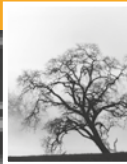


Lokaaleja ja globaaleja kohtaamisia sosiaali- ja terveysalalla



Riitta Metsänen ja Kaija Matinheikki-Kokko (toim.)

Lokaaleja ja globaaleja kohtaamisia sosiaali- ja terveysalalla

Riitta Metsänen ja Kaija Matinheikki-Kokko (toim.)

ISBN 978-951-784-542-7
ISSN 1795-4266
HAMK AOKKn julkaisuja 1/2011

© 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, huhtikuu 2011

Sisällys

Alkusanat	5
I GLOBAALIN OSAAMISEN VALJASTAMINEN LOKAALLEIHIN TARPEISIIN	
Lokaalien ja globaalien kohtaamisten asemointia	13
Kaija Matinheikki-Kokko ja Pirkko Pitkänen	
Globaalit ammatit – hyödynnettävä resurssi	23
Marja-Kaarina Koskinen	
Transnationaalinen osaaminen – uusi terveydenhuoltohenkilöstön osaamisvaatimus	35
Kirsti Sainola-Rodriguez	
Suomen ensimmäisen tilauskoulutus kiinalaisille toteutettiin Keski-Pohjanmaan Ammattikorkeakoulussa	43
Saara Hiltunen	
II KULTTUURISIDONNAISEN VUOROVAIKUTUKSEN MUUNTAMINEN YHTEISEKSI OSAAMISPÄÄOMAKSI KOULUTUKSESSA JA TYÖELÄMÄSSÄ	
Kun globaali ja lokaali kohtaavat oppimistilanteessa, mitä ammatillisen opettajan tulisi osata?	53
Riitta Metsänen	
Kulttuuriset skeemat monikulttuuristen ryhmien opetuksessa ja terveydenhuollossa	63
Jaana Holvikivi	
Katse oppilaitosten ja työyhteisöjen aikakulttuureihin	73
Virve Kallioniemi-Chambers	
Opettaja kulttuurin tulkitsijana hoitoalan koulutuksessa	81
Yvonne Lassenius	
Valmentava koulutus ammattikorkeakouluun – valmentako VALMA opintoihin?	91
Paula Mäkeläinen, Riitta Metsänen ja Tanja Tamminen	
Lokaalin ja globaalien kohtaamisia maahanmuuttajien lähihoitajakoulutuksessa	99
Teija Larsson	

III YLI KULTTUURIRAJOJEN LIIKKUVAN AMMATILLISEN OSAAMISEN TUNNISTAMINEN JA TUNNUSTAMINEN

Toisessa maassa hankittu osaaminen ja sen hyödyntäminen Suomessa.....	109
Maija-Leena Kemppi	
Aikaisemman osaamisen tunnustaminen Virossa	
– tietoa naapurimaan hyvistä käytännöistä.....	117
Ly Kalam-Salminen	
Hakeutumisvaihe aikaisemmin hankitun osaamisen tunnistamisessa ja tunnustamisessa	
– Visio oppijalle ja strategia organisaatiolle.....	127
Jarmo Salo	
Sairaanhoidajaksi Suomeen.....	135
Päivi Rimpioja	
Hyvät AHOT-opetuskäytänteet erilaisten oppijoiden tueksi.....	147
Helena Puistola	
Loppusanat	153
Riitta Metsänen	
Liite 1. LOGope-koulutusesite.....	155

Alkusanat



Globaalin osaamisen valjastaminen lokaaleihin tarpeisiin

Lokaali ja globaali opettajuus sosiaali- ja terveysalalla eli LOGope täydennyskoulutus toi yhteen ammatillisia opettajia toiselta asteelta ja ammattikorkeakouluista. Koulutuksessa käytiin vilkasta vuoropuhelua siitä, miten globalisaatio ilmenee sosiaali- ja terveysalalla, erityisesti alan ammatillisen opetuksen arjessa. Opettajien lisäksi sosiaali- ja terveysalan työelämän asiantuntijat osallistuivat vuoropuheluun. Koulutuksessa globaalin kohtaamisen keskeisimmäksi teemaksi nousivat maahanmuuttajat, joiden ohjaus, opetus ja aiemman ammatillisen osaamisen hyödyntäminen edellyttävät paikallisen katsomista "toisin silmin". Kasvava kansallinen ja kansalliset rajat ylittävä ihmisten muuttoliike onkin globalisaation yksi keskeinen ulottuvuus. Koulutuksessa käsitellyt teemat työstettiin täksi yhteiseksi julkaisuksi, jossa kirjoittajat pohtivat sitä miten he omassa työssään ovat kohdanneet globalisaation mahdollisuudet ja haasteet.

