. *Integraatiovaiheessa* yksilö osaa soveltaa erilaisiin kulttuurisiin tilanteisiin vaihtoehtoisia ajattelumalleja ja joustavan ajattelun kautta ymmärtää monimuotoisuutta ja myös hyväksyy erilaisuutta. (Paavola & Talib 2010, 78–80.)



## Opettajan monikulttuurinen ammatillisuus

Opettajan monikulttuurista ammatillisuutta voidaan tarkastella monesta näkökulmasta; suvaitsevaisuutta, eettisiä kysymyksiä tai pedagogista osaamista painottaen. Talib (2005, 42 – 46, 53) ymmärtää opettajan monikulttuurisen ammatillisuuden laajentuneena itseymmärryksenä, kriittisenä suhtautumisena työhön, empatiana ja erilaisten todellisuuksien ja elämänmuotojen hahmottamisena. Opettajan monikulttuurisen ammatillisuuden (kompetenssin) kehittämiseen liittyy erilaisia tietoisuuden tasoja, jotka etenevät asteittain oman identiteetin käsittelystä globaaliin vastuuntuntoon ja toimintaan. Syvimmässä tasossa opettajan ammatitaito on sidoksissa huolenpitoon ihmisistä, jotka eivät asu lähellämme. Opettajien aktiivinen osallistuminen esim. kansalaisjärjestöjen toimintaan, ihmisoikeuksien turvaamiseen ja kestävään kehitykseen ovat tavoitteina. Yksilön identiteetti on voimakkaasti sidoksissa opettajuuteen. Menneisyyden reflektointi, tietoisuus omien valintojen ja toimintatapojen taustalla piilevistä syistä, auttaa kasvattajia ymmärtämään paremmin myös oppilaita.

Jokikokko (2002, 85 – 89) tuo esille interkulttuurisen kompetenssin kokonaisuutena, eräänlaisena filosofiana, jossa kompetenssin kehittymisen voi nähdä interkulttuurisena kasvuna tai oppimisena tavoitteena kasvu moninaisuuden tiedostamiseen, ymmärtämiseen, kunnioittamiseen sekä oikeudenmukaisuutta tukevaan ajatteluun ja toimintaan. Interkulttuurisessa kompetenssissa korostuu vuorovaikutustaidot ja se muodostuu neljästä ulottuvuudesta: asenteet, tietoisuus, taidot ja toiminta. Asenteiden nähdään olevan interkulttuurisen kompetenssin lähtökohta, sillä ne ovat edellytyksenä tasa-arvoon ja oikeudenmukaisuuteen pyrkivälle toiminnalle (esim. moninaisuuden kunnioittaminen). Kulttuurisen tietoisuudessa oleellista on tunnistaa niitä kulttuurisia koodeja, jotka ohjaavat ja rajoittavat omaa käyttäytymistä, asenteita, ajatuksia ja arvoja (myös yhteiskunnallinen taso) ja lisäksi se on tietoa toisista kulttuureista ja ihmisistä. Taidoissa korostuu kyky sopeutua muuttuviin olosuhteisiin, niissä toimimiseen ja vaikuttamiseen sekä esim. taito olla kriittinen. Omatessaan tarvittavat interkulttuuriset tiedot ja taidot sekä oikeudenmukaisuuteen pyrkivän asenteen ihminen pyrkii rohkeasti ja aktiivisesti toimimaan esimerkiksi kaikenlaista syrjintää vastaan.

TAULUKKO 1. Ohjaajan monikulttuurinen osaaminen

Tiedot	Taidot	Asenteet/ominaisuudet
tiedot kulttuurieroista	kommunikointi- ja vuorovaikutustaidot	joustavuus
tiedot sopeutumisprosessista	taito vaihtaa vuorovaikutustyyliä	ei-arvottava suhtautuminen asioihin ja ilmiöihin
tiedot ohjattavan lähtömaan tilanteesta ja historiasta	taito asettua toisen asemaan	avoimuus
tiedot ohjattavan taustasta (koulutus, työkokemus, terveydentila, perhesuhteet)	ohjaustaidot, erilaiset interventiotyylit	tietoisuus omista arvoista, normeista, asenteista
tiedot erilaisista selviytymistyyleistä (coping)	osaamisen arviointitaidot	suvaitsevaisuus
	kielitaito	kyky sietää epäselviä ja ennakoimattomia tilanteita ja asioita
		tietoisuus omista stereotyyppioista ja ennakkoluuloista vähemmistöryhmiä kohtaan

Metsänen (2009, 123.) jaottelee ohjaajan ja opettajan monikulttuurisen osaamisen kolmelle eri ulottuvuudelle (taulukko 1): *Tiedot*-kohdassa korostuu opettajan tietämys kulttuurieroista ja niiden vaikutuksesta esimerkiksi ohjaukseen (yksilö- ja yhteisökeskeiset kulttuurit) sekä uuteen maahan sopeutumisen prosessista (vaikuttaa yksilöllä kaikilla elämänilueilla). Lisäksi opettajalla olisi hyvä olla yleissivistystä ja tietoa ohjattavien lähtömaiden tilanteesta (esim. historia ja yhteiskunta) sekä erilaisista yksilön selviytymistyyleistä (coping). *Taidot*-kohdassa monipuoliset vuorovaikutus- ja kommunikointitaidot auttavat rakentamaan vuorovaikutusta. Ammatillisen osaamisen arviointitaidot ja opettajan ohjausprosessin sensitiiviset ”ohjausväliintulot” eli interventiot kuuluvat eri kulttuureiden kohtaamisen ohjaustaitoihin. *Asenteet ja ominaisuudet*-kohdassa nousee esille ohjaajan oma itsetuntemus, arvot, normit ja asenteet ja niiden yhteys omaan kulttuuriin sidoksissa oleviin lähtökohtiin. Tällöin kyseessä on ohjaajan omaa tietoisuus omista kulttuurisista sidonnaisuuksista. Myös joustavuus ja epävarmojen tilanteiden sietämisen kyky tulee esille.

Nämä ohjaajan monikulttuurisen osaamisen ulottuvuudet ovat vastaavia opettajuuden kanssa. Molemmat sekä opetus- että ohjaustapahtumat liittyvät ihmisten kohtaamiseen. Ohjaajan samoin kuin opettajan tulee tuntea itseään, arvojaan, normejaan, asenteitaan ja ohjaustilanteessa hänen pitää tiedostaa omat kulttuurisesti sidonnaiset lähtökohtansa. Lisäksi eri kulttuureista tulevien ohjattavien kanssa on ohjaajalle tarpeen avoimuus,

joustavuus ja kyky sietää epävarmoja ja ennakoimattomia tilanteita. Nykyisen käsityksen mukaan opettajuus on siirtymässä ja siirtynyt perinteisestä opettajuudesta opiskelijan oppimisprosessin ohjaajaksi ja koulutuksen organisoijaksi (vrt. Metsänen 2009, 123 ja Helakorpi 2010, 104, 119).

### **Miten opettajat arvioivat omaa monikulttuurista osaamistaan**

Riitta Metsänen (2009) on kehittänyt tiedot, taidot ja asenteet/ominaisuudet – ulottuvuuksien pohjalle kyselylomaketta opettajien monikulttuurisesta osaamisesta. Tätä kyselylomaketta, joka sisältää 24 väittämää käytin opinnäytetyössäni. Taulukossa (taulukko 1) esitetyt osaamisalueet toimivat kyselylomakkeen varsinaisen monikulttuurisen opettajuuden osaamisalueiden pohjana kuitenkin siten, että Taidot-kohdasta jätettiin kielitaitoon liittyvät kysymykset pois. Syynä tähän on se, että kyselyssä tutkitaan monikulttuurisuuteen liittyvää opettajan osaamista suomalaisen ammatillisen aikuiskoulutuksen viitekehyksessä.

Tutkimukseen vastaajat olivat aikuiskouluttajia. Tutkimuksen tuloksissa haasteet kohdistuvat kulttuurien eroavaisuuksien tuntemiseen. Vain alle kolmannes vastaajista katsoi tietävänsä monikulttuurisen pedagogiikan perusteet. Myös uuteen kulttuuriin sopeutumisen prosessiin tulee kiinnittää huomioita, sillä kolmannes vastaajista katsoi sopeutumisprosessin olevan heille jokseenkin tai täysin tuntematon asia. Tässä tutkimuksessa nousi selkeästi esille, että vastaajat kokivat pystyvänsä toimimaan erilaisten ihmisten kanssa, osaamisen haasteet nähtiin monikulttuurisen pedagogiikan alueella.

Lisäksi opettajat raportoivat, ettei heillä ollut taitoja käsitellä monikulttuurisessa ryhmässä syntyneitä ristiriitatilanteita, samoin monikulttuuriset yksilön ja ryhmän ohjaukseen liittyvät taidot koettiin vähäisiksi. Ohjaukseen liittyen tuli esille se, että opettajat korostivat ohjauksen tekemisestä suomalaisella tavalla. Tämä liittyy vastaajien mukaan siihen, että opiskellessaan suomalaisessa ryhmässä maahanmuuttajaopiskelija tarvitsee suomalaisen ohjaustapaan liittyviä taitoja. Opettajien mielestä huomioita tulisi kiinnittää siihen, että jo oppilaitoksen valintatilanteessa kielitaitoa ja oppimisvalmiuksia arvioitaisiin.

Tutkimuksessa nousi esille, että vastaajat ovat tietoisia omista arvoistaan, ovat omasta mielestään joustavia ja arvostavat ihmisiä, joilla on erilainen maailmankatsomus kuin heillä itsellä. Myös tasa-arvoinen suhtautuminen kaikkiin ihmisiin on näille vastaajille ominaista sekä kunnioitus eri kulttuuritaustasta tulevien henkilöiden arvoja ja uskomuksia kohtaan, kunhan ne eivät ole ristiriidassa lakien ja asetusten kanssa.

Yleisesti huomio kiinnittyy tutkimuksen tuloksissa siihen, että kyselyyn vastaajat kokivat tuntevansa oman kulttuurinsa arvot sekä tietävänsä oman kulttuurinsa vaikutuksen käyttäytymisessään. Vaikea sanoa -osuus opettajien vastauksissa toistui usein. Tämä voi johtua siitä, että puolella vastaajista oli vähän monikulttuurista koulutusta. Tämä tukee ajatustani siitä, että henkilökohtainen pohdinta monikulttuurisen osaamisen suhteen on vielä kesken ja näin epätietoisuutta ilmiön suhteen esiintyy.

### Kehittämistarpeet

Tässä tutkimuksessa nousi selkeästi esille seuraavat *Monikulttuurisen pedagogiikan kehittämiseen* liittyvät täydennyskoulutustarpeet:

- ✓ Kulttuuritiedon lisäys niistä kulttuureista, joista on opiskelijoita koulutusorganisaatiossa
- ✓ Uuteen kulttuuriin sopeutumisen prosessituntemus
- ✓ Kulttuurien vaikutus opiskeluun ja työntekoon
- ✓ Yksilön selviytymiskeinot vaikeissa tilanteissa
- ✓ Monikulttuurisen ryhmän ja yksilön kohtaaminen
- ✓ Monikulttuurisen ryhmän ohjaus
- ✓ Osaamisen varmistaminen
- ✓ Miten toimia epävarmuutta aiheuttavissa tilanteissa.

Monikulttuurisen ryhmän ja yksilön kohtaamisessa opettajien vastauksissa esille nousi esimerkiksi rohkeus astua monikulttuurisen ryhmän eteen sekä vuorovaikutustilanteisiin liittyvä osaaminen, erityisesti miehen ja naisen asema eri kulttuureissa. Lisäksi taidot kohtaan kuuluvassa osaamisen varmistamisessa vastaajat toivat esille opiskelijoiden koulustaustojen ja kielitaidon suuret erot. Lisäksi monikulttuuristen opiskelijoiden opettamiseen liittyvää tukea halutaan kollegoilta. Samoin korostettiin yleisesti yhteistyötä sekä työparina työskentelyä. Myös opiskelijoiden arviointi nähtiin haasteellisena, erityisesti todistusten erilaisuus ja numeroarvioinnin hankaluus. Ratkaisuna nähtiin osaamiseen laadulliset kuvaukset.

Opinnäytetyöni tavoitteena oli selvittää opettajien monikulttuurista osaamista aikuiskoulutuksessa. Maahanmuuttajia opettaneet kiinnittivät huomioita siihen, että tulevaisuudessa monikulttuurinen osaaminen on opettajan työssä toimiville tärkeää. Tulosten perusteella oppilaitoksen monikulttuurisuusopetuskokemus on vielä nuorta ja näin toimintamalleja toteuttamiseen voidaan kehittää. Omasta kokemuksestani opettajakoulutuksen aikana katsoisin, että meitä kannustetaan reflektomaan omaa toimintaamme ja pitämään yllä oman osaamisen kehittämistä.

Paavolan ja Talibin mukaan (2010, 81.) omien assosiaatioiden ja ajatusten reflektointi on tehtävä erilaisten tapahtumien yhteydessä. Vasta luottamus omaan ammatilliseen osaamiseen mahdollistaa, että opettaja ottaa huomioon, mitä valmiuksia oppilaalla on ja millaisista lähtökohdista tämä tulee. Kriittinen pohdinta uudistavan oppimisen välineenä ei käynnisty ilman omaa halua ja suostumusta tarkastella toimintaansa kriittisesti ja ulkopuolisin silmin. Kollegan kanssa pohtiminen ja kulttuuri- ja kasvatusteorioiden selitykset auttavat ymmärtämään paremmin henkilökohtaisia kokemuksia. Tämän prosessin kautta tulee kokemus opettamisen mielekkyydestä ja positiivisuudesta.

Talibin tutkimuksen (2005, 113.) tuloksissa monikulttuurisen kompetenssin omaavat opettajat kokivat olevansa toiveammattissaan ja kiinnostuneita itsensä kehittämistä. Realistisuus monikulttuurisen työn haasteellisuutta ja toisinaan rankkuuttakin kohtaan ei poistanut heidän uskoa omaan ammattitaitoonsa. Tämä ammattitaito on omaksuttu työtä tekemällä, pohtimalla esiin tulleita ongelmia vanhempien ja kollegoiden kanssa sekä koulutuksiin osallistumisella (halusivat lisää koulutusta) että alan kirjallisuutta lukemalla. Lisäksi he eivät olleet kokeneet työyhteisöongelmia, suojautuivat sen avulla työuupumuksesta, eivätkä olleet huolissaan maahanmuuttajaoppilaan syrjäytymisestä.

Opetusministeriön koulutuksen ja tutkimuksen kehittämissuunnitelman (2011–2016) mukaan opetushenkilöstön täydennyskoulutuksessa koulutuksen järjestäjien tulee säännöllisesti huolehtia henkilöstönsä ammatillisen osaamisen parantavasta täydennyskoulutuksesta. Täydennyskoulutuksen tulee liittyä oppilaitoksen kehittämistyöhön ja olla luonteeltaan suunnitelmallista. Opetushenkilöstön jatko- ja täydennyskoulutuksessa koulutusten kohdennuksissa kiinnitetään huomiota muun muassa monikulttuuristuvan yhteiskunnan maahanmuuttajien opetuksen valmiuksien kehittämiseen.

Tässä artikkelissa tulee esille opettajan monikulttuurisen osaamisen tärkeys, joka vain korostuu suomalaisen yhteiskunnan muutoksessa monimuotoisemmaksi. Opetushenkilöstön koulutuksessa oleellisessa asemassa on oppilaitoksen johto ja sen monikulttuurisen johtamisen hallinta ja osaaminen. Säävälän ja Keski-Hirvelän (2011, 191–193.) mukaan esim. työvoimapoliittisen koulutuksen rakenteilla voidaan luoda mielekkäitä olosuhteita kulttuurien väliselle vuorovaikutukselle. He katsovat, että opettajan pedagogisissa opinnoissa monimuotoisuus- tai monikulttuurisuusjakso pitäisi olla pakollinen opintokokonaisuus ja opetushenkilöstön lisä- ja jatkokoulutuksesta huolehtiminen olisi välttämätöntä muuttuneen työympäristön vuoksi. Kouluttajalle monikulttuurisen ryhmän opettaminen on huomattavasti vaativampaa kuin monokulttuurisen ryhmän, siksi opettajille pitäisi osoittaa myös enemmän resursseja opetuksen suunnitteluun ja opiskelijoiden ohjaukseen, sekä erityisesti kiinnittää huomiota opiskelijavalintoihin.

## Lähteet

- Helakorpi, S. 2010. Ammatillinen opettaja. Teoksessa Helakorpi, S., Aarnio, H. & Majuri, M. Ammattipedagogiikkaa uuteen oppimiskulttuuriin. Saarijärvi: Saarijärven Offset Oy, 101 – 124.
- Jokikokko, K. 2002. Interkulttuurinen kompetenssi apuna kulttuurien kohdattessa. Teoksessa Räsänen, R., Jokikokko, K., Järvelä, M-L. & Lamminmäki-Kärkkäinen, T. (toim). Interkulttuurinen opettajankoulutus. Utopiasta todellisuudeksi toimintatutkimuksen avulla. Oulun yliopisto: Kasvatustieteiden ja opettajankoulutuksen yksikkö. Luettavissa <http://herkules oulu.fi/isbn9514268075/isbn9514268075.pdf>, 85 – 95.
- Koulutus ja tutkimus vuosina 2011 – 2016. Kehittämissuunnitelma. 2011. Helsinki: Opetusministeriö.
- Metsänen, R. 2009. Monikulttuurinen ohjaus käytännössä- vanhaa ja uutta, omaa ja lainattua, läheltä ja kaukaa. Teoksessa Helander, J. (toim.) Ammatillisen opettajan käsikirja. Saarijärvi: Saarijärven Offset Oy, 115 – 124.
- Opinto-opas 2010 – 2011. 2010. HAMK Ammatillinen opettajakorkeakoulu. Saarijärvi: Saarijärven Offset Oy.
- Paavola, H. & Talib, M-T. 2010. Kulttuurinen moninaisuus päiväkodissa ja koulussa. Juva: Bookwell Oy.
- Sue, D. & Sue, D. 1990. Counselling the Culturally Different. Theory and Practice. New York: Wiley.
- Säävälä, M. & Keski-Hirvelä, E. 2011. Osallisuuden haaste: kulttuurisesti monimuotoistuva työvoimakoulutus. Teoksessa Pitkänen, P. (toim.) Kulttuurien kohtaamisia arjessa. Jyväskylä: Bookwell Oy, 165 – 196.
- Talib, M-T. 2005. Eksotiikkaa ja ihmisarvoa. Opettajan monikulttuurisesta kompetenssista. Kasvatusalantutkimuksia 21. Turku: Suomen kasvatustieteellinen seura.





**Päivi Wilén** työskentelee Turun yliopistollisen keskussairaalan sädehoito-osaston osastonhoitajana. Hän on koulutukseltaan röntgenhoitaja ja suorittanut ylemmän ammattikorkeakoulututkinnon.



Päivi Wilén

## **Maahanmuuttajataustaisten opiskelijoiden arviointi – erityispiirteitä ja opettajan osaamisen ydintä**

---

Maahanmuuttajataustaiset koulutetut henkilöt ovat arvokasta pääomaa Suomen työelämässä. Maahanmuuttajille suunnatun koulutuksen tavoitteena on, että ulkomailla suoritetut tutkinnot, opinnot ja työkokemus ovat pohjana Suomessa täydennettävälle koulutukselle. Täydentävien koulutusten tärkeänä osana itse opetettavan asiasisällön lisäksi ovat kieliopinnot, oman äidinkielen tukeminen ja kulttuuri-identiteetin säilyttäminen.

Maahanmuuttajilla tarkoitetaan pakolaisia, turvapaikanhakijoita, paluumuuttajia ja muita ulkomailta Suomeen muuttaneita henkilöitä. Koulutuksella ja ammatilla on tärkeä osa yksilön elämässä. Suomessa on voimassa yhdenvertaisuuslaki, jonka tarkoituksena on edistää ja turvata yhdenvertaisuus yhteiskunnassa. Laki kieltää mm. etniseen alkuperään, kansallisuuteen, kieleen ja uskontoon liittyvän syrjinnän. Lakia sovelletaan työelämän lisäksi myös koulutuksessa. (Opetushallitus 2010)

Opiskelijan oppimisen arviointi on opettajan yksi keskeisimmistä ja haastavimmista tehtävistä. Vielä haastavammaksi se tulee, kun arvioitavana on maahanmuuttajataustainen opiskelijaryhmä. Opiskelijan oppimisen taustalla vaikuttavat monet kulttuuriset tekijät: aika-, valtaetäisyys-, yhteisöllisyyskäsitteet ja viestintätavat. Erityisen merkittäviä oppimisen arvioinnissa ovat oppimiseen liittyvät erilaiset oppimiskulttuurit, kielitaitokysymykset ja arviointimenetelmien käyttö.

Tämä artikkeli pohjautuu opinnäytetyöhön, jossa selvitettiin maahanmuuttajataustaisten opiskelijoiden arviointia opettajan näkökulmasta. Opinnäytetyön tavoitteena oli selvittää, millaisia erilaisesta opiskelijoiden kulttuuritaustasta johtuvia erityispiirteitä opettajat ovat kokeneet maahanmuuttajataustaisten opiskelijoiden oppimisen arvioinnissa. Minkälaisia haasteita he ovat kohdanneet ja miten he ovat niistä selvinneet ja minkälaiset arviointimenetelmät ovat toimineet heidän mielestään parhaiten.

## Arviointi ja oppimiskulttuuri

Oppimisen arviointi sekä ohjaa opiskelijan oppimista että kannustaa häntä. Se tuottaa tietoa oppimisesta opiskelijalle itselleen ja opettajille. Arviointia tarvitaan myös työnantajaa ja jatko-opiskelua varten. Arviointiin osallistuvat opiskelija itse, opettaja ja mahdolliset muut yhteistyökumppanit, kuten työpaikkaohjaajat. Kaikkien osallistujien on oltava tietoisia oikeuksista, vastuista ja velvollisuuksista, joita opiskelijan arviointiin osallistuminen tuo. Arviointia tehdään koko oppimisprosessin ajan. (Opetushallitus 2008, 4.)

Opiskelijan arviointi pohjautuu laadittuihin arviointikriteereihin, sillä opiskelijan oppimista ja osaamista verrataan aina tutkinnon osien ammattitaitovaatimuksiin ja tavoitteisiin. Opiskelijalla on oikeus oppia ennen kuin häntä arvioidaan tutkintotodistukseen tulevan arvosanan saamiseksi. Oppimisen arvioinnin tavoite on, että opiskelija tietää, mitä hän jo osaa ja mitä hänen tulee vielä oppia. Arvioinnin avulla tulee tukea ja motivoida opiskelijaa saavuttamaan tavoitteensa ja kehittää hänen itsearviointitaitoaan. Oppimisen etenemistä arvioidaan suullisten tai kirjallisten palautteiden avulla. Oppiminen suunnitellaan oppimisprosessiksi, joka sisältää välitavoitteita, jotka johtavat ammattitaitovaatimusten edellyttämään osaamiseen. Välitavoitteiden arvioinnin avulla voidaan arvioida opiskelijan oppimisen tuen tarve. (Opetushallitus 2008, 11 – 14.)

Oppimiseen vaikuttavat sekä opettajien että oppilaiden oppimiskäsitykset ja oppimisympäristö. Nevgi ja Lindblom-Ylänne (2003, 82) määrittelevät oppimiskäsityksen opiskelijan ja opettajan henkilökohtaiseksi käsitykseksi siitä, mitä oppiminen heidän mielestään on. Oppimisympäristöistä Lindblom-Ylänne ja Nevgi (2003, 54 – 55) toteavat, että opettajakeskeisiä oppimisympäristöjä ovat sellaiset ympäristöt, jossa opettaja suunnittelee kurssin sisällön, asettaa tavoitteet ja valitsee arviointimenetelmät. Opettaja opettaa esittämällä tietoa esimerkiksi luennoimalla ja opiskelijat kuuntelevat. Oppijakeskeisessä oppimisympäristössä opiskelijat saavat osallistua opettajan kanssa kurssin sisällön suunnitteluun, tavoitteiden asettamiseen ja arviointitavan valintaan. Opiskelijat ovat oppijakeskeisessä oppimisympäristössä aktiivisesti mukana tiedon jakajina ja tiedon rakentajina.

Oppijakeskeisessä oppimisympäristössä korostetaan Bransfordin (2004, 153 – 155) mukaan sitä käsitteellistä ja kulttuurista tietämystä, jonka oppija tuo mukanaan oppimistilanteeseen. Opetustilanteessa tulisi selvittää, mitkä ovat oppijan tietämyksen rakenteet. Tietämystä voidaan diagnosoida havainnoimalla, kyselemällä, keskustelemalla ja seuraamalla oppijan toimintaa. Oppijakeskeiset opettajat huomioivat oppilaidensa kielenkäytäntöjä. Tieteen ja opetuksen kieli voi erota oppijan arkikielestä ja varsinkin alussa hankaloittaa oppimista.

## Kulttuuriset tekijät oppimisen taustalla

Kirjassaan Kanervo ja Saarinen (2004, 8) kuvaavat kulttuurin olevan kokonaisuus, joka koostuu niin aineellisesta ympäristöstä kuin aineetomastakin. Kulttuurissa vaikuttavat tiedot, uskomukset, moraalikäsitteet, lait, tavat ja tottumukset. Ne omaksutaan samalla tavalla kuin äidinkielenkin ja jokainen kulttuuri on muotoutunut tarkoituksenmukaiseksi omassa ympäristössään. Kulttuurin muotoutumiseen vaikuttavat luonto ja ilmasto sekä maantieteelliset, taloudelliset ja historialliset tekijät. Kulttuurista vain osa on suoraan havaittavissa. Näkyvillä ovat ruoka, vaatetus, kieli ja käytöstavat, kun taas vaikeammin nähtävissä ovat arvot, normit ja uskomukset sekä käsitteet siitä mikä on oikein ja mikä väärin tai mikä on sopivaa ja mikä sopimatonta.

Kulttuuritausta ohjaa yksilöiden jokapäiväistä elämää. Se vaikuttaa ihmisten väliseen kanssakäymiseen monilla elämän alueilla. Mikään kulttuuri ei ole kuitenkaan täysin yhtenäinen ja jokaisessa kulttuurissa on alueellisia eroja. Eroja on myös sukupuolien ja eri sukupolvien välillä. Erot kaupungissa ja maaseudulla elävien välillä voivat olla suuret ja jotkut kuuluvat samanaikaisesti useampaan kulttuuriin, joiden rajat ovat epätarkkoja. Yksilöllisiä eroja luovat myös ihmisten koulutustausta, sosiaalinen asema ja varallisuus sekä persoonalliset piirteet ja vakaumukset. (Kanervo & Saarinen 2004, 8.)

Kulttuurille ominaisella maailmankatsomuksella tarkoitetaan kulttuurien arvoja ja normeja. Filosofisia kysymyksiä ovat myös suhde maailmankaikkeuteen, luontoon, kuolemaan, elämän tarkoitukseen, toisiin ihmisiin ja uskontoon. Uskonto vaikuttaa myös niihin ihmisiin, jotka eivät harjoita uskonnollisia asioita aktiivisesti, sillä se säätelee kuitenkin yhteisön pukeutumista, ruokakulttuuria, rooleja, käyttäytymistä sekä suhtautumista omaan ruumiiseen ja yhteiskunnassa vallitsevaan hierarkiaan. Uskonto vaikuttaa arkielämään säätelemällä ajanlaskua, kuten vapaapäiviä ja juhlia. (Kanervo & Saarinen 2004, 9.)

Kanervon ja Saarisen (2004, 12) mukaan kulttuurien eroja ja yhtäläisyyksiä on yritetty selittää samankaltaisuuksilla ja eroavaisuuksilla suhteessa toisiinsa. Kulttuureja on yritetty jaotella erilaisten aikakäsitysten, erilaisten valtaetäisyyksien ja erilaisten yhteisöllisyys-yksilöllisyys käsitteiden avulla sekä viestintään liittyvillä eroilla. Eroja on vaikea tarkasti vetää eri kulttuurien välille, mutta jotain osviittaa ne kuitenkin antavat.

### Yksiaikainen ja moniaikainen aikakäsitys

Kanervon ja Saarisen (2004,12) mielestä uskontojen käsitys elämän pituudesta ja jatkuvuudesta on vaikuttanut aikakäsityksen muodostumi-

seen. Tämän perusteella aikakäsitykset voidaan jakaa lineaarisiin eli lyhyen aikavälin kulttuureihin ja syklisiin eli pitkän aikavälin kulttuureihin. Lineaarisen aikakäsityksen mukaan aika etenee jana- maisesti ja sillä on alku ja loppu. Eletty aika ei koskaan palaa ja ihmisen elämä on rajallista. Länsimaisen kulttuurin aikakäsitys korostaa tätä hetkeä ja tulevaisuutta. Aikaa ei saa hukata, aika on rahaa. Tehokkuus ja työn tulokset ratkaisevat. Syklisen aikakäsityksen mukaan aika uusiutuu koko ajan ja se on aluton ja loputon. Aika ei häviä mihinkään, eikä mikään hetki ole korvaamaton. Ihmisten käsitys ajasta on näkymätön, mutta kulttuurien välisessä kanssakäymisessä hyvin merkittävä ja usein myös ongelmia aiheuttava tekijä. Kulttuurit voidaan jakaa suuntaa-antavasti aikakäsityksen mukaan yksiaikaisiin ja moniaikaisiin kulttuureihin. Kaikissa kulttuureissa on eri tavoin aikaan suhtautuvia ihmisiä. Ja samatkin ihmiset suhtautuvat aikaa eri tilanteissa eri tavoin.

Elämässä ihmisten aikakäsitys tulee esille täsmällisyydessä, aikataulujen pitämisessä ja suunnitelmallisuudessa sekä siinä, mitä pidetään tärkeänä ja mitä vähemmän tärkeänä. Ihmisten erilainen aikakäsitys vaikuttaa tapaamisten ja kokousten järjestelyissä. Oman kulttuurin aikakäsitystä pidetään yleensä parempana kuin toisen. Yksiaikaisuus vaikuttaa moniaikaisen kulttuurin edustajasta joustamattomalta ja epäinhimilliseltä, kun taas yksiaikaisen kulttuurin edustajien mielestä moniaikaisuus vaikuttaa haihattelulta ja keskittymiskyvyttömältä. Suomalaisessa työ- ja koulu-elämässä on totuttu, että työaikoja noudatetaan, mutta moniaikaisessa yhteisöllisessä kulttuurissa ihmissuhteet menevät työn edelle. (Kanervo & Saarinen 2004, 13.)

### **Pieni ja suuri valtaetäisyys**

Kanervo ja Saarinen (2004,13–14) toteavat kirjassaan, että valtaetäisyys kuvaa suhtautumista yksilöiden väliseen eriarvoisuuteen. Valtaetäisyys näkyy siinä, miten suhtaudutaan päättäjien ja kansalaisten, johtajien ja alaisten, miesten ja naisten, lasten ja vanhempien sekä opettajien ja oppilaiden välisiin suhteisiin. Kulttuureissa, joissa on suuri valtaetäisyys, eriarvoisuus hyväksytään herkemmin. Jokainen tietää paikkansa, eikä sitä kyseenalaisteta. Suuren valtaetäisyyden kulttuureissa valtaa voi käyttää ja näyttää. Perheissä on tarkka roolijako: isä toimii auktoriteettina ja lapset kunnioittavat vanhempiaan. Työpaikalla esimies ja koulussa opettaja ovat auktoriteetteja. Heidä kunnioitetaan ja totellaan ja heidän kuuluu tehdä suuret päätökset. Käytös on muodollista ja kohteliaisuutta pidetään arvossa. Suurta valtaetäisyyttä esiintyy arabimaissa, paikoittain Aasiassa, Afrikassa ja Etelä-Amerikassa, myös Ranskassa on havaittavissa suu- rehkoa valtaetäisyyttä ja Englannissa valtaetäisyys näkyy luokkajakona ja luokkaeroina.

Pohjoismaissa ja Yhdysvalloissa on pieni valtaetäisyys, jolloin kaikilla on ainakin periaatteessa samat oikeudet ja etuudet. Arvoina ovat demokratia ja tasa-arvo, selviä auktoriteetteja ei ole ja kodeissa ja kouluissa on vapaampaa. Henkilöiden erilainen valtaetäisyyksikäsitys vaikuttaa vuorovaikutukseen. Suuren valtaetäisyyden kulttuureissa on hyvä muistaa, että muodollisuudet ja hierarkia ovat tärkeitä. Johtajalta tai opettajalta odotetaan itsevaltaista tai holhoavaa käytöstä, selvää käskynantoa tai tarkkaa työn ohjausta. Tämä ei välttämättä ole helppoa demokraattiseen eli pieneen valtaetäisyyteen tottuneelle. (Kanervo & Saarinen 2004, 14.)

### **Yksilöllisyyttä ja yhteisöllisyyttä korostava kulttuuri**

Kulttuureissa yksilöllisyyden ja yhteisöllisyyden painotus eroaa hyvinkin paljon, samoin eri sidosryhmille annettu painoarvo. Kuuluuko ihminen yksilölliseen vai yhteisölliseen kulttuuriin vaikuttaa hänen elämänsä merkittävästi. Suurin osa maapallon ihmisistä elää yhteisöllisessä kulttuurissa ja tärkeintä on kuuluminen johonkin ryhmään. Yhteisöllisyyttä korostavissa kulttuureissa elävät ihmiset ovat sisäistäneet yhteisön säännöt ja eivät tee eroa henkilökohtaisen ja yhteisönsä identiteetin ja tavoitteiden välillä. Yksilöllisyyttä korostavissa kulttuureissa ihmisten odotetaan tekevän omat päätöksensä ja valintansa ja kantavan niistä itse myös vastuun. (Kanervo & Saarinen 2004, 10.)

Yhteisöllisissä kulttuureissa ihmissuhteet merkitsevät enemmän kuin työt ja tehtävät. Yksilöllisissä kulttuureissa työsuhteissa painottuvat henkilökohtaiset kyvyt, taidot ja motiivit. Yhteisöllisessä kulttuurissa yksilön merkitys kasvaa, kun hän edustaa ryhmäänsä. Hyvästä työstä palkitaan koko ryhmää, eikä vain yksittäistä työntekijää. Yhteisöllisissä kulttuureissa ei painoteta yksilöä, vaan koko perhettä tai sukua, joka toimii myös yksilön sosiaaliturvana ja suojelijana. Mikäli yksilö rikkoo yhteisön sääntöjä, hänet voidaan erottaa yhteisöstä, joka on sekä sosiaalinen että taloudellinen katastrofi kyseiselle yksilölle. (Kanervo & Saarinen 2004, 12.)

### **Viestintä kulttuurien välillä**

Kanervo ja Saarinen (2004, 15) pohtivat kirjassaan kulttuurien välistä viestintää. Ihmisten väliseen vuorovaikutukseen vaikuttaa se, miten hyvin he ymmärtävät toistensa viestintää. Viestien tulkinta ja havaitseminen ovat kulttuurisidonnaisia ja usein opittuja. Viestinnässä on tärkeää toisen ihmisen kunnioitus ja arvostaminen. Omien kulttuuristen asenteiden ja ennakkoluulojen tiedostaminen sekä tietämys toisen kommunikaatioeroista vähentävät väärinkäsityksiä ja ristiriitoja. Vilpitön vuorovaikutuksen halu johtaa usein onnistuneeseen kommunikointiin. Monissa maissa on tarkat säännöt siitä, miten ihmissuhteita luodaan ja yl-

läpidetään. Samoja sääntöjä ei kuitenkaan käytetä joka tilanteessa, vaan ne vaihtuvat osapuolten sukupuolen, iän ja aseman mukaan. Vuorovaikutustavoilla on yhteys kulttuurin yhteisöllisyys-yksilöllisyyteen ja valtaetäisyyksisyyteen.

Eri kulttuurien kielellisen viestinnän tyylejä on luokiteltu vastapareittain. Tällaisia vastaominaisuuksia ovat esimerkiksi suora ja epäsuora, runsasanainen ja ytimekäs sekä henkilökeskeinen ja asiakeskeinen esitystyyli. Länsimaisissa suoran ilmaisun kulttuureissa kommunikaatiolla pyritään johonkin päämäärään, jota pidetään tärkeänä. Aasialaisissa kulttuureissa itse kommunikaatio on tärkeää ja sitä pidetään päättymättömänä prosessina. Kaukoidässä viestintä on muodostunut hienostuneeksi epäsuorin viittauksin käytäväksi keskusteluksi, jossa vältetään toisen loukkamista tai kiusalliseen asemaan saattamista. Eri viestintätyyliä käyttävien kesken saattaa muodostua väärinkäsityksiä. Epäsuoraan viestintään totunut saattaa tulkita suoran puheen epäkohteliaisuudeksi ja työkeydeksi. Suoraan viestintään totunut taas ei ymmärrä oikein epäsuoraa viestiä ja kätkeytyä hienovaraisia vihjeitä, jolloin viesti ei tavoita häntä. (Kanervo & Saarinen 2004, 15.)

Sanallisen viestinnän lisäksi sanaton viestintä kertoo vastapuolelle hyvin paljon. Sanattoman viestinnän muotoja ovat ajan ja tilan käyttö, koskettaminen, kehonkieli ja katse sekä puhujan fyysinen olemus. Suoran ilmaisun kulttuureissa sanallinen ja sanaton ilmaisu koetaan herkemmin samansuuntaiseksi, mutta epäsuoran ilmaisun kulttuureissa suurin osa viestistä on tulkittava ympäristöstä, henkilön käyttäytymisestä ja sanattoman ilmaisun viesteistä. Kulttuureja voidaan jakaa myös läheisen ja etäisen kontaktin kulttuureihin keskustelijoiden välisen etäisyyden, kosketuksen ja katsekontaktien käytön perusteella. Yksilöllisissä kulttuureissa yksilön tilan tarve ja etäisyys keskustelijoiden välillä on suurempi kuin yhteisöllisissä kulttuureissa. Pienempään reviiriin totunut voi kokea pitkän etäisyyden kylmyydeksi tai ylimielisyydeksi, kun taas suureen etäisyyteen totunut voi kokea liian lähelle tulon tungetteleväksi ja hyökkääväksi. Katsekontakti tulkitaan oman kulttuurin mukaan. Liiallinen tai liian vähäinen katsekontakti voidaan tulkita aggressiivisuudeksi, epärehellisyydeksi, epäkunnioitukseksi tai jopa flirttailuksi. Hymy koetaan yleismaailmallisesti positiiviseksi eleeksi, mutta eroja on siinä, miten paljon tunteita voi näyttää. Aasialaisissa maissa negatiivisten tunteiden näyttäminen ei ole soveliasta. (Kanervo & Saarinen 2004, 16–17.)

Suuri osa eleistämme ja asennoistamme on vuorovaikutustilanteessa tiedostamattomia. Sen perusteella, kuinka paljon eleitä ja ilmeitä käytetään, voidaan kulttuurit jakaa ilmaisullisiin kulttuureihin, joita ovat Etelä-Euroopan ja Latinalaisen Amerikan alueet ja vähemmän ilmaisullisiin kulttuureihin, joita ovat Pohjoismaat, Keski-Eurooppa ja Kaukoidän maat. Sanattomaan viestintään kuuluu myös ulkonäkö ja pukeutuminen. Pukeutumista ohjaavat kulttuuriperinne, ilmasto ja uskonnolliset tekijät. Pukeu-

tuminen ja ulkonäkö kertovat myös itsensä arvostamisesta, tilanteen ja toisen arvostamisesta. (Kanervo & Saarinen 2004, 17.)

### **Maahanmuuttajataustaisen opiskelijan kielitaidon arviointi**

Kielitaidon arvioimiseen on aikuisille maahanmuuttajille käytössä suomi toisena kielenä opetuksen (S2) tasoluokitukset. Alla olevassa taulukossa on otettu esille tärkeimmät luokitukset. Ensimmäisessä sarakkeessa on Selman (Suomen kielen koulutusten tasoluokitukset) tietokantaan Helsingin alueelta ja sen ympäristöstä kerätty neliportainen luokitus alkeistasosta ylimpään tasoon. Selman luokitus perustuu yleisten kielitutkintojen luokitukseen (YKI), joka on esitetty kolmannessa sarakkeessa. Kakkosarakeessa on Euroopan neuvoston toimesta kehitetty kielten oppimisen, opettamisen ja arvioinnin asteikko. (Selma 2010.)

Kakkosarakeen Eurooppalaisesta mallista on tehty suomalainen sovellus, jossa on kuvattu sanallisesti kuullun ymmärtämisen, puhumisen, luetun ymmärtämisen ja kirjoittamisen osaaminen. Taitotaso A1 on suppean viestinnän osaaminen kaikkein tutuimmissa tilanteissa. A1.1-taso on kielitaidon alkeiden hallinta, A1.2-taso on kehittyvä alkeiskielitaito ja A1.3-taso on toimiva alkeiskielitaito. A2-taso on välittömän sosiaalisen kanssakäymisen perustarpeiden ja lyhyen kerronnan osaamisen taso. A2.1 on alkuvaihe ja A2.2 on kehittyvä vaihe. B1-taso on arkielämästä selviytymisen taso, josta B1.1 on toimiva ja B1.2 on sujuva taso. B2-tasolla taitoluokka on jo selviytymistä säännöllisessä kanssakäymisessä syntyperäisten kanssa, jossa B2.1 on itsenäisen kielitaidon perustaso ja B2.2 on toimiva itsenäinen kielitaito. C-tason taitotaso on selviytymistä monissa vaativissa kielenkäyttötilanteissa. C-taso on taitavan kielitaidon taso. (Selma 2010; Eurooppalainen viitekehys 2003.) Kielitestit mittaavat yleistä kielitaitoa, eivätkä ammatillista kielitaitoa. Niiden tarkoitus onkin selvittää, että opiskelijaksi hakevan henkilön kielitaito riittää opiskelusta selviytymiseen. (Lyly, Mylläri & Pitkänen 2008, 6–7.)

TAULUKKO 1. Suomi toisena kielenä (S2) opetuksen tasoluokitusten ohjeellinen vertailutaulukko (Selma 2010).

Selman kurssihaun luokitus	Yleiseurooppalaisen viitekehyksen suomalainen sovellus Uusi asteikko	Yleiset kielitutkinnot (YKI)	Kotoutumiskoulutus, yleissivistävä ja muu koulutus
Ylin taso	C2.2	6 ylin taso	
	C2.1		
	C1.2	5 ylin taso	
	C1.1		
Keskitaso	B2.2	4 keskitaso	
	B2.1		Lukion S2-kurssit ->
	B1.2	3 keskitaso	-> Peruskoulun S2-kurssit - kansalaisuuteen vaadittava taso
	B1.1		B1.1. = Kotoutumis-koulutuksen tavoitetaso
Perustaso	A2.2	2 perustaso	
	A2.1		MAVA-koulutuksen lähtötaso
Alkeistaso	A1.3	1 perustaso	
	A1.2		Luku- ja kirjoitustaidon kurssit
	A1.1		

## Vaativa opettajuus

Artikkelin pohjana olevassa opinnäytetyössä selvitettiin kymmenen opettajan kokemuksia maahanmuuttajataustaisten opiskelijoiden oppimisen arvioinnista. Kahdeksalla opettajalla kymmenestä oli yli kolmen vuoden opettajakokemus, joten heitä voi pitää melko kokeneina opettajina. Maahanmuuttajataustaisten opiskelijoiden opettamisesta tai arvioinnista he eivät juurikaan olleet saaneet koulutusta. Osaaminen oli perustunut lähinnä omaan vapaaehtoisuuteen, harrastuneisuuteen, omiin kokemuksiin ja keskusteluihin toisten opettajien ja opiskelijoiden kanssa. Maahanmuuttajataustaiset opiskelijat ovat Talibin (2007, 41) mukaan lisänneet opettajien työtä ja onkin ymmärrettävää, että opettajat säätelevät omia voimavarojaan, sillä opettajan työ on ennen kaikkea ihmissuhdetyötä.

Yliopettaja Riitta Metsänen (2010) listaa monikulttuurisesti suuntautuneen opettajan toivottavia vahvuusalueita näin: Opettajan tulee mahdollistaa erilaisilla menetelmillä kulttuuritaustaltaan erilaisten opiskelijoiden oppiminen. Hänen tulee tietää, miten oppimiskäsitykset ovat kulttuurisesti sidonnaisia ja millaisia eroja eri kulttuureissa on opiskelijoiden ja opettajien rooleissa. Opettajan tulee tietää yleisesti kulttuurisista eroista ja lisäksi historiasta ja poliittisesta tilanteesta niissä maissa, joista opiskelijat tulevat. Hänen tulee tietää sopeutumisprosessista uuteen kulttuuriin ja miten yksilöt käyttäytyvät ongelmatilanteissa. Lisäksi hänen tulee muistaa, että yksilölliset erot käyttäytymisessä ja oppimisessa voivat olla kuitenkin suurempia kuin kulttuurien väliset erot. Metsänen (2010) mukaan opettajan tulee tiedostaa oman kulttuuritaustansa vaikutukset



omaan käyttäytymiseen ja arvoihin. Opettajan tulee edistää kaikkien opiskelijoiden oppimista joustavasti eri menetelmillä ja osata kommunikoida erilaisten ihmisten kanssa.

Arviointia vaikeuttavat mahdolliset kielelliset väärintulkinnat ja opettajien kokemattomuus ja monikulttuurisuuteen liittyvä ammatillisen koulutuksen puute (Talib 2007,45). Opettajan oman monikulttuurisen identiteetin kehittyminen nousee kulttuurien erilaisuuden ymmärtämisestä. Opettajan oppiessa kestävämmän monitulkintaisia tilanteita, hän oppii myös nauttimaan eri kulttuurien kohtaamisesta ja oppii sietämään erilaisuutta. Monikulttuurisen ammatillisuuden hallitseva opettaja ottaa etäisyyttä omaan kulttuuriinsa. Tämä on Talibin (2007, 42–43) mukaan helpompaa niille opettajille, jotka ovat joutuneet kohtaamaan erilaisuutta ja esimerkiksi eläneet erilaisuuden parissa.

### Taustan vaikutus arviointiin

Seuraavat havainnot pohjautuvat oppinnäytetyössäni saatuihin tutkimustuloksiin.

Kielen osaamisen arviointi näyttää muodostuvan vaikeaksi eikä pelkäänsä siitä syystä, että kielitaito vaikuttaa koko oppimis- ja arviointiprosessiin. Maahanmuuttajataustaisilla opiskelijoilla on vaikeuksia ilmaista itseään ja vastaukset ovat tosi lyhyitä. Opiskelijat eivät osaa puutteellisen kielitaidon vuoksi perustella vastauksia pyydettyään. Opiskelija saattaa kyllä osata asian omalla kielellään, mutta suomen kielellä asia on vaikea ilmaista. Näin opiskelija antaa itsestään osaamattomamman kuvan kuin mitä todellisuus on. Näyttää siltä, että kielitaito on merkittävä arviointiin vaikuttava asia ja jotta se ei saisi liian suurta painoarvoa, opiskelijoille on annettava mahdollisuus täydentää vastauksiaan ja suorituksia. Arviointia on oltava mahdollisuus toteuttaa monella eri tavalla. Pitää olla mahdollisuuksia näyttöihin, suulliseen vastaamiseen, kirjoittamiseen ja esimerkiksi muistiinpanojen esillä pitämiseen. Kypsyyskokeen kriteerien asettaminen on vaikeaa ja se herättää monia kysymyksiä sekä sisällön että kielitaidon suhteen. Kun opiskelija on suorittanut tutkinnon ja hyväksytyt kypsyyskokeen, niin onko hänellä virallisesti erinomainen kielitaito. Entä kun otetaan huomioon kielitaito, täyttyvätkö asetetut tavoitteet. Voidaanko ja pitääkö vaatia samaa osaamista kuin suomalaisilta opiskelijoilta?

Kielitaito ja kielitaidottomuus nousivat selvimmäksi erityispiirteeksi arvioinnissa, mutta muitakin huomioita oli kuten opiskelijoiden erilainen kulttuuritausta ja erilaiset asenteet. Tutkimuksen kohteena olevilla opettajaopiskelijoilla on entisessä kotimaassa hankittu tutkintotodistus, ja siellä opiskelunsa aikana he ovat tottuneet tiettyyn opiskelutyyliin ja arviointimenetelmiin. Suomalainen arviointitapa voi olla heille kovin vie-

ras. Kun käytetään suomalaista arviointikäytäntöä, se pitää heille ensin selvittää.

Lähtömaan opiskelu- ja oppimiskulttuurista riippuen opiskelijalle voi olla vaikeaa omien ajatusten ilmaiseminen. Opiskelijoita on rohkaistava itsearviointiin ja vertaisarviointiin, ja he tarvitsevat jatkuvaa kannustusta. Näyttää siltä, että suhtautuminen hylättyyn arvosanaan on hyvin kriittistä, sillä maahanmuuttajataustaiset opiskelijat suhtautuvat siihen voimakkaasti samoin ilmeisesti heidän puolisonsa tai perheensä. Opettajalta vaaditaan kärsivällisyyttä opiskelijoilla olevien vanhojen tapojen ja mallien poisoppimisessa ja suomalaisen oppimiskulttuurin omaksumisessa.

Opiskelijakeskeisyys ja opettajakeskeisyys opiskelussa viittaavat valtaetäisyyteen. Opiskelijat ovat usein kasvaneet maailmassa, jossa opettaja on ollut auktoriteetti: opettajan sana on ainoa oikea. Opiskelijat ovat oppineet tietyn tavan toimia ja opiskella, joka eroaa suomalaisesta järjestelmästä. Opettajaa pidetään usein ”kaikkietävinä”. Tämän kokemuksen pohjalta opiskelijat eivät kovin helposti halunneet sanoa omaa mielipidettään, eivätkä myöskään mielipidettään toisista opiskelijoista, samoin itseohjautuvuusvaatimus koettiin vieraaksi. Itsearviointi ja vertaisarviointi koettiin vaikeaksi ehkä siksi, että arvioinnin koettiin olevan opettajan tehtävä. Tämä viittaa enemmän opettajakeskeiseen oppimismalliin kuin opiskelijakeskeisyyteen. Itsearvioinnin ja vertaisarvioinnin vaikeus voi liittyä myös opittuun viestintäkulttuuriin. Toisissa kulttuureissa tuodaan enemmän itseä esille, esimerkkinä voisi pitää esimerkiksi amerikkalaisia. Kaukoidässä taas ei haluta puhua negatiivisia asioita ja osoitetaan, että kaikki on hyvin, vaikka oltaisiinkin erimieltä. Tuloksista ei käynyt ilmi, mikä esiin otetuista asioista koski mitään kulttuuria, koska haluttiin noudattaa tutkimuksen luottamuksellisuutta.

Menestyminen ja hyvät numerot näyttävät olevan tärkeitä opiskelijoille. Opettajan toiminnassa se saattaa johtaa siihen, että hylätyn arvosanan antamista epäröidään. Epäillään, että sen vaikutukset ovat laajemmat ulottuen koko perheyhteisöön kuin yleensä suomalaisten opiskelijoiden keskuudessa. Numeroarviointi koetaan usein tärkeäksi ja opiskelijat haluavat saada vain kaikkein parhaimpia numeroita. Usein heidän kotimaissaan numerot, erityisesti hyvät numerot ovat ratkaisseet sen, kuka pääsee töihin valmistumisen jälkeen.

Aikakäsitykseen liittyen odotin, että tuloksissa olisi tullut esille aikataulujen pitävyys ja arviointivaikeus ajoissa suoritettun ja myöhässä palautettun tehtävän välillä. Tällaista ei kuitenkaan ilmennyt. Uskon, että tämä askarruttaa aina jonkin verran opettajia, koska suomalaisia pidetään yleensä aikataulullisesti täsmällisempinä kuin monia muita kansallisuuksia.

Yksilöllisyyttä tai yhteisöllisyyttä korostavan kulttuurin tarkastelussa odotukseni kohdistui yhteisöllisyyden korostamiseen ja opiskelijoiden me-

hengen esiin tulemiseen ja että esim. hyviä numeroita olisi pidetty enemmän koko luokan saavutuksena. Opiskelijaryhmässä saattaa olla monta kansalaisuutta ja siitä syystä paljon pienryhmiä. Pienryhmien sisällä saattaa olla me-henkeä, joka ei heijastunut koko ryhmään.

Maahanmuuttajataustaisilla opiskelijoilla on hyvä opiskelumotivaatio tämän selvityksen mukaan. Koin mielenkiintoisena opettajien esittämän ajatuksen, että voitaisiinko jossakin kohdin tarkistaa maahanmuuttajataustaisten opiskelijoiden osaamisen vaatimuksia. Voidaanko heidän kulttuuritaustansa ja kielitaitonsa pohjalta kompensoida joitakin opetussuunnitelmaan kuuluvia opintoja? Monikulttuurisuuden ymmärtäminen ja omat kokemukset siitä ovat tulevaisuudessa tarpeellisia useallakin alalla esim. sosiaali- ja terveysalalla. Maahanmuuttajataustaisilla opiskelijoilla on hyvä opiskelumotivaatio tämän selvityksen mukaan. Koin mielenkiintoisena opettajien esittämän ajatuksen, että voitaisiinko jossakin kohdin tarkistaa maahanmuuttajataustaisten opiskelijoiden osaamisen vaatimuksia. Voidaanko heidän kulttuuritaustansa ja kielitaitonsa pohjalta kompensoida joitakin opetussuunnitelmaan kuuluvia opintoja? Monikulttuurisuuden ymmärtäminen ja omat kokemukset siitä ovat tulevaisuudessa tarpeellisia useallakin alalla esim. sosiaali- ja terveysalalla.

### **Arviointimenetelmien yhdistelmät toimivat**

Maahanmuuttajataustaisten opiskelijaryhmien kanssa on käytetty hyvin samantyyppisiä arviointimenetelmiä kuin yleensäkin. Samanlaiset arviointimenetelmät ovat toimineet ja samoihin ongelmiin on törmätty kuin suomalaisten opiskelijoidenkin kanssa. Luntaaminen, kopioiminen ja kirjallisen työn oikean tekijän määrittäminen ovat yleispäteviä ongelmia. On varmasti kuitenkin helpompi erottaa, onko maahanmuuttajataustainen opiskelija tehnyt kirjallisen työn itse vai kopioinut tai antanut sen jonkun muun tehtäväksi kuin suomalaisen opiskelijan kohdalla. Erona arviointimenetelmien käytössä on mielestäni kuitenkin se, että opettajat käyttivät peräkkäisiä arviointimenetelmiä niin, että esimerkiksi ensin oli kirjallinen koe, jota sai täydentää suullisesti ja jopa korjata tai kirjallista tenttiä seurasi näyttö. Monipuolinen arviointimenetelmien käyttö kompensoi jonkin alueen huonoa kielitaitoa, esimerkiksi jos kirjoitustaito on huono, niin on hyvä saada selittää asia suullisesti. Monipuolinen arviointitapa vaikuttaa tarkoituksenmukaiselta maahanmuuttajataustaisten opiskelijoiden arvioinnissa, mutta on varmasti hyvä myös kaikille opiskelijoille. Arviointitapa on tietenkin työläämpi opettajalle.

Hyvin tärkeäksi koettiin kokeiden ja tenttien yhteinen palautustunti, jossa varmistetaan, että opiskelijalla on oikeat tiedot kysytyissä asioissa. Tällainen tapa on luultavimmin käytössä ja hyödyllistä yleensä kaikkien opiskelijoiden keskuudessa. Mielestäni enemmän kuin yleensä, opettajat

käyttivät yksinkertaisia ja pelkistettyjä testejä esim. oikein/väärin -valintatehtävät toimivat ehkä huonommallakin kielitaidolla.

Osaamisen ja arvioinnin taso näyttää huolestuttavan opettajia. Heitä auttaisi varmasti, jos pystyttäisiin luomaan mahdollisimman hyvät kriteerit vaadittavalle osaamistasolle. Virtanen & co. (2010, 86) toteavat, että arvioinnin on perustuttava määriteltuihin kriteereihin, jotka ovat opiskelijoiden ja opettajien yhteistyönä laaditut ja jotka ovat ennalta opiskelijoiden tiedossa. He toteavat, että arviointitiedon on oltava luotettavaa, objektiivista, totuudellista, vertailukelpoista, oikea-aikaista, oikeudenmukaista, tasapuolista ja lisäksi yksilön ihmisarvoa ja oikeuksia kunnioittavaa. Opiskelijan oppimistulokseen vaikuttavat palautteen määrä, sisältö, laatu, tapa ja ajoitus. Palautteen antaminen on tehokkainta heti oppimistilanteen jälkeen. Virtanen & co. (2010) mukaan opiskelijat pitävät arviointia merkityksellisenä ja he haluavat selkeää, reilua ja perusteellista palautetta oppimisestaan.

Kuten tuloksista käy ilmi oppimisen arviointi on haasteellinen, tärkeä ja moniulotteinen asia. Hyvät arviointikriteerit ja toisten opettajien tuki ovat tärkeitä asioita yksittäiselle opettajalle, joka haluaa tehdä hyvää opiskelijoiden arviointia. Jokaisella opettajalla on oma alueensa, jonka hän opettaa maahanmuuttajataustaiselle ryhmälle. Näin ollen voi olla vaikea löytää sellaista työryhmää samasta koulusta, joka pystyisi arviointikriteereitä tekemään. Kriteerien pitäisi olla koko maassa samat opettajien arviointitoiminnan turvaamiseksi ja tasapuolisuuden toteutumiseksi. On oletettavaa, että yhtenäisiä arviointikriteereitä on suunniteltukin, mutta ne eivät vielä ole rutiinikäytössä.

## Lähteet

- Bransford, J. D. 2004. Miten opimme: aivot, mieli, kokemus ja koulu. Helsinki: WSOY.
- Eurooppalainen viitekehys. 2003. Kielten oppimisen, opettamisen ja arvioinnin yhteinen eurooppalainen viitekehys. Viitattu 29.7.2011. <http://www02.oph.fi/ops/taitotasoasteikko.pdf>.
- Kanervo, S. & Saarinen, T. 2004. Kulttuurit keskuudessamme. Turku: Turun kulttuurikeskus kansainvälinen kohtaustapa.
- Lindblom-Ylänne, S. & Nevgi, A. 2003. Oppimisympäristöt. Teoksessa S. Lindblom-Ylänne & A. Nevgi (toim.) Yliopisto- ja korkeakouluopettajan käsikirja Vantaa: WSOY, 54–66.

- Lyly, T., Mylläri, T. & Pitkänen, J. (toim.) 2008. Kieli testiin. Opas ammatilliseen peruskoulutukseen hakevien maahanmuuttajataustaisten suomen kielen testaamiseen. Opetushallitus.
- Nevgi, A. & Lindblom-Ylänne, S. 2003. Oppimisenäkemykset antavat perustan opetukselle. Teoksessa S. Lindblom-Ylänne, & A. Nevgi, (toim.) Yliopisto- ja korkeakouluopettajan käsikirja Vantaa: WSOY, 82 – 115.
- Opetushallitus. 2008. Opiskelijan arvioinnin hyviä käytäntöjä. Viitattu 29.8.2011. [http://www.oph.fi/download/46585\\_opiskelijan\\_arvioinnin\\_hyvia\\_kaytantoja.pdf](http://www.oph.fi/download/46585_opiskelijan_arvioinnin_hyvia_kaytantoja.pdf).
- Opetushallitus. 2010. Maahanmuuttajien koulutus. Viitattu 14.9.2011. <http://www.koulutusnetti.fi/?path=maahanmuuttajat#Maahanmuuttajien..>
- Selma. 2010. Suomen kielen koulutusten tasoluokitukset. [http://www.selma-net.fi/page.asp?\\_item\\_id=276](http://www.selma-net.fi/page.asp?_item_id=276). (Viitattu 29.7.2011).
- Talib, M-T. 2007. Opettajana monikulttuurisessa koulussa. Teoksessa H. Niemi & R. Sarras (toim.) Erilaisuuden valot ja varjot – eettinen kasvatustieteellinen keuruu: Otavan Kirjapaino Oy, 37 – 51.
- Virtanen, H., Karjalainen, T., Mella, P., Salonen, T. & Salminen, L. 2010. Arviointi hoitotyön opettajan osaamisalueena – katsaus kirjallisuuteen. Teoksessa L. Salminen, S. Koskinen & H. Virtanen (toim.) Näkökulmia oppimisen arviointiin. Turun yliopiston hoitotieteen laitoksen julkaisuja. Tutkimuksia ja raportteja. Sarja A61. Turku: Uniprint, 77 – 92.

### **Julkaisemattomat lähteet**

- Metsänen, R. 2010. Mitä tarkoitamme kun puhumme monikulttuurisuudesta ja monikulttuurisesta pedagogiikasta? Hämeen ammattikorkeakoulu. 10.5.2010. Luentomuistiinpanot ja esitys.



**Jaana Silvennoinen** on kasvatustieteiden maisteri ja liikenneopettaja, joka toimii autokouluyrittäjänä. Hänen yrityksessään on vuosittain useita ulkomaalaistaustaisia oppilaita, enimmillään jopa 70 oppilasta yhden vuoden aikana.

Jaana Silvennoinen

## Maahanmuuttajien opettaminen autokoulussa

---

Maahanmuuttajien määrä Suomessa on lisääntynyt huimasti ja autokouluissakin on entistä enemmän ulkomaalaisia oppilaita. Monet liikenneopettajat kertovat, että maahanmuuttajien opettaminen on raskasta ja vaativaa. Jaakkolan (1999) mukaan suhtautuminen ulkomaalaisten maahanmuuttoon riippuu siitä, kuinka paljon ihmiset ovat olleet tekemisissä maahanmuuttajien kanssa ja siitä, kokevatko he maahanmuuttajat kilpailijoina esimerkiksi työpaikoista ja sosiaalieduista. Suhtautuminen meitä köyhemmistä maista lähtöisin oleviin, kulttuuriltaan ja ulkonäöltään suomalaisista erottuviin ihmisiin on torjuvampaa kuin meitä enemmän muistuttaviin. (Jaakkola 1999, 29, 34)

Liikenteestä ja opettamisesta on tehty paljon tutkimuksia, samoin kuin liikennepsykologian alalta on tutkimustietoa kasoittain. Liikenneopettajien työtä ei ole kuitenkaan tutkittu paljoa. Maahanmuuttajien määrän lisääntyminen autokouluissa on melko uusi ilmiö, eikä sen vaikutuksista liikenneopettajan työhön ole tehty tutkimuksia. Tässä artikkelissa käsitellään ajankohtaista aihetta, minkälaisena liikenneopettajat kokevat maahanmuuttajien opettamisen. Liikenneopettajat pitävät maahanmuuttajien opettamista autokoulussa haastavana. Tekemässäni tutkimuksessa selvitin Miksi liikenneopettajat kokevat maahanmuuttajien opettamisen raskaaksi? Mitkä asiat helpottaisivat maahanmuuttajien opettamista autokoulussa?

### Autokoulutoiminta ja liikenneopettajan ammatti

Liikenneopettaja on liikennealan koulutuksen asiantuntija, jonka osaaminen on jatkuvasti kehittyvää liikennealan muuttuessa. Asiantuntijuus perustuu ammatin edellyttämien taitojen hallintaan ja näiden taitojen oppimisprosessien ohjaamiseen. Liikenneopettajan ammattitaito perustuu teoreettisesti ja käytännöllisesti hallittuun opetustyöhön, johon opetuksen lisäksi kuuluu oman työn ja koko autokoulu yhteisön yhteistyö ja kehittäminen. Helakorven (2005) mukaan kouluttajan ammatti on aina ollut ihmissuhde- ja vuorovaikutusammatti.

Liikenneopettajat kohtaavat työssään hyvin erilaisia ja eri-ikäisiä ihmisiä. Jokaisella ajotunnilla on erilainen oppija. Mopokorttia suorittavat ovat kurssin alkaessa 14-vuotiaita, kun taas ajokorttiaan uudistavat seniorit voivat olla jopa yli 90-vuotiaita. Liikenneopettajan pitäisi tunnistaa oppilaiden henkilökohtaiset tarpeet ja suunnitella opetus niiden mukaisesti. Autokoulussa on nykyään oppilaana yhä enemmän maahanmuuttajia, joten liikenneopettaja tarvitsisi hyvää kielitaitoa. Liikenneopettajan työ on muuttumassa tietoa tarjoavasta opettajasta valmentajaksi, sillä myös ope-  
tuslupaopettajat, jotka opettavat ajamista heidän kanssaan samassa taloudessa asuville henkilöille, tulevat autokouluun saamaan valmennusta omaan opettamiseensa. Liikenneopettajan pitää pystyä suunnittelemaan, toteuttamaan ja arvioimaan kuljettajaopetusta.

### **Maahanmuuttajat autokoulussa**

Joillekin maahanmuuttajille autokoulukurssin käyminen on eräänlaista kotoutumiskoulutusta. Usein kielitaidon puute kuitenkin heikentää oppimista. Ajokortin saatuaan tai vaihdettuaan entisen ajokortin suomalaiseksi, voi maahanmuuttaja saada töitä autonkuljettajana. Autokoulukurssi ei kuulu ilmaisen tulkkipalvelun piiriin, joten autokoulukurssin tulkkipalvelut maahanmuuttaja joutuu maksamaan itse.

Vaikka muutto toiseen maahan mahdollistaa useille maahanmuuttajille paremman elämän kuin entisessä kotimaassa, useimmat eivät osanneet odottaa uuden isäntämaan epäystävällistä vastaanottoa, kieliongelmia ja sopeutumiseen sekä työn saantiin liittyviä ongelmia. Muuton jälkeen identiteetti on muokattava uuteen paikkaan, kulttuuriin ja kieleen sopivaksi. Valtaväestön asenteet ja myös maahanmuuttajan omat asenteet vaikuttavat uuteen maahan sopeutumiseen. (Talib, Löfström, Meri 2004, 12,23,35) Kulttuurien kohtaamisesta aiheutuvaan muutosprosessiin liittyvät vähemmistöryhmien sopeutuminen enemmistökulttuuriin ja enemmistön jäsenten suhtautuminen kulttuurivähemmistöihin. Muuttoon liittyneiden unelmien ja todellisuuden kohtaamattomuus heikentää henkistä hyvinvointia. Jos maahanmuuttaja ei osaa uuden ympäristön kieltä, on hänen toimintakykynsä huomattavasti vähäisempi ja stressi lisääntyy. Kun rasismi on uskottava selitys kielteisille kokemuksille, ulkopuolisen syyn löytäminen saattaa suojella itsetuntoa ja minäkuvaa vahingoittumiselta, eivätkä kokemukset pääse vaikuttamaan yhtä paljon psykologiseen hyvinvointiin. Sosiaalinen tuki on erittäin tärkeää suuriin elämänmuutoksiin sopeutuville ihmisille. Stressaantuneet ja traumatisoituneet henkilöt tarvitsevat erityisen paljon tukea ja ymmärrystä. Vakava trauma voi tuhota ihmisen hallinnan tunteen ja tehdä hänet aiempaa riippuvaisemmaksi ulkomaailmasta. (Talib, Löfström, Meri 2004,48, Liebkind 2001, 13 – 19,34, Liebkind, Eränen 2001, 69)



Sodan kokeneet maahanmuuttajat saattavat kärsiä koetun trauman jälkeisestä oireyhtymästä, joka voi ilmetä toistuvina voimakkaina muistoina tai menneen torjuntana. He saattavat ahdistua, ärsyntyä ja suuttua herkästi. Lisäksi heidän on vaikea keskittyä tai nukkua. Nämä asiat pitäisi osata ottaa huomioon myös autokouluopetuksessa. Unettoman yön jälkeen ajosuoritus heikkenee huomattavasti. Opettajan olisi hyvä tietää oppilasta erityisesti stressaavat asiat. Ajo-oppilasta pitäisi kannustaa kertomaan esim. huonosti nukutusta yöstä tai muista sinä päivänä askarruttavista asioista. Silloin opettaja voisi valita hieman helpompia tehtäviä ajotunnille. Moni masentuu entisestään, kun ajotunti menee huonosti. Kieliongelmissa kärsivät maahanmuuttajat ovat muita tyytymättömämpiä elämäänsä. Monet suomalaisetkin kuvittelevat, että ajokorttikurssi on helppo, sen kuin vain istuu tunneilla. Mutta todellisuudessa monet oppilaat joutuvat tekemään todella paljon töitä oppiakseen liikennesäännöt ja ajamisen.

### **Kulttuurin huomioiminen opetuksessa**

Läheskään kaikissa maissa ei noudateta liikennesääntöjä niin tarkasti kuin Suomessa ja muissa Pohjoismaissa. Mitä etelämmäksi Eurooppaa mennään, sitä väljempää on sääntöjen noudattaminen. Tosin monissa maissa esimerkiksi jalankulkijoiden kunnioittaminen suojaatiella on parempaa kuin Suomessa.

Autokoulun oppilaat tulevat erilaisista opettamiskulttuureista. Pöyhösen (2006) mukaan opettajakeskeinen kulttuuri pohjautuu behavioristiseen oppimiskäsitykseen, jonka mukaan opetus ja oppiminen ovat tiedon siirtämistä ja oppija pyrkii suorittamaan hyvin hänelle annetut tehtävät. Opettaja on vastuussa siitä, mitä ja miten opitaan. Erään ajotuntini jälkeen pyysin oppilasta arvioimaan omaa ajosuoritustaan ja 30-vuotias afrikkalainen mies sanoi, että on opettajan tehtävä kertoa miten hän ajaa. Hänen itse ei kuulu arvioida omaa suoritustaan. Jatkossa jokaisen ajotunnin jälkeen harjoittelimme itsearviointia, vaikka se ei oppilaalle aina ollutkaan kovin mieluista. Mutta oppiminen edistyi. Alkuopetus-tunneilla ajoneuvon käsittelyä opeteltaessa noudatetaan behavioristista oppimiskäsitystä varsinkin, jos oppilaalla ei ole ennestään ajokokemusta. Opettaja kertoo ja näyttää ensin opeteltavat asiat, esimerkiksi liikkeellelähden, pysähtymisen, mäkilähdöt ja ohjauspyörän käytön. Sen jälkeen oppilas tekee perässä samat tehtävät. Opettajalla on vastuu siitä, että oppilas oppii ajoneuvon käsittelyn oikein, jotta voidaan lähteä liikenteeseen.

Mitä enemmän oppilas on ajanut, sitä enemmän liikenneopettajan pitää antaa oppilaan itse suoriutua liikennetilanteista. Monille oppilaille itsenäisten suoritusten tekeminen on vaikeaa. Ajo-opettajan pitäisi osata rohkaista oppilasta, eikä suuttua, jos oppilas tekee virheitä ja väärää valintoja. Useinkaan oppilaat eivät tee virheitä tahallaan, vaan kaikki ha-

luaisivat onnistua. Opettajan on vaikea toimia, jos oppilas haluaa pitäytyä opettajakeskeisessä opetuksessa, eikä mielellään ota vastuuta oppimisestaan eikä pidä oppimista omana tehtävänä.

Liikenneopettajan työhön sisältyy teoria- ja ajo-opetusta, joka on pääsääntöisesti henkilökohtaista ohjausta. Kun ohjaaja ja ohjattava tulevat joko eri kulttuureista, edustavat erilaista etnistä ryhmää tai puhuvat eri kieltä äidinkielenään kysymys on silloin monikulttuurisesta ohjauksesta. Luottamuksellisen suhteen rakentaminen vaatii ohjauksen tavoitteiden ja ohjaukskäytänteiden selvittämistä. Opetuksen alussa pitää selvittää mikä on ohjaajan ja mahdollisen tulkin rooli sekä mitä oppilaalta odotetaan. Maahanmuuttajien ohjauksessa on edettävä hitaammin kuin suomalaisten kanssa. (Metsänen 2002, 185,191) Oppimisen hidas eteneminen on joidenkin liikenneopettajille mielestä turhauttavaa ja hankaluuksia aiheuttavaa. Suuri osa maahanmuuttajista maksaa autokoulukurssin itse ja mikäli hitaan oppimisen myötä opiskelija joutuu ajamaan paljon lisäajoker-toja, tulee autokoulukurssista kallis.

Monissa ei-länsimaisissa kulttuureissa korostetaan yhteisöllisyyttä. Kollektiivikulttuureissa perinteiden säilyminen on tärkeää ja sen edustajat ovat vahvasti sidoksissa perheeseensä ja heidän toimintaansa ohjaa perheen kunnian ylläpito. Yksilö määrittää itseään muiden kautta ja muiden avulla. Vanhempien ihmisten kunnioittamista pidetään perushyveenä. Lapset oppivat kyseenalaistamatta kunnioittamaan ja tottelemaan auktoriteetteja. Lapsen ei oleteta toimivan itsenäisesti ja tekevän omia päätöksiä eikä aina kantavan vastuuta teoistaan. (Talib, Löffström, Meri 2004, 17, 52 – 53) Autokouluunkin tulee tyttöjä, joiden perhe on sitä mieltä, etteivät tytöt saa mennä ajotunneille miesopettajan kanssa. On hyvä, että naiset ovat entistä enemmän kiinnostuneita liikenneopettajan ammatista.

### **Liikenneopettajan ammatilliset haasteet ja ammatillinen osaaminen maahanmuuttajia opettaessa**

Eri kulttuuritaustoista tulevien kanssa työskentely on erilaista kuin kantaväestöön kuuluvien kanssa. Opettajan oma selviytyminen monikulttuurisissa vuorovaikutustilanteissa on todettu haasteelliseksi, joskus pelottavaksi ja jopa rankaksi. Opettajilla on taipumista olettaa onnistumisen ja epäonnistumisen syyksi oppilaiden ominaisuudet. Sen sijaan opettajan omalla toiminnalla ei katsota olevan vastaavaa vaikutusta oppilaiden toimintaan. Virheellinen ennakkotieto tai oma ensivaikutelma oppilaista saattaa vaikuttaa ratkaisevasti siihen, miten opettaja toimii kyseisten oppilaiden kanssa. (Talib, Löffström, Meri 2004, 5, 83 – 84)

Aikakäsityksen erot johtavat usein kulttuurisiin ristiriitoihin arjessa. Joillakin oppilailla on tapana tulla ajotunneille myöhässä. Vähimmäisajoker-toja on loppujen lopuksi melko vähän ja jos niistäkin lähtee myöhästymis-

ten takia ajoharjoitteluaikaa pois, on vaadittavan taitotason saavuttamisen hankalampaa. Opettajille tulee lisää stressiä siitä, kun oppilaan ajotaito kehittyy hitaasti ja sitten vielä oppilas myöhästyy usein tunneilta.

Sääntöjen sisäistäminen vie aikaa. Maahanmuuttajan oletetaan noudattavan yhteisön pelisääntöjä ja täyttävän velvollisuutensa, vaikka hänellä ei olekaan samoja oikeuksia kuin suomalaisella. Vajavaisella kielitaidolla ja kulttuurintuntemuksella maahanmuuttajan on vaikea pärjätä koulussa ja kuitenkin häneltä odotetaan samoja suorituksia ja yhtäläistä normien mukaista käyttäytymistä kuin muiltakin oppilailta. Mahdollinen jatkuva ulkopuolisuuden tunne voi johtaa maahanmuuttajan turhautumiseen. Tullessaan autokouluun, on joillakin ulkomaalaisilla melko aggressiivinen ja varauksellinen suhtautuminen opetukseen. He ovat hyvin vaativia ja puolustavat asioitaan hyvin äänekkäästi. Tämä saattaa olla opettajalle hieman pelottavaakin. (Räty 2002, 214–218)

### **Viestintä**

Kulttuurien kohdatessa tarvitaan erityisesti halua ymmärtää ja tulla ymmärretyksi, jotta viestintä onnistuisi kielivaikeuksista ja kulttuurieroista huolimatta. Toisen ihmisen ymmärtäminen vaatii muutakin kuin yhteisen kielen. Ihmiset antavat sanoille erilaisia merkityksiä ja tulkintoja. Viestin tulkintaan vaikuttaa sanallisen asiasisällön lisäksi muun muassa se miten asia esitetään, ja millaista äänenpainoa ja äänenvoimakkuutta käytetään. Erilaiset äänteet, puheen rytmi ja tauottelu sekä erilaiset käsimerkit vaihtelevat kulttuurista toiseen. Suuri osa viestinnästä on sanatonta oheisviestintää. Suomalainen on melko eleetön viestijä ja suomalainen puhetyyli sallii hyvin pitkät tauot puheen välillä. (Räty 2002, 66)

Maahanmuuttajien kanssa keskusteltaessa pitäisi pyrkiä selkeään viestintään. Epäselvyydet pitäisi selvittää heti ja toteamus ”anteeksi nyt en ymmärtänyt, voisitko selittää uudestaan” on hyvin käyttökelpoinen. Jos viesti ei mene perille, pitäisi yrittää toisella tavalla. Lisäksi kannattaa käyttää erilaisia viestintäkanavia ja usein kuva täydentää puhetta. Äänen korottaminen ei yleensä auta ymmärtämistä. Asian toistaminenkaan ei ole epäkohteliasta. Pitäisi muistaa, että maahanmuuttaja puhuu suomea vieraana kielenä. (Räty 2002, 69)

### **Tulkin käyttö**

Tulkin käyttö opetuksessa ei takaa aina, että oppilas ymmärtää opettavan asian. Jos tulkilla ei ole itsellään ajokorttia ja kokemusta autolla ajamisesta, saattaa asia jäädä hänelle itselleenkin epäselväksi terminologian vaikeuden vuoksi. Virallinen tulkki pitää tilata etukäteen ja joskus saattaa olla vaikeuksia tulkin tilaamisessa. Oppilaan pitää maksaa itse

tulkin käyttö autokoulussa ja siksi he ottavat mieluummin tulkikseen sukulaisen tai ystävän, jolle ei tarvitse maksaa niin paljon.

Mitä monipuolisempi kielitaito liikenneopettajalla on, sitä paremmin hän selviytyy ulkomaalaisten kanssa. Oppilaan on helpompi opiskella, jos hän voi tehdä sitä omalla äidinkielellään. Mikäli opettajalla ja oppilaalla ei ole yhteistä kieltä ja oppilaan suomen kielen taito on heikko, pitäisi opettajan havainnollistaa asioita vielä enemmän ja käyttää mahdollisimman selkeää kieltä.

Käytännössä maahanmuuttajan kanssa asioitaessa ei useinkaan käytetä tulkkia vaan pitäisi kiinnittää huomiota selkeään viestintään. Selkokieli on tietoisesti mukautettua kieltä. Oma puhenopeus ja sanojen käyttö pitäisi sopeuttaa maahanmuuttajan tasolle. Selkokielessä suositaan lyhyitä sanoja ja lauseita sekä helppoja lauserakenteita. Lauseessa pitäisi olla vain yksi tärkeä asia ja erityissanastoa tulisi välttää. Asiat esitetään mahdollisimman konkreettisesti ja käyttäen tuttuja sanoja.

Selkokielisen materiaalin pitäisi olla ytimekästä ja lopputulos vastaavaa yleiskielistä materiaalia lyhyempi. Lauseet ja asiat tulee sitoa toisiinsa niin, että lukijan on helppo muodostaa käsitys tekstistä kokonaisuutena. Tekstin tulee olla selkeää, helposti luettavaa ja kuvia sekä piirroksia kannattaa käyttää havainnollistamisen apuna. Selkokuvien tulisi kuvata vain sitä, mitä tekstissä lukee ja kuvista pitäisi poistaa kaikki mikä ei liity asiaan. (Räty 2002, 151–152, Virtanen 2002, 26–56)

### Taitojen opettaminen

Autokoulussa taidon perusteet opetetaan luokkaopetustunneilla. Oppilaille pitäisi painottaa myös oppikirjan itsenäistä lukemista ja asioiden opetelemista ulkoa. Opetus ei saisi olla kuitenkaan liian teoreettista ja luokkaopetuksessa opettavat asiat pitäisi olla sovellettavissa käytäntöön ajo-opetustunneille. Opiskelijaa tulee kannustaa ottamaan vastuuta omasta oppimisestaan ja opettajan pitää myös osata antaa vastuuta oppilaalle. Ajotaidon oppimisen alussa opettaja selvittää mitä pitää tehdä ja havainnollistaa omalla ajamisellaan asiaa. Mitä pidemmälle ajoharjoitukset etenevät, sitä vähemmän opettajan tarvitsee puuttua ajamiseen. Harjoituksen avulla suoritus muuttuu yhä helpommaksi ja paremmaksi. Oppilasta pitäisi muistuttaa myös siitä, että aina oppiminen ei edisty tasaisesti, vaan joskus voi tulla tasannevaiheita, joiden jälkeen oppiminen taas nopeutuu. Asioille pitää jäädä sulattelemissaika ja sen takia henkilöautokurssin suorittamisen vähimmäisajaksi on säädetty 30 vuorokautta.

Autokouluun tullessaan oppilaat ovat taidoiltaan hyvin eritasoisia. Joku on ajanut autoa hyvinkin paljon pellolla tai soraomontulla ja toisella oppilaalla ei ole ollut kotona autoa ollenkaan, eikä hän ole ajanut yhtään. Op-

pilas, joka ei ole ajanut autoa koskaan ennen autokouluun tuloa, saattaa oppia ajotaidon hyvinkin nopeasti ja toisaalta paljon autolla ”rällänneestä” ei tule välttämättä helposti liikennekelpoista kuljettajaa. Auton käsittely saattaa olla melko hyvää, mutta liika vauhti ja huimapäisyys voi aiheuttaa vaaratilanteita liikenteessä. Vääristä taidoista poisoppiminen voi olla vaikeaa.

## Liikenneopettajien kokemukset maahanmuuttajien opettamisesta

Tutkimustani varten haastatellut liikenneopettajat olivat opettaneet eri puolilta maailmaa tulleita maahanmuuttajia. Opettajat kuvasivat onnistuneeksi opetustilannetta, jossa oppilas ja opettaja ymmärtävät toisiaan, jolloin heillä on yhteisenä kielenä suomi tai englanti. Opettajat pitivät tärkeänä ajo- ja risteystilanteiden piirtämistä ja havainnollistamista. Joidenkin oppilaiden kanssa on aikatauluongelmia. Kun oppilaan oppiminen etenee hitaasti, olisi tärkeää käyttää kaikki aika hyödyksi. Liikenneopettajat kokevat hankalaksi sen, että jotkut oppilaat haluavat miellyttää opettajaa.

Vaikeinta maahanmuuttajien opettamisessa on yhteisen kielen puuttuminen. Kaikilla oppilailla ei ole perheenjäseniä tai ystäviä, jotka voisivat auttaa liikennesääntöjen lukemisessa. Jotkut oppilaat eivät ymmärrä mitä luokkaopetustunneilla puhutaan ja oppimateriaalin lukeminen ja ymmärtäminen tuottaa vaikeuksia. Tämä teettää liikenneopettajille entistä enemmän työtä autossa. Kielelliset vaikeudet koetaan kaikkein vaikeimmiksi. Opetus ei etene ja joskus vain piirtämällä ja itse havainnollistamalla saadaan asioita perille. Lisäksi länsimaisen liikennekulttuurin ymmärtämättömyydestä ja ajoneuvon hallinnasta tulee vaikeuksia. Usein oppilaalle on ajoneuvon ohjaaminen hankalaa.