Koulutuksessa pyrittiin käsittelemään maahanmuuttajien kohtaamista uudenlaisessa viitekehyksessä, jossa maahanmuuttajakysymykset sidottiin osaksi laajaa dynaamista yhteiskunnallista kehitystä ja globalisaation käsiteperhettä. Maahanmuuttajuus on yleensä irrotettu koulutuksessa erilliseksi kotikansainvälistymisen kysymykseksi. Myös maahanmuuttajien ja ulkomaalaisten opettaminen ovat eriytyneet usein ammatillisissa oppilaitoksissa siten, että ulkomaalaisten opetus edustaa globaalia, maahanmuuttajien opetus paikallisuutta. Toivomme, että lokaalin ja globaalin vuorovaihtuksen viitekehyksen avulla pystyisimme nykyistä paremmin tunnistamaan ja vapauttamaan maahanmuuttajien ammatillista, kulttuurista ja sosiaalista pääomaa myös paikallisilla koulutus- ja työmarkkinoilla. Samalla kun käsittelemme koulutuksessa ja työelämässä kohdattavia kulttuurisia eroja, pyrimme myös tunnistamaan ihmisten välisiä kulttuurisia ja ammatillisia yhtäläisyyksiä ja niille rakentuvaa yhteistä osaamis pääomaa. Kulttuurisen identiteetin rakentumista on käsitelty runsaasti maahanmuuttajien tutkimuksissa. Tässä nostamme esiin lisäksi työhön liittyvän ammatil-

lisen identiteetin moniulotteisen merkityksen osallistavana, sosiaalistavana ja ihmisiä yhdistävänä ulottuvuutena.

Globalisaatio ja ihmisten rajat ylittävä liikkuminen ovat monitasoisesti sidoksissa toisiinsa. Globalisaatiossa pääoma voi nykyisin vaihtaa maata ihmisiä vikkelimmin ja muuttaa paikallisia sidoksia, mikäli toimintaympäristö ei vastaa yritysten tarpeita. Vaikka teknologiset ja taloudelliset edellytykset ihmisten liikkumiseen ovat lisääntyneet, vieraaseen kulttuuri- ja toimintaympäristöön integroituminen on kuitenkin pitkä taloudellinen, sosiaalinen ja psykologinen prosessi. Ihmisen psyyke on konservatiivinen. Oman paikallisen yhteisöllisyyden rapautuminen tai muutos, voivat luoda turvattomuutta niin tulijoissa kuin vastaanottajissa. Sitä lisää edelleen molemminpuolinen pelko syrjäytymisestä työelämässä, koulutuksessa ja yhteiskunnassa. Globaalin tulkinta rakentuu kuitenkin pitkälti paikallisten kokemusten kautta. Maahanmuuttajat muuttavat paikallisuutta ja tulkintoja siitä olemalla mukana jokapäiväisessä arjessa, kasvokkaisessa vuorovaikutuksessa.

Vieraista kulttuureista tulevien ihmisten muutto onkin puhuttanut usein enemmän kuin pääomien liikkuminen. Taloudellinen globalisaatio mahdollistaa, mutta myös edellyttää ihmisten kasvavaa liikkumista työn perässä. Päivittäisessä argumentaatiossa globalisaatio yhdistyy erityisesti maailmanlaajuisiin tai eurooppalaisiin rakenteellisiin, taloudellisiin ja teknisiin mahdollisuuksiin sekä muutoksiin, joilla usein välineellistetään ja oikeutetaan poliittisia päätöksiä. Yritysten globaali uudelleensijoittuminen ulkomaille tai omistajarakenteen muutokset saattavat saada näin oikeutuksen globaalin talouskehityksen väijäämättömyydellä. Vuonna 2002 suomalaisten teollisuusyritysten henkilöstöstä yli kolmasosa työskenteli yritysten ulkomailla sijaitsevissa toimipaikoissa, kun vastaava luku vuonna 1975 oli ollut vain kaksi prosenttia. Suomalaisyritysten omistajuus on niin ikään kansainvälistynyt vauhdilla, harpaten vuoden 1993 jälkeen viidestä prosentista 60–70 prosenttiin.