Voisi kuvitella, että tulkin käyttö helpottaisi ajo-opetustilannetta, mutta liikenneopettajilla on toisenlaisiakin kokemuksia:



*Joskus tulkkina on ollut 8-vuotias poika.”*



*Afgaaninaisen apuna on hermoileva ja pelkäävä aviomies, joka jo kymmenen minuutin harjoittelun jälkeen huutaa vaimolleen suoraa huutoa ja ryhtyy jopa ”läpsimällä” kannustamaan vaimoaan.”*

Opettajan mielestä opettaminen ja oppiminen alkoi sujua, kun ”tulkkinä” toiminut aviomies saatiin pois takapenkiltä. Toisaalta taas hyvän tulkin kanssa opetus toimii. Joskus oppiminen eteni hyvin, kun tulkkina

toimi oppilaan sukulainen, joka oli itsekin ajanut samassa autokoulussa ajokortin. Tulkki hallitsi ajamisen lisäksi auttavan suomen kielen taidon ja hermonsä.

Esille nousi myös, että kulttuurierot ja liikennekulttuurin omaksuminen tuottavat vaikeuksia. Suomalainen täsmällisyys liikenteessä on joillekin oppilaille hankalaa. Kaikki oppilaat eivät ymmärrä, että Suomessa on todella noudatettava liikennesääntöjä tarkasti.

Muutamit opettajat pitivät ärsyttävänä joidenkin maahanmuuttajaoppilaiden asennetta opettajaa kohtaan. Opettajaa ei tarvitse miellyttää ja oppilaiden pitäisi olla itse aktiivisempia oppimisensa suhteen. Opettaja ei voi tehdä oppimista oppilaan puolesta. Lisäksi opettajien on vaikea ennakoida oppilaan äkilliset jarrutukset ja pysähtymiset ilman mitään syytä sekä nopeat käännökset ja suunnan muutokset, joita oppilas itse keksii. Osa oppilaista toimii ajaessa todella arvaamattomasti.

Harvemmin liikenneopettajaa haukutaan rasistiksi, mutta joskus hylätyn ajokokeen jälkeen tutkinnon vastaanottajaa haukutaan. Vaikka opettaja kertoo miten pitäisi ajaa, eivät kaikki oppilaat usko, että Suomessa liikennesääntöjä pitää noudattaa niin tarkasti. Monet, varsinkin maahanmuuttajaoppilaat ovat sitä mieltä, että ajaminen onnistuu hyvin, kunhan auto liikkuu, vaikka liikennesäännöistä ei ole tietoaakaan. Usein ongelmia tulee sellaista oppilaiden kanssa, jotka ovat jo ajaneet autoa omassa maassaan.

Muutamien opettajien mielestä on vaikeaa itse sopeutua oppilaiden hyvin hitaaseen oppimisen etenemiseen. Kokeneet opettajat näkevät jo muutamien ajotuntien jälkeen mahdollisten lisäajokerrojen tarpeen. Monilla maahanmuuttajilla ei ole varaa maksaa lisäajokerroista. Tämä aiheuttaa opettajillekin paineita, sillä olisi suotavaa, että oppilaat menisivät vähimmäisajokerroilla läpi ensimmäisestä ajokokeesta. Mutta useinkaan tämä ei ole mahdollista hitaan oppimisen ja edistymisen takia.

### **Minkälaiset asiat helpottaisivat maahanmuuttajaoppilaiden opettamista?**

Kaikkien haastateltujen opettajien mielestä oppilaan kanssa yhteinen kieli on tärkeintä opetuksen hyvälle etenemiselle. Monien maahanmuuttajien suomen kielen taito on vielä todella heikko silloin, kun he tulevat autokouluun. Kolmen opettajan mielestä pitäisi läpäistä kielikoe ennen auto-koulukurssille tuloa.

Vain muutama opettaja oli sitä mieltä, että tulkin käyttö helpottaisi opettamista, sillä monilla oli huonoja kokemuksia osaamattomista tulkeista. Liian usein takapenkillä on ollut hermostunut aviomies tai ystävä, jolloin saattaa käydä niin, että opettaja ja oppilas eivät hyödykään tulkin käytöstä. Tulkkien pitäisi tulkata vain sitä mitä opettaja puhuu eikä selvit-

tää muuta. Lisäksi helpottaisi, että sama tulkki olisi kaikkien oppilaiden kanssa, jolloin tuomintatavat olisivat selviä puolin ja toisin. Autokoulun tehtävänä on opettaa autolla ajamista ja liikenteessä liikkumista eikä opettaa kieltä.

Autokoulun oppimateriaalia pitäisi olla useammalla kielellä ja myös selkokielisenä. Havainnollistamista pitäisi lisätä. Havainnollistamiseen kuuluu piirtäminen ja opettajan omat ajamisen näytöt ajotunnilla. Yksi liikenneopettaja vertasi ulkomaalaisten opettamista kuulovammaisten opettamiseen. Jos opettaja ei osaa viittomakieltä, pitäisi tilanteet havainnollista muulla tavalla.

## Johtopäätökset

Monikulttuurisuus on Suomessa ja suomalaisissa autokouluissakin vielä aika uusi ilmiö. Puutteellinen kielitaito on haaste opettajalle ja oppilaalle, mutta hyvä opiskelumotivaatio helpottaa oppimista. Opettajilla ja oppilailla pitää olla halu ymmärtää toisiaan. Mikäli opetuskielenä on englanti, osa opiskelijoista puhuu sitä äidinkielenään ja paremmin kuin opettajansa. Opettajan ei tarvitse tietää kaikkea, vaan hän voi myös kysyä oppilaalta jotain vieraampaa sanaa tai sanontaa.

Liikenneopettajien mielestä oppilaan kanssa yhteinen kieli on tärkeintä opetuksen tehokkaalle etenemiselle. Monien maahanmuuttajien kielitaito on vielä todella heikko heidän tullessaan autokouluun. Ajamaan opettelu on monelle suomalaisellekin vaikeaa, puhumattakaan sitten, kun oppilas ja opettaja eivät puhu samaa yhteistä kieltä. Maahanmuuttajia opetettaessa puhutun ohjeen ymmärtäminen ja oikea tulkinta pitäisi varmistaa moneen kertaan. Autossa opettajan pitäisi malttaa pysäyttää auto tien sivuun ja käsitellä asioita rauhassa. Auton liikkuesssa tilanteet menevät usein ohi liian nopeasti, eikä oppilas ehdi ajattelemaan asioita tarpeeksi. Tulkin käyttö ei aina helpota oppimista, sillä monet maahanmuuttajat käyttävät rahaa säästääkseen ystäviä ja tuttavuuksia virallisten tulkkeiden sijaan. Joskus nämä kaveritulkit vain hermostuttavat oppilaita huonolla käyttäytymisellään. Lisäksi jotkut tulkit alkavat itse opettamaan, eivätkä käännäkään sitä mitä opettaja on kertonut.

Tällä hetkellä Autokoulun oppikirja on saatavana suomen, ruotsin, englannin ja venäjän kielellä. Maahanmuuttajien omalla kielellä kirjoitettua materiaalia kaivataan enemmän. Suomen Autokoululiitto ry voisi teettää erikielisiä sana- ja lauselistoja, joista olisi liikenneopettajille apua maahanmuuttajien opetuksessa. Sanastossa olisi sana kirjoitettuna vieraalla kielellä ja suomenkielellä sekä siten kuin sana luetaan. Opettaja voisi näyttää tai lukea listasta sanan tai lauseen ja oppilas ymmärtäisi helpommin mistä on kyse. Ajotunnin alussa on hyvä selvittää opeteltavaa asiaa ja tavoitteita. Tunnin kuluessakin voisi pysähtyä selvittämään kä-

sitteitä ja liikennetilanteita. Joskus tuntuu siltä, että liikenneopettajat eivät riittävästi pysähdy ja havainnollista asioita kuvin tai itse näyttämällä. Monet opettajat tuumivat, että vain silloin oppilas oppii, kun hän ajaa itse ja auto liikkuu. Islaminuskaisissa maissa Koraani kieltää esittävien kuvin ja henkilöhahmojen piirtämisen ja joillekin oppilaille kuvienkin ymmärtäminen tuottaa vaikeuksia. Liikenneopettajat kaipaavat selkokielistä ja havainnollista oppimateriaalia.

Autokoulussa opiskelu on aikuisopiskelua, jonka erityispiirteisiin kuuluu oma-aloitteisuus, itsenäisyys, itseohjautuvuus, itsearviointi ja kriittisyys. Osalle ulkomaalaisista näiden toteuttaminen on vaikeaa. Autokoulun oppilaiden peruskoulutus vaihtelee. Osa ei ole käynyt omassa maassaan koulua ollenkaan ja osalla voi olla korkeakoulutus. Suomalainen järjestelmällisyys ja aikakäsitys voi tuottaa osalle oppilaista hankaluuksia. Monipuoliset ja havainnolliset opetusmenetelmät tukevat maahanmuuttajien oppimista. Lisäksi opetuksen pitäisi olla selkeää ja loogista. Riittävän pieni ryhmäkoko ja yksilöllinen etenemismuutos pitäisi ottaa huomioon.

Liikenneopettajan pitäisi tunnistaa oppilaiden erilaisia oppimistyylejä, aikakäsityksiä ja tapoja. Pitäisi muistaa, että maahanmuuttajat eivät muodosta homogeenista ryhmää. Usein ajatellaan että kaikki tietystä maasta tulevat ovat samanlaisia ja, että kaikki ihmisten toiminta on kulttuurista johtuvaa. Ihmiset ovat erilaisia mutta samanarvoisia. Ihmisen persoonalliset ominaisuudet pitäisi ottaa huomioon. Hyvä liikenneopettaja pystyy ratkaisemaan nopeasti ja luovasti esiin tulevia ongelmia. Opettaja pystyy havaitsemaan opiskelijoiden erilaisuuden ja taustoista johtuvat erilaiset ajatukset. Liikenneopettajan pitää osata eriyttää opettamistaan oppilaiden mukaan, sillä työssä painottuu yksilöohjaus. Ajokortin saatuaan monet maahanmuuttajat ovat todella kiitollisia saamastaan avusta ja opetuksesta. Heille ajotaidon ja ajokortin saaminen on suuri saavutus.

Kulttuurisen monimuotoisuuden lisääntyminen vaatii autokoulujakin panostamaan liikenneopettajien henkilöstökoulutukseen. Autokouluissa tarvitaan lisää tietoa muiden maiden ja kansojen kulttuureista sekä erilaisista arvo- ja normijärjestelmistä, jotka ohjaavat ihmisten käyttäytymistä. Tottuminen etniseen ja kulttuuriseen monimuotoisuuteen voi olla opettajille vaativa prosessi, sillä oman toiminnan muutokset edellyttävät uuden oppimista ja vakiintuneiden toimintatottumusten muuttamista. Monissa autokouluissa on paljon maahanmuuttajia ja osallistuminen monikulttuurisen työyhteisön toimintaan voi olla kulttuurikoulutusta parhaimmillaan. Työtä tehdessä harjaannutaan kulttuurienväliseen kanssakäymiseen ja samalla opitaan toisten kansojen tapoja ja tottumuksia. On hyvä, että autokouluissa on entistä enemmän myös naisopettajia, sillä joidenkin kulttuurien säännöt kieltävät naisoppilaiden kahdenkeskisen toimimisen miesten kanssa. Osaksi tämänkin takia ”tulkiksi” tulee tuttu mies seuraamaan opetustilannetta.



Autokoulut ovat usein melko pieniä työyhteisöjä ja opettajien pitää osata suunnitella, toteuttaa ja arvioida opetusta ja oppimista. Lisäksi opettajien työssä korostuu myös yrittäjämäinen toiminta ja taloudellinen vastuu. Maahanmuuttajien opettamisessa opettajia harmittaa joidenkin oppilaiden hidas oppiminen ja siitä seuraava lisätuntien ”myyminen”. Kaikki oppilaat eivät halua ajaa lisätunteja, vaikka opettaja on suositellut lisäajokertoja. Tällöin oppilaat joutuvat käymään useitakin kertoja teoria- ja ajokokeessa ja oppilaat ovat tyytymättömiä, kun koulutus maksaa enemmän kuin mihin he olivat varautuneet. Oppilaiden, joiden auton käsittelytaito on heikkoa ja oppiminen hidasta, olisi helpompi ajaa automaattivaihteisella autolla. Usein kuitenkin perheen muut jäsenet ovat sitä vastaan, kun eivät itse tiedä, miten helppoa ajaminen voisi olla. Monen oppilaan ajaminen olisi turvallisempaa automaattivaihteisella autolla. Myös ajokortin saaminen olisi helpompaa ja halvempaa, kun auton käsittely sujuu paremmin ja ajatukset ovat liikennetilanteissa eikä auton polkimissa.

Liikenneopettajalta vaaditaan vastuuntuntoisuutta ja kykyä työskennellä itsenäisesti ottaen huomioon ihmisten erilaiset taustat ja tarpeet. Lisäksi vaaditaan paineiden sietokykyä, asiakaspalveluhenkisyyttä ja kielitaitoa tässä nopeasti muuttuvassa maailmassa.

## Lähteet

- Helakorpi, S. 2005. Liikenneopettajan asiantuntijuus. Hämeenlinnan ammatillisen opettajakorkeakoulun julkaisuja. (Viitattu 4.9.2011) Saatavilla [www.muodossa: <URL:http://www.elisanet.fi/seppo.helakorpi/mittarit/LIIKOPENKASVU.doc>](http://www.elisanet.fi/seppo.helakorpi/mittarit/LIIKOPENKASVU.doc)
- Jaakkola, M. 1999. Asenneilmasto Suomessa vuosina 1987–1999. Teoksessa K. Liebkind (toim.) 2006. Monikulttuurinen Suomi. Etniset suhteet tutkimuksen valossa. 3. painos. Tampere: Tammer-Paino Oy.
- Liebkind, K. 2001. Kun kulttuurit kohtaavat. Teoksessa K. Liebkind (toim.). 2006. Monikulttuurinen Suomi. Etniset suhteet tutkimuksen valossa. 3. painos. Tampere: Tammer-Paino Oy.
- Metsänen, R. 2002. Monikulttuurinen ohjaus Teoksessa J. Onnismaa, H. Pasanen & T. Spangar (toim.) Ohjaus ammattina ja tieteenalana 2. Ohjauksen toimintakentät. Juva: PS-Kustannus.
- Pöyhönen, S. 2006. Näkökulmia koulutus- ja opetuskulttuureihin: Pysähtymisen paikkoja tutkivalle opettajalle. Teoksessa S. Pöyhönen & K. Hiltula (toim.) 2006. Opettajana vieraalla maalla. Opetuskulttuurien kohtaamisia. Jyväskylä: Jyväskylän yliopistopaino.
- Räty, M. 2002. Maahanmuuttaja asiakkaana. Tampere: Tammer-Paino Oy.

Talib, M, Löfström, J & Meri, M. 2004. Kulttuurit ja koulu, avaimia opettajille.  
Helsinki:WSOY

Virtanen, H. 2002. Selko-opas. Tampere: Tammer-Paino Oy.

# ”Kohti kaukaista keskiötä”

## Monikulttuurisen pedagogiikan haasteita

---

Maahanmuuttajalla on pitkä tie työllistymiseen uudessa yhteiskunnassa. Osallisuus yhteiskunnassa mahdollistuu parhaiten työllistymisen kautta. Miten maahanmuuttajien työpajatoiminta auttaa maahanmuuttajaa pääsemään osalliseksi ja yhteiskuntamme aktiiviseksi jäseneksi. Maahanmuuttajien työllistymisen esteitä pohdii kirjoituksessaan FM, opettaja **Emmy Kurjenpuu**. KTM, opettaja **Taru Matilaisen** artikkelissa käsitellään ajankohtaista aihetta englanniksi opettamisen haasteista ammattikorkeakoulussa. Haasteellista on englanniksi opettaminen ja opettajan pedagoginen osaaminen kulttuurisesti ja kielellisesti erilaisissa oppimisympäristöissä. KM, opettaja **Mervi Putkosen** artikkelissa tarkastellaan

maahanmuuttajataustaisten opettajaksi opiskelevien opetusharjoittelun aikaista ohjausta. Maahanmuuttajataustaiset opettajat, varsinkin jo kotimaissaan opettajakoulutuksen saaneet, ovat taitavia ja opettajan työtä arvostavia. Heidän ammatillinen osaamisensa on vahvaa, mutta he tarvitsevat ohjausta suomalaiseen oppilaitoskulttuuriin, arjen toimintoihin sekä opetusmenetelmiin. Liikunnanopettaja **Eva Rönkkö** kysyy artikkelissaan tarvitaanko maahanmuuttajien liikunnanopetukseen ammattilaista. Ja hän vastaa, että tarvitaan ainakin sellaista erityisosaamista, että erityisesti maahanmuuttajanaiset tiedostaisivat liikunnan merkityksen hyvinvointinsa osana.



**Emmy Kurjenpuu** on koulutukseltaan filosofian maisteri ja opiskellut Helsingin yliopistossa kulttuurien tutkimuksen aineita, naistutkimusta sekä suomen kieltä. Hän työskentelee ohjaavana kouluttajana Amiedun Amipajassa. Hän on työskennellyt mm. suomen kielen opettajana Norjassa sekä toiminut kotimaassa maahanmuuttajien ohjaavana kouluttajana sekä suomen kielen kouluttajana. Pedagogisissa opinnoissa hän on suuntautunut monikulttuurisuuteen.

Emmy Kurjenpuu

## Kohti kaukaista keskiötä – maahanmuuttajien työllistymisen esteitä ja ongelmia

---

### Työtä ja integraatiota?

Työllisyyteen ja työttömyyteen liittyvät kysymykset ovat jo usean vuosikymmenen ajan olleet Suomessa keskeistä yhteiskunnallista problematiikkaa. Viimeisimmän kahdenkymmenen vuoden aikana työmarkkinat ovat kokeneet monenlaisia aikoja: 1990-luvun syvästä lamasta 2000-luvun alun yhteiskunnan taloudelliseen elpymiseen ja toiveikkaaseen työllisyystilanteeseen ja näiden kautta jälleen yllättävään lamaan ja työmarkkinoiden sulkeutumiseen 2000-luvun lopussa. Työmarkkinoita leimaa epävarmuus ja ailahtelevaisuus. Edes korkeakoulututkinto ei takaa työllistymistä.

Työvoimapolitiittisen todellisuuden ongelmakentässä ovat myös maahanmuuttajien työllistymiskysymykset. Maahanmuuttajien määrä on kasvanut Suomessa voimakkaasti 1990-luvulta lähtien. Vuonna 2009 ulkomaalaisten määrä Suomessa oli 155 705 koko väestön määrän ollessa 5 351 427. Työttömyysaste samana vuonna oli 8,2 % eli työttömiä työnhakijoita oli 265 800 henkilöä koko väestöstä. Ulkomaalaisista työttöminä oli Tilastokeskuksen viimeisimmän arvion mukaan 47,6 %. (Maahanmuuton vuosikatsaus 2009, 7–8) Maahanmuuttajien työttömyysaste on siis moninkertainen kantaväestöön verrattuna.<sup>1</sup>

Maahanmuuttajien onnistunut kotouttaminen ja integrointi suomalaiseen yhteiskuntaan on niin oleellinen tavoite, että sitä tuskin yhdessäkään suomalaisen yhteiskunnan tulevaisuutta käsittelevässä juhlapuheessa voi ohittaa. Ongelmana tänä päivänä kuitenkin on, että onnistuneella integraatiolla tarkoitetaan yleensä työllistymistä avoimille työmarkkinoille. Työtä arvostavassa suomalaisessa kulttuurissa työn tekeminen on varmin tapa saavuttaa sosiaalista arvostusta ja päästä sisälle suomalaiseen yhteiskuntaan ja sen verkostoihin. Samanaikaisesti kuitenkin suomalaiset työmarkkinat avautuvat maahanmuuttajalle vaivoihin. (Jaakkola 2000, 18.)

<sup>1</sup> Työttömyyslukuihin eivät sisälly ne henkilöt, jotka on työllistetty valtion tuella tai jotka osallistuvat työvoimahallinnon työllisyyskoulutuksiin.

Työllisyyden ja työttömyyden kysymykset osuvat syvälle suomalaisuuden ytimeen. Luterilaisessa moraalissa työ on perinteisesti ollut hyve. Työn tekeminen mieltyy tavaksi välttyä köyhyydeltä ja köyhyys vastaavasti liitetään tekemättömyyteen ja laiskuuteen. Työtä tekemättömyyttä on luterilaisessa ajattelussa pidetty epämoraalisena. Tämän lisäksi ajatellaan, että yhteisön on vältettävä niiden auttamista, jotka omalla laiskuudellaan ovat ajautuneet köyhyyteen. Esivallan tehtävänä on pitää huoli siitä, että kaikki työkykyiset myös hakeutuvat työhön. (Wrede 2010, 67.)

Nykypäivän Suomessa vallitseekin selvittämätön paradoksi. Toisaalta maahanmuuttajien oletettua laiskuutta ja yhteiskunnan varoilla elämistä paheksutaan voimakkaasti. Toisaalta taas työmarkkinoiden portit sulkeutuvat usein maahanmuuttajien edestä. Joidenkin etnisten ryhmien kohdalla voidaan puhua työmarkkinoiden harjoittamasta segregaatiosta. Kansalaiskeskusteluissa nousee esille toisaalta harmi maahanmuuttajien mahdollisuudesta elää työelämän ulkopuolella ja toisaalta taas pelko siitä, että ulkomaalaistaustaiset vievät suomalaisten työpaikat. Korkean työmoraalin Suomessa työstä puhuttaessa ollaan aina lähellä kansallisia kipupisteitä.

Vieras ja erilainen työnhakija haastaa suomalaisen työkuulttuurin, työyhteisöt ja työn käsitteet. Joudumme tarkastelemaan työlle asettamiamme merkityksiä ja niitä ehtoja, joiden kautta sitä teemme. Työssäni maahanmuuttajien kouluttajana törmään näihin asioihin päivittäin. Tämän artikkelin tarkoituksena onkin päästä avaamaan maahanmuuttajien työllistymiseen liittyviä kysymyksiä sekä hahmottaa niitä esteitä, joita työllistymisen tiellä usein on.

### **Riittääkö kielitaito?**

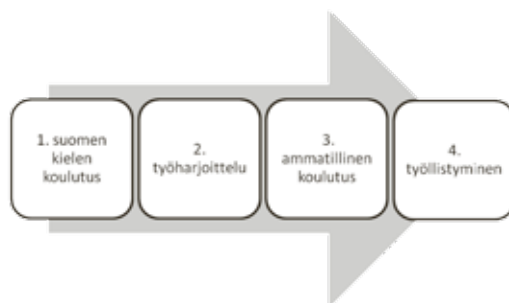
Maahanmuuttajien työllistymisestä puhuttaessa ei voi olla törmäämättä kielitaidon ongelmaan. Tavanomaisin syy sille, miksi maahanmuuttaja ei tule valituksi työtehtävään, koulutukseen tai työelämävalmennukseen, on puutteellinen kielitaito. Tyypillistä on, että maahanmuuttajan kielitaito on tasolla A 2.2. tai heikompi, eikä kielitaidon kehittyminen vaikuta todennäköiseltä. Mahdollisesti potentiaalinen, motivoitunut ja työkykyinen työnhakija katoaa työmarkkinoilta eräänlaiseen ikuiseen kadotukseen.

Heikon kielitaidon taakse voi kuitenkin kätkeytyä monenlaisia tekijöitä, jotka jo sinällään ovat työllistymisen esteinä. Usein heikko kielitaito on eräänlainen jäävuoren huippu ja se voi olla yhtäläillä seuraus kuin syy. Kyvyttömyyteen oppia uutta kieltä voivat vaikuttaa paitsi pohjakoulutuksen ja työkokemuksen puute, myös monenlaiset oppimisvaikeudet, traumat tai muulla tavoin rajoittunut toimintakyky (Kuvio 1). Kielikoulutuksen tai työelämävalmennuksen keinot eivät riitä poistamaan näitä tekijöitä, jolloin kielitaito fossiloituu ja pääsy työmarkkinoille estyy.



KUVIO 1. Heikko kielitaito puutteellisten työelämävalmiuksien jäävuoressa huippuna.

Maahanmuuttajan integroituminen suomalaiseen yhteiskuntaan käy siis varmimmin työllistymisen kautta. Työllistyminen voi toki tapahtua monin eri tavoin, mutta tyypillinen (erityisesti kouluttamattoman) maahanmuuttajan työllistymispolku toteutuu – tai sen ajatellaan toteutuvan – seuraavanlaista polkua mukailien (Kuvio 2):



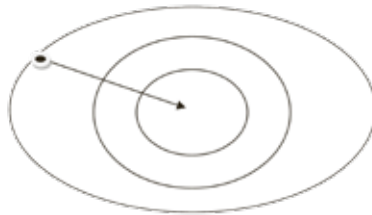
KUVIO 2. Onnistunut työllistymispolku

Työllistymispolun nivelvaiheet osoittautuvat usein ongelmallisiksi. Suomen kielen koulutus ja työharjoittelu kytkeytyvät yleensä toisiinsa, mutta seuraavien vaiheiden välille jää helposti katvealueita. Jos suomen kielen taito ei ole koulutuksen myötä kohentunut riittävästi, on ammatilliseen koulutukseen pääseminen usein epätodennäköistä. Toisaalta ammatillinen koulutuskaan ei välttämättä takaa työllistymistä, jos työnantaja pitää hakijan kielitaitoa liian heikkona. Kun vaiheiden väliin jää ajallisesti pitkiä työttömyysjaksoja, kielitaito heikkenee ja motivaatio työllistyä helposti laskee. Eläminen työmarkkinoiden ulkopuolella muuttuu elämäntavaksi ja kynnyksensä hakeutua ammatilliseen koulutukseen nousee. Mahdollisuudet oppia suomen kieltä käyvät yhä vähäisemmiksi ja halu

käyttää omaa äidinkieltä vahvistuu. Samalla heikkenee usko omista valmiuksista oppia suomen kieltä. Työhaussa työnantajat suhtautuvat usein kielteisesti pitkiin työttömyysjaksoihin ja pitävät hakijan mahdollisuuksia ottaa haltuun työn vaatima sanasto kehnoina. Integraation mahdollisuudet vähenevät ja maahanmuuttajan pyrkimys yhteiskunnan täysvaltaiseen jäsenyyteen liukuu yhä kauemmas. Yksiselitteinen syy työmarkkinoiden sulkeutumiselle on tällöin, ettei hakijan kielitaito riitä.

### Onko sosiaalista pääomaa?

Integraatiokäsitteen taustalla on havaittavissa näkemys yhteiskunnasta kerroksittaisena rakenteena. Tässä rakenteessa yhteiskunnan ydin sisältää hyvinä pidetyt, yleisesti hyväksytyt normit ja arvot, 'oikeanlaisen' käyttäytymisen ja tavan elää sekä käsityksen onnistuneesta yhteiskunnan jäsenyydestä. Näin ollen jokaisen kansalaisen kyseenalaistamattomana ratkaisuna jäsenyyden ja osallisuuden kysymykseen nähdään pyrkimys kohti keskiötä ja sen normeja. Tässä ajattelussa toisesta kulttuurista tulevat ihmiset ovat automaattisesti rakenteen laidilla ja akkulturaatioprosessin luonteena pidetään jatkuvaa liikettä kohti yhteiskunnan keskiötä (Kuvio 3). (Forsander et al. 2001, 39.)



KUVIO 3. Näkemys akkulturaatioprosessista liikkeenä kohti yhteiskunnan keskiötä

Maahanmuuttajien työllistämistyössä käsitys akkulturaatioprosessista eräänlaisena matkana yhteiskunnan normien laidoilta kohti onnistunutta kansalaisuutta ja yhteiskunnan keskiötä konkretisoituu. Kuten aiemmin totesin, maahanmuuttajan onnistuneen integraation mittarina pidetään Suomessa työllistymistä. Näin ollen yhteiskunnan keskiössä ovat työnantajat, jotka rekrytointiprosesseissaan määrittelevät, minkälainen on oikeanlainen työntekijä – toisin sanoen, minkälainen yksilö 'ansaitsee' paikan yhteiskunnan keskiössä.

Usein kuulee puhuttavan sellaisista asioista kuin 'työrooli' tai 'työminä'. Suomalaisessa ajattelussa tyypillistä on jako kahdenlaiseen rooliin, yksityiseen sekä työssä käytettyyn. Ammatti- ja työroolin irtautumista yksityisestä roolista pidetään luonnollisena. Maahanmuuttajien työllistymi-



sessä tämä on usein ydinongelma. Työnantajat vaativat työntekijöiltään tietynlaista ammattiroolia, jonka täytyisi olla mahdollisimman valmis ja ehjä. Työn saaminen edellyttää tietynlaista identiteettiä, tietynlaista roolia, tietynlaisten normien ja arvojen omaksumista. On kuitenkin huomattava, että toisesta kulttuurista tullut maahanmuuttaja on mahdollisesti suomalaisen yhteiskunnan 'reunalla' ollessaan oman kulttuurinsa keskiössä. Akkulturaatioprosessi eli matka kohti suomalaisen kulttuurin keskiötä voi samalla merkitä siirtymistä oman kulttuurin laidalle. Työmarkkinoiden vaatimus tietynlaisesta identiteetistä pääsylupana yhteiskunnan keskiöön, työmarkkinoille, ei ole niin yksinkertainen vaatimus yksilön identiteetille kuin mitä ehkä usein ajatellaan.

Voi siis kärjistää, että maahanmuuttajien työllistymisessä on lopulta kyse siitä, miten maahanmuuttajien 'laidalla' olevat identiteetit kelpaisivat työnantajille. Työpaikan saaminen ja työssä pysyminen vaativat työnantajien ja työyhteisöjen sosiaalisen koodin ja kulttuurin tuntemista ja hallitsemista. Työnhakijalla siis täytyy olla oikeanlaista *sosiaalista pääomaa* (Kuvio 4). Sosiaalinen pääoma koostuu sosiaalisen koodin tuntemisen lisäksi oikeanlaisesta ulkoisesta olemuksesta, oikeanlaisesta kielitaidosta, oikeanlaisesta asenteesta sekä muista, usein tarkemmin määrittelemättömistä tekijöistä (Forsander et al. 2001:64).



KUVIO 4. Työnhakijan sosiaalinen pääoma työnantajan silmissä – riittääkö vai ei?

Ongelmaksi muodostuukin se, että kun työmarkkinat näyttävät sulkevan tietyt etniset ryhmät työmarkkinoilta sosiaalisen pääoman puutteen vuoksi, eivät nämä ryhmät mitenkään pysty hankkimaan työelämässä ja yhteiskunnan keskiössä tarvittavaa sosiaalista pääomaa. Syntyy kehä, joka vahvistaa ryhmän segregaatiota. Tutkimuksissa on todettu, että kantaväestön asenteet maahanmuuttajia kohtaan muodostavat selvän hierarkian ja että tämä hierarkia korreloi suoraan näiden maahanmuuttaja-

ryhmien työllisyystilanteen kanssa. (Vähätalo 2005, 26.) Onkin tietysti myös johdonmukaista, että esimerkiksi palveluelinkeinoalan työnantajat eivät helposti palkkaa syrjityn ryhmän edustajia turvatakseen oman toimintansa myötäilemällä asiakkaidensa asenteita.

### **Kuka määrittelee oikeuden tehdä työtä?**

Jää siis arvaittavaksi, kuinka paljon työnantajien maahanmuuttajille asettamissa vaatimuksissa on kyse työn todellisista vaatimuksista ja kuinka paljon taas työssä pärjäämiseen liittyvistä sosiaalisen pääoman vaatimuksista. (Forsander et al 2001, 73.) Keskeisenä kysymyksessä kaikissa maahanmuuttajien rekrytointiprosesseissa on kysymys kielitaidosta. Kokemus maahanmuuttajien työllistämistyössä osoittaa, että pärjätäkseen hyvin työelämässä maahanmuuttajilta vaaditaan erittäin hyvää kielitaitoa. Tavoite suomen kielen erinomaisesta hallitsemisesta on kuitenkin suurelle osalle maahanmuuttajia epärealistinen tavoite. 'Kielitaito ei riitä' on tavanomaisin ääneen lausuttu syy sille, että työnantaja ei hyväksy työntekijää palkkalistoilleen tai edes harjoittelijaksi. Kokemus kuitenkin osoittaa myös, että kielitaitovaatimus voi olla yllättävänkin joustava: oikeanlainen asenne ja miellyttävä olemus voivat korvata puuttuvaa kielitaitoa paljonkin. Tavallista kuitenkin on, että huonosta kielitaidosta puhutaan nimenomaan silloin, kun tarkoitetaan puutteita sosiaalisessa pääomassa.

Käsitykset suomalaisen työelämän sosiaalisesta oikeudenmukaisuudesta lähtevät jo 1950-luvulta, jolloin syntyi käsite pohjoismaisesta hyvinvointivaltiosta ja josta lähtien työelämän tasa-arvoisuutta on Suomessa kehitetty ylpeyden aiheeksi asti ( Wrede 2010, 18). Onkin väitetty, että maahanmuuttajien tulo suomalaisille työmarkkinoille ei itsessään synnytä eriarvoisuutta, vaan se paljastaa työelämän jo olemassa olevat eriarvoistavat prosessit ja käytännöt (Wrede 2010, 8). Toisaalta syntyy myös yllättäviä ilmiöitä: yhtenä selityksenä muslimimiesten heikolle asemalle suomalaisilla työmarkkinoilla on pidetty naisten alistettua asemaa muslimikulttuureissa (Vähätalo 2005, 30). Näin ollen muslimimiesten (ja erityisesti somaleiden) segregatioon työmarkkinoilta liittyisi eräänlaista moraalista paheksuntaa ja se olisi tulkittavissa paineena muuttaa näiden kulttuurien sukupuolirooleja valtakulttuurin mukaisiksi. <sup>2</sup>

Lienee selvää, että suomalaisen yhteiskunnan keskiössä on työ ja siihen liittyvät arvot. Keskiössä olevilla on kulttuurinen valta määritellä, kenen näkökulma työhön, työn jakamiseen ja järjestämiseen on oikeutettu ja tärkeä. Arvostetuilla ammattiryhmillä on mahdollisuus jakaa tunnustus ammattitaidosta ja niin myös yhteiskunnallisesta asemasta. Keskiöstä ulosulkemisella luodaan erilaisia erottelevia identiteettikategorioita ja järjes-

<sup>2</sup> Mielenkiintoista on, että tilastot osoittavat maahanmuuttajanaisten olevan erityisen kiinnostuneita koulutuksista, kun taas somalimiesten keskeyttävän koulutukset sekä muut työvoimapolitiittiset toimenpiteet muita etnisiä ryhmiä useammin. (Vähätalo 2005.)

telmän keskiöstä katsottuna sen laidalla olevalla maahanmuuttajalla ei ole mahdollisuutta sanoutua irti näin luodusta sosiaalisesta järjestyksestä (Wrede 2010, 8–10). Työnantajilla on mahdollisuus sanella ehdot, joilla työtä pääsee tekemään – tästä näkökulmasta katsottuna työn todelliset vaatimukset ovat paljon muutakin kuin vain siinä suoritettavat työtehtävät. Voidaankin puhua epäsuorasta syrjinnästä, jolla tarkoitetaan rekrytointikäytännöissä ja pätevyysvaatimuksissa tapahtuvaa syrjintää. Periaatteessa toteutetut käytännöt pätevät kaikkiin työnhakijoihin, mutta kohdistuvat käytännössä vain yhteen ryhmään. Tällaiset syrjinnän muodot ovat täysin laillisia. (Jaakkola 2000, 22.) Keskiössä olevat määrittelevät riittävään sosiaaliseen pääomaan tarvittavat tekijät ja sen myötä oikeuden tehdä työtä.

### **Mikä on menestystä?**

Työskennellessäni maahanmuuttajien työllistymiskysymysten parissa on tullut selväksi, että työnhakijan halu työllistyä ei ponnistuksista huolimatta aina johda työsopimuksen syntymiseen. Työmarkkinat pysyvät suljettuina, vaikka hakijalla olisi sekä taitoa että halua päästä työhön. Syinä tähän voi pitää sosiaalista pääomaa, joka syystä tai toisesta ei täytä työnantajan ehtoja.

Työelämän ja työllistymispolkujen ulkopuolelle jää myös niitä työttömiä työnhakijoita, joille työllistyminen ei ole henkilökohtaisena tavoitteena. Tämä on tema, joka jatkuvasti närkästyttää suomalaisia ja saa aikaan jopa poliittista liikehdintää. Työssä käymättömyys tulkitaan laiskuutena ja muiden rahoilla elämisenä, mikä taas on keskiön normien vastaista.

Kuviossa 3 esitin yhteiskunnan sisäkkäisinä ympyröinä, jonka keskiössä on suomalaisen yhteiskunnan normit. Kuten totesin, maahanmuuttaja voi tämän kuvion keskiöstä katsottuna sijaita sen laidalla, mutta samanaikaisesti olla kuitenkin oman kulttuurinsa keskiössä. On pohdittava käsitteitä menestys, sosiaalinen asema, onnistuminen jne. Mikä meidän kulttuurissamme on menestymistä, ei kaikissa muissa (edes suomalaisissa alakulttuureissa) sitä ole. Tiilikainen (2008) on tutkinut menestyneitä maahanmuuttajanaisia. Tutkimuksessa hän toi esiin kokemuksen menestymisestä yksioollisena, aikaan, paikkaan ja omaan historiaan suhteutuvana subjektiivisena kokemuksena. Maahanmuuttajanaisille menestys oli usein kokemusta vaikeuksien voittamisesta. (Tiilikainen 2008, 95.) Maahanmuuttajan menestyminen uudessa kotimaassaan vertautuu hänen elämäänsä lähtömaassa. Suomessa on työttömänäkin varma (vaikkakin ehkä niukka) toimeentulo, on turvallisuutta sekä läheisiä ihmisiä. Työelämässä pärjääminen vaatii yleensä uhrauksia (esimerkiksi lapsiin tai ajankäyttöön liittyviä), joita maahanmuuttaja ei näe mielekkäiksi tehdä. Suomalainen sosiaaliturva on myös niin kattava, että työn itessään täytyy näyttäytyä erittäin houkuttelevana ja työnteon keskeise-

nä arvona, jotta esimerkiksi matalapalkka-aloilla vapaus käyttää omaa aikaansa niin kuin haluaa 'kannattaa' vaihtaa työnteekoon.

Usein käy niin, että hyvin pitkään Suomessa asunut maahanmuuttaja ha-vahtuu yllättäen työnhakuun. Kaksikymmentä vuotta Suomessa asunut alkaa kokea ikuisen työttömyyden stressaavana ja vaikeana. Vaikka toi-meentulo on turvattu ja elämä samanlaista kuin aiemminkin, syntyy val-tava halu päästä työhön. Voi olla, että mitä pidempään maahanmuuttaja asuu Suomessa, sitä lähemmäksi hän huomaamattaan liikkuu arvoiltaan kohti yhteiskunnan normikeskiötä. Myös omien lasten kasvaminen ja hei-dän integroitumisensa valtakulttuuriin voi luoda vanhemmille akkultu-raatiopaineita. Tällöin käsitys menestymisestä ja 'onnistuneesta elämästä' muuttuu ja lähenee valtakulttuurin käsityksiä. Syntyy vaikea ristirii-tä, kun halu työllistyä on suuri ja elämä tuntuu puutteelliselta ilman työtä, mutta sosiaalinen pääoma ei kuitenkaan ole kehittynyt keskiön vaatimalle tasolle. Halu integraatioon syttyy ikään kuin liian myöhään.

### **Liian pitkä matka kohti keskiötä?**

Mitä sitten maahanmuuttajien työllistymisen eteen olisi tehtävissä? Olisi-ko ratkaisu amerikkalaisessa affirmative action -politiikassa eli kiintiöjär-jestelmän ottamisessa työpaikoille? Miten maahanmuuttajien sosiaalista pääomaa työnantajien silmissä voisi parantaa tai miten saada työnanta-jat suhtautumaan joustavammin sosiaalisen pääoman vaatimuksiin? Entä mitä tehdä suomen kielelle, joka tuntuu olevan niin vaikeasti opittavissa? Entä sille, että Suomesta ovat kadonneet sellaiset työt, joihin ei tarvita pit-kää koulutusta tai ammattitutkintoa? Tai, miten nähdä arvoa sellaisessa ihmisessä, jolla ei ole koulutusta eikä työkokemusta. Voiko hän koskaan kuulua keskiöön vai jääkö hän ikuisesti laidalle?

Matka yhteiskunnallisen arvojärjestelmän laidalta kohti keskiötä tai edes lähemmäksi sitä on usein kohtuuttoman pitkä ja vaativa. Se voi merkitä valtavia uhrauksia sekä absurdeja vaatimuksia yksilön identiteetille. Lu-paus yhteiskunnan keskiössä odottavasta palkinnosta ja menestyksestä ei välttämättä ole lainkaan sitä, mikä yksilön omassa arvojärjestelmäs-sä on tärkeää. Maahanmuuttajaan kohdistuu toisaalta vaatimus taistella tiensä kohti keskiötä samanaikaisesti kun häntä työnnetään takaisin lai-dalle. Keskiöstä kuuluvat viestit ovat ristiriitaisia ja yhteiskuntaa näyttää vaivaaman päättämättömyys siitä, onko keskiön portteja ylipäättään raotettava maahanmuuttajille. Mitä sitten tapahtuisi?

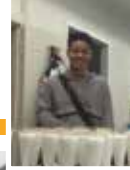
Kun työelämän pelisäännöt kovenevat ja sosiaalisen pääoman vaatimuk-set yksipuolistuvat, on vaara, ettei paikkoja maahanmuuttajille tässä jär-jestelmässä helposti löydy. Keskiö tiivistyy ja järjestelmän laiduille syntyy ruuhkaa. Mahdollisesti syntyy myös vaihtoehtoisia ja jopa kilpailevia kes-kiöitä. Toiveena kuitenkin on, että työmaailma löytäisi maahanmuuttaji-

en tavan ajatella, arvottaa ja jäsentää maailmaa, työtä ja työyhteisöjä ja osaisi rakentaa niistä uutta ja parempaa, yhteistä keskiötä. Onhan mahdollisuus nähdä toisinajattelun ja –kokemisen rikastava vaikutus, sen sijaan että näkisi vain poissulkevan.