Maahanmuuttajat ja vastaanottavan maan kantaväestö ovat monin eri tavoin sidoksissa globaaleihin ja lokaaleihin tiloihin, niiden vuorovaikutukseen. Kohtaamisessa tehdään näkyväksi ihmisten paikallisten sidosten eroja ja yhtäläisyyksiä, paikallisuuden historiaa ja nykyisyyttä. Sosiaali- ja terveysalaa kehitetään ihmisiä varten, joiden kohtaamisessa on mahdollisuus yhtäältä erilaisuuden synnyttämiin konflikteihin ja niiden syvenemiseen tai toisaalta kohtaaminen voi laajentaa lokaalin ja globaalin tajua. Globaalin taju (global mind) ilmenee kyknä ymmärtää laajoja yhteiskunnallisia yhteyksiä. Horisontti on laaja ja kokonaiskuva hahmottuu mosaiikkimaisesti lukuisista vihjeistä. Lokaalin taju (local mind) ilmenee puolestaan kyknä ymmärtää paikallista toimintaympäristöä ja käyttää toiminnassa hyväksi sen tarjoamia vihjeitä. Väestön hyvinvoinnin, terveyden ja toiminnan edistäminen ja ihmisten moninaisiin tarpeisiin vastaaminen edellyttävät, että ymmärrämme globaalien muutosprosessien vaikutuksia ihmisten hyvinvointiin. Samaan aikaan paikallinen kohtaaminen edellyttää, että pystymme tarkasti määrittämään moninaisia tarpeita vastaavia palveluja ja luomaan institutionaaliset

tavat järjestää niitä, ja että kykenemme edistämään osaamista jota asiakkaiden kohtaamisessa edellytetään.

Tanskalaisen kirjailijan *Peter Hoegin* kuvaus Lumen tajusta vertautuu erilaisiin tapoihin hahmottaa ympäristöä ja sen tarjoamia vihjeitä. Monikulttuurisessa perheessä kasvaneen naishahmon, Smillan kautta *Høeg* pohtii kulttuurien välisiä suhteita ja ristiriitoja. Smillan äiti oli Grönlannin eskimo, taitava metsästäjä ja jälkien lukija. Isä on tanskalainen tiedemies, jonka luo Smilla on muuttanut äidin kuoltua. Tanskan hyvinvointiyhteiskunnassa Smilla tuntee kuitenkin itsensä ulkopuoliseksi ja hänellä on vaikeuksia hahmottaa elämää kaupungeissa. Smillan kautta *Høeg* kuvaa sitä, miten Grönlannin laajoilla jääkentillä kulkeminen ja selviytyminen edellyttävät kykyä hahmottaa ympäristöä kokonaisvaltaisesti ja laajasti. Kaupungeissa selviytyminen edellyttää varsin toisenlaista hahmotustapaa, tarkkaa ja yksityiskohtia havainnoivaa. Selviytyminen edellyttää, että osaamme lukea ympäristön tarjoamia vihjeitä ja merkityksiä. Lokaalin ja globaalin kohtaamisessa olisi kyettävä tulkitsemaan myös näiden tilojen moniulotteista vuorovaikutusta. Globalisaatio välittyy sosiaali- ja terveysalan arkiseen työhön paitsi ihmisten lisääntyvänä liikkumisena, asiakkuuksien ja työyhteisöjen moninaistumisena, myös kansainvälisen yhteistyön syvenemisenä talous-, rahan ja työmarkkinoiden säätelyssä, muutoksina sosiaali- ja terveysalan institutionaalisissa tavoissa vastata ihmisten hyvinvoinnin tarpeisiin, koulutuksen ja työvoiman tarve muutoksina, sosiokulttuurisen vuorovaikutuksen moninaistumisena ja kestävä kehityksen haasteina. Yhteistä kaikille on, että elämme globaalissa maailmassa, jossa selviytyminen edellyttää taitoa tulkita sekä ympäristön laajaa vihjeiden horisonttia että lähiympäristön vihjeitä.

LOGope täydennyskoulutuksen tavoitteet oli määritelty neljällä ammatillisen opettajan osaamisen alueella. Niiden mukaan lokaalisti ja globaalisti toimiva opettaja osaa;

1. opetuksen suunnittelussa ja opetuksen toteutuksessa huomioida globaaleja osaamistavoitteita,
2. ottaa huomioon globalisaation tuomat monikulttuurisuuden vaatimukset sosiaali- ja terveysalan ammateissa ja työtehtävissä sekä löytää kulttuurien kesken osaamisen vaihdantaa tukevan vuorovaikutusilmaston,
3. tunnistaa ja tunnustaa ulkomailla aiemmin hankittua sosiaali- ja terveysalan osaamista (AHOT) paikallisiin osaamistarpeisiin,
4. kykenee tekemään tutkimus- ja kehittämistyötä kansallisilla ja kansainvälisillä foorumeilla paikallisiin tarpeisiin soveltuena.