Maahanmuuttajat ovat myös kasvava ryhmä erilaisten palveluiden käyttäjinä ja asiakkaina. Esimerkiksi vanhustenhuollon piirissä olen kuullut ajatuksen, että koska asiakaskunta tulee aikanaan muuttamaan maahanmuuttajataustaisten asiakkaiden myötä, on nyt aika muuttaa työyhteisöjä ja työkulttuuria siten, että ne aikanaan ovat valmiit kohtaamaan uuden asiakaskunnan ja heidän tarpeensa. Muutos lähtee siis avoimuudesta ja uteliaisuudesta erilaisuudelle ja rohkeudesta uudelleenrakentaa keskiön arvoja. Näin ajatellen ja toimien keskiö laajenisi, moninkertaisuiksi. Muuttuisi, totta kai, eikä matka sinne olisi silloin enää liian pitkä. Mutta... haittaako se? Ja jos, niin miksi?

## Lähteet

- Arajärvi, P. 2009. Maahanmuuttajien työllistyminen ja kannustinloukut. Sisäasiainministeriön julkaisut 2/2009
- Berry, J. W., Poortinga, Y. H., Segall, M. H., Dasen, P. R. (2002): Cross-Cultural Psychology. Research and Applications. Cambridge University Press.
- Forsander, A., Ekholm, E., Hautamäki, P. et al (2001): Monietnisyyys, yhteiskunta ja työ. Palmenia-kustannus. Yliopistopaino, Helsinki.
- Jaakkola, M. (2009): Maahanmuuttajat suomalaisten näkökulmasta. Asennemuutokset 1987–2007. Helsingin kaupungin tietokeskus. Tutkimuksia 2009/1
- Jaakkola, T. (2000) Maahanmuuttajat ja etniset vähemmistöt työhönotossa ja työelämässä. Työpoliittinen tutkimus nro 218. Työministeriö, Helsinki.
- Maahanmuuton vuosikatsaus 2009. Sisäasiainministeriön maahanmuutto-osasto. Viitattu 19.4.2012. [www.intermin.fi/maahanmuutto](http://www.intermin.fi/maahanmuutto)
- Tiilikainen, M. (2008): Menestyvät maahanmuuttajanaiset. Väestöntutkimuslaitos katsauksia E 33-2008.
- Tuomi, J. ja Sarajärvi A. (2002): Laadullinen tutkimus ja sisällön analyysi. Helsinki.Tammi.
- Vähätalo, K. (2005): Maahanmuuttajat ja kantaväestö pitkäaikaistyöttöminä pääkaupunkiseudulla. Tutkimuksia 2005/2. Helsingin kaupungin tietokeskus.
- Wrede, S. ja Nordberg C. toim. (2010) Vieraita työssä. Työelämän etnistyvä eriarvoisuus. Palmenia. Helsinki University Press. Helsinki



**Taru Matilainen** on koulutukseltaan kauppatieteiden maisteri. Hän on myös suorittanut johtamisen erikoisammattitutkinnon. Hän on aiemmin toiminut liike-elämän palveluksessa, mutta suorittuaan opettajaopinnot hän on toiminut Laureassa opettajana mm. monikulttuurisissa ja englanninkielisissä ryhmissä. Lisäksi hän on toiminut jäsenenä Espoon monikulttuuriasiain neuvottelukunnassa kaudella 2011 – 2012.

Taru Matilainen

## Englanniksi opettamisen haasteet

---

”Ei lukemalla uimaan opi, veteen on mentävä.” Uimakoulu on hyvä tapa oppia uimaan, mutta jos lapsi saa olla säännöllisesti vedessä, hän oppii uimaan itsekin. Uimaan oppiminen on yksilöllistä ja lapsista vesi on kiva elementti, jossa voi leikkiä ja pitää hauskaa. Kaikki lähtee veteen totutautumisesta ja etenee pikku hiljaa liukumisen kautta varsinaiseen uimiseen. Varsinaisena uimataitona pidetään kuitenkin sitä, että selviytyy myös pää veden pinnan alapuolella. Uimaopettajan ohje kuuluukin: ”Uikaa säännöllisesti ja pitääkää hauskaa.”

Tässä artikkelissa käsittelen englanniksi opettamisen haasteita suomalaisissa ammattikorkeakouluissa. Kuvaan lyhyesti moni- ja monokulttuuristen ryhmien luonnetta ja tarkastelen opettajalta vaadittavia kompetensseja. Monokulttuurisia ryhmiä olen artikkelissa tarkastellut lähinnä suomalaisen toimintaympäristön näkökulmasta. Artikkelissani haluaisin kannustaa opettajia rohkeasti kokeilemaan englannin kielellä opettamista ja luottamaan omaan itseensä. Tästä syystä olen jonkin verran vertaillut eri maiden kielen käytön tapoja. Artikkelini pohjautuu opinnäytetyöhöni ”Englanninkielinen taloushallinnon opetus suomalaisissa ammattikorkeakouluissa”.

### Englanti lingua franca

Kansainvälistyminen ja globaalit taloudelliset muutosprosessit ovat osaltaan vaikuttaneet siihen, että englannin kielen asema on muuttunut Suomessa muutaman viime vuosikymmenen aikana. Englannin osaamisesta on tullut välttämätöntä kansainvälisiä yhteyksiä vaativissa tehtävissä ja sitä saatetaan käyttää myös suomalaisessa yhteiskunnassa. Englannin kielen aseman muutos on yksi esimerkki suomalaisen yhteiskunnan monikielistymisestä ja monikulttuuristumisesta. Englantia myös puhuu maailmassa yli 500 miljoonaa ihmistä joko ensimmäisenä tai toisena kielellään. (Leppänen & co. 2009, 15.)

Globaalissa maailmassa englannista on tullut lingua franca, joka yhdistää ihmisiä eri kulttuureista ja antaa välineen kommunikointiin. Työelämässä käytetään yleiskieltä ELF (English Lingua Franca) tai BELF (Bu-

siness English Lingua Franca). Tärkeintä on saada viesti perille ja satunnaiset kielivirheet ovat toissijaisia. Monikulttuurisessa ympäristössä englannista muodostuukin omanlainen kiелensä, joka poikkeaa englantia äidinkielenään puhuvan normeista. (Torppa 2011, 36–38.)

Globaalistumisen vaikutuksena on pohdittu sitä, leviääkö englannin kielen mukana anglo-amerikkalainen kulttuuri kaikkialle maailmaan. Vai käykö globaalille englannille niin, että se saa paljon erilaisia paikallisia variaatioita muiden kielten vaikutuksesta ja kulttuurille käy samoin. (Idström & Sosa 2009, 290–291.) Jotkut ihmiset kokevat identiteettinsä lievästi muuttuvan puhuessaan englantia ja jopa suorasukaisesti suomalaiset voivat huomata muuttuvansa kohteliaammiksi ja pehmeämmiksi puhuessaan englantia, koska englanniksi asiat ilmaistaan eri tavalla kuin suomen kielellä. (Torppa 2011, 36–38.)

Erikieliset ja kulttuuriset henkilöt käyttävät äidinkieltään eri tavalla. Suomalainen käyttää mahdollisimman vähän ja tarkkaan harkittuja sanoja ja sanoo sanottavansa vain kerran. Italialaiset ovat kaunopuheisia ja runsasanaisia. Saksalaiset etenevät vakaasti ja totuudenmukaisesti kohti päämääränsä saadakseen asiansa sanottua. Englantilaiset taas tuovat puheeseensa vähän huumoria ja ilmaisevat asian vähättelevästi. Amerikkalainen puhetyyli on usein hieman aggressiivinen. (Lewis 2006, 67–69.)

Käytettäessä englantia lingua francana henkilöt tuovat aksentin lisäksi näitä oman kiелensä ja kulttuurinsa piirteitä puhuttuun englantiin, mutta myös äidinkielenään kieltä käyttävä henkilö joutuu sopeuttamaan omaa kieltään vastapuolen tasolle, jotta yhteinen ymmärrys löytyy. Englanti lingua francana -tilanteissa ei yleensä synny sen enempää väärinkäsityksiä kuin äidinkielellä puhuttaessa, sillä puhujat orientoituvat puhetilanteeseen eri tavalla. Puhujien välillä saattaa olla paljon eroja kielen hallinnassa, tieto-, kokemus- ja kulttuuritaustoissa eikä ole aina helppoa ennustaa mitä vastapuoli tietää ja ymmärtää. Helpottavina tekijöinä käytetään toistoa, uudelleenmuotoilua, metadiskurssia tai lohkeamia alussa tai lopussa. Suomalaiselle oma oppituntinsa on se, että opettelee sanomaan saman asian moneen kertaan erilaisilla tavoilla ja luopuu liiasta täydellisyyden tavoittelusta kieliopin suhteen. (Idström & Sosa 2009, 292–294.)

## Monikulttuurinen ryhmä

Kulttuuri koostuu monista inhimillisistä elementeistä ja sitä määrittävät esimerkiksi kieli, aika ja paikka. Kielen välityksellä kulttuuri ohjaa ihmisen ajattelua ja toimintaa. (Talib, Löfström & Meri 2004, 14–15.) Kieli on se osuus kulttuurista, jolla ilmaistaan kokemuksia inhimillisestä olemassaolosta. Kulttuuri muokkaa kieltä ja kieli kertoo puhujansa kulttuurista. (Idström & Sosa 2009, 7.) Hofstede (1993) määritteli kulttuurin olevan ihmisen mielen sisäinen kollektiivinen ohjelma, joka erottaa sen jäsenet



muista ryhmistä. Henkiset ohjelmat ovat osin samanlaisia ja osin erilaisia, sillä ihmiskuntaa myös yhdistävät universaalit samankaltaisuudet. Kun joku asia toisessa kulttuurissa alkaa ärsyttää, siihen pitäisi paneutua ja tutkia sitä, sillä juuri sillä hetkellä olet löytänyt tärkeän kulttuurisen eron. (Talib, Löffström & Meri 2004, 16.)

Monikulttuurinen kasvatusprosessi tavoittelee yksilöiden oikeudenmukaisuutta, samanarvoisuutta ja inhimillistä arvokkuutta, jolloin ”toinen” määritellään henkilöksi, joka ei edusta valtakulttuuria. Termin rinnalla voidaan käyttää myös interkulttuurisuutta, joka käsitteenä on monikulttuurisuutta laajempi ja viittaa kulttuurien väliseen vuorovaikutukseen, jossa rakennetaan dialogia ja toisilta oppimista. (Talib, Löffström & Meri 2004, 19–20.)

Eri kieliryhmistä tulevilla ihmisillä on erilaisia tapoja kuunnella. Suomalainen kuuntelee hiljaa ja sanomatta sanaakaan väliin ja voi keskittyä kuuntelemaan kerrallaan noin 45 minuuttia. Arabikulttuurissa taas keskittymisaika on alle 30 minuuttia. Saksalaiset ja japanilaiset jaksavat keskittyä peräti tunnin verran. Japanilainen kuuntelee hymyillen eikä keskeytä yleensä puhujaa. Saksalainen kuuntelee puheesta informaatiota ja ottaa sen kirjaimellisesti kuten suomalainenkin tekee. Suomalainen tosin ymmärtää huumoria paremmin kuin saksalainen. Englantilainen kuuntelee myös kohteliaasti, mutta esittää väliin pieniä kommentteja ja keskeyttää välillä puhujan selventääkseen asiaa. Amerikkalainen haluaa tulla viihdytetyksi ja mennä suoraan asiaan, koska hänelle aika on rahaa. (Lewis 2006, 71.)

Valmistettaessa esitystä kansainväliselle yleisölle, on hyvä ottaa huomioon, minkälaisesta kulttuurista tuleville ihmisille puhuu. Jos yleisö tulee esimerkiksi suhde- ja ryhmäkeskeisestä kulttuurista, voi esitystä lähteä rakentamaan tunnelman varaan. Jos taas yleisössä on paljon yksilö- ja asia-keskeisestä kulttuurista tulevia henkilöitä, kannattaa korostaa päämäärää. Kovin monikulttuurisessa ryhmässä on vaikea huomioida kaikkien erilaisia tarpeita ja siksi tällaisen ryhmän kanssa täytyy edetä tavoitteen mukaan. (Nieminen, 2011.)

Englanninkielisissä tutkinnoissa opiskelevat suomalaiset ovat usein olleet englantia puhuvassa maassa pidemmän aikaa ja heillä on huomattavan hyvä kielitaito. Monikulttuurisissa ryhmissä näyttää kuitenkin usein käyvän niin, että eri kansallisuudet pysyttelevät omina ryhminään eikä kovin monella ulkomaalaisella opiskelijalla välttämättä ole hyviä suomalaisia ystäviä. Ryhmissä on myös paljon muun maalaisia opiskelijoita, joiden englanninkielen taidot eivät ole yhtä hyvällä tasolla ja heillä on vahva aksentti puheessaan.

## Monokulttuurinen ryhmä

Suomalaisissa ammattikorkeakouluissa järjestetään tutkinto-opetusta usein sekä englanniksi että suomeksi. Englanninkielistä tutkintoa suorittaa monikulttuurinen useista eri maista tuleva opiskelijajoukko, jonka yhteisenä kielenä on englanti. Suomalaista tutkintoa suorittaa monokulttuurinen joukko suomalaisopiskelijoita ja muutama maahanmuuttaja, joiden suomen kielen taito on riittänyt pääsykokeissa. Ulkomailta tulevat vaihto-opiskelijat sijoittuvat siis luontaisesti englanninkielisten tutkinto-opiskelijoiden joukkoon, vaikka nämä ryhmät ovat muutenkin kansainvälisiä ja monikulttuurisia. Näistä syistä joissakin ammattikorkeakouluissa suomalaista tutkintoa suorittavien opiskelijoiden opintosuunnitelmaan on sisällytetty myös englanninkielisiä kursseja. Tavoitteena on paitsi lisätä suomalaisten opiskelijoiden englanninkielentaitoja myös monikulttuuristaa suomalaista tutkintoa suorittavien opiskelijoiden ryhmiä sijoittamalla niihin ryhmiin vaihto-opiskelijoita.

Suomalaiset kokevat itsensä yksikielisiksi, vaikka Suomi onkin kaksikielinen maa ja myös englantia osataan hyvin. Suomalaiset eivät pidä kielen hyvää hallintaa kuitenkaan kaksi- tai monikielisyysenä, vaan odottavat vieraan kielen puhujalta lähes samoja taitoja kuin äidinkielenään kieltä käyttäviltä. Usein suomalaiset myös kokevat oman kielitaitonsa hyvin puutteelliseksi. Suomalaisten korvissa brittienglanti kuulostaa usein miellyttävämmältä kuin amerikanenglanti ja kaikkein kamalimmalta kuulostaa englanti joko suomalaisen tai intialaisen puhumana. (Leppänen & co 2009, 146–147.) Suomalainen erottuukin maailmalla hyvällä kielitaidollaan, sillä tutkimuksen mukaan suomalaisten englanninkielen taito on viidenneksi parasta maailmassa (Taloussanomien 2011). Tämän lisäksi suomalainen näyttää maailmalla mainetta suhtautumisellaan omaan aksenttiinsa, sillä monissa muissa maissa englannista on tullut yksi heidän kielistään eikä heitä häiritse se, että oma etninen tausta kuuluu heidän englannin kielessään. (Leppänen & co 2009, 74–75.)

Kauppakorkeakoulussa on tutkittu opetuskielen vaikutusta oppimiseen ja todettu vieraalla kielellä opettamisen heikentävän oppimisen laatua ja vähentävän opiskelijoiden aktiivisuutta (Seppänen 2010). Omien kokemusteni mukaan suomalaiset opiskelijat tarvitsevat nimenomaan hevostenkuuria englannin kielen käyttämisestä tosielämän tilanteessa. Voidakseen toimia kansainvälisissä työtehtävissä heidän on myös päästävä yli suomalaisesta tavasta välttää virheitä ja hävetä omaa kansallisuuttaan joko vaikenemalla tai yrittämällä esittää jotain muuta kuin mitä on. Opettajan huoneissa kuullun perusteella uskallan myös väittää, että ongelma koskee myös suomalaisia opettajia. Myös he tuntevat alamittaisuutta omasta kielitaidostaan ja häpeävät jopa omien kollegoidensa mongerrusta, vaikka vieraskieliset kuulijat olisivat siihen ihan tyytyväisiä. Tämä vaatii oman asenteen työstämistä ensin opettajalla, jotta voisi näyttää esimerkkiä oppilailleen

uudesta rohkeasta monikulttuurisesta ja monikielisestä globaalista suomalaisesta. Jos opettaja pääsee sinuiksi oman aksenttinsa kanssa, myös oppilaat uskaltavat avata suunsa.

Koulu voi myös tukea englanniksi opiskelevia oppilaita esimerkiksi integroimalla sisällön opetuksen englannin kielen opetuksen kanssa, jolloin englannin opettaja voi omalta osaltaan tukea oppilaiden englanninkielistä opiskelua. Englannin tunnilla voidaan opiskella samoja tekstejä kuin sisällön tunnilla, mutta kielen kannalta. Englannin opettaja voi myös antaa tukea kirjallisten raporttien kirjoittamisessa. Sisällön opetuksen tunnilla pääpaino on siinä, että asiasisältö opitaan kielioppivirheistä huolimatta ja kieltä opitaan käyttämään, vaikka se ei täydellistä olisikaan.

Opettajilla on omat menetelmänsä saada hiljaiset suomalaiset puhumaan. Eräs amerikkalainen opettaja oli kysymyksensä jälkeen odottanut hiljaa, kunnes joku oppilas vastaa. Opettaja oli joutunut odottamaan 45 minuuttia ja oppitunti loppui eikä kukaan sanonut sanaakaan. Seuraavalla oppitunnilla oppilaat olivat kuitenkin alkaneet viitata ja vastata opettajan kysymyksiin. Toinen amerikkalainen opettaja puolestaan oli kokenut suklaalla lahjomista ja huomannut sen tehoavan ja saavansa sillä tavalla kontaktin suomalaisiin oppilaisiinsa. (Moore 2006, 207–210.)

Olen itse ollut amerikkalaisen opettajan englannin kurssilla, jossa opettajalla oli mukanaan pesäpallo. Hän aloitti kurssin esittelemällä pesäpallonsa ja uhkasi heittää oppilaitaan pesäpallolla päähän, jos nämä eivät puhu. Opettaja sai meidät puhumaan, mutta se ei johtunut pelkästään pesäpallosta, vaan myös hänen periamerikkalaisen viihdyttävästä ja hauskaasta otteestaan vetää opetusta. Suomalaisina tuijotimme kaikki ensin lattiaa, sitten vilkuilimme toisiamme ja lopulta opettaja sai meidät purskahtamaan nauruun.

Suomalaista koulukulttuuria pidetään toisaalta demokraattisena ja toisaalta myös keskustelevana. Edellisissä kappaleissa kuvailin amerikkalaisten opettajien kokemuksia suomalaisista oppilaista, mutta myös suomalaisella opettajalla kestää oman aikansa ennen kuin hän saa suomalaiset oppilaansa lämpenemään. Suomalainen vaan on hitaasti lämpenevää tyyppiä eikä keskustelu välttämättä kovin usein suju lennokkaasti. Suomalaisessa keskustelussa siedetään myös pitkiä taukoja. Suomalaiselle opettajalle tekee hyvää opettaa sekä monikulttuurisesta että suomalaista ryhmää saadakseen uutta näkökulmaa suomalaiseen kulttuuriin. Amerikkalainen opettaja ehkä pyrkii luomaan kontaktin heti ja käyttää aggressiivisempia keinoja kuin suomalainen opettaja.

## Opettajalta vaadittavat yleiset kompetenssit

Monikulttuurisen ryhmän opettajalla olisi hyvä olla tietoa kulttuurien eroista ja uuteen kulttuuriin sopeutumisenprosessista. Tämän lisäksi tarpeellista on tietää miten yksilö käyttäytyy vaikeassa tilanteessa ja viestintä- ja kommunikointityyleistä eri kulttuureissa. Pedagogisiin ydintaitoihin kuuluvat opetuksen suunnittelu monikulttuuriselle ryhmälle, arviointi ja aikaisemmin hankitun osaamisen tunnistamisen taidot. Monikulttuurisessa ryhmässä opettaja joutuu käyttämään sekä opettajakeskeisiä että oppijakeskeisiä menetelmiä rinnakkain. Myös dialogiset taidot ja risti-riitojen ratkomisen taidot korostuvat. (Metsänen 2011, 55–56.)

Opettajakin oppii kantapään kautta miten eri kulttuurista tulevien opiskelijoiden kanssa kannattaa toimia. Keskustellessani monikulttuurisen ryhmäni kanssa siitä, miten projekti ymmärretään eri kulttuureissa, aasialaisesta kulttuurista kotoisin oleva opiskelija sanoi suomalaisten olevan kovin aikasidonnaisia. Samassa ryhmässä oli kuitenkin myös saksalainen opiskelija, jonka täsmällisyys hakkasi menen tullen myös suomalaisen. Mielenkiintoista oli opettajana seurata miten nämä eri kulttuureista tulevat opiskelijat työskentelevät projektinsa kanssa ja miten lopputulos valmistuu.

Monikulttuurisen ryhmän opettaja tarvitsee myös kykyä suhtautua tasa-arvoisesti kaikkiin ihmisiin etnisestä taustasta riippumatta ja kohtelemaan oppilaita oikeudenmukaisesti. Jotta opettaja kykenee toimimaan monikulttuurisessa ympäristössä, hänellä on oltava hyvä itsetuntemus ja itseymmärrys. (Metsänen 2011, 56.) Tutkimuksen mukaan opettajan kulttuurinen kompetenssi kehittyy eri vaiheiden kautta. Ensiksi opettaja tulee tietoiseksi eri kulttuureista, mutta hän kokee, ettei hänellä ole tarpeeksi tietoa, joten näiden opiskelijoiden kohtaaminen on vaikeaa. Toisessa vaiheessa opettajassa herää vahva tunnereaktio, jolloin hän tulee syvästi tietoiseksi eri kulttuureista. Tämän vaiheen jälkeen opettajasta tulee realistinen ja hän suhtautuu ammattimaisemmin eri kulttuureista tuleviin oppilaisiin. (Lassenius 2011, 88–89.)

Ammatillisen lokaalisti ja globaalisti toimivan opettajan tulee osata suunnitella opetuksensa osaamistavoitteet globaalista näkökulmasta katsottuna. Hänen pitää myös ottaa huomioon monikulttuurisuuden vaatimukset oman alansa osaamisessa ja työtehtävissä sekä tunnistaa ja tunnustaa aikaisemmin ulkomailla hankittua osaamista paikallisiin osaamistarpeisiin. Lisäksi hänen tulisi kyetä tekemään tutkimus- ja kehittämistyötä kansallisilla ja kansainvälisillä foorumeilla paikallisiin tarpeisiin soveltaen. (Metsänen & Matinheikki-Kokko 2011, 7.)

## Opettajalta vaadittava kielitaito

Opettajan kielitaito pitäisi olla tasolla 5, joka tarkoittaa, että ymmärtää kieltä lähes kuin äidinkielenään sitä puhuva ja puhuu sujuvasti. Tutkittaessa englanninkielisissä tutkinnoissa opiskelevien nuorten mielipiteitä, kritiikkiä tuli mm. suomalaisten opettajien huonosta englannin kielen taidosta. Kaikkein tyytymättömämpiä opettajien kielitaitoon olivat suomalaiset opiskelijat, mikä saattaa johtua suomalaisten tavasta hävetä omaa aksenttiaan. (Niemelä 2009, 38–39.)

Opettajien englannin kielen taitoon on kiinnitetty huomiota monissa tutkimuksissa sekä mm. korkeakoulujen arviointineuvoston julkaisussa ja Helsingin yliopisto onkin järjestänyt opettajille suunnattua ”Teaching Content Through English” -kurssia useiden vuosien ajan. (Lahtonen & Pyykkö 2005, 25.) Vieraalla kielellä opettava opettaja tarvitsee kykyä opettaa ja avata oman ammattialansa käsitteitä ja erityispiirteitä opetuskielellä. Pedagogisesti taitava opettaja tarvitsee myös kykyä sovittaa oma ilmaisunsa sellaiseksi, että opiskelijat ymmärtävät. Vieraalla kielellä opetettaessa tämä saattaa merkitä sitä, että sama asia pitää pystyä sanomaan monella eri tavalla. Opettajan tulisi pystyä antamaan palautetta ja mahdollisesti tukemaan myös opiskelijan kielitaidon kehittymistä. (Järvinen 2011.)

Suomalaiseen kulttuuriin kuuluu sanojen ymmärtäminen kirjaimellisesti. Suomalainen opettaja alkaa heti epäillä, voinko sanoa, että puhun sujuvasti, jos sanat välillä tarttuvat kitalakeen ja unohtuvat tai tulevat ulos väärin äännettynä. Suomalaiseen kulttuuriin liittyy toisaalta myös edelleen virheiden metsästys ja toisen virheille nauraminen. Kun suomalainen kuuntelee ihmistä, joka puhuu vierasta kieltä, hän saattaa hyvinkin laskea mielessään kielioppivirheiden lukumäärää pyrkimättä ymmärtämään mitä toinen yritti sanoa. Tämähän on yksi syy sille, miksi suomalaisessa koulussa ei juuri tuntiaktiivisuutta esiinny. Kansainvälisessä ryhmässä oppilaat auttavat toisiaan ja jopa opettajaa, jos sana unohtuu tai tulee väärin äännettyksi. Suomalaisten tapa reagoida toisen tekemään virheeseen on nolostua ja hävetä ja alkaa virnuilla sen sijaan, että yhtä hyvin voisi ystävällisesti ja rakentavasti tarjota apua.

Mikä sitten on riittävän hyvää englantia opettajalta vaadittavaksi kielitaidoksi? Siinä missä suomalainen paremmin englantia osaava oppilas ehkä häpeää opettajansa mongerrusta, voi joku vielä huonommin puhuva vaihto-oppilas kokea sen suorastaan helpottavana, että opettajakaan ei ole täydellinen. Toisaalta olisi hyvä, jos opettaja olisi äidinkielenään englantia puhuva, mutta toisaalta oppilaiden on tärkeätä oppia, että myös epätäydellisellä kielitaidolla pärjää. Koska kielet ovat kulttuurisidonnaisia, on vaikeata olla oma itsensä vieraalla kielellä. Kielitaidon

lisäksi opettajan on opittava olemaan oma itsensä myös vieraalla kielellä opettaessaan.

### **Asiasisältö ja materiaali liiketalouden opetuksessa**

Opetuksen sisältö määritellään opetussuunnitelmassa, joka usein perustuu osaamistavoitteisiin. Osaaminen puolestaan on ihmisen työväline, jolla hän kohtaa ja suhtautuu elinympäristöönsä ja olosuhteisiin. Jotta koulutus voitaisiin suunnata juuri oikeaan tarpeeseen, tulee yksilön kompetenssit jakaa pienempiin osiin, jotka ennakoivat työelämän tarpeita. Tämän hetken kehityksen suuret aallot liittyvät globalisaatioon ja paikallisuuteen ”glokaalisuuteen”: tuotekehitys ja innovointi, markkinat ja kustannusrakenteet, nousevat taloudet, logistiikka ja infrastruktuuri, alku- ja perustuotanto, yhteiskunnallinen hyvinvointi, palvelusektori, arvo- ja kulutusmuutokset, energia ja raaka-aineet, ekologiset muuttujat ja nousevat teknologiat. (Aalto 2007, 15–17.)

Englanninkielisten opiskelijoiden mielipiteitä on kysytty opetuksen sisällöstä. Heidän mielestään tutkinnosta tekee kansainvälisen joko tutkinnon sisällön kansainvälinen painotus tai opintoihin voi kuulua kansainvälinen jakso. Myös kansainväliset opiskelijat ja monikulttuuriset ryhmät tuovat tutkintoon kansainvälistä ulottuvuutta. (Garam 2009, 36.) Tutkimuksen mukaan opiskelijat odottivat kansainväliseltä koulutusohjelmalta kansainvälisyyttä myös muulla kuin kielen ja monikulttuurisen ryhmän tasolla: he halusivat myös opetuksen sisältöön kansainvälisiä esimerkkejä, materiaaleja ja näkökulmia. Jos opettaja käyttää opetuksessaan suomalaista esimerkkiä, ulkomaalaisille opiskelijoille se on kansainvälistä, mutta suomalaisille suomalaista. Ylipäätään tutkimuksen mukaan suomalaiset opiskelijat olivat kriittisempiä opetusta kohtaan kuin ulkomaalaiset opiskelijat. (Niemelä 2009, 42,46.)

Suomesta kertovaa oppimateriaalia on vaikeata löytää englanniksi. Kun kurssin kieli vaihtuu suomesta englanniksi, oppisisältö muuttuu automaattisesti kansainvälisistä tai globaaleista käytänteistä kertovaksi sen sijaan, että kerrottaisiin suomalaisesta käytännöstä. Toisaalta kansainvälisyys on sitä, mitä näillä kursseilla ehkä pitääkin opettaa, joten tämän voi myös kääntää vahvuudeksi. Globaalisti toimiva ammattilainen tarvitsee ammatin perustaidot, mutta sen lisäksi tietoa kulttuurien vaikutuksesta liiketoimintaan ja näkemystä globalisaation aikaansaamista muutoksista maailman tilanteeseen.

### **Lopuksi**

Englanniksi opettamisen haasteita voidaan tarkastella monesta eri näkökulmasta. Paitsi opettajan kielitaito niin monikulttuuristen ryhmien ym-

märtäminen opetuksen suunnittelussa, toteuttamisessa ja arvioinnissa on merkityksellistä. Suomalaiset kansainvälistyvät kasvuyritykset tarvitsevat sekä suomalaisia että kansainvälisiä opiskelijoita, jotka suhtautuvat globaaliin toimintaympäristöön avoimella uteliaisuudella, osaavat luoda kansainvälisiä verkostoja ja luoda rohkeita uudenlaisia innovatiivisia liiketoimintastrategioita.

Opettaminen englanniksi kielen oppimisen menetelmänä on kuin kieli- kylpy avannossa. Avantouintia pidetään luonnonparannusmenetelmänä ja extreme-lajina, jossa voi mitata oman rohkeutensa rajoja. Avantouintiin liittyy kuitenkin myös terveystriskejä, joten humalassa avantoon ei kannata mennä. Avannosta nousee uudestisyntynyt ihminen, jonka olo on taivaallinen ja vihkiytymättömälle avantouimari kertoo kokemuksistaan: Hullun hommaa, mutta pakko sinne on päästä.

## Lähteet

- Aalto, H-K. 2007. Työelämälähtöinen koulutus – ennakoinnin haasteita. Teoksessa K. Kallberg & M. Hallila, (toim.) Osaamisen kohtaaminen – näkökulmia työelämälähtöiseen koulutukseen. Pohjois-Karjalan ammattikorkeakoulu. 15 – 22.
- Garam, I. 1/2009. Vieraskieliset tutkinto-ohjelmat suomalaisissa korkeakouluissa. Tietoa ja tilastoja -raportti 1/2009. Kansainvälisen liikkuvuuden ja yhteistyön keskus CIMO.
- Idström, A. & Sosa, S. 2009. Kielissä kulttuurin ääni. Helsinki: Suomalaisen Kirjallisuuden Seura.
- Järvinen, H-M, 2011. Vieraskielisen opetuksen opettajankoulutuksen koulutuspoliittiset haasteet. Viitattu 7.3.2012. <http://www.kieliverkosto.fi/journal/article/73/vieraskielisen-opetuksen-opettajankoulutuksen-koulutuspoliittiset-haasteet>.
- Lahtonen, S. & Pyykkö, R. 2005. Korkeakoulujen vieraskielisen opetuksen arvioinnin seuranta. Korkeakoulujen arviointineuvosto. Verkkojulkaisu 6:2005.
- Lassenius, Y. 2011. Opettaja kulttuurin tulkitsejana hoitoalan koulutuksessa. Teoksessa R. Metsänen & K. Matinheikki-Kokko (toim.) Lokaaleja ja globaaleja kohtaamisia sosiaali- ja terveysalalla. Hämeenlinna: HAMK. 81 – 89.
- Leppänen, S., Pitkänen-Huhta, A., Nikula, T., Kytölä, S., Törmäkangas, T., Nissinen, K., Kääntä, L., Virkkula, T., Laitinen, M., Pahta, P., Koskela, H., Lähdesmäki, S. & Jousmäki, H. 2009. Kansallinen kyselytutkimus englannin kielestä Suomessa – Käyttö, merkitys ja asenteet. Jyväskylän yli-

opisto. Viitattu 7.3.2012. <https://jyx.jyu.fi/dspace/bitstream/handle/123456789/22892/978-951-39-3815-4.pdf>.

Lewis, L. 2006. *When Cultures Collide – Leading Across Cultures*. 3rd Edition. Boston: Nicholas Brealey International.

Metsänen, R. 2011. Kun globaali ja lokaali kohtaavat oppimistilanteessa, mitä ammatillisen opettajan tulisi osata? Teoksessa R. Metsänen & K. Matinheikki-Kokko (toim.) *Lokaaleja ja globaaleja kohtaamisia sosiaali- ja terveysalalla*. Hämeenlinna: HAMK. 53–61.

Metsänen, R. & Matinheimo-Kokko, K. 2011. Alkusanat. Teoksessa R. Metsänen & K. Matinheikki-Kokko (toim.) *Lokaaleja ja globaaleja kohtaamisia sosiaali- ja terveysalalla*. Hämeenlinna: HAMK. 5–9.

Moore, K. 2006. Clueless in the classroom or Alaston salissa. Teoksessa S. Pöyhönen & K. Hiltula (toim.) *Opettajana vieraalla maalla - opetuskulttuurien kohtaamisia*. Jyväskylä: Soveltavan kielentutkimuksen keskus, 207–219.

Niemelä, A. 2009. Kansainvälistä opiskelua ulkomailla ja kotimaassa - tutkimus korkeakoulujen englanninkielisistä koulutusohjelmista. Helsinki: Opiskelijajärjestöjen tutkimussäätiö Otus rs 31.

Nieminen, M. *Esiinny eduksesi – kansainväliset presentaatiot*. Esiintymiskoulutus Helsingissä 17.5.2011. Suomen Ekonomiliitto.

Seppänen, H., *Opetuskielen vaikutuksesta oppimiseen: Kuvailtavaa evidenssiä opiskelijoiden näkemyksistä*. Viitattu 7.3.2012. [http://lta.hse.fi/2010/1/lta\\_2010\\_01\\_d4.pdf](http://lta.hse.fi/2010/1/lta_2010_01_d4.pdf).

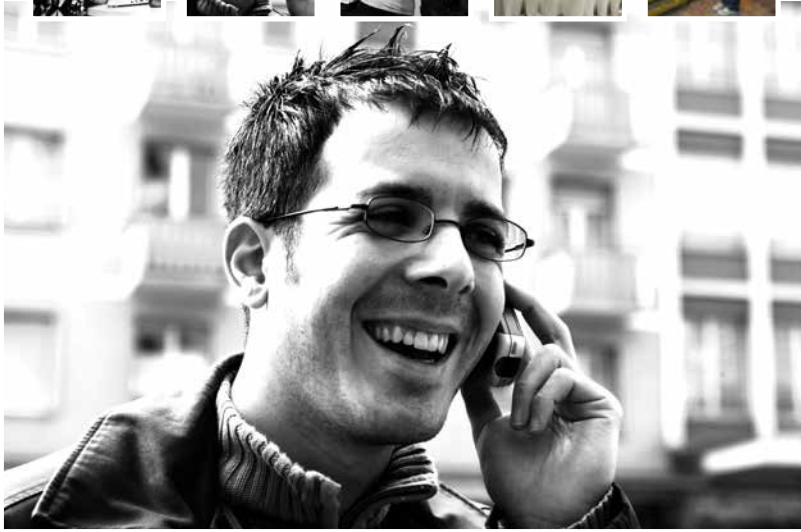
Talib, M., Löfström, J., Meri, M. 2004. *Kulttuurit ja koulu – avaimia opettajille*. Helsinki: WSOY.

Taloussanomat, 2011. Viitattu 7.3.2012. <http://www.taloussanomat.fi/tyo-ja-koulutus/2011/03/30/suomalaisten-englanti-maailman-viidenneksi-paras-ta/20114451/139>.

Torppa, T. 2011. Englanti valtasi työpaikan, so what? *Talouselämä* nro 23/2011. 36–38.







**Mervi Putkonen** on koulutukseltaan kasvatustieteiden maisteri ja sairaanhoitaja. Hän on toiminut työrallaan 1990-luvulta lähtien erilaisissa ohjaustehtävissä. Vuodesta 2003 hän on opettanut maahanmuuttajien kotoutumis- ja ohjaavien koulutusten vastuukouluttajana. Hänen erityisosaamisensa kohdistuu maahanmuuttajien koulutuksien työelämäyhteistyöhön, uraohjaukseen, oppimaan oppimiseen ja terveyden edistämiseen.

Mervi Putkonen

## Maahanmuuttajataustaisen opettajaopiskelijan ohjauksen haasteet opetusharjoittelussa



*Dira, synnyinmaassaan varmoin ottein nuoria ompelijoiksi opettanut opettaja luimistui työnohjaajansa piiskan sivaltaessa kasvoja. Ehkä liian nälkäinen katse pakolaisleirin ohjaajien riisikuppiin närkästytti siivoustyötä ohjanneen miehen leiskuvaan vihaan, kuka tietää. Dira ainakin tietää sen missä hänen paikkansa pakolaisleirillä on.*

*Kahdeksan vuotta myöhemmin sama nainen haluaa päteväytyä opettajaksi, Suomessa."*

Suomi kuuluu maihin, joissa koulutuksen tasapuolisuutta korostetaan ja maahanmuuttajaopiskelijoiden erityistarpeet halutaan huomioida. Opetusministeriön selvityksen (2007) mukaan kaikkien opettajien kulttuurisen kompetenssin, sidosryhmien yhteistyön ja opiskelijoiden tuen lisäämisen ohella erityistarpeiden huomioimiseksi tarvitaan maahanmuuttajataustaisia opettajia, jotka omasta kokemustaustastaan voivat huomioida näitä erityistarpeita eri perspektiivistä kuin monet syntyperäiset suomalaiset opettajat.

Tässä artikkelissa tarkastelen tekijöitä, jotka ovat tärkeitä huomioida maahanmuuttajataustaista opettajaopiskelijaa ohjattaessa sekä niitä haasteita, joita ammatillisten aineiden opettajat ovat kokeneet maahanmuuttajataustaista opettajaopiskelijaa ohjattaessaan. Artikkelin pohjautuu tekemääni pedagogisten opintojen opinnäytetyöhön jossa haastattelin maahanmuuttajataustaisten opettajaopiskelijoiden opetusharjoittelun ohjaajia ammatillisissa oppilaitoksissa.

### Opettajaksi uuteen kulttuuriin

Omassa maassaan, tutussa opetuskuulttuurissa opettaessaan opettaja joutuu pohtimaan kulttuurisia kysymyksiä etenkin niissä tilanteissa kun oma pedagoginen kulttuurikäsitelmä poikkeaa opetusryhmän käsityksistä. Esimerkiksi oppilaiden odotukset opettajan roolista ja ymmärrys siitä miten opiskelijat opiskelevat voivat olla ristiriidassa opettajan sisäis-

tämien käsitysten kanssa. (Puurula 2002, 232–233.) Uskoisin, että moni suomalainen aikuisten parissa työskennellyt opettaja on esim. huomannut sen, että maassamme vaikuttaa ja opiskelee yhä sukupolvi, joka ajattelee että opettaja opettaa ja opiskelija kuuntelee. Yhteinen kulttuuritausta antaa kuitenkin näissä ristiriitapauksissa laajan kohtaamisinnan, josta käsin opiskelijan oppimisprosessin tukeminen, reflektoinnin käynnistäminen ja itseohjautuvuuteen ohjaaminen enemmänkin mentorin kuin autoritäärisen opettajan tavoin onnistuu helpommin kuin täysin erilaisen kulttuuritaustan omaavan opiskelijan kanssa työskenneltäessä.

Oman kulttuurin arvoista ja odotuksista, perinteistä sekä yhteiskunnan rakenteesta nousevat seikat vaikuttavat opettajan näkemyksiin ja rooliodotuksiin. (Puurula 2002, 232–233.) Maahanmuuttajaopettaja kantaa mukanaan oman, tutun opetuskulttuurin hedelmiä ja uudessa ympäristössä hän voi kokea vierauden tunteita, jotka vaikuttavat hänen asemaansa tiedon välittäjänä. Se mikä toimi synnyinmaassa ei ehkä toimikaan täällä. Käsitys itsestä joutuu muutokseen ja opettaja joutuu miettimään opettajuuttaan, opetuksen tavoitteita ja oppimisprosessia, punnita oppimiskäsityksiään ja opetuskäytänteitään. (Hiltula & Pöyhönen 2006, 11.) Uuden kulttuurin ts. uusien, erilaisten ajattelu, toiminta ja tunne-elämän reagoitumallien oppimiseksi yksilön on poisopittava aikaisemmin oppimansa. Sen lisäksi hänen on löydettävä omasta opetusfilosofiastaan ne ainekset, jotka hän voi siirtää uuteen opetuskulttuuriin. (Hiltula & Pöyhönen 2006, 12–13; Hoffstede 2010, 4–5.)

### Opettajan ammatillinen kasvu uudessa kulttuurissa

Käsitykset opettajuudesta ja siitä miten oppiminen tapahtuu, alkavat muoutua jo lapsena koulumaailmaan astumisen seurauksena. Opettajakoulutuksen aloittavalla maahanmuuttajataustaisella opiskelijalla on jo paljon kasvuympäristössä omaksuttuja, itsestään selviä pidettyjä yleisiä uskomuksia ja käsityksiä oppimisesta ja opettamisesta. (Lauriala, 2000, 90.) Hänellä voi olla omassa maassaan hankkima pedagoginen pätevyys ja pitkään opettajan kokemus siellä. Sen lisäksi hänellä todennäköisesti on myös Suomessa hankittuja kokemuksia jotka ovat antaneet uusia näkökulmia siihen mitä opettajuus ja oppiminen voi olla. Opettajakoulutuksen tehtävänä on auttaa opiskelijaa jäsentämään opettajuutta ja luomaan perusta opiskelijan ammatilliselle kasvulle.