Työstimme koulutuksen kuluessa valmistuneet kehittämistyöt (osaamisalue 3) artikkeleiksi. Artikkeleissa piirtyy kuva ajasta, joka haastaa ammatilliset opettajat ja asiantuntijat tutkimaan ja kehittämään omaa työtään. Läh-

dimme liikkeelle "gräv där du står" -periaatteella, eli siitä kehittämistarpeesta, joka nousi LOGope koulutukseen osallistujien omasta työstä ja veisi sitä eteenpäin. Julkaisun artikkelit ilmentävät opettajien työssä oppimista, jota LOGope täydennyskoulutus tuki ohjauksella, erityisesti osallistujien vertaisohjauksen muodossa ja tarjoamalla osallistujille virikkeisen tieto- ja toimintaympäristön. Opettajien omat ammatilliset kokemukset toimivat useimpien artikkelien lähtökohdana, josta kirjoittajat ovat edenneet uudenlaisen ymmärryksen rakentamiseen ja aktiiviseen tekemiseen sekä toiminnan uudelleenarviointiin. Kirjoittamistyö on noudattanut siten pitkälle kokemuksellisen oppimisen toimintaperiaatteita.

Uskomme, että juuri opettajan oman toiminnan reflektointi ja sen kriittinen tarkastelu luovat ymmärrystä siitä, mitä lokaalin ja globaalin vuorovaikutuksen kohtaamisen dynamiikka on tässä ajassa. Millä tavoin ammatillisessa koulutuksessa ohjataan ja opetetaan monikulttuurisia opetusryhmiä ja miten maahanmuuttajia ja ulkomaalaisia opiskelijoita valmennetaan työelämään? Mietimme, miten suomi toisena kielenä rakentuu osaksi ammattitaitoa, ja miten toimiva vuorovaikutus rakentuu monikielisessä ryhmässä? Kuinka tulevia ammattilaisia ohjataan kohtaamaan moninaisuutta sosiaali- ja terveysalan työssä? Miten tuotteistamme sosiaali- ja terveysalan osaamista kansainväliseksi koulutusviennin paketeiksi, ja millaisten prosessien ja välineiden avulla arvioimme eri toimintaympäristöissä ja eri tavoin hankittua ammatillista osaamista? Näistä kysymyksistä alkoi ohjautua julkaisun käsikirjoitus.

LOGope koulutusta ja julkaisun rakentumistapaa voisi verrata Mike Leighin tapaan ohjata elokuvaa. Valitaan näyttelijät ja tehdään yhdessä ohjattuja harjoituksia, joiden pohjalta käsikirjoitus lähtee muotoutumaan. Happy-Go-Lucky (2008, Iso-Britannia) on esimerkki siitä, miten Leighin ohjaamien harjoitusten lopputuloksena on syntynyt polveileva, särmikäs, mutta myös puhutteleva kuvaus ihmisten satunnaisista kohtaamisista. Elokuvasa kohtauksia sitoo yhteen punaisena lankana päähenkilön Poppyn railakkaan myönteinen kyky katsoa ongelmiinsa juuttuneita ihmisiä ja tilanteita "toisin silmin", vastuullisesti, luovasti ja lämpimällä huumorilla keventäen. Erityisenä törmäysten näyttämönä toimii viikoittainen kohtaaminen ajo-opetuksessa ja autokoulun ajo-opettajan erilainen tapa tarkastella maailmaa. Törmäykset haastavat Poppyn tutkimaan omaa ja toisten katsantokantaa ympäristöön ja sen ongelmiin. Toivomme, että tästä julkaisusta välittyisi lukijalle elokuvan tavoin tekijöiden avoin, utelias ja monisävyinen kuvaus lokaalin ja globaalin haasteiden sekä mahdollisuuksien kohtaamisesta omassa työssään.