Honka, Lampinen ja Vertanen (2000) kuvaavat ammatillista kasvua kolmen opettajan toiminta-alueen kehittymisen kautta. **Persoonallisuus** on opettajan työväline, joka kehittyy kanssakäymisessä ympäristön kanssa. Opettajan tulisi työn erilaisten haasteiden edellyttämänä olla halukas kehittämään niin itseään ja työtään sekä työyhteisöjä. Persoonallisuus-

den kehittäminen on myös hänen opetuksensa keskiössä: opettaja tukee myös opiskelijoiden persoonallista kehittymistä ja kasvua.

Toisena ammatillisen kasvun alueena ovat opettajan **kognitiiviset prosessit**. Toisaalta opettaja tukee opiskelijoiden oppimaan oppimista. Hän vastaa siitä, että oppimista tapahtuu ja että opiskelijat oppivat käsittelemään tietoa syvällisesti. Toisaalta opettajan omat kognitiiviset prosessit kehittyvät ja vaikuttavat näin ammatilliseen kasvuun.

Kolmantena ammatillisen kasvun alueena on opettajan **ammattillinen toimintavalmius**. Ammatillinen toimintavalmius tarkoittaa tilaa jossa ammatilliset ja pedagogiset taidot yhdentyvät. Opettajalla pitäisi olla ohjausvalmiuksia erilaisten opiskelijoiden ja opiskelijaryhmien ohjaamiseen, pystyä kehittämään ammattiosaamistaan sekä toimia erilaisissa oppimisympäristöissä.

Uudessa kulttuurissa opettajaksi opiskelevan ammatillinen kasvu limity kokonaisvaltaiseen kulttuurin sopeutumisen prosessiin. Sopeutumisen aikana yksilö joutuu muuttamaan ennako-oletuksiaan, oppimisaan tapojaan ajatella, toimia ja tuntea. Siihen miten kasvu ja sopeutuminen tapahtuu vaikuttaa henkilön persoonalliset piirteet, motivaatio, selviytymistyylit sekä tilanteiden hallintaodotukset. Opettajaopiskelijan opettajaksi kasvua ja kulttuuriin sopeutumista tukevat hyvä kielitaito, kulttuurin tuntemus sekä sosiaaliset taidot. Myös perhetilanne, tuen määrä, laatu ja tuen antajat, suhteet paikallisiin, aikaisemmat kokemukset ulkomailla oleskelusta sekä halu elää ulkomailla ovat kulttuuriin sopeutumisen osatekijöitä. (Metsänen 2006, 46.) Se, missä sopeutusvaiheessa ihminen on, vaikuttaa vahvasti siihen, miten yksilö käsittelee opettamiseen liittyviä asioita uudessa kulttuurissa. Se vaikuttaa myös siihen, miten yksilö käsittelee opettajuuttaan. Yksinkertaista se ei ole.

## Opettajuutta opettelemassa – opetusharjoittelun ohjauksen haasteet

Opetusharjoittelu avaa opiskelijalle mahdollisuuden päästä kokeilemaan, kehittämään ja muokkaamaan pedagogisten opintojen aikana hankittuja tietoja ja taitoja. Opettajaopiskelijan on suunniteltava, toteutettava ja arvioitava opetusta, ottaen huomioon opiskelijoiden yksilölliset tarpeet. Hänen on toimittava yhteistyössä harjoittelupaikan henkilökunnan, opiskelijoiden ja erilaisten yhteistyöverkostojen kanssa. Kaikessa toiminnassaan opiskelijan tulisi ymmärtää ja huomioida opettajan työn eettiset vaatimukset sekä analysoida ja arvioida opettajaksi kasvuaan. (Opintopas 2010, 38–39.)

Harjoittelun aloittaminen ja opetusvastuun ottaminen on monelle jännittävä ja haasteellinen tilanne. Kysymykset ”Ymmärränkö toisia ja tulenko itse ymmärretyksi ” korostuvat, jos opettajaopiskelija tuntee epä-

varmuutta suomen kielen käytössä. ”Miten minuun suhtaudutaan”, on suomalaisellekin aloittelevalle opettajalle tavallinen näkökulma ja jopa onnistumisen mittari. Vasta kokemuksen myötä, opettajuuden kasvun myötä opettaja pääsee irti opetustilanteiden minä-keskeisestä ajattelusta ja vapautuu opiskelijoiden oppimisen kokonaisvaltaiseen tukemiseen niin että päähuomio on heissä. Maahanmuuttajataustaisella opettajalla epävarmuutta aiheuttavia tekijöitä voi olla moninkertaisesti, alkaen huolena siitä, miten opiskelijat suhtautuvat vieraaseen aksenttiin tai ulkonäköön. Kysymykset siitä, missä määrin opiskelija voi toteuttaa omassa maassaan oppimiaan tapoja opettaa tai tuoda esiin kulttuurinsa erityisosaamista voivat olla kipeitä, mutta opettajaksi kasvun kannalta välttämättömiä.

Opettajaopiskelija ei opetusharjoittelun aikana ole kysymyksien ja haasteiden kanssa yksin. Opinnäytetyön tekemisen ajankohtana opettajaopiskelija suoritti kahdeksan opintopisteen laajuisen opetusharjoittelun valitsemassaan oppilaitoksessa. Harjoittelun aikana opiskelija saa tukea ammattitaitoisilta opettajilta: opettajankoulutuksen omaohjaajalta ja harjoitteluoppilaitoksen ohjaavalta opettajalta. Harjoittelun aikana ohjaavan opettajan rooli opettajaksi kasvun tukijana korostuu, sillä hän on se, jonka kanssa käytäntö kohdataan.

## Opetusharjoittelun ohjaajan rooli harjoittelun aikana

Ohjaajan tuella on merkittävä rooli opiskelijan opettajaksi kasvun tukijana. Ohjaaja vaikuttaa myös siihen, millaisen asenteen opiskelija luo opettajuutta kohtaan. Hän voi antaa opiskelijalle kehityshaasteita ja tukea, jotka auttavat opiskelijaa rakentamaan oman kuvan opettajuudesta. Opettajaopiskelijan ohjaus vaatii tehtävään sitoutumista ja resurssien jakamista niin, että opiskelijan opetusharjoittelun tavoitteet tulevat saavutetuiksi.

Ohjaus on enemmän kuin arviointia siitä, miten opiskelija on onnistunut opetuksen suunnittelussa, toteutuksessa tai arvioinnissa. Silkelän (2005), mukaan opetusharjoittelun aikaisen ohjausprosessin tavoitteena on ”itsenäinen ja itseohjautuva, itseluottamusta omaava, yhteistyökykyinen ja vuorovaikutustaitoinen opettaja, joka ajattelee kriittisesti ja toimii luovasti eri opetustilanteissa ja toimii tarkoituksenmukaisesti ja noudattaa eettisiä periaatteita omassa työssään”. Ohjaajan on muistettava, että ohjaus on aina pedagogista toimintaa, jonka pitäisi tapahtua turvallisessa ilmapiirissä, aitona ja tasavertaisena dialogina (Väisänen & Atjonen 2005, 8–9). Näillä edellytyksillä ohjausprosessilla voidaan koskettaa merkittävästi, positiivisesti rakentavalla tavalla koko ohjattavaa persoonaa (Silkelä, 2005).

Ohjaava opettaja kulkee opiskelijan rinnalla koko harjoittelun ajan. Hän perehdyttää opiskelijan oppilaitokseen ja opetussuunnitelmaan. Opiskelija toteuttaa suunnitelmansa ohjaavan opettajan havainnoissa opetusta

ja antaen siitä palautetta. Ohjaustoiminnassa ohjaavan opettajan on huomioitava opettajaopiskelijan aikaisempi kokemus opetustyössä. Maahanmuuttajataustaisella opiskelijalla opettajaopiskelijalla saattaa olla pitkään opettajakokemus toisesta maasta ja ohjaava opettaja voi toimia hänelle peilinä, jonka kanssa keskustellen opiskelijan on mahdollista reflektoida ja kehittää omaa opettajuuttaan. Aloittelevaa opiskelijaa on tuettava niin, että hänen perusopetustaitonsa kehittyvät. Harjoittelun lopussa ohjaava opettaja arvioi opiskelijan opetusharjoittelun arviointilomakkeella, joka käsitellään yhdessä opiskelijan ja omaohjaajan kanssa. (Ohjaavien opettajien perehdytys, 2012.)

### **Maahanmuuttajataustaisen opiskelijan ohjaus**

Luottamuksellisen ohjaussuhteen luominen on koko ohjausprosessia kantava voima. Maahanmuuttajataustaisen opiskelijan kanssa kontaktin luominen ja keskinäisen luottamuksen löytyminen voi olla erilaisista kulttuuritaustoista johtuen hankalampaa ja tähän tulee erityisesti panostaa. Muun muassa opiskelijan kielitaito, uuteen kulttuuriin sopeutumisen vaihe, sukupuoli, viestintätavat ja tavat tulkita sitä ovat kulttuurisia tekijöitä, jotka vaikuttavat käytännössä siihen miten ohjaustilanne toimii. Ohjaavan opettajan pitäisi aina olla tietoinen siitä, että opiskelijan tausta vaikuttaa vuorovaikutukseen sekä siitä, että opiskelija ei välttämättä tunne meidän tapaamme kertoa asioista tai tulkita niitä. (Metsänen 2009, 119 – 122.) Herkkyys aistia kulttuurieroista johtuvia asioita ja taito ohjata eri kulttuureista tulleita opiskelijoita karttuu kokemuksen myötä. Kulttuurikompetenssin eli opettajan monikulttuurisen osaamisen kehittäminen helpottaa monikulttuurista ohjaustyötä. Oman kulttuurin tunteminen, omien asenteiden ja arvojen tunnistaminen ovat avaimia monikulttuurisen työn onnistumiselle. Voidakseen kohdata eri kulttuureista tulevia ihmisiä avoimesti ja tasa-arvoisesti, opettajan on oltava sinut itsensä kanssa ja tunnistettava itselleen myös negatiiviset tai jopa rasistiset asenteet sekä usein harhaanjohtavat stereotyyppiset uskomukset eri kulttuureista tulleista ihmisistä. Tässäkin asiassa pitää paikkansa J.K. Paasikiven toteamus: ”Tosiasioiden tunnistaminen on viisauden alku.” Opettajaopiskelijan ohjaajaa auttaa myös se, että hän tietää kulttuurin vaikutuksista opettamiseen ja oppimiseen. Esim. Hofsteden kulttuurisiin ulottuvuuksiin tutustuminen ja opettaja-oppijälähtöisen oppimiskäsitysten ymmärtäminen avartavat ymmärtämään opettajaopiskelijan toimintaa ja opettajaksi kasvun problematiikkaa uudessa kulttuurissa. Kaiken keskellä on ymmärrettävä, että kulttuuriset erot eivät selitä kaikkea vaan ihmisen toiminta on aina yksilön persoonasta lähtevää.

Hyvin toimivan ohjausprosessin syntymisessä on tärkeää, että opiskelija asettaa itselleen oppimis- ja opiskelutavoitteita joita hän prosessoi itseohjautuvasti. Opiskelijan tulisi säilyttää harjoittelun aikana tunne siitä, että hän voi vaikuttaa ohjausprosessin kulkuun ja että hän voi tehdä

itsenäisesti päätöksiä ja valintoja, jotka edesauttavat häntä oppimisprosessissa. (Silkelä, 2005.) Luottamuksellisen suhteen luomisessa opiskelijan turvallisuutta ja tilanteen hallitsemisen tuntua lisää se, että ohjauksen tavoitteet ja käytännöt selitetään selkeästi niin, että opiskelija tietää oman ja ohjaajan roolit sekä sen mitä häneltä odotetaan. Tavoitteiden ja käytäntöjen selkeäksi tekeminen helpottaa myös ohjaavan opettajan toimintaa.

Maahanmuuttajataustaisen ja erityisesri suomen kieltä heikosti puhuvan ohjauksessa on hyvä muistaa, että kysyminen, kysymään rohkaiseminen, toistaminen, toistamaan pyytäminen ja asioiden avoin esille tuominen on suotavaa. Väärinkäsitysten ehkäisemiseksi ja korjaamiseksi kommunikointia tarvitaan paljon. Ohjaustilanteissa käsiteltävien asioiden ja käsitteiden selkeä jäsentäminen voi tuntua aikaa vievälle, mutta pitemmällä tähtäimellä se on ajankäytön kannalta viisasta. Lisäksi se tukee opiskelijan reflektiivistä toimintaa. Hitaalla etenemisellä voidaan monella tasolla saavuttaa parhaat tulokset.

### **Ohjaavien opettajien kokemuksia maahanmuuttajataustaisen opettajaopiskelijoiden harjoittelun ohjaamisesta**

HERA Competence -hanke on projekti, jonka tavoitteena on tukea ja syventää maahanmuuttajataustaisen opettajaksi opiskelevien opetusharjoittelujaksolla tapahtuvaa oppimista sekä kehittää maahanmuuttajataustaisia opettajaopiskelijoita ohjaavien opettajille opetusharjoittelun ohjauksen toimintamalli. Projektiin liittyen haastattelin opinnäytetyössäni ammatillisten oppilaitosten, lukion ja ammattikorkeakoulun ohjaavia opettajia, jotka olivat ohjanneet maahanmuuttajataustaisen ammatillisiksi opettajaksi opiskelien opetusharjoittelua.

Maahanmuuttajataustaisen opettajaopiskelijoiden ohjaaminen koettiin pääosin mielekkääksi. Vaikka ohjaus vei aikaa ja työ vaati sitoutumista, se myös antoi paljon. Opetuksen seuraaminen antoi ideoita omaan opetukseen ja inspiroi työn kehittämiseen. Motivoituneet opettajaopiskelijat olivat yhteistyöhaluisia ja halukkaita oppimaan suomalaisia opetuskäytäntöjä ja oppijakeskeisiä opetusmenetelmiä. He olivat ohjaustilanteissa aktiivisia ja reflektoivat mielellään opettajaksi kasvuaan yhdessä ohjaajan kanssa. Opettajaopiskelijoilla koettiin olevan suuri tarve saada palautetta opetusprosessin eri vaiheissa onnistumisesta. Opettajat kokivat myönteisenä sen, että opiskelija reflektoi avoimesti opettajuuttaan; kertoi kokemuksistaan opetustyössä vaikuttaviin kulttuurisiin sidoksiin, pohti opettajuuttaan, mietti käyttäytymistään opetustilanteissa ja pohti pedagogisia toimintatapojaan. Hankalana koettiin tilanteet, joissa opiskelija ei osoittanut kiinnostusta kehittyä opettajana vaan oli piittaamaton ohjausta ja suomalaisen opetuskuulttuurin toimintatapoja kohtaan.



Ymmärrämmekö toisiamme – on kysymys jota niin maahanmuuttajaopiskelija kuin häntä harjoitteluoppilaitoksessa odottava ohjaaja usein miettivät ennen harjoittelun alkamista. Haastatellut opettajat kokivat, että henkilökohtainen ohjaus sujui kielitaidon puolesta hyvin. Ongelmia tuotti oppilaitoksen toimintaan perehdyttämisessä käytettävä sanasto. Koulutusjärjestelmään ja opetussuunnitelmiin liittyvä sanasto oli suurimmalle osalle opiskelijoita ollut vierasta. Koulutusjärjestelmän vieraus vaikeutti myös opettajaopiskelijoiden opetuksen suunnittelua, sillä opetusryhmän osaamistason arviointi oli vaikeaa. Erityisesti se näkyi vieraan kielen ja maahanmuuttajien suomenkielen opetuksen suunnittelussa ja opetuksessa. Opetettavissa ryhmissä oli usein tullut tilanteita, joissa opettajaa ei oltu ymmärretty, koska hänen käyttämänsä kieli oli liian vaikeaa. Toisaalta esim. opettajan heikon kielitaidon ja suomen yhteiskunnan pinnallisen tuntemuksen todettiin rajoittaneen opetusta.

Opettajan rooli on aina kulttuurisidonnainen. Monet ammatillisen opettajakorkeakoulun maahanmuuttajataustaisista opiskelijoista tulee maista, joissa korostetaan yhteisöllisyyttä. Yhteisöllisyys – Yksilöllisyys, on yksi kulttuurisista ulottuvuuksista, joilla kulttuurit eroavat toisistaan. Individualismia arvostavissa kulttuureissa opetuksessa on nähtävissä oppijakeskeisyys, jossa arvostetaan yksilön riippumattomuutta muiden mielipiteistä, hänen ainutlaatuisuuttaan sekä koskemattomuuttaan. Opiskelu nähdään jokaisen etuoikeutena ja se tähtää siihen, että opiskelija kasvaa itseohjautuvaksi oppijaksi, jonka oppiminen jatkuu koko elämänsä ajan. Oppijakeskeisyys on arvostettua myös maissa, joissa valtaetäisyys on pieni. Opettaja on asiantuntija, joka tukee oppilasta toimimaan itsenäisesti ja tukee häntä prosessimaiseen ajatteluun esim. pyrkien luomaan avoimen keskusteluilmapiirin, jossa opiskelija voi vapaasti ilmaista näkökulmiaan, oivalluksiaan, kysymyksiään ja kyseenalaisuuksiaan. (Hofstede 2008, 11; Metsänen 2009, 118; Vartiainen-Ora 2008, 92.) Kollektiivisissa ja suuren valtaetäisyyden kulttuureissa opettaja on tyypillisesti auktoriteetti, joka määrää miten ja mitä opitaan. Valtaetäisyys on suurta, eikä opettajan ja opiskelijan välillä ole paljon kommunikaatiota. Oppilaat välttävät virheitä ja epäonnistumisia ja opiskelu onkin pitkälti ulkoa oppimista. (Puurula 2002, 226 – 229.)

Haastateltujen ohjaavien opettajien havaintojen mukaan opettajaopiskelijoiden kulttuurinen tausta näkyi jokaisen opettajaopiskelijän kohdalla. Mitä pidempään opettajaopiskelija oli ollut Suomessa, sitä paremmin hän oli sisäistänyt suomalaisen tavan oppia ja autoritäärisyyden näkyi tällöin vain vähäisissä määrin esim. tavoissa antaa käskyjä tai oman auktoriteetin esille tuomisena lausahduksina ”minä sanon nyt, että...” Yhdessä tapauksessa autoritäärisyys näkyi kurinpitotavoissa.



**Siinä näkyi odotus, että hänellä olisi vahva auktoriteetti luokassa, mutta kun niin ei ollut, oli se hänelle hämmentävää.”**

Ohjaavan opettajan rooli opiskelijan opettajaksi kasvun tukena korostui tilanteissa, joissa opettajan rooli on hämmennyksen tilassa. Hämmennystä aiheutti kurinpitotoimien tehottomuuden lisäksi epävarmuus opettajan roolista ja arkuus käyttää uusia opetusmenetelmiä. Syvälle juurtuneet käsitykset opettajan autoritäärisestä roolista ja halu oppia toimimaan oppijakeskeisesti nostattivat opiskelijoissa tunteita ja ajatuksia, joita he purkivat paljon ohjaavien opettajien kanssa. Tukea ja rohkaisua tarvittiin uusien opetusmenetelmien käyttöön otossa. Tehdyistä suunnitelmista huolimatta opiskelijoilla oli taipumus unohtaa ne ja siirtyä luennoimaan, niin kuin aina ovat tehneet. Vaikka opettajakeskeisyyden merkkejä näkyi kaikkien haastateltujen ohjattavien toiminnassa, merkille pantavaa oli, että opettajaopiskelijat pystyivät luomaan opetustilanteissa vuorovaikutuksellisen ilmapiirin. Mainittakoon, että yhdessä tapauksessa oppilaiden negatiivinen asenne vieraalla aksentilla puhuvaa opettajaharjoittelijaa kohtaan hankaloitti opetusharjoittelun kulkua, mikä puolestaan loi ohjaavalle opettajalle paineita siitä, että vuorovaikutus ei toiminut opettajaopiskelijan hyvästä yrityksistä huolimatta toivotulla tavalla.

## Johtopäätökset

Aikaisemmat kokemukset vaikuttavat nykyiseen toimintaamme ja käsitteisiimme itsestämme, toisista ja ympäristöstä. Artikkelin alussa kerrottiin Dirasta, joka haluaa jatkaa opettajana Suomessa. Lähtökohdat ovat hyvin erilaiset kuin Matilla ja Sarilla Suomessa. Opettajakoulutuksen aikana maahanmuuttajataustaiset opettajaopiskelijat joutuva opiskelemaan asioita, jotka voivat olla ristiriidassa aikaisemmin opittujen käsitysten kanssa. Haastattelemini ohjaavien opettajien kokemuksista näkyi selvästi se, että mitä kauemmin opiskelija oli ollut Suomessa, sitä paremmin hän pystyi omaksumaan uusia toimintatapoja ja tulemaan sinuiksi opettajaroolinsa kanssa. Mitä vähemmän aikaa opiskelija oli ollut Suomessa, sitä enemmän uudessa opetuskuulttuurissa ja opetusympäristössä toimiminen sai aikaan ihmettelyä, kysymyksiä ja epärointiä. Mezirow korostaa, että omien kokemusten ymmärtämisen tarve on oppimisen lähtökohta. Oppimisen kannalta on tärkeää, että opiskelija tulkitsee todellisuutta ja antaa sille merkityksiä. Kriittisen reflektion avulla ihminen voi muuttaa tietorakenteitaan ja tietojaan ja tulla sitä kautta tietoiseksi myös kulttuurisidonnaisista tietoisuuden ulottuvuuksista. (Mezirow ym. 1995, 31 – 31.) Ohjaavan opettajan ja opettajaopiskelijan välinen ohjaustilanne on usein tilanne, jossa opiskelijalla on tuoreen kokemuksen jälkeen tarve purkaa ajatuksiaan. Keskustelut auttavat opiskelijaa jäsentämään asioita ja ne edistävät syvällistä oppimista. Yksinkertaisilla kysymyksillä, kuten ”Mikä merkitys asialla on?” ”Miksi olet ajatellut tehdä näin?” Mistä johtuu, että näin tapahtui?” ”Miten voitaisiin tehdä toisin?” ohjaava opettaja voi auttaa opiskelijaa tarkastelemaan tilanteita niin, että hän tulee paremmin tietoiseksi omista mahdollisuuksistaan tai mahdollisten ongelmien syistä. Ohjaavan opettajan on syytä varautua myös siihen, että opiskelijassa syn-

tyy vastarinta uuden oppimista kohtaan. Vastarinta voi näkyä tunteikkaastikin, mutta myös lukkiutuneena tilanteena, jossa opiskelija toimii oman päänsä mukaan, ohjauksesta välittämättä.

Tekemistäni haastatteluista nousi esiin ohjaavien opettajien tarve saada opettajakorkeakoulun opettajan tukea nykyistä enemmän. Tarve oli erityisen suuri silloin kun opettajaopiskelijan tavoitteet eivät näyttäneet tulevan saavutetuiksi tai jos opiskelija ei ottanut vastuuta opettajana kehittämisestä. Oppilaitosten välinen yhteistyö koettiin kaikissa vastauksissa tärkeäksi ja ennen kaikkea henkilökohtaisen kohtaamisen tarve ennen opetusharjoittelun alkua koettiin suureksi. Ohjaavat opettajat pitivät tärkeinä saamiaan tietoja opetusharjoittelun yleisistä tavoitteista, mutta vastauksista nousi esiin tarve saada tarkempaa tietoa opetusharjoittelijasta, hänen opintojensa etenemisestä ja henkilökohtaisista tavoitteista. Ammattikorkeakoulun omaohjaajan ja harjoitteluoppilaitoksen ohjaavan opettajan kohtaaminen ennen harjoittelun alkua loisi vastausten perusteella tukevamman pohjan koko harjoittelulle ja madaltaisi ohjaavien opettajien kynnystä ottaa yhteyttä opiskelijan omaan opettajaan.

Opettajaopiskelijalle opetusharjoittelun paineet eivät kohdistu välttämättä vain opettamisen harjoitteluun. Jos opiskelija on lähtöisin suuren valtaetäisyyden kulttuurista ja hänen kokemuksensa auktoriteeteista ovat Diran tapaan vahvat, voi ohjaussuhde ohjaavan opettajan kanssa olla hämmentävä. Ajatus siitä, että hän saa olla itsenäinen ja tasavertainen on hänelle vieras ja oman roolin selkiytyminen ja sen löytäminen vie aikaa.

Maahanmuuttajataustaisella opettajalla on erilaista osaamista, näkemystä ja substanssiosaamista kuin mattimeikäläisillä. Eri tasoilla tapahtuvan sopeutumisen ja opetusfilosofian uudelleen muokkautumisen myötä maahanmuuttajataustainen ammatillinen opettaja saa rohkeutta hyödyntää erilaista taustaansa. Elämäkokemuksen, kulttuuristen eroavuuksien ja erilaisten näkemysten saumaton liittäminen ammatillisen opettajan työhön rikastuttaa parhaillaan toisten opettajien työtä, opiskelijoiden oppimista ja työelämää. Opetusharjoittelun tarkoituksena on perehdyttää opiskelija tietojen ja taitojen soveltamiseen työelämässä. Käytännössä se on aika, jolloin opiskelija joutuu kokeilemaan pedagogisten opintojen aikana saamansa tiedon perusteella siipiään opettajana. Pohdittavaksi jää, onko pedagogisiin opintoihin kuuluva, noin neljän viikon harjoittelu riittävä aika siihen, että jokaisen valmistuvan maahanmuuttajataustaisen opettajan siivet ovat tarpeeksi vahvat kantamaan ammatillisen opettajuuden haasteet.

## Lähteet

- Hiltula, K. & Pöyhönen, S. 2006. Opetuskulttuurien jäljillä: kartta lukijalle. Teoksessa Opettajana vieraalla maalla. Opetuskulttuurien kohtaamisia. Toimittaneet Sari Pöyhönen ja Kari Hiltula. Jyväskylä: Jyväskylän yliopistopaino, Soveltavan kielentutkimuksen keskus, 9–18.
- Hofstede, G.- Hofstede, G. J. & Minkov, M. 2010. Cultures and organizations: software of the mind: intercultural cooperation and its importance for survival. USA: Mc Graw-Hill.
- Honka, J. - Lampinen, L. & Vertanen, I. (toim.) 2000. Kohti uutta opettajuutta toisen asteen ammatillisessa koulutuksessa. Skenaariot opettajan työn muutoksisista ja opettajien koulutustarpeista vuoteen 2010. Opettajien perus- ja täydennyskoulutuksen ennakointihankkeen (OPEPRO) selvitys 10. Opetushallitus.
- Lauriala, A. 2000. Opettajan ammatillinen uudistuminen: sosiokulttuurinen näkökulma opettajan oppimiseen. Teoksessa Opettajan professiosta. Toimittanut K. Harra. Artikkelisarja. Helsinki: Opetus, kasvatus- ja koulutusalojen säätiö, 88–97.
- Metsänen, R. 2009. Monikulttuurinen ohjaus käytännössä - vanhaa ja uutta, omaa ja lainattua, läheltä ja kaukaa. Teoksessa Ammatillisen opettajan käsikirja. Toimittanut J. Helander. Hämeen ammattikorkeakoulun julkaisuja 1/2009, 115–124.
- Metsänen, R. 2006. Nuorten johtajien sopeutuminen uuteen kulttuuriin. Hämeenlinna: HAMK Julkaisut.
- Mezirow, J. 1995. Kriittinen reflektio uudistavan oppimisen käynnistäjänä. Teoksessa J. Mezirow ym. Uudistava oppiminen. Helsingin yliopisto. Lahden tutkimus ja koulutuskeskus, 17–37.
- Opinto-opas 2010–2011. HAMK, Ammatillinen opettajakorkeakoulu.
- Puurula, A. 2002. Aikuiskasvattajan roolimuuotos kollektiivisissa ja individualistisissa kulttuureissa. Teoksessa muutoksessa. Aikuiskasvatuksen 43. vuosikirja. Toimittaneet P. Sallila ja A. Malinen. Opettajuus Helsinki: Kansanvalistus-seura, 225–238.
- Väisänen, P. & Atjonen, P. 2005. Pedagoginen vuorovaikutus ammatillista kasvua edistävän ohjaussuhteen kohteena ja välineenä. Teoksessa Kohtaamisia ja kasvun paikkoja opetusharjoittelussa. Vuoropuhelua ohjauksen kehittämistä. Toimittaneet P. Väisänen ja P. Atjonen. Suomen harjoittelukoulujen vuosikirja 3, 7–15.

### **Painamattomat lähteet**

- Ohjaavien opettajien perehdytys, 2012. Hämeen ammattikorkeakoulun kotisivut. Tieto haettu 5.3.2012. <http://portal.hamk.fi/portal/page/portal/HAMK/AOKK/Kumppanit/opettajankoulutus/koordinaattorit>
- Opetusministeriö, 2007. Opettajankoulutus 2020. Opetusministeriön työryhmämuistioita ja selvityksiä 2007:44. Koulutus- ja tiedepolitiikan osasto. Helsinki: Opetusministeriö. (s. 18) Tieto haettu 23.2.2012. <http://www.minedu.fi/export/sites/default/OPM/Julkaisut/2007/liitteet/tr44.pdf?lang=fi>
- Silkelä, R. 2005. Opetusharjoittelun ohjauksen merkitys opettajaksi kasvussa. Teoksessa Tutkiva opettajankoulutus- taitava opettaja. Toimittaneet: R. Silkelä, J. Enkenberg, E. Savolainen ja P. Väisänen. SOKL –verkkojulkaisu. Tieto haettu 8.3.2012. <http://sokl.joensuu.fi/verkkojulkaisut/tutkiva-ope/index.htm>



**Eva Rönkkö** on valmistunut Tallinnan kasvatustieteellisestä yliopistosta liikunnan opettajaksi vuonna 1991. Tuttavuus liikunnan kanssa alkoi teini-iässä ja johti Neuvosto-Viron hiihtosuunnistusmaajoukkueeseen. Kilpaurheilun lisäksi hän on kiinnostunut terveysliikunnasta. Vuodesta 1995 lähtien hän on työskennellyt Helsingin kaupungin liikuntavirastossa liikunnanohjaajana osallistuen mm. EU Urban hankkeeseen opastamalla maahanmuuttajia suomalaisen liikuntakulttuuriin. Tällä hetkellä hän toimii mm. Eläkeläiset ry:n monikulttuurisessa Teemme yhdessä -hankkeessa.

Eva Rönkkö

## **Terveysliikunta ja maahanmuuttajat, tarvitaanko siihen ammattilaisia?**

---

Ryhmä erimaalaisia naisia on liikuntasalissa. Mukaansatempaava espanjalainen musiikki soi ja meneillä on rytmiharjoitukset. Selkeä rytmi, askel viereen ja muutama taputus. Eihän siinä ole mitään vaikeaa. Osalle ryhmäläisistä yksinkertainen toisen jalan viereen astuminen ei onnistu.

Musiikki vaihtuu afrikkalaiseksi ja äsken kömpelöinä liikkuneet naiset saavat käsittämättömän monimutkaisia kuvioita aikaiseksi jaloillaan. Espanjalainen selkeä rytmi on vaihtunut monitahoiseksi ja monitulkinlaiseksi rytmiksi ja nyt on toinen puoli ryhmästä pulassa.

Mistä tässä on kyse? Miksi monimutkaisia liikkeitä tekevä tanssija ei selviydy yksinkertaisesta askel – viereen kuvioista, tai miksi sauvojen heilumista on niin vaikea saada näyttämään rytmisesti toistuvaksi liikkeeksi vaikka oman maan musiikin rytmi on selkäytimessä? Miten saamme näitä erilaisia liikkujia mukaan suomalaiseen terveysliikunta-ajatteluun?

Tässä artikkelissa tarkastellaan maahanmuuttajien valmennettavissa koulutuksissa terveysliikunnan opettamiseen liittyviä kysymyksiä monesta näkökulmasta. Artikkelin pohdintojen toivotaan tukevan valmentavien koulutusten opettajia, joista moni ei ole liikunnan ammattilainen mutta opettaa käytännössä maahanmuuttajia suomalaiseen liikunta-maailmaan.

Aikuisten opettamisessa merkittävässä roolissa on aikaisemmat kokemukset sekä käsitykset liikunnasta. Maahanmuuttajaoppilaat tuovat oman kokemusmaailmansa mukaan ja opettajalla on oma, suomalainen lähestymistapansa. Joidenkin oppilaiden kohdalla tämä kuilu on pienempi ja toisten kanssa taas isompi. Vaikka liikuntakurssilla voi paljon opettaa liikkumalla, on tärkeä myös avata käsitteitä, jotta oppilaat ymmärtäisivät, mistä osa-alueista terveysliikunta koostuu, missä määrin omaa kehoa pitää kuormittaa. Lisäksi on tärkeää tietää, missä on ne paikat joissa koulun jälkeen voi liikuntaa harrastaa.

Omassa kulttuurissa opitut sisäiset toimintamallit auttavat meitä liikkumaan ja tuottamaan etnisesti tunnistettavia liikkeitä. Uuden maan liikuntakulttuurin mukaiset liikkeet, vaikka ne olisivat yksinkertaisiakin,

saattavat alussa olla sen verran vaikeita maahanmuuttajille että suomalaisiin liikuntaryhmiin mukaan meneminen tuntuu ylivoimaiselta.

### **Opetussuunnitelman suositukset maahanmuuttajien liikunnan-opetuksesta**

Aikuisten maahanmuuttajien kotouttamiskoulutuksen opetussuunnitelmassa suositellaan terveellisten elämäntapojen, ravinnon sekä liikunnan merkityksen opettamista hyvinvoinnin tukemiseksi. Oppilailta odotetaan oman terveydentilan tunnistamista, osaamista ylläpitää työ- ja toimintakykyä sekä tuntea harrastusmahdollisuuksia ja hakeutua liikuntaharrastuksen piiriin. (Opetushallitus 2007). Opetussuunnitelmien suositukset ohjaavat itse fyysisen liikkumisen lisäksi opettamaan maahanmuuttaja-aikuisille monenlaisia tietoja terveystilasta.

Suosituksissa sisältyvät fyysistä liikkumista ja oman kehon tuntemista. Lisäksi suosituksissa on isoja kokonaisuuksia, jotka edellyttävät tiedollista osaamista mm. terveyttä edistävästä tekijöistä, terveellisestä elämäntavasta ja ravinnosta. Aikaa niin fyysiseen kuin tiedolliseen oppimiseen on aikuisten maahanmuuttajien koulutuksessa rajallisesti, joten fyysinen ja tiedollinen oppiminen täytyy sitoa yhdeksi kokonaisuudeksi.

Yhden kokonaisuuden opettaminen mahdollistaa opetussuunnitelman rakentamista kokemuksellisen oppimisen teorian mukaisesti. Omista liikunnallisista kokemuksista johdatellaan niin fyysiseen kuin myös tiedolliseen havainnointiin. Opettaja antaa havainnoinnille nimen eli käsitteellistää havainnon. Käsitteellistäminen voi liittyä kehollisten asentojen ja liikkeiden tunnistamiseen (fyysinen oppiminen) tai liikunnan osa-alueiden kuten kestävyuden, voiman ja liikehallinnan ymmärtämiseen (tiedollinen oppiminen).

Oppilas ei aina tiedä mitä hänessä tapahtuu kun liikutaan, mutta hän voi muutoksen kokea. Opettajan tehtävä on järjestää johdonmukaisesti sellaisia liikkumiskokemuksia, joiden kautta oppilas oivaltaa hänessä tapahtuvan muutoksen ja oppii siinä prosessissa tiedollisesti uutta joko omasta fysiikasta tai kestävyuden ja voiman käsitteistä.

### **Maahanmuuttajien liikunnan opetuksen erityiskysymyksiä**

Erityiskysymyksiä maahanmuuttajien opetuksessa ovat tutustuminen suomalaiseen liikuntakulttuuriin ja oman alueen toimijoihin sekä oman liikuntakulttuurin tiedostaminen (minä liikkujana). Maahanmuuttaja-aikuiselle voi tuottaa vaikeuksia vaatteiden vaihto ja peseytyminen toisten läsnä ollessaan. Suomalainen saunakulttuuri ja tapa suhtautua alastomuuteen saattaa vaatia totuttelua ja olla esteeksi vaikka uimataidon oppimi-



selle. Näkymätön suomalainen liikuntakulttuuri on hyvä tehdä oppilaille näkyväksi.

Oppilaiden on tärkeää tunnistaa liikunnassa omat toimintatapansa, jotta niitä voi sovittaa suomalaiseen liikuntakulttuuriin. Opettajan tehtävä on auttaa oppijaa tiedostamaan kulttuurisia toimintamalleja ja tukea aikuista liikkujaa löytämään hänelle sopivaa tapaa harrastaa liikuntaa. Yhteisiä toimintatapoja ja sääntöjen noudattamista voi oppia leikkien ja pelien kautta. Yhteistoiminnalliset pelit edistävät myös vuorovaikutusta eri kulttuureista tulevien oppijoiden välillä.

Erityiskysymys on myös liikunnallisen sanavaraston vahvistaminen. Väärinymmärrys tai liikuntatermien vaikeaselkoisuus voi johtaa arkuuteen tai vetäytymiseen liikuntatoiminnoista. Opetukseen on hyvä sisällyttää tärkeimpiä sanoja kehosta, joita liikunnassa käytetään, kuten pohkeet, niska, poikittaiset ja syvät vatsalihakset, selkäranka, lantio, lonkka, reisi, keuhkot ym. Opettaja voi tärkeimpien käsitteiden kohdalla tarkistaa, mitä oppilaat ovat ymmärtäneet. Sanojen samankaltaisuus voi aiheuttaa hämmennystä, esimerkiksi kunto ja kunta, nilkka ja niska tai kylki ja kynsi ym.

Maahanmuuttajien opetuksessa tulee kiinnittää huomiota liikuntavarusteiden ja välineiden käyttöön. Kaikilla aloittelevilla liikkujilla ei välttämättä ole tarkoituksenmukaisia vaatteita ja jalkineita, eikä tietoa, missä jalkineissa sisätiloissa päästetään liikkumaan tai missä vaatteissa uimahallissa voi uida. Talviliikunta on monelle maahanmuuttajalle vierasta sekä tieto talviliikunnan välineistä ja erityisesti pukeutumisesta olematonta. Myönteinen kokemus talviliikunnasta edesauttaa sopeutumista Suomen talveen.

### **Liikunnallinen elämäntapa tukee terveyttä ja sopeutumista uuteen kotimaahan**

Liikkumisella on ihmisen hyvinvoinnissa merkittävä rooli. Liikunta vaikuttaa niin fyysiseen, psyykkiseen kuin myös sosiaaliseen hyvinvointiin ja edesauttaa stressin hallintaa. Länsimainen elämäntapa on muuttunut liikkumisen osalta yhä niukemmaksi ja se näkyy lisääntyvinä elintasosairauksina. Maahanmuuttajalle urheilu kilpailua edustavana harrastuksena saata olla tuttua ja kotimaassa harrastettua liikuntaa, usein jalkapalloa, jatketaan myös muuton jälkeen. Huomaamatta jää kuitenkin arkiliikunnan määrän väheneminen uudessa kotimaassa. Pari tuntia aktiivista liikuntaa viikossa ei riitä korvamaan istumista tietokoneen ja television edessä sekä kulkemista liikennevälineillä paikoista toiseen. Erityisesti liikkumattomuus korostuu maahanmuuttajataustaisilla naisilla ja ikäihmisillä (Zacheus 2011).

Fyysiseen rappeutumisen lisäksi maahanmuuttajien psyykettä koettelee sopeutumisprosessi uuteen kotimaahan. Aktiivinen vapaa-ajantoiminta, jossa liikunnalla voisi olla iso rooli, tukee myös maahanmuuttajan psyykkistä sopeutumisprosessia uuteen maahan ja kulttuuriin.

### **Suomalaisen liikuntakulttuurin ja tulijoiden liikuntakulttuurien kohtaaminen**

Artikkelin alussa kuvattiin tilannetta, jossa yhdelle maalle tyypilliset yksinkertaiset liikkeet tuottavat vaikeuksia toisessa maassa kasvaneelle jo aikuiselle liikkujalle. Etnisesti tunnistettava liikekieli kantaa oman maan kulttuuriperinnettä ja sisäisiä toimintamalleja, jotka on omaksuttu perheen ja ympärillä olevan kulttuurin vaikutuksesta.

Yhteiskunnan säännöt, oma kulttuuri ja luonnonolosuhteet ovat muokanneet sitä, miten liikuntaa harrastetaan. Suhtautuminen kilpailuun ja urheiluun on länsimaaisessa kulttuurissa ja itäkulttuureissa erilaista. Itämaisisissa kulttuureissa voittamiseen sijaan pyritään itsehallintaan, täydelliseen tasapainoon ja suoritukseen. (Seppänen 1990). Erilaiset päämäärät tuottavat erilaisia arvoja, jotka ohjaavat ihmisten liikuntakäyttäytymistä.

Myös urheilu ja liikunta itsekin voidaan nähdä kulttuurisesti rakentuvana sosiaalisena maailmana (Koski 2004). Toisille urheilu on sitä, että kokoonnutaan sopivalle kentälle, rakennetaan maalit ja peli alkaa. Toisille se taas tarkoittaa liigapeleissä etenemistä, kenttävuorojen anomista, peliaikojen jakamista sekä töitä seuran hallituksessa tai vapaaehtoistoiminnassa.

Kotouttamiskurssien sekä valmentavien koulutusten opettajat kohtaavat sellaisia Suomeen tulleita ihmisiä, jotka tarvitsevat tietoa monelta elämän alueelta, myös suomalaisesta terveysliikunnasta ja tavoista urheilukentillä. Jokaisessa maassa on oma liikuntakulttuurinsa, se tarkoittaa näkyviä ja näkymättömiä tapoja sekä erilaisia sisäisiä toimintamalleja.

Jo naapurimaiden terveysliikuntakulttuureissa on eroja, miten terveysliikunta on yhteiskunnassa huomioitu, ketkä sitä järjestävät ja miten terveysliikunnasta puhutaan. Ulkopuolelta tulijan on opittavaa itse liikkumisen sekä liikuntapaikkojen lisäksi myös uuden kotimaan näkymätön kulttuuri. Muun kotoutumisen ohella maahanmuuttajien on opittava myös suomalainen tapa liikkua.

Suomalaisessa arjessa liikuntaa on läsnä katukuvassa, mainoksissa ja ihmisten puheissa. Monelle maahanmuuttajataustaiselle sellainen liikunnan näkyminen on uutta. Heiltä puuttuu omakohtainen kokemus sekä suhde suomalaiseen liikunnan sosiaaliseen maailmaan. Tarjolla oleva tieto liikkumisesta, liikunnasta ja urheilusta on pirstanoitunut. Siitä on vaikea muodostaa kokonaisuutta, jolla voisi omaa terveyttä tukea.

Kulttuurieroista tuleva vaikeus harrastaa liikuntaa tulee esiin kenties konkreettisimmin pukeutumiseen ja sukupuolirooleihin liittyvissä asioissa. Miesten ja naisten yhteiset liikuntaryhmät sopivat Euroopassa syntyneille paremmin kuin Afrikassa ja Aasiassa syntyneille. Samoin pukeutuminen haitsi Euroopassa syntyneitä vähemmän kuin muilla mantereilla syntyneitä. Kaiken kaikkiaan niillä maahanmuuttajilla, joiden kotimaan liikuntakulttuuri muistuttaa suomalaista liikuntakulttuuria riittävästi, näyttää olevan paremmat edellytykset liikunnan harrastukseen. (Zacheus 2011.)

### **Liikunnallinen pääoma – käsite apuvälineenä opettajille**

Suomeen muuttaneilla henkilöillä on hyvin laaja kirjo liikunnan kokemuksista ennen muuttoa. Vaikka toisille liikunta on tottumus, jota halutaan uudessa kotimaassa jatkaa, kun taas osalle länsimainen liikuntakulttuuri sellaisena on tuntematon. Yhteistä kuitenkin on uusien toimintamallien luominen missä ja miten Suomen olosuhteissa omaa liikuntaa voi harrastaa. Riippuen aikaisemmasta kokemuksesta, omista kulttuuriskripteistä eli sisäisistä toimintamalleista sekä yhteiskunnan antamasta tuesta toisille maahanmuuttajille säännöllisen liikunnan harrastaminen voi olla helppoa ja toisille vaikeaa. Mitkä tekijät vaikuttavat siihen että toisille terveystuon harrastaminen on helppoa ja toisille vaikeaa. Tätä asiaa voi muun ohella tarkastella liikunnallisen pääoman käsitteen kautta.

Pääoma viittaa ihmisten ja ihmisryhmien ominaisuuksiin, mahdollisuuksiin ja resursseihin. Pääomat jakautuvat taloudelliseen, sosiaaliseen ja kulttuuriseen pääomaan. Niiden hallinta määrää ihmisen sijaintia sosiaalisessa maailmassa. (Antikainen et al 2006, 86 – 87.)

Maahanmuuttajien kotoutumisen yhteydessä käytetään käsitettä sosiaalinen pääoma. Anne Alitolppa-Niitamo näkee onnistuneen kotoutumisen edellytyksenä maahanmuuttajan psykososiaalisen hyvinvoinnin. Maahanmuuttajilla on erilaiset edellytykset ja kyvyt sopeutua uuteen kulttuuriin ja ympäristöön. Nämä edellytykset vaikuttavat siihen, miten löydetään tasapaino kahden kulttuurin välillä. Tasapainon löytäminen vaatii uusien tapojen, ja normien, oppimista. Sopeutumiskykyyn vaikuttavat kotimaasta saatu koulutus, oma terveys ja ikä, aikaisempi sosiaalinen asema, psykologiset tekijät persoonallisuus sekä muuton syyt. (Alitolppa-Niitamo 1993, 30 – 32, 48 – 59)

Samanlaisen rinnastuksen voi tehdä liikunnan suhteen, käyttämällä käsitettä liikunnallinen pääoma. Liikunnallisella pääomalla voi kuvata, miten osataan ja kyetään hyödyntämään liikuntaa oman hyvinvoinnin tukemiseksi. Aikaisempi kokemus liikunnasta, tavat kotimaassa sekä nykyinen ympäröivä yhteiskunta vaikuttavat siihen, miten pystytään to-

teuttamaan liikunnallista elämäntapaa. Liikunnallisen pääoman voi jakaa neljään osa-alueeseen.

1. Tavoitteellinen liikkeiden tuottaminen

Liikunnallista pääomaa voi tarkastella fyysisen liikkumisen ja sen tiedostamisen kautta. Liikehallinta, eli motorinen kunto ilmenee aistitoimintojen, hermoston ja lihaksiston kykyä selviytyä sujuvasti ja tarkoituksenmukaisesti liikesuorituksista. Liikkeiden hallinta on taito, jossa tarvitaan monen eri järjestelmän yhteistyötä (keskushermosto, hermo-lihasjärjestelmä, aistit, sekä tuki- ja liikuntaelimestö). Liikkeiden hallinta tapahtuu sekä ennakoivan että palautetta antavien mekanismien avulla. (Suni 2005, 35–36.)

Erilaisia liikkujia erottaa kyky tuottaa liikettä kontrolloidusti eri vaikeus asteella ja kyky säädellä liikkeiden voimakkuutta. Mitä paremmin tietoisesti liikettä hallitaan ja pystytään tavoitteellisesti tuottamaan sopivassa ympäristössä, sitä korkeampi on tavoitteellinen fyysisen liikkumisen pääoma.

2. Minä liikkujana – kehon tuntemus

Toinen taso, jota liikunnallisessa pääomassa voi tarkastella, on itsensä tunteminen liikkujana. Urheilija tuntee herkästi harjoituksen tehon ja aistii missä kunnossa elimistö on. Paljon liikkunut ihminen tuntee kehonsa, asentonsa ja huomaa yleistä hyvinvointia. Vähään liikkuneella tämä itsetuntemus on heikompi ja sitä voi katsoa yhtenä osana liikunnallista pääomaa.

3. Psykykinen valmius

Omaksi alueeksi liikunnallista pääomaa voidaan vielä erotella yksilön psyykkisen valmiuden liikkumiseen. Aikaisemmat kokemukset voivat aiheuttaa joko negatiivista tai positiivista psyykkistä valmiutta liikuntaa kohtaan. Vaikka kyky liikkua olisi korkea ja itsetuntemus liikkujana olemassa, on ihmisiä, joille liikunta on vastenmielistä. Toisaalta kenttätöissä on tullut vastaan monia maahanmuuttajataustaisia, joilla aikaisempi kokemus liikunnan harrastamisesta puuttuu ja motoriikan hallitseminen tuottaa vaikeuksia, mutta halu liikkua on suuri sekä intoa riittää.

4. Orientoituminen liikunnan kentällä

Neljäs alue liikunnallisessa pääomassa on orientoituminen liikunnan kentällä. Osataanko harrastaa terveyttä edistävää liikuntaa sekä osataanko hyödyntää liikuntapaikkoja ja tarjontaa. Tiedon

puute vähentää liikunnan harrastamisen todennäköisyyttä (Hirvensalo & Häyrynen 2003.)

Liikunnallisen pääoman käyttöön vaikuttaa myös liikuntatoimijoiden luomat rakenteet, miten otetaan erilaiset liikkujat huomioon (esteellisyys, kyky kohdata eritasoisia liikkujia sekä kyky hallita monikulttuurista vuorovaikutusta).

Liikunnallista pääomaa terminä on käytetty aikaisemmin Eveliina Korkiakankaan (2010) kantaväestön liikuntamotivaatiotutkimuksen yhteydessä. Pelkkä tieto liikunnan myönteisistä vaikutuksista ei Korkiakankaan mukaan riitä motivoimaan aikuisia, vaan liikuntamotivaatio koostuu neljästä osa-alueesta: liikunta-aktiivisuudesta, liikuntatottumuksesta eli elämäntavasta, liikunnan kokemisen voimavarana sekä liikunnalle suotuisasta elämäntilanteesta.

### **Aikuisten maahanmuuttajien opettaminen heidän omia lähtökohtia huomioiden**

Tässä artikkelissa aikuisten kurssimuotoinen liikunnanopetus perustuu humanistiseen oppimisnäkemykseen, jossa tavoitellaan oppijan kasvua ja kehitystä persoonana, ”minän kasvua” luovaksi ihmiseksi. Opetuksessa huomioidaan yhteistoiminnalliset opiskelumuodot sekä hyödynnetään opiskelijoiden valmiuksia liikkua, liikunnallisia vahvuuksia sekä aikaisempaa tietämystä ja kokemuksia liikunnasta.

Opetus rakentuu kokemukselliselle oppimiselle. Omakohtaiselle uudelle liikuntakokemukselle oppijat antavat aikaisemman tiedon pohjalta merkityksiä, joita pohditaan yhdessä. Sitä kautta syntyy ymmärrystä omasta hyvinvoinnista huolehtimiselle. Liikunnan vaikutusten ymmärryksen lisääntymisellä toivotaan opiskelijoiden kiinnittävän enemmän huomiota arkiliikuntaan sekä harrastamaan säännöllistä liikuntaa.

Kokemukselliseen oppimiseen perustuvassa pedagogisessa mallissa oppija on aktiivinen kokeilija. Hän saa erilaisten liikunnallisten kokeilujen kautta tietoa liikunnan eri osa-alueista sekä lajeista ja havainnoi liikunnan fyysistä, sosiaalista ja psyykkistä vaikutusta. Havaintoja käsitellään ryhmässä, jolloin ryhmäläisten omat aikaisemmatkin kokemukset auttavat opittavan aiheen tietoista ymmärtämistä.

Koska kyseessä on liikunnallisessa elämäntavassa tapahtuvaan muutokseen johtava opetus, niin muutoksen pitää lähteä koulutettavista itseltään. Opettaja auttaa reflektoimaan kokemuksia ja luo aitoja oppimisympäristöjä sekä monipuolisia liikuntatuokioita.

## Esimerkkejä opetustilanteista

Esimerkkiharjoituksina kuvataan kolmea erilaista oppimistilannetta. Ensimmäisellä tunnilla tavoitteena on antaa oppilaille käsitys siitä, mitä kurssilla tullaan tekemään ja missä paikoissa liikutaan. Opettajan on saatava tietää, mitä oppilaat osaavat, minkälainen on heidän koordinaatio ja luotava positiivinen ja rento ilmapiiri. Huomioon täytyy ottaa mahdollisesti eri sukupuolten vaikeus olla samalla liikuntatunnilla.

Integroidussa opetuksessa liikunnanopettajan on huomioitava liikunnan ajallinen kesto muun opetustoiminnan sisällä, jotta oppilaissa saadaan aikaiseksi riittävää fyysinen rasitus.

### Opetustilanne 1.

#### Kurssin sisällön käsitteleminen ja oppijan liikunnallisen taustan selvittäminen

Ensimmäisellä liikuntakurssin tunnilla täytyy oppilaille saada käsitys siitä, mitä kurssi tulee sisältämään. Samalla opettaja tarvitse tietoja kurssilaisista, miten he liikkuvat, kuinka paljon ja mitä he osaavat. Tärkeä on myös havainnoida ryhmäläisten keskinäisiä suhteita.

Alkulämmityksessä on hyvä käyttää sellaisia liikunnallisia pelejä, jossa toistetaan nimiä. Esimerkiksi piirissä frisbyn heitto ja toisen oppilaan nimeäminen. Seuraavalla kierroksella voivat ryhmäläiset toisilta kysyä kysymyksiä. Alkulämmitys on hyvä tehdä pehmofrisbyllä, koska sitä on helpompi ottaa kiinni ja saada onnistumisen kokemus. Heitto ja kiinniotto antavat opettajalle paljon infoa, mikä on oppilaiden taso ja kuinka paljon koordinaatioon täytyy kiinnittää huomiota.

Kurssin sisältöä voi avata toiminnallisesti. Liikuntasalin seinille kiinnitetään kuvia jossa näkyy liikuntalajeja tai muotoja, joita kurssin aikana kokeillaan. Valinnassa huomioidaan, että mukana on kestävyyttä, voimaa ja liikehallintaa esittäviä kuvia. Kuvaan kirjoitetaan laji, kuten sauvakävely, uinti jne sekä harjoittelun muoto kuten kestävyys, voima tai liikehallinta.

Opettaja näyttää, miten satunnaisen kuvan luo liikutaan ja ryhmä toistaa liikkumisen perässä. Kuvan edessä opettaja pyytää seisomaan lähellä jos kyseinen laji on tuttu. Jos kyseistä liikuntaa ei tunne tai ole kokeillut, opettaja pyytää seisomaan kauemmas (näyttää sosiometrisen mittauksen molemmat päät). Kuvan luona voi selvittää mahdollisia pelkoja lajeja kohtaan (uinti) tai havaita kyseistä liikuntalajia hyvin osaavaa oppilasta. Seuraavaan kuvan luo opettaja pyytää yhtä oppilasta näyttämään askeleen jolla liikutaan. Enemmän kieltä osaavat

näyttävät ensin ja heikommin ymmärtävät saavat mallin, miten toimitaan. Kuvia voi hyödyntää myös siihen että oppilaat saavat mallin, minkälaisia vaatteita ja jalkineita liikuntatunnilla käytetään eri olosuhteissa.

Opettajaa saa tietoa, mitä oppilaat ovat harrastaneet ja kuinka he pystyvät itsenäisesti liikkeitä tuottamaan. Se tieto auttaa oppilaille sopivan tasoisten tuntien suunnittelussa. Toinen toiselle malliksi olemalla, saavat oppilaat rohkeutta olla itsenäisiä liikkuja eikä vaan opettajan liikkeiden toistajina.

### **Opetustilanne 2. Kestävyyden käsitteen opettaminen**

Kestävyyden käsitteen voi sitoa pitkäaikaiseen toimintaan tai liikumiseen. Sanana kestävyyskuntoa on varmaan vaikeampi ymmärtää kun voimaa tai lihaskuntoa. Liittämällä tutustumistunnilla kestävyttä kehittäviin lajikuviin sanaa kestävyys, annetaan oppilaille yhteys toiminnan ja käsitteen välille.

Itse kestävyyskäsitteestä oppilaat saavat kokemuksen sauva- tai tavallisella kävelyllä. Lenkki suunnitellaan vähintään kolmen kilometrin pituiseksi. Jos mahdollista, olisi hyvä että matkan varrella olisi nousu tai rappuset. Tunnin alussa, kun oppilaat istuvat, opetetaan sydämen sykkeen mittaamista. Kun luvut alkavat olla todentuntuisia, kirjataan niitä ylös. Kun oppilaat seisovat, mitataan syke uudestaan ja kirjataan. Alkulämmityksen ja 15 minuutin kävelyn jälkeen mitataan sykettä uudestaan. Nousun tai rappusten jälkeen mitataan vielä kerran sykettä. Oppilaiden kanssa keskustellaan siitä, miksi sydän nyt löy kovemmin.

Kävelylenkillä huomiota voi kiinnittää nopeammin käveleviin oppilaisiin ja todeta, että heillä on parempi kestävyys, he jaksavat enemmän. Loppuvenytysten jälkeen katsotaan kuvia jossa on sydän ja verisuonet sekä juoksijan kuvan alle piirretty tiheämpi verisuonisto ja suurempi sydän. Sanan verisuoni voi havainnollistaa iholta.

Useilla oppilailla on kokemusta omien tai tuttavien lihasten surkastumisesta kipsin tai amputoinnin yhteydessä. Samoin sydänlihas jää heikoksi jos sitä kuormitetaan vähään ja vahvistuu jos sydän joutuu rasitukseen. Sydämen rasituksesta oppilaat saivat kokemuksen sykettä mittaamalla.

Kurssin loppupuolella kun myös lihaskuntaa on kokeiltu ja havainnollistettu, tutustutaan kansalliseen liikuntasuositukseen ja sitä esittävään liikuntapiirakkaan. Liikuntapiirakasta on saatavilla itse täytettävää versio, johon oppilaat kirjoittavat, minkälaisella liikunnalla he kestävyyttä harjoittavat ja kuinka paljon. Siinä vaiheessa opettaja näkee, kuka on kestävyyskunnan käsitteen ymmärtänyt ja kenelle vielä sitä täytyy opettaa.

### **Opetustilanne 3.**

#### **Kehon osien havainnollistaminen ja liikunnallisen sanavaraston täydentäminen**

Jotta liikuntakurssilla oppilaat ymmärtäisivät tärkeämmät keho-osat ja sanat, on hyvä kurssin alkupuolella lämmitysharjoituksena käyttää viestiharjoitusta, jossa salin päädyssä haetaan yksitellen sanoja joita sijoitetaan ihmiskehon kuvalle. Joukkueissa on kahdesta kolmeen oppilasta, näin ei toisten tarvitse liian kauan omaa vuoroa odottaa. Kun sana on haettu kuvan päälle, hakuvuoro siirtyy joukkueessa seuraavalle. Kun kaikki sanat ovat siirretty paikoille, oppilaat tarkistavat vielä omana joukkueena, ovatko heidän kuvalla sanat oikealla paikalla. Opettaja valitsee sellaisia sanoja, jota hän enemmän opetuksen aikana käyttää.

Viestin jälkeen jatketaan alkulämmitystä lihasharjoituksilla, tavoitteena havainnollistaa keho-osien liikkeitä. Seisotaan piirissä yhden joukkueen kuvan ympärillä ja oppilaita pyydetään näyttämään liikkeitä niillä sanoilla, joita viestissä käytettiin. Samalla keskustellaan niistä sanoista joita oli vaikea ymmärtää. Liikkeitä jatketaan seuraavan joukkueen kuvan ympärillä. Sillä tavalla tulee vaikeampia sanoja toistettu ja keksitty enemmän liikkeitä eri keho-osille.

## **Tarvitaanko maahanmuuttajien liikunnan opettamisessa ammattilaisia**

Kotouttamiskoulutuksissa terveysliikunta jää usein kurssin vastuuopettajan opetettavaksi. Liikunnan ammattilaisilla on todennäköisesti fysiologiasta laajemmat tiedot ja monipuolisemmat käytännön kokemukset erilaisten liikuntalajien opettamiseen. Kotouttamiskouluttajat kuitenkin tuntevat kurssilaisia ja heidän taustoja ja näin olleen pysyvät hyödyntämään oppijoiden omia aikaisempia kokemuksia ja linkittämään liikuntaa myös muuhun opetukseen. Monikulttuuristen ryhmien kouluttajien pitempiaikaiset kokemukset hallita vuorovaikutusta tulevat terveysliikunnan opettamisessakin eduksi. Maahanmuuttajaryhmien kouluttajat tarvitsevat kuitenkin tukea ja täydennyskoulutusta sekä yhteistyötä liikunnan ammattilaisten sekä kunnan liikuntatoimen kanssa.



Liikuntaopetus on usein oppilaiden fyysistä liikuttamista erikseen, ja erikseen opetusta terveyden ylläpidosta. Liikunnassa on jatkuvasti erilaisia trendilajeja tai harrastusmuotoja joita oppilaille tarjotaan. Yksittäisiä lajeja kokeilemalla oppilaalle ei synny kokonaiskuvaa, miten riittävää kuntoa ylläpidetään. Trendien seuraaminen saattaa tuoda hetkelistä innostumista mutta ei anna pohjaa pysyvälle liikunnalliselle elämäntavalle.

Tässä artikkelissa esittelemäni malli liikunnan opettamiseksi aikuisille maahanmuuttajille yhdistää motorista oppimista, kehossa tapahtuvien muutosten tunnistamista ja tiedostamista sekä tiedollista oppimista. Nämä tukevat oppilaiden motivaatiota kehittyä itsenäisiksi liikkujiksi. Opettajan työssä onnistumista mitataan sillä, onko oppilaan tietämyksessä tai toiminnassa tapahtunut oppimisprosessin tavoitteiden mukaisia muutosta. Oppimisprosessi on vuorovaikutteinen tilanne ja se onnistumiseksi tarvitaan sekä opettajalta että oppilaalta kykyä kommunikoida. Maahanmuuttajien opetuksessa törmätään aina kielivaikeuksiin ja se vaikuttaa, millaisia menetelmiä opettaja oppimisprosessissa käyttää. Samat opetustavat, joilla kantaväestön tietämystä terveyttä tukevasta liikunnasta edistetään, eivät riitä heikkoa kielitaitoa sekä monenkirjavoaa liikunnallista kokemusta omaavien maahanmuuttajien opettamiseen.

Aikuisten maahanmuuttajien liikunnan opettamisessa pätee samat lajialaisuudet kun kaikessa oppimisessa ja opettamisessa. Uutta tietoa rakennetaan aikaisempien kokemusten pohjalle. Liikunta on vahvasti kulttuurisidonnaista ja noudattaa vallitsevia yhteiskuntasopimuksia. Suomalaiseen liikuntakulttuuriin oppimisessa on tunnistettava mahdollinen ristinriita aikaisempien liikuntakäsitysten ja opetettavan liikunnan välillä. Kuvattu liikunnallinen pääoma auttaa maahanmuuttajien kanssa työskentelevää liikunnanopettajaa tai kotouttamiskouluttajaa näkemään yksilöllisiä eroja oppilaiden välillä.

Liikkuva elämäntapa tukee yksilön hyvinvointia, riippumatta siitä, missä päin maailmaa elämää eletään. Länsimainen elämäntapa on pakottanut tunnistamaan ja tiedostamaan terveysliikunnan tarpeen ja kiinnittämään huomiota riittävään arkiliikunnan määrään. Terveysliikunnanvalistus seuraa Suomessa syntyneitä henkilöä koulusta eläkeikään saakka. Maahanmuuttaja-aikuisten aikaisemmassa liikuntatietoudessa saattaa olla isojakin puutteita terveysliikunnan sekä liikunnallisen elämäntavan ymmärtämisessä. Tarkkaan harkituilla peleillä ja leikeillä voi murtaa ennako-asenteita toisen sukupuolen läsnäolon hankaluudesta liikuntatunnilla. Vahvistuvat sosiaaliset suhteet ryhmässä tukevat oppijoiden psyykkettä ja nostavat valmiuksia kokeilla uusia liikuntaelämyksiä.

Maahanmuuttajien kotouttamiskursseilla liikunta voi olla muissakin oppiaineissa hyvä väline erilaisten käsitteiden, sanojen ja yhteiskunnan instituutioiden opettamisessa. Liikuntaa kannattaa käyttää välineenä opetuksessa, sillä kaiken heikommin kieltä osaavat voivat tuntea onnistu-

mista, kun toistavat harjoituksia, joita muut oppijat ovat paremmin ymmärtäneet. Opettajan on kuitenkin ymmärrettävä, että liikunnalla on sekä välillinen rooli että sen itseisarvo.

Ammattitaitoisella ja osaavalla liikunnan opettajilla on suuri mahdollisuus tukea maahanmuuttajien kotoutumista ja hyvinvointia, tukemalla heidän niin fyysistä kuin myös tiedollista liikunnallista kasvua yksilölliset eroavaisuudet ja lähtötasot huomioon ottaen.

## Lähteet

- Alitolppa-Niitamo, A. 1994. Kun kulttuurit kohtaavat - matkaopas maahanmuuttajien kohtaamiseen ja kulttuurien väliseen vuorovaikutukseen. Helsinki: Suomen mielenterveysseura.
- Antikainen, A., Koski, L. & Rinne, R. 2000. Kasvatussosiologia. Helsinki: WSOY
- Hirvensalo, M. & Häyrynen, T. 2003. Aikuisten liikunta. Teoksessa P. Heikinaro - Johansson, T. Huovinen & L. Kytökorpi (toim.) Näkökulmia liikuntapedagogiikkaan. Porvoo: WSOY, 47–60.
- Klemola, T. 1998. Ruumis liikkuu – liikkuuko henki? Fenomenologinen tutkimus liikunnan projekteista. Tampere: Tampereen yliopiston Jäljennepalvelu.
- Korkiakangas, E. 2010. Aikuisten liikuntamotivaatioon vaikuttavat tekijät. Oulun yliopiston julkaisuja D 1084
- Koski, P. 2004. Liikuntasuhde – Liikunnan kohtaaminen kulttuurisesti rakentuvana sosiaalisena maailmana. Teoksessa K. Ilmanen, (toim.) Pelit ja kentät. Kirjoituksia liikunnasta ja urheilusta. Jyväskylän yliopisto: Liikunnan sosiaalitieiden laitos. Tutkimuksia 3 / 2004, 189–208.
- Opetushallitus. 2006. Luku- ja kirjoitustaidottomien aikuisten maahanmuuttajien koulutus – suositus opetussuunnitelmaksi. Viitattu 4.10.2011. www.oph.fi
- Opetushallitus. 2007. Maahanmuuttajien ammatilliseen peruskoulutukseen valmistava koulutus – opetussuunnitelman perusteet. Viitattu 4.10.2011. www.oph.fi
- Seppänen, P. 1990. Urheilu ja yhteiskunta. Jyväskylän yliopisto. Liikunnan sosiaalitieiden laitos. Tutkimuksia No 49.
- Suni, J. 2005. Liikuntaelimityksen toimintakyky. Teoksessa Fogelholm, M, Vuori, I. (toim.) Terveysliikunta. Jyväskylä: Gummerus kirjapaino, 33–47.
- Zacheus, T. 2011. Liikunta monen kulttuurin kohtaamispaikaksi? Liikunta ja tiede 48, (5), a10–a15.

# ”Mä olen tosi tyytyväinen kaikkeen”

## – Mallinnuksia ja kehittämistoimintaa

---

Miten työyhteisöjen monikulttuurista osaamista kehitetään ja miten suomalaisia yrityksiä ja organisaatioita valmennetaan monikulttuurisen työyhteisön toimintaan? FM, opettaja **Jonna Roos** kuvaa artikkelissaan työyhteisöjen monikulttuurisuuskoulutusta ja organisaatioiden kehittämistä monikulttuurisuuteen. Ympäristötekniikan insinööri ja opettaja **Kirsi Napola** käsittelee kirjoituksessaan englanninkielisten koulutusohjelmien orientaatiojaksoa. Kun kansainvälinen, ulkomaalainen opiskelija tulee Suomeen tutkintoa opiskelemaan, miten häntä orientoidaan erilaiseen oppimiskäsityk-

seen, opiskelutyyliin, opiskelijan rooliin ja arjen haasteisiin.

Maahanmuuttajien palautteet koulutuksesta ja opiskelusta ovat useimmiten hyvin myönteisiä. He vastaavat olevansa tyytyväisiä kaikkeen. Realistista ja kehitettävää palautetta on heiltä joskus vaikea saada. Opettajat joutuvat usein itse päästelemään ja arvioimaan opetuksen ja oppimisen kehittämiseen liittyviä kysymyksiä. FM, opettaja **Nana Smulowitzin** artikkelissa paneudutaan MAVAMAahanmuuttajien valmentavan koulutuksen kehittämiseen palautetietoja hyödyntämällä.



**Jonna Roos** on valtiotieteiden maisteri. Hän elää monikulttuurisen perheen arkea yhdessä afrikkalaistaustaisen puolisonsa ja lapsensa kanssa. Hän on toiminut erilaisissa kulttuurienväliseen vuorovaikutukseen liittyvissä tehtävissä yli viidentoista vuoden ajan. Hän on suunnitellut tukitoimia ja malleja monikulttuurisille perheille, toiminut tutkijana, opettanut ja ohjannut opiskelijoita oppilaitoksissa sekä kehittänyt monikulttuurisia työyhteisöjä. Parhailleen hän toimii Koulutus- ja kehittämiskeskus Palmenian Monatta -hankkeen suunnittelijana ja työyhteisöjen kehittäjänä.

Jonna Roos

## Maassa maan tavalla – vuoropuhelua ja yhteisiä pelisääntöjä monikulttuuristen työyhteisöjen kehittämisessä

---

Suomi kansainvälistyy kiihtyvällä tahdilla ja muutokset näkyvät niin työpaikoilla kuin perheissäkkin. Yhä useampi työyhteisö on kansainvälistymisen myötä palkannut maahanmuuttajataustaisia työntekijöitä. Usein uusien työntekijöiden integrointi työyhteisöön ei suju ilman törmäyksiä ja hankauksia. Niinpä monet organisaatiot tarvitsevat tukea integroidessaan maahanmuuttajia työyhteisöihinsä ja suomalaisen yhteiskuntaan. Työyhteisöjen moninaistuessa on noussut esiin uudenlaisia tarpeita ja haasteita, joihin organisaatiot ovat vastanneet mm. osallistumalla lukuisiin Euroopan sosiaalirahaston ja valtion rahoittamiin kehittämishankkeisiin. Olen toiminut usean vuoden ajan erilaisissa projekteissa, joissa on kehitetty monikulttuuristen työyhteisöjen valmiuksia rekrytoida, perehdyttää ja integroida maahanmuuttajataustaisia työntekijöitä työyhteisöihin.

Tarkastelen tässä artikkelissa erilaisia prosesseja, joita sekä työyhteisöt, työntekijät että kouluttajat käyvät monikulttuurisissa työyhteisöissä. Näihin muutosprosesseihin on luotu ja kehitetty erilaisia malleja, joista tässä artikkelissa esittelen kaksi. Olin luomassa ja kehittämässä Monikulttuurinen työyhteisö -hankkeen (2008 – 2011) kolmiportaista koulutusmallia, jossa koulutettiin koko työyhteisön henkilöitä työntekijöistä perehdyttäjiin ja johtajiin räätälöimällä koulutusten sisältöjä kohderyhmille sopiviksi. Meneillään olevassa Monatta -hankkeessa (2011 – 2013) kehitämme parimentorointimallia, jossa työyhteisöjen henkilöstöä valmennetaan monikulttuurisuuden mentoreiksi. Nämä neuvonantajat ja asiantuntijat tukevat maahanmuuttajataustaisia työntekijöitä ja jatkavat oman organisaationsa kehittämistä hankkeen jälkeen.

Erilaisissa hankkeissa ja projekteissa kehitettyjen mallien ja toimintatapojen haasteena on hyvin usein niiden juurruttaminen organisaatioihin jokapäiväiseksi toiminnaksi. Toivottavasti tämä artikkeli ja kokemuksemme voivat edesauttaa mallien jatkokehittämistä ja levittämistä.

### Monikulttuuriset työyhteisöt ja kotoutuminen

Työyhteisöt moninaistuvat maahanmuuton myötä. Maahanmuuttajat tulevat erilaisista syistä Suomeen ja maahantulosityt vaikuttavat myös hei-

dän sopeutumiseensa ja työllistymiseensä. Esimerkiksi pakolaistaustaisella maahanmuuttajalla saattaa olla traumaattisia kokemuksia ja hänen sopeutumisensa suomalaiseen yhteiskuntaan voi olla haastavampaa kuin esimerkiksi työhön tulevalle maahanmuuttajalla. Suomeen tulleista maahanmuuttajista joka kolmas tulee perhesyiden perusteella, opiskelijoita on viidennes maahanmuuttajista, turvapaikanhakijoita on tulijoista joka kymmenes ja työperäisen maahanmuuton osuus on alle 20 % (Maahanmuuttovirasto 2010).

Suomessa asuu yli 224 000 vieraskielistä maahanmuuttajaa, joista suurin osa on asettunut Etelä-Suomeen. Alueelliset erot voivat olla hyvinkin suuria ja esimerkiksi useiden kaupunkien lähiöissä ja pääkaupunkiseudulla saattaa väestöstä maahanmuuttajataustaisia olla 20–30 %. Tämä puolestaan asettaa uusia vaatimuksia kuntien palveluille sekä henkilöstön osaamiselle.

Viimeisin maahanmuuttajia koskeva työllisyystilasto on vuodelta 2009. Tuolloin yhteensä 82 000 maahanmuuttajaa oli työelämässä mukana. Toimialoista eniten maahanmuuttajia työllistäviä ovat kahvilat, ravintolat ja lounasruokalat (6700 henkilöä), kiinteistöjen siivous ja hoito (6500 henkilöä), sosiaali- ja terveysala (3 600 henkilöä), myyjät (2 700 henkilöä), moottoriajoneuvo- ja kuljetusala (2100 henkilöä) ja rakennustyöntekijät (2200 henkilöä). Maahanmuuttajia työskenteli myös paljon (2800 henkilöä) työvoimaa vuokraavissa yrityksissä ja moni toimi myös itsenäisenä yrittäjänä (7 000 henkilöä). (Tilastokeskus, 2010.) Niinpä esimerkiksi siivousalan ja kuljetusalan yrityksiin on siten kehittynyt eri henkilöille paljon kokemusta ja osaamista maahanmuuttajataustaista työntekijöistä liittyen niin rekrytointiin, perehdyttämiseen kuin vuorovaikutukseen ja työn tekemiseen arjessa. (Ks. mm. Menestystä monimuotoisuudesta – elinvoimaa erilaisuudesta 2011.)

Maahanmuuttajien työllistyessä yhä useammalle toimialalle on monessa organisaatiossa herätty pohtimaan maahanmuuttajien integroitumiseen eli kotoutumiseen liittyviä asioita. Kotoutumislain (2010) mukaisesti uusien tulijoiden integroiminen suomalaiseen yhteiskuntaan on ollut pääosin valtion, kuntien ja oppilaitosten vastuulla, ja ne tarjoavat erilaisia kotoutumisen koulutuksia, suomen kielen kursseja sekä työelämän valmennuksia. Perheissä valtaväestöön kuuluvat puoliset ja toisinaan myös lapset ja nuoret ovat ottaneet harteilleen perheen jäsenten integroinnin suomalaiseen yhteiskuntaan. Valitettavan usein lapsia ja puolisoita käytetään myös tulkkeina erilaisissa viranomaispalveluissa, mikä saattaa aiheuttaa vakavia vääristymiä perheen dynamiikkaan ja vanhempien auktoriteetti- asemaan. Valtion, kuntien ja kansalaisjärjestöjen yhteistyönä erilaisissa hankkeissa onkin kehitetty monenlaisia tukimuotoja monikulttuurisille perheille ja lapsille. Työssäkäyvien kotoutumiseen ja suomen kielen opiskeluun tulisi myös panostaa ja kehittää erilaisia malleja. Joissakin yrityk-

sissä työntekijät esimerkiksi opiskelevat suomen kieltä omalla ajallaan, mutta työnantaja maksaa opetuksen kulut.

### **Kulttuurienvälinen kompetenssi ja vuorovaikutus työpaikoilla**

Moninaistuva henkilöstö ja asiakaskunta kohtaavat ja törmäävät työpaikoilla. Tämä asettaa uudenlaisia vaatimuksia henkilöstön osaamiselle ammatista ja toimialasta riippumatta. Työyhteisöt ovat erilaisissa vaiheissa kansainvälisyyden suhteen ja täten niiden kulttuurienvälinen kokemus ja osaaminen vaihtelevat suuresti. Toiset yritykset ovat jo kymmenien vuosien ajan rekrytoineet kansainvälisiä osaajia ja yrityksissä on kehitetty toimivia käytäntöjä ja malleja rekrytointiin, kulttuurienväliseen vuorovaikutukseen, perehdytykseen ja johtamiseen. Toisissa organisaatioissa on vasta herätty maahanmuuttajien tuomiin mahdollisuuksiin mm. työvoimapulan vuoksi. Lisäksi samankin yrityksen tai organisaation sisällä voi olla hyvin erilaista käytäntöä ja osaamista sekä toimintamalleja.

Monikulttuurista ja kulttuurienvälistä osaamista eli kompetenssia on Suomessa tutkittu ja kehitetty etenkin sosiaali- ja terveystalalla sekä opetus- ja koulutusalalla. Ammatillisten aineiden ja peruskoulun opettajien kulttuurienväliseen osaamiseen tarvitaan kriittistä itsen ja työn tarkastelua, empatiaa ja ymmärrystä erilaisista kulttuureista tulevia kohtaan sekä erilaisen elämäntapojen ja tottumuksien hahmottamista. Tähän pystyäkseen opettajan tulisi olemaan tietoinen niin eri kulttuureiden oppimiskäytännöistä kuin työhönsä liittyvästä vallankäytöstäkin eri kulttuureissa. Monikulttuuriseen ammattioppilaitokseen ja kouluun tarvitaan keskustelua ja vuoropuhelua sekä maahanmuuttajataustaisia opettajia. (ks. Talib 2005, 43–50 ja 91.)

Kulttuurienvälistä osaamista ja tietotaitoa tarvitaan yhä enenevässä määrin myös sosiaali- ja terveydenhuoltoalalla niin perusterveydenhuollossa kuin erityissairaanhoitossakin. Kulttuurienvälisen osaamisen eli kompetenssien osa-alueisiin kuuluvat mm. eri kulttuureiden tapojen ja taustatekijöiden tunteminen, emotionaalinen osaaminen, luova osaaminen ja viestinnällinen osaaminen. (Sainola-Rodriguez 2009, s. 37–40.) Hankkeissa olemme hyödyntäneet näitä eri osa-alueita suunnitellessamme ja toteuttaessamme koulutuksia etenkin sosiaali- ja terveydenhuoltoalalle.

Yksi merkittävä tekijä kulttuurienvälisessä kompetenssissa ovat resurssit. Kyse ei siis ole ainoastaan yksittäisen henkilön taidoista, tiedoista tai asenteista, vaan laajemmin siitä, miten yrityksissä, kunnissa ja valtionhallinnossa resursoidaan osaamisen ja palveluiden kehittämistä. Valtakunnalliset ohjeistukset, budjetit, ohjelmat ja lait ohjaavat näitä resurssseja. (Hammar-Suutari 2005, 9–13.) Erityisiä resurssseja tulisi ohjata maahanmuuttajien osaamisen tunnistamiseen, nivelvaiheiden ohjauk-

seen ja poluttamiseen. Täten heidän osaamistaan voitaisiin käyttää paremmin voimavarana työyhteisöissä, oppilaitoksissa ja koko suomalaisen yhteiskunnan hyväksi. Etenkin korkeasti koulutettujen maahanmuuttajien on ollut vaikea työllistyä oman alansa työtehtäviin ja niinpä moni heistä on työttömänä tai työskentelee puhtausalan, kuljetusalan tai logistiikka-alan tehtävissä.

Viimeisten neljän vuoden aikana olen kouluttanut monissa eri työyhteisöissä. Kokemukseni mukaan koulutuksiin osallistuneiden henkilöiden suhtautumisen erilaisuuteen ja kulttuurienväliseen osaamiseen voi jaotella kolmeen eri tyyppiin. (vrt. Bennett 1993.)

1. *Maassa maan tavalla* työntekijät suhtautuvat erilaisuuteen kielteisesti tai näkevät erilaisuuden uhkana. Heillä on vain vähän oma-kohtaista kokemusta eri kulttuureista tai maahanmuuttajataustaisista henkilöistä. He ovat ennakkoluuloisia ja etnosentrisiä eli pitävät suomalaista kulttuuria kaikkein parhaimpana. Heillä on paljon muutosvastarintaa ja kyselevät usein ”miksi meidän pitää muuttua?” ja vaativatkin maahanmuuttajien käyttäytyvän ”maassa maan tavalla”.
2. *Innokkaat oppijat* ovat avoimia uudelle ja ovat innostuneesti mukana koulutusten keskusteluissa ja ryhmitöissä. Heillä on jonkin verran tai paljon kokemusta eri kulttuureista ja maahanmuuttajataustaisista työntekijöistä ja asiakkaista. Heillä saattaa olla hoiwaava rooli maahanmuuttajataustaisia työntekijöitä tai asiakkaita kohtaan. Ammattiroolia saattaa toisinaan olla vaikea erottaa ystävän roolista. Työntekijöillä ja esimiehillä voi esiintyä avuttomuuden ja turhautumisen tunteita ja pahimmassa tapauksessa uupumista. Moni ”innokas oppija” tosin suhtautuu empaattisesti maahanmuuttajiin ja heidän maailmankuvansa laajenee ja muuttuu kohtaamisen myötä.
3. *Kriittiseen dialogiin ja vuoropuheluun pyrkivät* henkilöt omaavat paljon kokemusta eri kulttuureista. He ovat useasti itse asuneet ulkomailta opiskellessaan tai työskennellessään. Heillä saattaa myös olla maahanmuuttajataustainen puoliso tai he ovat itse maahanmuuttajataustaisia.

Nämä erilaisilla asenteilla ja osaamisella varustetut työntekijät ovat siten keskenään vuorovaikutuksessa työpaikoilla ja koulutuksissa. Tämän vuoksi konfliktit ja törmäykset ovat yleisiä. Koulutuksissa ja valmennuksissa olemme käsitelleet näitä konflikteja, kuten avointa ennakkoluuloisuutta, välttelyä ja nimittelyä. Koulutuksissa olemme käsitelleet myös eri kulttuureiden tapoja, normeja ja arvoja lisätäksemme erilaisuuden ymmärtämistä ja ristiriitojen taustoja. *Maassa maan tavalla* työntekijät haluavat koulutuksissa tietää paljon ”toisista” ja erilaisista kulttuurillisista



ja uskonnollisista tavoista, mutta harvemmin he ovat pohtineet omaa itseään syvällisesti tai suomalaisen kulttuurin tapojen taustoja ja muutumista.

*Kriittiseen dialogiin ja vuoropuheluun* pyrkivät puolestaan olivat käyneet prosessiaan lävitse jo ennen valmennuksiamme ja koulutuksiamme. He kertoivat, kuinka eri kulttuurista tulleet työkaverit olivat avartaneet heidän maailmankuvaansa ja kuinka he olivat käyneet monia hedelmällisiä ja syvällisiä keskusteluita eri kulttuureiden tavoista, arvoista ja rituaaleista. Kahvipöytäkeskusteluissa saatettiin käydä esimerkiksi keskusteluita suomalaisten ja somalialaisten hautajaisten ja häiden eroista. Erällä työpaikalla kollegat osallistuivat niin intensiivisesti työntekijän vaimon raskauden eri vaiheisiin niin, että se muutti työyhteisön ilmapiirin ja lapsen syntymän yhteisölliseksi kokemukseksi.

Monikulttuuristen työyhteisöjen koulutuksissa ja valmennuksissa olemme usein nostaneet esiin erilaisia kulttuurienväliseen vuorovaikutukseen ja työntekoon liittyviä kokemuksia sekä keskustelleet niiden tuomista ajatuksista ja uusista työtavoista. Tämä monikulttuurisen hiljaisen tiedon ja osaamisen näkyväksi tekeminen ja jakaminen ovat yksi tärkeimmistä asioista monikulttuuristen työyhteisöjen kehittämisessä. Jatkossa tulisi paremmin kehittää erilaisia työtapoja ja malleja siihen, miten koulutuksissa ja valmennuksissa ja monikulttuurisuuden hiljaista tietoa ja osaamista hyödynnetään organisaatioiden sisällä.

Monikulttuuristen koulutusten ja valmennusten keskustelut, hiljaisen tiedon esiin nostaminen ja sen kerääminen lähentelevät Friedman ja Antalín (2005) todellisuuden neuvottelun käsitettä, jonka he ovat kehittäneet monikulttuurisen kompetenssin syventämiseksi ja laajentamiseksi. Heidän mielestään se, mitä enemmän ihmiset ja kulttuurit eroavat toisistaan, sitä enemmän heillä on opittavaa toisiltaan. Tämä toisiltamme oppiminen on mahdollista, mikäli pystymme tiedostamaan myös oman käyttäytymisemme taustat ja syyt. Tällöin asetamme hiljaisen tiedon ja olettamukset neuvotteluun niin itsemme kuin toistenkin kanssa. Todellisuuden neuvottelussa pyritään saatamaan hiljainen tieto päivänvaloon sekä hyödyntämään näitä tietoja esimerkiksi ongelmatilanteissa. Todellisuuden neuvottelu edellyttää siis hiljaisen tiedon ja olettamusten tiedostamista ja käyttämistä. Tämä saattaa olla haasteellista ja vaatia henkilöiltä itsensä ja kulttuurien syvempää tuntemusta ja analysointia. Haasteita voivat tuoda myös erilaiset tilanteet, jotka eivät aina heti anna mahdollisuuksia analysointiin, vaan vaativat tekoja ja päätöksiä. Toimintaa ja tekoja analysoimalla voimme välttää samojen virheiden toistamiselta ja oppia uusia toimintatapoja. (emt. 69 – 73.)

### **Monikulttuuristen työyhteisöjen kouluttajan roolit ja kompetenssit**

Työyhteisöjen kouluttajan ja valmentajan rooli eroaa huomattavasti oppilaitoksen opettajan roolista. Oppilaitoksissa toimivalla opettajalla tai

kouluttajalla on tukenaan oppilaitoksen fyysiset puitteet, kuten itse rakennus, tila ja välineet. Lisäksi oppilaitos on instituutio, joka luo myös henkisen arvovallan ja auktoriteetin opettajalle. Työyhteisössä toimivalla kouluttajalla tämä kaikki puuttuu ja hän on sen vuoksi enemmän omillaan ilman oman oppilaitoksen fyysistä ja henkistä tukea. Tämän vuoksi työyhteisöjen kouluttajalta vaaditaan enemmän persoonallista auktoriteettia ja karismaattista otetta; hänen täytyy pystyä vakuuttamaan osallistujat sekä yrityksen johto omasta ammattitaidostaan ja kykeneväisyydestään kehittää organisaatiota.

Työyhteisön kouluttaja ei ole juridisessa työsuhteessa ko. organisaatioon, joten hänen ulkopuolisuutensa voi aiheuttaa haasteita etenkin muutosten toteuttamisen vaiheissa. Kouluttaja toimiikin enemmän muutoksen mahdollistajana, katalysaattorina, mukana kulkijana ja tukena sekä asiantuntijana työyhteisön kehittämiseen liittyvissä kysymyksissä. Vastuu konkreettisista muutoksista tulee olla koko ajan työyhteisöllä, sen johdolla ja koulutuksiin osallistujilla. Kouluttajan tehtävänä on tuoda esiin työyhteisön kipupisteitä ja työstää niitä yhdessä työyhteisön henkilökunnan ja johdon kanssa. Näiden kipupisteiden ja kehittämiskohteiden esiintuominen on mahdollista hyvän vuorovaikutuksen ja luottamuksen ilmapiiriin vallitessa. Kouluttajalla tulee siis olla ammattitaitoa luoda turvallinen ja luottamuksellinen ilmapiiri, jossa vaikeitakin työhön liittyviä tunnetiloja voi käsitellä. (Tuomi ja Äimälä 2005, 53–55.) Työntekijöiden ja työyhteisön tunnetilojen vastaanottaminen ja niiden työstäminen vuorovaikutuksessa vaativat kouluttajalta erityistä ammattitaitoa ja osaamista.

Monikulttuurisen työyhteisöjen kehittäjällä on hyvä olla monenlaista osaamista, kokemusta ja asiantuntijuutta liittyen monikulttuurisuuteen ja ohjaamiseen. Oma maahanmuuttokokemus ei ainoastaan anna kouluttajalle varmuutta ja vakuuttavuutta vaan auttaa sekä kouluttajaa itseään ymmärtämään ja ohjaamaan työyhteisöjen eri vaiheita ja prosesseja. Hankkeissa olemme kokeneet hyvänä käytäntönä purkaa koulutusten jälkeen tilanteet ja tunteet yhdessä työparin ja muiden kollegoiden kanssa. Työnohjaus voi myös tukea kouluttajaa ja antaa avaimia työyhteisöjen kehittämiseen.

Monikulttuuristen työyhteisöjen kouluttaja voi joutua kohtaamaan monenlaista vastarintaa osallistujien taholta: joillakin työyhteisöjen henkilöillä voi esiintyä voimakkaita ennakkoluuloja eri kulttuureita kohtaan tai työyhteisöjen jäsenten kesken saattaa olla meneillään erilaisia näkemyseroja työn tekemisestä, yhteisistä pelisäännöistä tai työn organisoinnista. Tällöin kouluttaja joutuu käyttämään hyväkseen niin asiantuntijuutensa, pedagogisen osaamisensa kuin vuorovaikutustaitonsakin. Toisinaan työyhteisöjen kehittäminen voi kuitenkin epäonnistua johdon ja/tai osallistujien sitoutumattomuuteen ja motivaation puutteeseen.

Parhaimmillaan sekä kouluttajat että osallistujat hyötyvät ja oppivat toisiltaan. Olemme nostaneet työyhteisöissä monikulttuurisuuden pöydälle ja pohtineet sitä eri näkökulmista käsin; olemme levittäneet tietoa ja osaamista, olemme työstäneet osallistujien kokemuksia sekä olemme jakanee ja keränneet monikulttuurisuuden hiljaista tietoa. Tämä on ollut työyhteisöille, henkilökunnalle ja meille kouluttajille yhteisen oppimisen ja prosessin jakamista.

## Monikulttuurinen työyhteisö hankkeen kolmiportainen koulutusmalli

Monikulttuurinen työyhteisö -hankkeessa lähtökohtana oli monikulttuurisuustietämyksen ja osaamisen lisääminen ja edistäminen työpaikoilla työntekijästä johtoportaiseen. Tarkoituksena oli myös lisätä koko työyhteisön valmiutta vastaanottaa, perehdyttää ja integroida maahanmuuttajataustaisia työyhteisöön ja organisaatioon. Työyhteisön uusia monikulttuurisuuden tarpeita varten loimme ja kehitimme kolmiportaisen koulutusmallin, joka koostui 1. Yleisestä työyhteisö koulutuksesta 2. Perehdyttäjien ja opastajien syventävästä koulutuksesta sekä 3. Johtajien syventävästä koulutuksesta (ks. kuvio 1). Räättälöimme koulutuksen kestoa ja sisältöjä eri toimialojen ja työyhteisöjen tarpeisiin.

## Työelämän monikulttuurisuuspassit

<p><b>Monikulttuurisuuskoulutus</b> - Kolmiportainen koulutusmalli</p> <p><b>1. Henkilökunnan yleinen koulutus</b> 8 h , 16 henkeä / ryhmä</p> <p><b>2. Työpaikkaohjaajien/työpaikka-kouluttajien/perehdyttäjien syventävä koulutus</b> 6 x 4 h + kehittämistehtävä</p> <p><b>3. Johdon ja esimiesten koulutus</b> 5 x 4 h + kehittämistehtävä</p>	<p><b>Sisältö</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Erilaiset kulttuurit (maan, organisaation ja työn)</li> <li>• Kulttuurien kohtaaminen</li> <li>• Vuorovaikutustilanteet</li> <li>• Human Resources</li> </ul> <p>Kehityskeskustelut Perehdytyskansiot Työturvallisuus Työsuhdeasiat (palkat, sopimukset yms.)</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Moninaisuusstrategiat ja toimintasuunnitelmat</li> </ul>
<p>Strategiat, toimintasuunnitelmat ja henkilöstön kehittäminen</p>	

Kuvio 1. Kolmiportainen koulutusmalli

Koulutusten tavoitteena siis oli lisätä monikulttuurisuusvalmiuksia työyhteisöissä Monikulttuurisuuspassi 1 eli yleinen työyhteisö koulutus oli tarkoitettu perusasioiden käsittelyyn ja koko työyhteisölle. Yleinen työ-

yhteisö koulutuksissa käsitelimme erilaisia kulttuureita ja uskontoja. Keskusteluissa purimme stereotyyppioita ja pohdimme käytännön harjoitusten avulla kulttuurienvälisiä vuorovaikutustilanteita.

Monikulttuurisuuspassi 2 eli perehdyttäjien opastajien syventävä koulutus oli pidempi kestoisempi, vaikkakin osassa organisaatioita lyhensimme koulutuspäivien kestoa ja pituutta työelämän kiireistä aikataulua vastavaksi. Perehdyttäjien syventävässä koulutuksessa käsitelimme monikulttuurisen perehdyttämisen lähtökohtia ja osallistujat tekivät omaa työtään koskevan kehittämistehtävän. Tavoitteena oli luoda mm. uusia perehdyttämisen malleja ja käytäntöjä, kuten monikulttuurisuusosio perehdytyskansioihin. Nämä uudet räätelöidyt käytännöt ja toimintamallit jäävät elämään hankkeen jälkeenkin.

Monikulttuurisuuspassi 3 keskittyi johdon moninaisuusosaamisen lisäämiseen. Tavoitteena oli tarkastella organisaatioiden arvoja, visioita ja toimintasuunnitelmia moninaisuuden näkökulmasta käsin. Uusien toimintamallien levittämiseen ja juurruttamiseen meillä ei valitettavasti ollut hankkeessa mahdollista osallistua. Jatkossa toivottavasti voimme jatkaa yhteistyötä ja juurruttaa hyviä käytäntöjä osaksi organisaatioiden arkipäivää.

Monikulttuurinen työyhteisö -hankkeen aikana koulutuksiimme osallistui hyvin erilaisia ammattiryhmiä: lääkäreitä, sairaanhoitajia, terveydenhoitajia, sosiaalityöntekijöitä, perhetyöntekijöitä, opettajia, lastentarhanopettajia, päiväkodinjohtajia, linja-autonkuljettajia, laitoshuoltajia, siivoustyönohjaajia ja siivousteknikoita. Ammatillisten oppilaitosten opiskelijat ovat hekin yhä kansainvälisempiä. Monenlaiset oppijat erilaisine koulutus- ja opiskelustaustoineen asettavat uudenlaisia vaatimuksia myös ammattioppilaitosten opettajille ja kouluttajille. Monikulttuurinen työyhteisö -hankkeessa koulutimme myös ammattioppilaitoksen opettajia.

Koulutuspäivät toteutimme pääosin pienryhmissä, maksimissaan 16 henkilöä. Tämä pedagoginen ratkaisu oli toimiva, sillä pienryhmät mahdollistivat jokaisen aktiivisen osallistumisen. Koulutuspäivien aikana teimme pienryhmätöitä ja keskustelimme arkipäivän tilanteista erilaisten toiminnallisten harjoitusten avulla. Osallistavat pienryhmäkoulutukset olivat joillekin osallistujille ja ammattiryhmille aluksi vaikea pala, sillä he olivat tottuneet luentomaisiin koulutuksiin opiskellessaan ammattiinsa tai heidän opiskelustaan saattoi olla kulunut aikaa niin paljon, että opetusmenetelmät olivat muuttuneet.

Koulutusten tueksi loimme ja kehitimme Internet-sivuston, joka sisältää mm. materiaalipankin eri kulttuureista ja uskonnoista, aikaisempien koulutushankkeiden materiaalia ja hyviä käytäntöjä. Loimme sivustolle Monexi-monikulttuurinen casepankin, joka sisältää tosielämän kulttuurienvälisiä vuorovaikutustilanteita. Casepankkia voidaan hyödyntää oppilaitok-

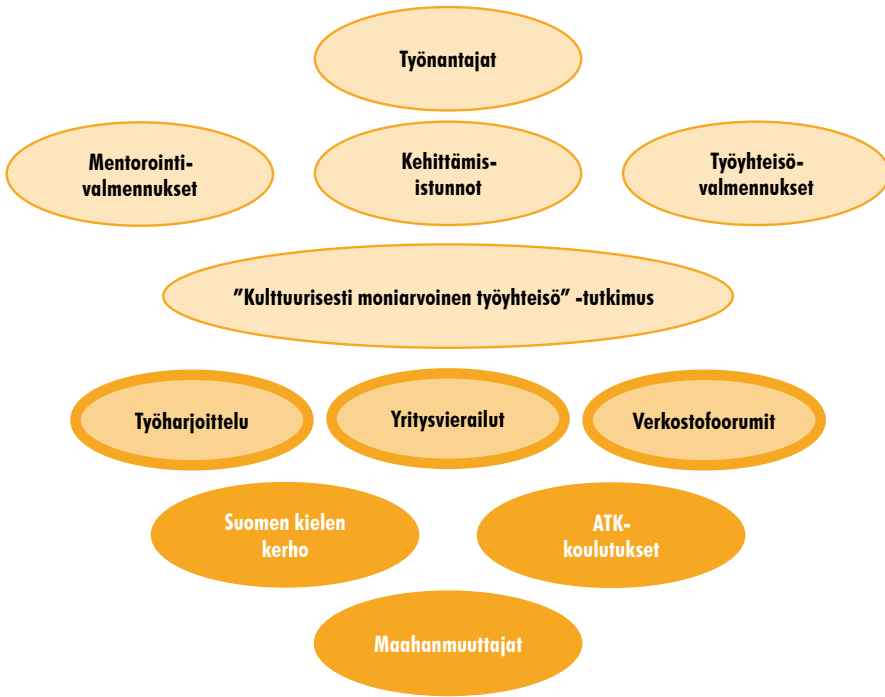
sisä ja työyhteisöissä. Projektin tavoitteena on ollut myös hyvien käytäntöjen jakaminen työyhteisöissä sekä monikulttuurisuuden leipominen perehdytyskansioihin ja moninaisuuden strategioiden ja toimintasuunnitelmien luominen ja kehittäminen.

Jatkossa olisi hyvä tehdä syvempi kirjallinen alkukartoitus työyhteisön monikulttuurisuusosaamisesta ja kehittämisen tarpeista. Tosin tämä syventävä tarvekartoitus vie aikaa ja voimavaroja ja se tulisi huomioida työyhteisön kehittämisen alkuvaiheessa. Yhtenä hyvänä käytäntönä on ollut Tampereen aikuiskoulutuskeskuksen kehittämä Tools for Diversity -monimuotoisuuskompetenssin testi.

### **Mentorivalmennukset ja työyhteisöjen kehittämisen edistäminen**

Meneillään olevassa Monatta-hankkeessa kehitämme niin maahanmuuttajien osaamista kuin työyhteisöjen moniarvoisuuttakin. Yhteistyökumppanien kanssa kehitämme alkukartoitusta ja kartoitamme yritysten osaamista myös hankkeen tutkimukseen liittyvien haastatteluiden avulla. Tutkimuksen alkukartoituksen alustavia tuloksia ja kehittämistarpeita ovat mm. kulttuurien välinen vuorovaikutus, perheen ja työn yhteen sovittaminen, johtajuuteen ja tasavertaisuuteen liittyvät kysymykset sekä maahanmuuttajataustaisten riittämättömistä kielitaidosta aiheutuvat väärinymmärrykset ja asiakkaiden odotukset sekä asiakaspalvelutilanteet. (Kuukka 2012.) Alkukartoituksessa esille tulleet asiat ovat tuttuja monissa erilaisissa työyhteisöissä. Miten siis valmennamme työyhteisöjä kohtaamaan erilaisuutta, miten johdamme monimuotoisia työyhteisöjä ja miten tuemme maahanmuuttajataustaisten henkilöiden osaamisen tunnustamista ja osaamisen kehittymistä? Kuinka voimme hyödyntää toistemme tietoja ja taitoja yhteisen hyvinvoinnin parantamiseksi?

Monatta -hankkeessa tuemme maahanmuuttajien osaamisen kehittymistä mm. atk-ajokorttikoulutuksella ja suomen kielen keskustelukerholla, jossa myös valmennamme ja kehitämme heidän työelämätaitojaan. Työyhteisöjä kehitämme mm. kouluttamalla työyhteisöihin mentoreita eli valmentajia ja ohjaajia. He vievät monikulttuurisuuden asioita eteenpäin työyhteisöissä tulevaisuudessa ja tukevat maahanmuuttajataustaisia työntekijöitä integroitumaan työyhteisöön hankkeen jälkeen. Mentorit tulevat olemaan muutosagentteja omissa organisaatioissaan ja heitä siis tuetaan monin eri tavoin kuten pohtimalla koulutuksissa erilaisia tilanteita ja malleja ja työkaluja.

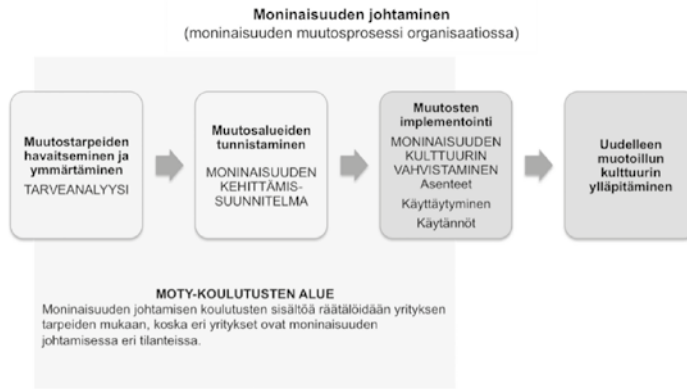


Kuvio 2. Monatta-hankkeen toimenpiteet työyhteisöille ja maahanmuuttajille

Kehittämisisunnoissa käymme keskusteluita organisaatioiden johdon ja esimiesten kanssa siitä, miten asioita parhaiten tulisi viedä eteenpäin juuri heidän organisaatioissaan. Lisäksi työyhteisövalmennuksissa tulevat mentorit kertovat omista kokemuksistaan ja oppimastaan muille työyhteisön jäsenille. (ks. kuvio 2)

### Kokemusoppimisen ja muutosprosessin eri vaiheet

Koulutusten ja valmennusten lähtökohtana on ollut konstruktivistinen oppimiskäsitys ja työntekijöiden aikaisempien kokemusten työstäminen. Konstruktivistisen lähestymistavan mukaan aikuinen oppii parhaiten rakentamalla uutta tietoa vanhan oppimansa ja kokemustensa päälle (Tynjälä 1999, 72–73). Kokemusoppimisen kehämallin (Kolb 1984) mukaisesti henkilöt etenevät oppimisessaan prosessimaisesti. Konkreettisen kokemuksen jälkeen havainnoidaan ja harkitaan tapahtunutta ja koettua. Seuraavaksi muodostetaan abstrakteja käsitteitä ja yleistyksiä, joita kokeillaan uusissa tilanteissa ja tämä puolestaan johtaa alkupisteeseen eli uusiin konkreettisiin kokemuksiin. Tässä muutosprosessissa työntekijät ja työyhteisöt tarvitsevat tukea ja mukanaolijaa ja mahdollistajaa. (ks. kuva 3)



Kuvio 3. Moninaisuuden muutosprosessin johtaminen

Kehittämishankkeissa on kyse pikemminkin muutosprosesseista, kuin vain kouluttamisesta ja opettamisesta. Prosesseissa kouluttajan roolina on ohjaaminen, tukeminen ja mahdollistaminen. Organisaatiolla tulisi olla valmius ja motivaatio muutokseen. Kouluttaja voi toimia motivaation ja kiinnostuksen herättäjänä niin yksilöiden kuin ryhmien taholta. Tavoitteena on siis koko organisaation oppiminen ja muutosprosessi, jotta uusien toimintamallien kehittäminen olisi mahdollista. Syvälinen oppiminen ja muutos edellyttävät vanhojen toimintatapojen kriittistä tarkastelua ja keskustelua. Työyhteisöissä kollegoiden aito kuunteleminen ja näkökulmien huomioiminen synnyttävät oivalluksia ja uusia ajatuksia sekä uusia toimintatapoja. Nämä edellyttävät yhteistyön foorumien ja keskustelutilanteiden luomista. (Tuomi ja Äimälä 2005, 27–30.) Työn laadullisessa muutoksessa on ominaista ”hypätä tuntemattomaan.” Yhdessä oppimisessa yksilöiden ja tilannekohtaisista innovaatioista kasvaa uusi kollektiivinen rakenne. Prosessissa asetetaan kyseenalaiseksi vanhat tavat ja hahmotetaan uusia toimintatapoja. Esiin tulevia konflikteja ja ristiriitoja tulisi analysoida ja tutkia, jotta uusien ja luovien toimintatapojen luominen ja käyttöönotto olisi mahdollista. (Engeström 1998, 87.)

Koulutuksissamme painotamme vuorovaikutuksen tärkeyttä. Pienryhmissä käymme erilaisten tehtävien ja keskusteluiden kautta erilaisia asenteita ja tunteita, joita erilaisuus ja toiseuden kohtaaminen ovat aiheuttaneet. Hyvin usein osallistujat kertovat kokeneensa monia negatiivisia tunteita, kuten ymmärtämättömyyttä, avuttomuutta ja riittämättömyyden tunteita. Yhtä usein osallistujat kertovat kulttuurienvälisen kohtaamisen ja vuorovaikutuksen tuoneen heille iloa, piristystä ja rikkautta. Parhaimmillaan myös me kaikki (osallistujat, kouluttajat ja työyhteisöt) opimme toisiltamme parhaassamme totuttuja ajattelutapoja ja menetteilyitä keskusteluiden ja ryhmätöiden avulla.

Tärkeä edellytys työyhteisökoulutusten ja kehittämishankkeiden onnistumiselle on se, että myös työnantaja näkee työstä puhumisen ja keskustelut osaksi työntekoa ja sen kehittämistä. Koulutusten ryhmätöissä, keskusteluissa ja kehittämistehtävissä pohdimme paljon sitä, miten parantaa työn laatua ja sen kautta asiakkaiden tyytyväisyyttä ja tuloksellisuutta. Keskusteluiden ja toiminnallisten harjoitusten kautta pohdimme yhdessä, miten toimia toisin ja minkälaisia yhteisiä pelisääntöjä tarvitaan moninaistuvilla työpaikoilla. (ks. Tuomi ja Äimälä 2005, 32.)

Ideaalitilanteessa kulttuurienvälisen vuorovaikutuksen osallistujat toimivat yhdessä yhteisesti luodussa tilassa, joka on heidän yhdessä luomansa todellisuus (Kemppainen 2009, 119). Tässä yhdessä luodussa tilassa on tärkeää yhteisesti sovitut ja neuvotellut pelisäännöt, joiden mukaan toimitaan. Tätä tilaa on luonnehdittu hybridiseksi tilaksi (Teräs 2007) ja kolmanneksi tilaksi.

Tässä artikkelissa olen esitellyt kokemuksiamme monikulttuuristen työyhteisöjen kehittämistä, niiden prosesseista ja malleista. Koulutuksissamme olemme pyrkineet luomaan ns. kolmatta tilaa, jossa on mahdollisuus neuvotella, keskustella ja luoda yhteisiä pelisääntöjä. Hyvin usein osallistujien innostuneisuus sekä kehittämistehtävien tuomat uudet ideat ja toimintamallit ovat saaneet meidät kouluttajat ja osallistujat innostumaan ja kokemaan onnistumisen ja oivaltamisen tunteita. Yhdessä kulminen kohti moniarvoisempaa yhteiskuntaa on parhaimmillaan kaikkia osapuolia kasvattava ja opettava kokemus.

## Lähteet

- Bennett, M. (1993) Towards ethnorelativism: A developmental model of intercultural sensitivity. Teoksessa R.M.Paige (toim) Education for the intercultural experience. Yarmoth, ME: Intercultural Press.
- Engeström, Y.(1998) Kehittävä työntutkimus. Perusteita ja haasteita. Helsinki: Edita.
- Friedman, V. ja Antal, A. (2005) Negotiating Reality: A Theory of Action Approach to Intercultural Competence. Management Learning 36. (March 2005): 69–86.
- Hammar-Suutari, S. (2006) Kulttuurien välinen viranomaistyö. Työn valmiuksien ja yhdenvertaisen asiakaspalvelun kehittäminen. Kuvaus toiminnan etnografiin perustuvasta kehittämiskokeilusta kolmessa julkisten sosiaalipalvelujen työyhteisössä. Työpoliittinen tutkimus 300. Helsinki: Hakapaino Oy.
- Kemppainen, R. (2009) Liike-elämän näkökulma. Teoksessa Lasanen ja Halonen (toim.) Kulttuurienväläinen osaaminen koulutuksessa ja työelämässä. Jyväskylä: Jyväskylän yliopistopaino.



Kolb, D. A. (1984) *Experimental learning. Experience as the Source of Learning and Development*. Prentice-Hall Inc. Englewood Cliffs. New Jersey.

Kotoutumislaki (2010). Laki kotoutumisen edistämisestä. Viitattu 4.4.2012. <http://www.finlex.fi/fi/laki/ajantasa/2010/1386>

Kuukka, K. (2012) Monatta-hankkeen alkukartoitus. Julkaisematon lähde

Maahanmuuton vuosikatsaus (2010) Sisäasianministeriö. Viitattu 4.4.2012. [http://www.migri.fi/download/14582\\_Maahanmuuton\\_vuosikatsaus\\_2010\\_fi.pdf](http://www.migri.fi/download/14582_Maahanmuuton_vuosikatsaus_2010_fi.pdf)

Sainola-Rodriguez, K. (2009) *Transnationaalinen osaaminen. Uusi terveydenhuoltohenkilöstön osaamisvaatimus*. Väitöskirja. Kuopion yliopiston julkaisuja E. Yhteiskuntatieteet 172. Kuopio: Kuopion yliopisto.

Suomen virallinen tilasto (2010) Työssäkäynti (Viitattu 15.2.2012)

Menestystä monimuotoisuudesta – elinvoimaa erilaisuudesta. (2011). TEM. Hyviä käytäntöjä monimuotoisuuden johtamiseen. Viitattu 3.4.2012. [http://www.tem.fi/files/28376/TEM\\_saha\\_lr.pdf](http://www.tem.fi/files/28376/TEM_saha_lr.pdf)

Talib, M-T. (2005) *Eksotiikkaa vai ihmisarvoa. Opettajan monikulttuurisesta kompetenssista*. Turku: Painosalama Oy.

Teräs, M. (2007) *Intercultural Learning and Hybridity in the Culture Laboratory*. University of Helsinki Press.

Tuomi, J. ja Äimälä, A-M. (2005) *Prosessien ohjaaminen*. Teoksessa Tuomi, Jouni (toim.) *Kokemuksia työyhteisön kehittämiseen*. Opas kouluttajalle karikkojen välttämiseksi. Pirkanmaan ammattikorkeakoulun julkaisusarja C. Oppimateriaalit 6.

Tynjälä, P. (1999) *Oppiminen tiedon rakentamisena. Konstruktivistisen oppimiskäsitteiden perusteita*. Helsinki: Kirjayhtymä.

### **Hankkeiden www-sivut**

[www.edupoli.fi/moty](http://www.edupoli.fi/moty)

[www.helsinki.fi/palmenia/monatta](http://www.helsinki.fi/palmenia/monatta)



**Kirsi Napola** on koulutukseltaan ympäristötekniikan insinööri ja hän toimii opinto-ohjaajana Hämeen ammattikorkeakoulun ympäristötekniikan ja construction engineering koulutusohjelmassa. Lisäksi hänellä on M.Sc. in Environmental Management and Technology -koulutus.

Kirsi Napola

## Orientaatiota englanniksi ammattikorkeakoulussa – miksi, mitä ja kenelle?

---

Tämä artikkeli perustuu Hämeen ammattikorkeakoulun (HAMK) Ammatillisessa opettajakorkeakoulussa tehtyyn oppinäyttyöhön: Napola, K. 2011. Learning skills -opintojakson kehittäminen HAMKissa.

### Orientaatiota – siis mitä ja mihin?

Kaikille ammattikorkeakoulussa opiskelunsa aloittaville opiskelijoille on sisällytetty opintojen alkuun orientaatiovaihe. Orientaation tavoitteena on varmistaa, että opiskelijat pystyvät aloittamaan opiskelunsa tehokkaasti ja sen pohjalta edistää opintojen suorittamista normiajassa. Orientaatiossa pyritään kehittämään opiskelijan oppimisvalmiuksia ja opiskelumenetelmiä ja opiskelija perehdytetään ammattikorkeakoulun oppimisympäristöihin. Jotta opiskelija pystyy tehokkaasti opiskelemaan, hänen tulee hahmottaa koulutusohjelmansa opintojen rakenne ja osata suunnitella omia opintojaan ja tarpeen mukaan hakea ohjausta oikeilta henkilöiltä. Opiskelijan on ymmärrettävä, että hänen on kannettava itse vastuu omista opinnoistaan ja ammatillisesta kasvustaan. Orientaation tavoitteena on myös, että opiskelija tuntee oman ammattialansa. (HAMK 2012)

Orientaation yhtenä tärkeänä tavoitteena on ryhmäyttäminen. Tehokas ryhmäytyminen edistää oppimista tehokkaamman sosiaalisen oppimisen kautta. Hyvin ryhmäytynyt ryhmä toimii myös opiskelijan tukiverkostona, mikä on erittäin tärkeää monikulttuurisissa ryhmissä, koska suurimmalla osalla ei ole Suomessa aikaisempia tuliverkostoja. Ryhmä on myös edellytys ryhmä- ja vuorovaikutustaitojen oppimisessa. (HAMK 2012)

Edellä esitetyt asiat ovat tärkeitä opiskelijan kansallisuudesta ja kulttuuritaustasta riippumatta. Nämä asiat sisältyvät siksi sekä suomenkielisten että englanninkielisten koulutusohjelmien orientaatioihin. Riittääkö tämä monikulttuuristen ryhmien opiskelijoille? Jotkut ulkomailla opiskelleet suomalaiset sanovat, että he eivät saaneet mitään erityistä orientaatiota opintojensa alussa ja heidän oli selvittävä aivan omillaan. Jos orientaatiojaksoa ei ole järjestetty, niin se ei tarkoita ettei orientaatiota

olisi tarvittu. Tavoitteena on, että opiskelijat sopeutuvat suomalaiseen toimintakulttuuriin ja valmistuvat opinnoistaan normiajassa. Kattavan orientaation avulla tätä voidaan edesauttaa. Kattava orientaatio käsittää suomalaisesta näkökulmasta katsottuna perusasioita, joista kaikki suomalaiset jo ovat tietoisia. Voidaan pohtia, sitä, eivätkö jo aikuiset ihmiset osaa selvittää kyseisiä asioita itse omalla ajallaan. Internet on täynnä tietoa ja vanhoilta opiskelijoilta ja tuutoreilta voi kysellä apua. Kantapään kautta oppimismetodin mukaan asioiden opiskelu vie paljon aikaa ja energiaa, joka vaikuttaa opiskeluun. Käymällä tärkeimmät asiat läpi orientaatiossa varmistetaan, että kaikki saavat tarvitsemansa perustiedot ja opiskelijat pystyvät paremmin keskittymään itse opintoihin. Seuraavissa kappaleissa käsitellään asioita, jotka olisi otettava huomioon monikulttuuristen ryhmien orientaatiossa. Mukana on sekä elämisen käytäntöihin liittyviä asioita että opiskeluun ja oppimiseen liittyviä asioita.

## Suomen ilmasto

Monet opiskelijoista tulevat Suomeen lämpimistä maista, joissa on täysin erilainen ilmasto kuin täällä. Siksi kaikilla opiskelijoilla ei ole tietoa miten pukeutua talvella. Esimerkiksi eräs opiskelija lähes menetti yhden sormensa, kun hän palellutti kätensä jakaessaan lehtiä. Hänellä oli käsineet, mutta ei lähes -20 asteen pakkaseen soveltuvat. Toiseksi hän ei tunnistanut paleltumisesta johtuvia oireita. Tilannetta pahensi lopuksi hänen itsensä antama väärä ensiapu. Tässä tapauksessa tilanteen onneksi pelasti ystävä, joka ymmärsi viedä hänet lääkäriin. Jotta suuremmilta vammoilta ja onnettomuuksilta vältyttäisiin, on opiskelijoita opastettava miten meidän ilmastossamme toimitaan. Koska ryhmässä on myös suomalaisia opiskelijoita, nousee esiin kysymys, onko myös heidän osallistuttava tällaisiin koulutustilaisuuksiin. Ryhmytymisen kannalta osallistuminen on oleellista. Suomalaisia opiskelijoita voidaan käyttää ”asiantuntijoina” ja heitä voidaan hieman vastuuttaa pitämään huolta opiskelukavereistaan. Suomalaiset opiskelijat tunnistavat suomalaisen ilmaston ja sään aiheuttamat vaarat, joita osa heidän opiskelukavereistaan ei pysty tekemään. Opiskelijat ovat myös enemmän tekemisissä toistensa kuin henkilökunnan kanssa, joten he seuraavat paljon enemmän toistensa tekemisiä. Jos opiskelijat uskaltavat puuttua vaaratilanteisiin, vältytään useilta vahingoilta. On myös uskottavampaa, kun suomalaiset opiskelijat myöntävät käyttävänsä pitkiä alushousuja talvella. Muuten kyseisiä vaatekappaleita voidaan pitää yleisenä vitsinä. Mutta ei vain talvi aiheuta vaaroja. Metsäretkellä opiskelijat pistelivät suuhunsa marjoja niitä tuntematta. Onneksi ainakin eräällä kerralla kyse oli puolukoista. Vastaavasti järvi on vaarallinen paikka uimataidottomalle jne. Eikä pidä olettaa, että tämä uimataidoton ymmärtää pysyä poissa järvestä ellei sitä hänelle sanota. Suomi on turvallinen maa, mutta täälläkin on omat vaaransa. Ja meidän on muistettava kertoa näistä vaaroista.

## Monikulttuurisuusopetus opiskelijoille

Jotta opiskelijaryhmässä vallitsisi työrauha ja opiskelijat pystyisivät työskentelemään yhdessä, opiskelijoiden on opittava toimimaan monikulttuurisessa ryhmässä. Vieraskielisissä ja monikulttuurisissa koulutusohjelmissä monikulttuurisuuskoulutus on aloitettava heti opintojen alussa, jotta opiskelijat saavat työkaluja omassa ryhmässä sekä ammattikorkeakoulussa toimimiselle. Yleensä tutkimuksissa huomion kohteena on opiskelijoiden ja opettajien välinen kommunikaatio ja kulttuurierojen vaikutus siihen. Ja opiskelija opettaja suhteessa keskitytään usein opettajan rooliin. Koska opiskelijat opiskelevat ja viettävät myös suuren osa vapaa-aikaansa yhdessä, on myös opiskelijoita tuettava keskinäisissä suhteissaan. Suurimmalla osalla opiskelijoista ei ole aikaisempia kokemuksia monikulttuurisessa ryhmässä toimimisesta. Sen vuoksi opiskelijoille on annettava tietoa kulttuurin merkityksestä opiskelijoiden käyttäytymiseen ja kommunikointitapoihin. Tämä voidaan tehdä esimerkiksi Gert Hofsteden (2003) teoriaan koskien kulttuurien aikakäsitystä, maskuliinisuutta ja feniniinisuutta, epävarmuuden välttämisestä, yksilöllisyyttä ja kollektiivisuutta ja valtaetäisyyttä. Ilman tällaista tietämystä voidaan toisten erilainen käyttäytyminen kokea esimerkiksi rasistiseksi tai muuten loukkaavaksi. Salo-Leen (1996, 12–15) mukaan eri kulttuurien eroavaisuuksia ei pidä kuitenkaan korostaa liikaa. On tärkeää painottaa eri kulttuurien yhtäläisyyksiä ja sitä että kaikki ovat yksilöitä. Sitä kautta saadaan edistettyä opiskelijoiden positiivista suhtautumista erilaisuuteen.

Monikulttuurisuutta voidaan opettaa erityisesti siihen suunnatuilla luennoilla, tehtävillä ja harjoituksilla. Esimerkiksi ryhmätyöt ovat aina monikulttuurisuuteen kasvattavia harjoituksia, jos ryhmät luodaan monikulttuurisiksi ja työskentelyä ohjataan. Ryhmätyöt pakottavat monikulttuurilliseen vuorovaikutukseen. Matti Taajamon (2002, 65–66) mukaan vuorovaikutus erilaisten ryhmien ja ihmisten välillä poistaa ennakkoluuloja ja parantaa ihmisten välisiä suhteita. Vuorovaikutusta tärkeämmäksi tekijäksi nousee kuitenkin kontaktin laatu ja miten kontaktin aikana saatuja kokemuksia yleistetään. Virhekäsitysten poistumisen edellytyksenä on pyrkimys avoimeen kanssakäymiseen. Suurimalla osalla englanninkielisiin koulutusohjelmiin hakeutuvilla voidaan olettaa olevan kiinnostusta muihin kulttuureihin ja kykyä suvaita erilaisuutta, koska opiskelijat hakevat itse vapaaehtoisesti koulutukseen monikulttuuriseen ryhmään. Suvaitsevaisuus kuitenkin edellyttää hyvää itsetuntoa.

Torsten Ulsigin (2011) mukaan opiskelijoiden on annettava itse kokea asioita. Pelkällä luennointi mm. kulttuurieroista ja ryhmän toiminnasta ei riitä. Tämän vuoksi tanskalaisessa Via Universityssa pidetään kolmen päivän orientaatio, jossa opiskelijat refleктоivat ryhmissä näitä asioita ja erilaiset kokemukset ja näkemykset myös puretaan auki yhdessä.

## Sääntöjen noudattaminen

Monikulttuurisissa ryhmissä tulee suomalaisiin ryhmiin verrattuna enemmän vastaan tapauksia sääntöjen ja ohjeistusten noudattamatta jättämisestä. Tämän vuoksi on erittäin oleellista, että orientaatiojaksolla käsitellään opiskeluun ja Suomessa elämiseen liittyviä sääntöjä ja niiden noudattamatta jättämisestä seuraavia rangaistuksia. Sääntöjen rikkominen ei aina ole tahallista. Holvikivi (2009) toteaa väitöskirjassaan, etteivät opiskelijat tiedä mikä on sopivaa käyttäytymistä, ellei heille sitä kerrota. Kulttuurierojen vuoksi opiskelijoiden käsitykset omasta sekä opettajan roolista voi poiketa paljon opettajan käsityksestä. Osa opiskelijoista on tottunut, että opettajilla on suuri auktoriteetti ja opiskelijat eivät osallistu aktiivisesti oppimisprosessiin. Behavioristiseen opetukseen ja autoritaariseen opettajaan tottuneet opiskelijat voivat kokea suomalaisen enemmän konstruktivista oppimiskäsitystä lähempänä olevan opetuksen epämuukavaksi ja toisten opiskelijoiden epämuodollisen käytöksen opettajia kohtaa epäkunnioittavaksi. Kovan kuriin tottuneet opiskelijat eivät myöskään ymmärrä omaa vastuutaan opinnoista, vaan voivat jättää tulematta luennoille tai jättää tehtävät tekemättä, koska opettaja ei sitä auktoriteettinsa kautta vaadi. Tunne sääntöjen puuttumisesta voi johtaa opiskelijalla rajattomuuden tunteeseen. Sellaiseen tunteeseen, että mitä tahansa saa tehdä, eikä säännöillä ei ole merkitystä. (Latomaa 2006, 57–59)

Monikulttuurisissa ryhmissä kokeissa luntaaminen ja plagiointi on yleisempää kuin suomenkielisissä ryhmissä. Tämä johtuu osoittain siitä, että osa opiskelijoista tulee kulttuureista, joissa luntaaminen ja plagiointi on osa opiskelukulttuuria ja jopa normaalia opiskelukäytäntöä. Tällöin käsite plagioinnista on opiskelijalle vaikeasti käsitettävissä. Siksi plagioinnin ja luntaamisen vääryydestä on ilmoitettava opiskelijoille. Koska käsitteet plagiointi ja luntaaminen ovat vieraita opiskelijoille, on asioista kerrottava yksinkertaisesti ja esimerkein. Plagioimiseen ja luntaamiseen, kuten muihinkin väärinkäytöksiin, on myös puututtava välittömästi. Suurin osa kiinnijääneistä opiskelijoista ei tee sitä uudelleen ja kiinnijääminen lähettää viestin myös muille opiskelijoille, ettei kyseistä toimintaa hyväksytä. (Holvikivi, 2009)

Ammattikorkeakoululuhenkilökunnan sekä opiskelijoiden on ymmärrettävä kulttuurin vaikutus opiskelijan käyttäytymisessä. Tärkeää on myös ymmärtää, että kaikki opiskelijat ovat yksilöitä ja huonoa käytöstä ei saa hyväksyä kulttuurierojen varjolla. Kaikkien on noudatettava yhteisiä sääntöjä. Sillä, mitä kulttuuria kukin edustaa, ei saa olla merkitystä. Opiskelijoita ei saa paapoa ja palvella liikaa vaan heidän on annettava kantaa oma vastuunsa.

## Asuminen opiskelija-asunnoissa

Monikulttuuristen ryhmien opiskelijoilla on enemmän asumiseen liittyviä ongelmia. Asumiseen liittyvistä ongelmista saattaa seurata pahimmassa tapauksessa vuokrasopimuksen irtisanominen ja asunnon puuttumisen kautta opiskelun päättymisen. Suurimmilta ongelmilta voidaan mahdollisesti välttyä selkeällä tiedottamisella. Osa opiskelijoista ei ole koskaan aikaisemmin hoitaneet itse mitään asumiseen liittyviä asioita, joten asumiseen liittyvien ohjeiden on oltava kattavat. Ohjeiden tulisi sisältää mm. vuokrasopimuksen tekemiseen liittyviä asioita sekä esim. miten opiskelijoiden oma toiminta vaikuttaa vuokrien suuruuteen ja siivoukseen sekä jätteiden lajitteluohjeita. Opiskelijat ovat itse todenneet, etteivät he voi tietää kuinka usein lattiakaivo on pudistettava, kun he eivät edes tiedä, että se ylipäätään pitäisi tehdä. Siivoamisen laiminlöymisessä ei kyse ole aina välinpitämättämyydestä vaan takana voi olla tietämättömyys.

## Oleskeluluvat

Oleskelulupa-asioista huolehtiminen on osa ulkomaalaisen opiskelijan elämää. Ammattikorkeakoulut eivät osallistu eivätkä saa osallistua oleskelulupaprosessiin, muuten kuin vastaamalla viranomaisten selvityspyyntöihin opiskelijan opinto-oikeuksista ja opintojen edistymisestä. Opiskelijat hoitavat lupa-asiat itse suoraan lupaviranomaisten kanssa. On kuitenkin ammattikorkeakoulun etu auttaa viranomaisia lupa-asioista tiedottamisessa, koska ilman oleskelulupia eivät EU:n ulkopuolelta tulevat opiskelijat voi opiskella Suomessa. Opiskelun perusteella saadulla oleskeluluvulla on myös etunsa ammattikorkeakoulun puolelta, koska se toimii pakotteena saada riittä paljon opintopisteitä, jotta jatkoluvan saaminen on mahdollista.

## Työelämätietous

Ammattikorkeakoulujen tavoitteena on tuottaa koulutettua työvoimaa työmarkkinoille. Tavoitteena on, että muutkin kuin suomalaiset opiskelijat voisivat työllistyä Suomeen. Ulkomailta Suomeen tulevat opiskelijat eivät tiedä Suomen työelämässä vallitsevia sääntöjä. Osa heistä hakee töitä Suomesta jo ensimmäisen opiskeluvuotensa aikana rahoittaakseen opintojaan tai suorittavat osan työharjoittelustaan ensimmäisen opiskeluvuoden jälkeisenä kesänä. Siksi on tärkeää, että he saavat tarvitsemiin tietoja heti ensimmäisen opiskeluvuotensa aikana.

## Milloin?

Yksi orientaation onnistumiseen vaikuttavista asioista on sen oikea ajoitus. Orientaation ajatellaan olevan asian pohjustus, joten kunkin asian pohjustus tulisi olla juuri ennen kyseistä aihetta. Kukin voi miettiä kuinka hyvin itse muistaa vuosi sitten annetut ohjeet, jos niille ei ole ollut käyttöä kuluneen vuoden aikana. Kuinka moni edes muistaa koko ohjeistuksen antamista tai olemassa oloa? Opintojen alussa opiskelijat kohtaavat paljon heille uusia asioita. Suurin osa muuttaa opintojensa vuoksi uudelle paikkakunnalle. Vie oman aikansa ennen kuin opiskelija pystyy toimimaan tehokkaasti uusissa oppimisympäristöissä. Uusiin opiskelukavareihin tutustuminen jännittää ja oman paikan löytäminen vie oman aikansa. Kun uudet opiskelijat saavat kerralla paljon uutta tietoa, on täysin olettavaa, että he eivät muista puoliakaan alussa kerrotuista asioista. Jaettava tieto on siksi paloitelta sopiviksi paloiksi. Tieto on myös annettava silloin kun se on opiskelijoille tarpeellista. Esimerkiksi uusintatenttiin ilmoittautumisesta kerrotaan kun opiskelijat saavat ensimmäiset arvosanansa ja muutamat ehkä ensimmäiset nollansa. Työharjoittelusta kerrotaan kun harjoittelupaikan etsimisen aika tulee olleelliseksi. Oleskeluluvan hakemisesta kerrotaan kun sen uusiminen tulee ajankohtaiseksi. Tanskalaisessa Via Univeristyssä saatujen kokemusten mukaan ryhmäyttämistä ja ryhmätyöskentelyyn liittyviä tehtäviä ei pidä tehdä heti ensimmäisten päivien aikana (Ulsig, 2011).

Yksi orientaation ajoitukseen vaikuttava tekijä on opiskelijoiden saapuminen maahan. Ammattikorkeakoulussa opinnot alkavat syksyisin elo-syyskuun vaihteessa. Osa opiskelijoista ei kuitenkaan pysty saapumaan paikalle ajoissa, koska he eivät ole saaneet oleskelupäätöksiä ajoissa. Jos orientaatiojakso sijoitetaan kokonaisuudessaan heti opintojen alkuun, osa opiskelijoista jää kokonaan ilman orientaatiota. Tämän vuoksi ohjaus ja tietojen antaminen pitää jättää osittain mahdollisimman myöhäiseen ajankohtaan, jotta mahdollisimman moni opiskelijoista olisi paikalla.

## Pelkkä orientaatiojakso ei auta

Pelkkä orientaatiojakso ei yksinään tee monikulttuuristen ryhmien toimintaa ja ryhmien kanssa toimimista helpommaksi. Orientaatio on otettava osaksi jokaista opintojaksoa. Esimerkiksi sääntöjen läpikäymisestä ei ole mitään hyötyä, jos säännöistä ei pidetä aina kiinni. Jos, jossakin yhteydessä sääntöjä ei tarvitse noudattaa, niin niiden rikkomista kokeillaan myös toisessakin yhteydessä. Opiskelijat oppivat nopeasti, kenen luennoilla saa nukkua tai mennä ja tulla miten haluaa, tai tentissä luntata. Koska monikulttuuristen ryhmien opiskelijoiden oppimiskäsitykset ja käsitys opiskelija-opettaja suhteesta vaihtelee paljon, on suomalaisessa ammattikorkeakoulussa vallitseva oppimiskäsitys ja opiskelijan rooli oppimisessa



käytävä peruseellisemmin läpi kuin suomalaisten ryhmien orientaatiiossa. Monet monikulttuuristen ryhmien opiskelijoista ovat tottuneet behavioristiseen oppimiskäsitykseen perustuvaan opetukseen. Heidän mielestään opettajalla on kaikki tarvittava tieto ja opiskelijoiden tehtävänä on opetella opettajan jakama tieto kyseenalaistamatta sitä. Lisäksi opiskelijoiden käsityksen mukaan aktiivinen opiskelija kirjoittaa luennoilla muistiinpanoja. Aktiivisuuteen ei kuulu keskusteleminen aiheesta ja omien ajatuksien esittäminen. Suomalaiseen opiskelukulttuuriin siirtyminen aiheuttaa kulttuurishokin opettajakeskeiseen opetusmenetelmiin tottuneelle. Siksi monikulttuurisessa ryhmässä on opetus aloitettava aluksi enemmän behavioristiseen menetelmiin perustuen ja hiljalleen siirryttävä enemmän itseohjautuvuutta vaativiin menetelmiin. Tutumat opetusmenetelmät antavat opiskelijoille opintojen alussa turvallisuuden tunnetta. Opettajan tulee oppimisprosessin aikana vähitellen ohjata opiskelijoita ottamaan vastuuta omasta sekä muiden oppimisesta. Opiskelijoiden itseohjautuvuus ja sääntöjen noudattaminen paranee ajan kuluessa. Tämä edellyttää, että opiskelijoita tuetaan muutoksessa ja heiltä myös vaaditaan vastuun ottamista opiskelustaan. Jos huonosti tai väärin tehdyt harjoitukset hyväksytään tai ei selvitetä, mikä niissä on vikana, muutosta ei voi tapahtua. Opettaja ei saa pitää ilmiselvyytensä, että opiskelija on tottunut erilaisiin opiskelumetodeihin kuten esimerkiksi ryhmätöihin. Siksi kaikki ohjeistukset on annettava tarkasti. (Holvikivi, 2009).

## **Orientaatio pakollinen osa opintoja**

Orientaatio on oltava pakollinen osa opintoja. Osa opiskelijoista kansallisuudesta riippumatta ei koe orientaatiota itselleen tärkeäksi. Moni ajattelee, ettei tarvitse tietoa opiskelumetodeista tai monikulttuurisuudesta. Ryhmäytymistehtävät koetaan etukäteen turhaksi ajanhukaksi. Monet tiedot löytyvät oppaista ja nettisivuilta, joista ne voi lukea kun asia tulee ajankohtaiseksi. Jos opiskelija lisäksi kokee, ettei sääntöjä ja ohjeistuksia tarvitse noudattaa, jos ei ole pakko, voidaan olla varmoja, että orientaatioon ei osallistuta ellei tuota pakkoa ole. Aloittavat opiskelijat voivat ennen maahantuloaan jo kysellä, koska varsinaiset luennot alkavat, sillä he tulisivat paikalle vasta silloin. Kun orientaatiosta on tehty opintojako ja pakollinen osa opintoja, ei tutkintoa voi suorittaa ilman orientaation suorittamista.

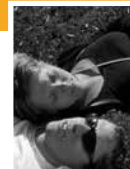
## **Lähteet**

HAMK 2012. Oppiva osaaja opintojakson kuvaus. SoleOPS. Viitattu 10.03.2012.  
[https://soleops.hamk.fi/opsnet/disp/fi/ops\\_oyYllapito/edi/tab/](https://soleops.hamk.fi/opsnet/disp/fi/ops_oyYllapito/edi/tab/)

ops?ryhman\_id=4755530&opinkohd=4760929&id2=5253652&valkiel=fi&tack=push

- Hofstede, G. 1993. Kulttuurit ja organisaatiot. Mielen ohjelmointi. Juva: WSOY.
- Holvikivi, J. 2009. Culture and cognition in information technology education. Väitöskirja. 189. Espoo: Helsinki University of Technology.
- Häggbloom, R., Karvonen K., Kuutti, T. & Roiko-Jokela, T. 2010. Avoin dialogisuus monikulttuurisen opetuksen tukena ammattikorkeakouluissa. Vuorovaikutukselliset opetusmenetelmät. Opinnäytetyö. Tampereen ammattikorkeakoulu. Ammatillinen opettajakorkeakoulu.
- Latomaa, S. 2006. Otteita kieli-imperialistin päiväkirjasta – suomenopettajana Yhdysvalloissa ja Venäjällä. Teoksessa S. Pöyhönen & K.Hiltula, (toim.) Opettaja vieraalla maalla Opetuskulttuurien kohtaamisia. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto, 47-74
- Napola, K. 2011. Learnign skills opintojakson kehittäminen HAMKissa. Opinnäyttyö. 29. Hämeenlinna. Hämeen ammattikorkeakoulu. Ammatillinen opettajakoulutus.
- Salo-Lee, L. 1996. Kieli, kulttuuri ja viestintä. Teoksessa Salo-Lee, L., Malmberg, R. & Halinoja. R. Me ja muut. Kulttuurien välinen viestintä. YLE-Opetuspalvelut. Jyväskylä: Gummerus Kirjapaino Oy
- Taajamo, M. 2002. Avauksia kulttuuriseen moninaisuuteen yliopisto-opiskelussa. Teoksessa toim. L. Lestinen, & M. Saarnivaara, (toim.) Kohtaamisia ja ylityksiä Pedagogisia haasteita yliopisto-opetukselle. Jyväskylä: Koulutuksen tutkimuslaitos. Jyväskylän yliopistopaino, 57–78.
- Ulsig, T. 2011. What is culture and intercultural communication? Multicultural Pedagogy. Woprkshop on teaching in English in the intercultural classroom. Hämeenlinna. 23.9.2011. HAMK. Seminaarin muistiinpanot ja moniste.





**Nana Smulowitz** on filosofian maisteri. Hänellä on aiempaa kokemusta peruskoulun äidinkielen, kirjallisuuden ja S2-kielen opetuksesta. Tällä hetkellä hän toimii sanataiteen opettajana aikuis-koulutuksessa. Monikulttuurisuuspedagogiikka on hänen työnsä ydinaluetta ja kaikin puolin loppumaton kiinnostuksen ja oppimisen kohde.

Nana Smulowitz

## **Mä olen tosi tosi tyytyväinen kaikkeen – maahanmuuttajien kokemuksiä MAVA- koulutuksesta**

---

Opettaessani MAVA:ssa (maahanmuuttajien ammatilliseen peruskoulutukseen valmentava koulutus) suomea keväällä 2011 huomasin, että ryhmän oppilaat muodostivat monella tavalla hyvin heterogeenisen ryhmän. Tein havaintoja ryhmästä ja opetuksestani ja koin asian vaikuttavan paitsi opetukseen itseensä ja millaisia sisältöjä se sai, myös siihen millaisena oppilaat opetuksen kokivat. MAVA-koulutukseen valinnoissa suosituksena on, että opiskelijoilla olisi perusopetusta vastaava oppimäärä taustanaan. Ryhmässäni istui kuitenkin vierekkäin mies, joka oli käynyt koulua lapsena vain kahden vuoden ajan ja nainen, joka oli valmistunut kotimaastaan yliopistosta. Myös ryhmän suomen kielen taitotaso vaihteli, sillä pääsykokeet ja arviointi koostuvat sekä suullisesta että kirjallisesta osuudesta ja A2.1 on vähimmäistaso, jolla MAVA-koulutukseen päästään sisään mutta periaatteessa ylärajaa ei ole. Kouluttaja ohjaa tietysti hakeneita, joiden kielitaso on hyvin korkea, hakemaan suoraan jatko-opintoihin, mutta käytännössä ryhmän sisällä on suurtakin vaihtelua niin taidoissa ja tiedoissa kuin oppimisvalmiuksissakin. Ryhmän suomen kielen taitotaso oli minulle tuttu, sillä olin valvonut heidän kirjalliset suomen kielen kokeensa pääsykokeissa, tarkastanut ja arvioinut ne yhdessä toisen S2-opettajan kanssa. Itseänikin kiinnostaviksi kysymyksiksi alkoivat nousta opetuksen myötä: näkyykö hajonta myös koulutuksen päättyessä tehdyssä palautekyselyssä, jonka hyvin pian oppilaat tekisivät ja jota oli tarve nyt myös uudistaa, sen mukaan millainen koulutustausta opiskelijoilla on? Millaista sähköinsinöörin oli opiskella perusfysiikkaa suomeksi? Toisaalta kiinnostavaa oli myös, kokivatko MAVA:laiset oman kielitasonsa parantuneen opiskelun aikana ja miten hyödylliseksi he yleensäkin opinnot kokivat.

Tässä artikkelissa käsittelen maahanmuuttajien ammattikoulutukseen valmentavaa koulutusta ja pohdin sen kehittämistä palautekyselyjen avulla. Siinä esitellään havaintoja ja tutkimusta, jonka tein eräässä MAVA-ryhmässä Etelä-Suomessa keväällä 2011 siitä kuinka MAVA-koulutuksessa opetus kohtaa erilaisten oppilaiden tarpeet.

### **MAVA**

Maahanmuuttajille järjestetyn ammattikoulutusta tai työelämään siirtymistä edeltävän koulutuksen kirjo on laaja ja vaihtelee vahvasti oppi-

laitoksittain. Jos ajatellaan aivan alkupäässä olevan luku- ja kirjoitustaidottomien maahanmuuttajien opetuksen niin toiseen ääripäähän sijoittuu juuri mm. MAVA-koulutus, josta ideaalitapauksessa siirrytään ammattikoulutukseen. MAVA-koulutusta järjestetään usealla taholla, vuonna 2008 – 2009 sitä järjestettiin 52 eri instanssissa (Kapanen & Kantosaloin 2009, 6). Tutkimusta koulutuksesta on tehty kuitenkin suhteellisen vähän.

Valtakunnallisen OPS:n mukaan MAVA-opinnot voivat olla puolivuotiset tai yhden vuoden mittaiset, 20 opintoviikon tai 40 opintoviikon mittaiset (2009, 3). Kouluttajan mukaan täydennystä ryhmään tehdään puolivuotittain joka tapauksessa, sillä osa opiskelijoista pääsee opiskelemaan jo kesken opintovuoden tai keskeyttää muista syistä. Valtakunnallisella tasolla muut yleisimmät keskeyttämisen syyt opintoihin pääsemisen lisäksi olivat perhevapaa tai muut perhesyyt, muutto paikkakunnalta, työllistyminen, sitoutumattomuus koulutukseen tai taloudelliset vaikeudet (Kapanen & Kantosaloin 2009, 31)

MAVA-koulutus koostuu valtakunnallisen OPS:in mukaisesti (2009, 4) seuraavista opinnoista:

- ✓ 10 – 20 ov:n kielelliset taidot -opinnoista
- ✓ 3 – 7 ov:n matemaattisista, tietoteknisistä ja luonnontieteellisistä taidoista
- ✓ 3 – 7 ov:n yhteiskuntatietoudesta ja kulttuurintuntemuksesta
- ✓ 4 – 12 ov:n opiskelu- ja ammatinvalintataidoista
- ✓ 0 – 4 ov:n valinnaisista opinnoista

Kansallisella tasolla OPS:eista löytyi mm. seuraavia MAVA-koulutukselle keskeisiä tavoitteita: tavoitteena on suomalaisen opiskelu- ja työkuluttuuriin aiempaa parempi tuntemus, valmiudet suoriutua tutkintoon johtavasta ammatillisesta peruskoulutuksesta, ja tieto- ja viestintätekniiikan käytötaitojen tarjoaminen (Kapanen & Kantosaloin 2009, 20)

## MAVA-opiskelijat

Hakijoita MAVA-koulutukseen on paljon: vuonna 2008 – 2009 oli 1 785 hakijaa ja paikan sai 55,2 prosenttia hakijoista. Naisia näistä oli 62 % ja 38 % miehiä. Koulutus on suunnattu maahanmuuttajille ja maahanmuuttajataustaisille nuorille, opiskelijoista olikin lähes puolet 21 – 30-vuotiaita ja neljäsosa ikäryhmästä 31 – 40-vuotiaat. Yhteensä MAVA-koulutuksessa Suomessa opiskelijat edustivat 42 eri kansallisuutta. Koulutuksen opiskelijoiden kansalaisuusjakauma oli seuraavanlainen: 27% venäläisiä, 6,4 % somalialaisia ja 4,1 % afganistanilaisia. (em., 9 – 12). Tämä jakauma ei ollut aivan samankaltainen opettamassani ryhmässä, venäläisten osuus oli alle

kymmenesosa ja muiden kansalaisuuksien suurempi. Työpaikkani aiemman kyselyn mukaan vastanneista kolme neljäsosaa oli ollut Suomessa yhdestä kolmeen vuotta ja tämä oli myös ryhmässäni vallitseva asianlainta. He olivat maahanmuuttajia, jotka olivat oppineet kohtuullisen kielitaidon suhteellisen nopeassa ajassa ja nähtiin potentiaalisina opiskelijoina mm. tästä syystä ammattikoulutuksessa.

Oppilaat tulevat MAVA-opintoihin ensisijaisesti kielellisistä syistä mutta myös kuten ryhmäni haastateltavat ilmaisivat, koska halusivat ammattikouluun ja parantaa osaamistaan tietyissä aineissa tai halusivat tutustua eri ammatteihin tai päästä nopeasti töihin. Syy miksi kotimaassaan korkeakoulutetut maahanmuuttajat haluavat ammattikouluun ovat myös kielelliset: he kokivat etteivät pysty harjoittamaan ammattiaan suomen kielellä tai käymään samantasoista koulutusta suomen kielellä, tai että heidän ammattitaitonsa ei soveltunut juuri Suomen oloihin. Isona ongelmana eräs nainen mainitsi suomalaisen koulutusjärjestelmän, joka ei kovin helposti huomioi ja hyväksilue ulkomaisia opintoja. Tämä nainen oli kotimaassaan valmistunut insinööriksi mutta tähtäsi nyt koulunkäyntiavustajan opintoja suorittamaan. Tällaiset tarinat herättivät minussa myös kysymyksen haaskatuista voimavaroista ja haaskatusta ajasta.

Aiemman kyselyn mukaan 39 %:lla oppilaista oli 4–9 vuoden peruskoulutus ennen Suomea ja 47,8 %:lla lukiokoulutus. Korkeakoulututkinto näistä oli 12,5 %:lla. Palautekyselyni mukaan tämän ryhmän MAVA-opiskelijoista kahdella opiskelijalla oli vain hyvin vähän opintoja (peruskoulua viisi ja toisella kuusi vuotta) kotimaasta, viidellä opiskelijalla oli vain peruskoulu käytyä ja kolmella myös lukio suoritettuna kotimaassaan, kahdella yliopistotutkinto ja yhdellä lukio ja sen jälkeen opettajakoulutusopinnot. Vaikeasti tunnistettavia opintoja olivat erään oppilaan kolmen vuoden ”opettajakoulutus” sekä erään oppilaan mainitsemat opinnot arabiankielisessä koulussa. Ohjaajien mukaan vaikeasti tunnistettavia ja rinnastettavia opintoja on aina jonkin verran MAVA:n opiskelijoilla.

### **Opiskelijoiden tarpeiden ja opintojen kohtaaminen MAVA-koulutuksessa**

Oppilaitokseni strategian mukaisesti MAVA-opiskelijoiden tulee kuten kaikkien muidenkin koulutusten opiskelijoiden valmistumisvaiheessaan palautteella arvioida kokemustaan oppimisen ja ohjauksen laadusta ja koulutuksen vaikuttavuudesta. Palautekysely kuuluu osana oppilaitoksen toiminta- ja laatu-järjestelmää, jolla seurataan asiakasryhmien tyytyväisyyttä vuosisuunnitelman mukaisesti. Näin seurataan asiakkuuden hallintaan liittyvien tavoitteiden saavuttamista ja kehitetään koulutus-tarjontaa.

Tein palautekyselyhaastattelun opettamalleni MAVA-ryhmälle oppilaitoksen aloitteesta. Palautekysely joka sillä hetkellä oli käytössä, seitsenkohtainen selkokiehinen kysely, joka oli suunnattu juuri maahanmuuttajaryhmille, ei auttanut missään kohden ja oli tuottanut nollatuloksia. Palautekyselyhaastattelun avulla pyrin nyt löytämään kysymysmuotoja ja -tapoja, joilla oppilaat saataisiin vastaamaan rakentavammin kyselyyn.

Laadin 21-kohtaisen palautekyselyn selkokielellä. Selkokielessä sekä kysymyksissä että keskusteluissa pyritään ytimekkyyteen ja taloudellisuuteen. Tekstiä aina mietitään vastaajan näkökulmasta sana- ja muotovalintoja tehdessä. Sanastossa on käytetty pääasiassa oppilaille tuttuja, arkipäiväisiä sanoja ja vaikeat sanat on selitetty suullisesti. Pitkiä sanoja on vältetty ja pyritty hyvin konkreettisiin. (Virtanen 2009, 78 – 97). Tutkimuksen kysymykset olivat palautekyselyn ydinkysymyksiä: Mitkä osa-alueet oppilaat kokivat koulutuksessa hyödyllisiksi? Mitkä vähemmän hyödyllisiksi? Mitä mieltä he olivat koulutuksesta kokonaisuudessaan ja mitä muutoksia he koulutukseen kaipasivat? Erikseen oli kysymys myös suomen kielen opetuksesta, koska sen osuus on erittäin suuri koulutuksessa. Oppilaiden koulutustaustakysymykset olivat mukana osoittamassa mahdollista variointia.

Toteutin tutkimuksen suullisina yksilöhaastatteluina. Haastateltavat tulivat vapaaehtoisesti haastatteluun. Heitä oli 13, yhdeksän naista ja neljä miestä. Kysymykset olin antanut kirjallisesti etukäteen tutkittavaksi ja selvittänyt mm. termiä hyödyllinen. Haastattelun aikana autoin kääntämällä ja selittämällä kysymyksiä ja termejä tarvittaessa. Esitin kysymykset aina lähes samassa järjestyksessä tai tarvittaessa eri järjestyksessä, annoin tukikysymyksiä ja tukisanoja ja toistin kysymyksiä. Kaikki opettamani ryhmän opiskelijat eivät osallistuneet lopulliseen palautekyselyhaastatteluuni, sillä palautekysely oli tarkoitettu opintonsa päättävälle ja ryhmässä oli myös niitä, jotka olivat vasta puoli vuotta opiskelleet ja jatkaisivat vielä syksyllä.

Tutkimuksen tarkoituksena oli kuten laadullisen tutkimuksen yleensäkin käyttää menetelmiä, joiden avulla tutkimuksessa saataisiin selville tutkittavan todellisia näkemyksiä. Opetusilmapiiri oli ryhmän kanssa ollut hyvin rento ja lämmin ja sellaisen ei-formaalin tunnelman halusin luoda myös haastattelutilanteeseen, joka toteutettiin oppilaiden omassa kahvihuoneessa. Fenomenologisen tutkimuksen tapaan haastattelussa pyrittiin avoimuuteen, luonnollisuuteen ja keskustelunomaisuuteen ja haastateltavalle pyrin antamaan mahdollisimman paljon liikkumavaraa ja vapautta hänen puheissaan (Laine 2001, 36).

Palautekyselytutkimuksen tulokset olivat osin odotuksenmukaisia ja vastasivat paljolti valtakunnallisia ja oppilaitoksen aiemman kyselyn tuloksia. Oppilaat olivat pääsääntöisesti erittäin tyytyväisiä kaikkeen MAVA-opetuksessa. He kokivat opinnot heille hyödyllisiksi. Oppilaat olivat niin tyytyväisiä ja kiitollisia kaikkeen MAVA-vuodessaan, että haastattelun



aikanakin näin heti ongelman joka aiemmissakin palautekyselyissä oli koettu: palautteesta oli vaikea saada irti sellaista tietoa josta olisi hyötyä opintoja kehitettäessä. Kysymyksiin vastattiin usein kohteliaasti ja kiittäen. ”Mä olen tosi tosi tyytyväinen kaikkeen”, eräs opiskelija vastasi ja samankaltaista palautetta tuli lähes jokaiselta oppilaalta. Laajahkos- ta aineistosta ja erityisesti tarkempaa ainekohtaista palautetta kysyvis- tä kohdista nousi kuitenkin onnekseni myös hyödyllistä kommentointia ja rakentavaa kritiikkiä, jotka voidaan jo sellaisenaan hyödyntää koulu- tuksen ja palautekyselyn kehittämisessä.

Opiskelijat kokivat hyödylliseksi erityisesti MAVA-opinnoissa yhteiskun- tatietouden, tietotekniikan, biologian, terveystiedon, fysiikan, kemian, matikan ja koulutus- ja työelämävalmennuksen, työelämätietouden ja englannin, hygienian ja Suomen kulttuurin, tässä järjestyksessä. Tieto- tekniikan ja erityisesti a-ajokortin merkitys korostui useassa palauttees- sa. Samoin hygieniapassin suorittaminen mainittiin erityisen hyödylli- seksi. Työnhaun ja opiskelupaikan haun ohjaaminen koettiin tärkeäksi ja mielekkääksi. Eräs opiskelija mainitsee: ”Koska sitä ennen minä en tien- nyt miten hakea koulutukseen ja miten saada töitä. Ja minulla ei ole tie- toa. Minä en osaa tehdä kaikki itsenäisesti.”

Turhaksi opiskelijat mainitsivat useasti matematiikan ja fysiikan sekä ke- mian. Eräs opiskelija, joka mainitsee fysiikan ja matematiikan turhiksi, mainitsee kuitenkin oppineensa sanoja kyseisissä aineissa. Toinen opis- kelija joka mainitsee fysiikan ja kemian turhaksi, sanoo opiskelleensa vain sanoja, koska tieto hänellä oli jo ennestään. Englannin mainitsi tur- haksi kolme opiskelijaa. Yksi heistä sanoi syyksi, että hän osasi sitä jo en- nestään.

Lähes kaikki opiskelijat kokivat työssäoppimiseen valmistautumisen työ- paikoilla eri tavoin erittäin hyödylliseksi. He kokivat oppineensa sen ai- kana Suomen työelämää, työkulttuuria, työyhteisössä olemista, kieltä, ihmisiä, miten puhua työnantajan ja asiakkaiden kanssa jne. Vain Suo- messa jo työelämässä kahdeksan kuukautta ollut oppilas ei kokenut saa- neensa työharjoittelusta mitään uutta. Eräs oppilas valitsi väärän pai- kan ja yksi oppilas koki työharjoittelupaikkansa koulunkäyntiavustaja- na erittäin vaikeaksi. Erään naisopiskelijan mukaan työharjoittelu mie- lenterveys- ja päihdealalla muutti hänen jatkosuunnitelmansa, sillä hän tajusi alan liian raskaaksi itselleen.

Kaikki oppilaat kokivat saaneensa koululla apua niin opintoihinsa, jatko- opintoihin kuin muihinkin asioihin liittyen. Ja tähän he olivat hyvin tyy- tyväisiä. Heidän asuntoasioitaan oli hoidettu, työnhakua, asiointia Ulko- maalaisvirastoon jne. ”Aina kun meillä oli joku pieni ongelma tai pieni asia, he ovat auttaneet hyvin”, kommentoi kysymykseen saadusta avus- ta eräs naisopiskelija.

## Neljä opiskelijatyyppiä

Tutkimukseni perusteella tyypittelin MAVA:n kyselyyn osallistujat. Tyypittelystä koin olevan apua tehtäessä opiskelijavalintoja ja suunniteltaessa oppilaan kanssa hänen opintojaan MAVA:ssa. Oikeaan ryhmään sijoittuminen edistäisi opiskelijoiden oppimista ja sitä kautta sijoittumista jatko- ja täydennyskoulutukseen sekä erityisesti työelämään. Tutkimukseni perusteella esille nousi neljä erilaista tyyppiä:

**1. Kotimaassaan peruskoulun käyneet opiskelijat**, jotka ovat palautteen mukaan tyytyväisiä lähes kaikkeen MAVA-koulutuksessa ja kokevat sen sisällöt tarpeellisiksi. Näitä opiskelijoita oli haastatelluista kolme. Yksi näistä mainitsee kuitenkin olevansa tyytymätön fysiikan ja kemian ja biologian opiskeluun, toinen osanneensa jo aiemminkin englantia.

**2. Kotimaassaan yliopistokoulutuksen saaneet**, joita oli kolme. He suhtautuvat huomattavasti kriittisemmin opetuksen sisältöihin ja kokevat juuri esim. matematiikassa, fysiikassa ja kemiassa opiskelevansa vain sanoja, koska sisällöt he ovat oppineet aiemmin. Myös englannin opintoja kritisoitiin tässä ryhmässä usein. Tällä ryhmällä oli antaa eniten ehdotuksia koulutuksen kehittämiseksi.

**3. Samankaltaisen koulutuksen aiemmin Suomessa käyneet opiskelijat**. Kolmannen ryhmän, kaksi vastaajaa, muodostavat ne jotka olivat käyneet jo samankaltaisen koulutuksen aiemmin Suomessa. He kokivat erityisesti, ettei heidän suomen kielen taitonsa ollut kehittynyt merkittävästi koulutuksen aikana.

**4. Kotimaassaan lukion käyneitä** oli kolme. He antoivat pääsääntöisesti myönteistä palautetta opinnoista mutta myös heiltä tuli palautetta että he kokivat matematiikan, fysiikan ja kemian ei niin hyödyllisiksi ja englannin ei-hyväksi.

Yleistäen palautekyselystä nousee esiin tieto että MAVA-opinnot tuntuvat kaikkein hyödyllisimmiltä juuri sellaisten oppilaiden kohdalla, joilla on vain peruskoulua vastaavat opinnot kotimaastaan. Mitä korkeampi koulutus oppilaalla on, sitä yleisemmin he kokevat erityisesti kotimaassaan opiskelemiensa aineiden opiskelun turhana. Ja toisaalta ovat myös ehkä tottuneempia analysoimaan ja antamaan palautetta opinnoista. Nämä oppilaat kokivat sisällöt liian helpoiksi heille. Toisaalta he eivät voi jatkaa myöskään opintoja tai työtään samalla alalla tuntematta siinä käytettävää käsitteistöä suomen kielellä. Kuten eräs opiskelija mainitsi, sanastoa hän opiskeli, ei sisältöä. Kaikki erityisesti hyödyllisyydestä kritiikkiä näiltä oppilailta saaneet aineet: englantia, fysiikka, kemia, matematiikka ovat yleis-tietoa sisältäviä aineita. Yhteiskunnalliset valmiudet ja työelämätietous, jotka kiinnittyvät erityisesti Suomessa tarvittaviin tietotaitoihin taas sai-

vat hyödyllisyydestään positiivista palautetta ja tämä sama näkyy yleisesti myös aiemmassa oppilaitoksen palautteessa.

Englannin kielen osalta tyytymättömyyttä esiintyi paljon kaikissa eri ryhmissä. Englannin kielen hallinta on melko yleistä ja moni maahanmuuttaja on joutunut pärjäämään uudessa kulttuurissa alkuun jollain yhteisellä kielellä. Tyytymättömyyttä lisää varmasti myös se, että opiskellaan vierasta kieltä ja sen perusteita, jotka opiskelija osaa jo suomen kielestäkin. Sama ilmiö eli englannin opiskelun hyödyttömäksi kokeminen oli havaittavissa myös aiemmissa palautteissa. Samoin matematiikassa tilanne korostuu, koska matematiikan kieli on osin kansainvälinen kieli ja fysiikan ja kemian kritisointikin vastaa aiemmin havaittua tasoa. Myös aiemmassa tutkimuksessa yhteiskunnalliset valmiudet ja koulutus ja työelämä tietous saivat korkean rankkauksen. MAVA-koulutus on kuitenkin kokonaisuudessaan laadittu tarjoamaan opiskelijoille valmiuksia, joita he tarvitsevat myöhemmin ammattiopinnoissa ja tästä syystä matematiikan, fysiikan, kemian ja englanninkin perustaitojen hallinta on koulutuksen aikana varmistettava.

### **MAVA-koulutuksen kehittäminen**

MAVA-koulutus pohdinnoissa nousee usein esiin kysymys siitä, kuinka juuri tämäntyyppinen koulutus voi vastata ympäri maailmaa hyvin erilaisista eri koulujärjestelmistä ja eri kulttuureista tulevien opiskelijoiden tarpeisiin. Koulutus vaatii jatkuvaa kehittämistä niin sisältöjen, toteutuksen kuin oppilaaksiotonkin suhteen.

Valtakunnallisella tasolla (Kapanen ja Kantosalo 2009, 40–41) vastanneista kouluttajista osa kaipasi juuri oppilaaksi ottoon tarkennusta. Koulutuksen koettiin sopivan parhaiten niille, joilla oli kotimaastaan jo 8–9 vuoden koulutausta, meidän peruskoulua vastaava, toisaalta toivottiin omassa maassaan jo korkeamman koulutuksen omaavien pääsyä koulutukseen rajoitettavan. Lisäksi toivottiin koulutukseen tulevan enemmän niitä, joilla on jo ammatillista kokemusta omasta kotimaastaan.

Koska todistuksia ei usein ole tai lähtömaan koulutusjärjestelmää ei tunneta tarpeeksi, opiskelijat saattavat joutua hyvinkin käymään joko lähes saman koulutuspolun uudestaan läpi tai jo yhden ammatin omaavana hankkimaan aivan uuden. Osaamisen tunnistaminen ja tunnustaminen ovat tässä aivan avainasemassa. Kapanen ja Kantosalon mukaan (2009, 26) yleisin Hopsin (henkilökohtainen opetussuunnitelma) laatiin liittyvä ongelma liittyi osaamisen tunnistamiseen ja tunnustamiseen. Syiksi mainittiin mm. että opiskelijan oli vaikea kuvata aikaisempaa koulutus- ja työuraansa, työ- ja opintotodistukset puuttuivat tai puutteellinen kielitaito vaikeutti tilannetta.

Kielelliset seikat ovat todella keskeisiä MAVA-opetuksessa. Suomen kieltä oppiakseen ihmiset hakevat MAVA:an ja sitä arvostavat myös opetuksessa. Ongelma, jonka kaksi haastateltua mainitsee on heidän oma suomen kielen käytön vähyys opetuksen ulkopuolella ja sen mahdollinen vaikutus kielen kehittymättömyyteen. Kapasen ja Kantosalon tutkimukseen (2009, 37) vastanneista kouluttajista osa oli tehnyt seuraavanlaisia havaintoja:



**Noin 20 prosentilla kielitaito ei yllä vielä valmistavan koulutuksenkaan jälkeen ammatillisen perustutkinnon opiskeluun.”**



**Olemme huomanneet, että niiden opiskelijoiden, joiden suullinen kielitaito kehittyy huomattavasti koulutuksen aikana, on helppo jatkaa ja menestyä ammatillisessa koulutuksessa.”**

Molemmat opiskelijat, jotka tutkimassani ryhmässä kokivat ettei heidän kielitaitonsa ollut kehittynyt, olivat käyneet MAVA:a vastaavan koulutuksen aiemmin. Koulutus ei heidän kohdallaan ehkä kielen tasoltaan ollut myöskään eteenpäin vievä.

### **MAVA:n jälkeen**

Mihin sitten oppilaat päätyvät MAVA:n jälkeen jos eivät vielääkään pääse ammattikoulutukseen? Työpaikkani aiemman kyselyn mukaan lähes puolet opiskelijoista jatkoi opintojaan MAVA-koulutuksen jälkeen, neljännes halusi jatkaa opintoja mutta heillä ei ollut vielä opiskelupaikkaa. Valtakunnallisesti 39,4 %:n ilmoitettiin hakeneen tai päässeen ammatilliseen koulutukseen joko välittömästi valmistavan koulutuksen jälkeen tai kielitaidon täydentämisen jälkeen. 62 % vastanneista taas ilmoitti sijoittuneensa työmarkkinoille (em.36). Ryhmäni MAVA-opiskelijoista suurin osa ilmoitti jatkosuunnitelmikseen hakeneensa tai hakevansa ammattikouluun, vain muutama ammattikorkeakouluun. Moni odotti juuri vastausta hakemuksiinsa ja ilmoitti hakevansa uudestaan, jos ei saa paikkaa. Kaksi ilmoitti lähtevänsä matkoille ja miettivänsä sitten uudestaan. Eteenpäin meneminen ja pääseminen, se on monille näistä opiskelijoista juuri tärkeintä. Vain kielestä se ei toivottavasti jää kiinni.

### **Lähteet**

Kapanen, K. & Kantosalo, M. 2009. Maahanmuuttajan ammatilliseen peruskoulutukseen valmistava koulutus. Tilannekatsaus lukuvuodesta 2008–2009. Helsinki: Edita.

- Laine, T. 2001. Miten kokemusta voidaan tutkia? Fenomenologinen näkökulma .  
Teoksessa Ikkunoita tutkimusmetodeihin II -näkökulmia aloittelevalle tutkijalle tutkimuksen teoreettisiin lähtökohtiin ja analyysimenetelmiin. toim. Aaltola, J. & Valli, R. Jyväskylä: PS-kustannus.
- Maahanmuuttajien ammatilliseen peruskoulutukseen valmistava koulutus. Opetussuunnitelman perusteet. Määräys 7/011/2008. OPH.
- Virtanen, H. 2009. Selkokielen käsikirja. Tampere: Esa Print Oy.

HAMK Ammatillinen opettajakorkeakoulu on vuodesta 2006 lähtien toteuttanut monikulttuurisuuteen suuntautuvaa opettajankoulutusohjelmaa. Koulutus on toteutettu suomenkielillä ja suunnattu maahanmuuttajataustaisille ja suomalaisille opettajaopiskelijoille. Tämän julkaisun artikkelit on koottu monikulttuurisuuteen suuntautuvan opettajankoulutusryhmän opinnäytetöistä. Artikkelien lähtökohtana ovat oppilaitosten ja opettajien arjen kokemukset monikulttuurisesta pedagogiikasta. Arjen kokemuksista nousevan tutkivan ja kehittävän otteen kautta on koottu kirjava hunttu, joka kattaa monikulttuuriseen pedagogiikkaan liittyviä monenlaisia asioita ja ilmiöitä. Kirjoittajat ovat erilaisissa oppilaitoksissa toimivia, kokeneita maahanmuuttajien ja monikulttuuristen ryhmien opettajia.

Julkaisu tuo omalta osaltaan panoksensa ajankohtaiseen keskusteluun maahanmuuttajien kotoutumisessa ja koulutuksessa esiintyviin haasteisiin ja soveltuu kaikille monikulttuurisiin kysymyksiin perehtyville, erityisesti opettajille ja kouluttajille.



painettu

ISBN 978-951-784-580-9

ISSN 1795-4266

HAMK AOKKn julkaisuja 1/2012

e-julkaisu

ISBN 978-951-784-581-6 (PDF)

ISSN 1795-424X

HAMKin e-julkaisuja 9/2012

**HAMK**  
HÄMEEN AMMATTIKORKEAKOULU  
Ammatillinen opettajakorkeakoulu