Julkaisun sisältö rakentuu pitkälti koulutuksen temaattisen jäsenyyksen mukaisesti. Ensimmäinen osa avaa julkaisun artikkelien pohjaksi taustaa globalisaation tuomista muutostaasteista sosiaali- ja terveysalan paikalliseen työhön ja alan ammatilliseen koulutukseen. Toinen osa kuljettaa kulttuurien väliseen vuorovaikutukseen oppimis- ja opetustilanteissa sekä työelämässä. Kolmannessa osassa tunnistetaan ulkomailla hankittua sosiaali- ja terveysalan osaamista.

Kiitokset

Lämpimät kiitokset opetus- ja kulttuuriministeriölle ja erityisesti Specima-erityisavustuksesta vastaaville viranomaisille, jotka mahdollistivat LOGope -täydennyskoulutuksen toteuttamisen. Lokaali- ja globaali opettajuus, sen arviointi ja kehittäminen sosiaali- ja terveysalalla koulutuskokonaisuus (8 op) toteutettiin kaksi kertaa syksyn 2009 ja kevään 2010 aikana yhteistyössä Tampereen yliopiston kasvatustieteiden laitoksen, Metropolia ammattikorkeakoulun sekä Hämeen ammattikorkeakoulu, Ammatillisen opettajakorkeakoulun kanssa. Viimeksi mainittu on vastannut myös koulutuksen hallinnollisesta koordinoinnista. LOGope koulutusohjelmasta kertova esite on liitteenä kirjan lopussa.

Kiitokset myös kaikille LOGope koulutukseen osallistuneille opettajille ja asiantuntijoille, jotka olivat valmiita kirjoittamaan lokaalin ja globaalin kohtaamisesta omista kokemuksistaan ja asiantuntemuksestaan käsin.

Loppuvaiheessa Paula Pitkänen ja Sara Kaloinen tekivät suuren työn tekstin ja kuvien toimittamisessa sekä kirjan ulkoasun suunnittelussa, mistä suuret kiitokset heille.

Hämeenlinnassa 1.3.2011

Kaija Matinheikki-Kokko, Riitta Metsänen ja Pirkko Pitkänen

Lähteet

Høeg P. 1993 [Smilla's Sense of Snow] Lumen taju. Suom. Pirkko Talvio-Jaatinen. Tammi.

Julkunan R. 2010 Työ – talouden ja minän välissä. Teoksessa Työ, identiteetti ja oppiminen. Toimittaneet Anneli Eteläpelto, Kaija Collin ja Jaana Saarinen (ss. 18–48) . Wsoypro Oy, toinen painos.

Kolb D. 1984 Experiential Learning. Experience as the Source of Learning and Development. Prentice-Hall.

Poikela E. & Järvinen A. 2010 Työssä oppimisen prosessimalli oppimisen johtamisessa ja osaamisen arvioinnissa. Teoksessa Työ, identiteetti ja oppiminen. Toimittaneet Anneli Eteläpelto, Kaija Collin ja Jaana Saarinen (ss. 178–214) . Wsoypro Oy, toinen painos.

Tainio R. 2006 Suomalaisen liiketoimintajärjestelmän rakenteellinen ja kulttuurinen muutos. Teoksessa Uusi jako. Miten Suomesta tuli kilpailukyky-yhteiskunta. Toimittaneet R. Heiskala ja E. Luhtakallio. Gaudeamus, Helsinki.



GLOBAALIN OSAAMISEN VALJASTAMINEN LOKAALEIHIN TARPEISIIN



Paikallisessa sosiaali- ja terveystoimessa maailmanlaajuisuus on läsnä ihmisten kautta. Ihmisten kansalliset ja kulttuuriset rajat ylittävä elämänmuoto ravistaa vakiintuneet paikalliset ja kansalliset toimintatavat ja toimintakulttuurin muutokseen. Ensimmäisessä osassa käsittelemekin lokaalin ja globaalin jännitteisestä kohtaamista ihmisten ja instituutioiden arjessa.

Kaija Matinheikki-Kokko ja Pirkko Pitkänen paikantavat sosiaali- ja terveysalan paikalliseen työhön ulottuvaa globalisaation vaikutusta, sen ilmenemistä kovina faktoina ja ihmisten tulkintoina. Artikkelissa tehdään myös käsitteellistä analyysia kirjan muiden artikkeleiden pohjaksi.

Marja-Kaarina Koskinen arvioi terveyden- ja sosiaalihuollon tehtävissä työskentelevien ammattilaisten etujärjestön näkökulmasta muutoksia alan toimintaympäristöissä. Tarkasteltava ovat erityisesti alan henkilöstön paikalliset ja globaalit työmarkkinat sekä tarvittavan ammattillisen osaamisen tunnistaminen ja hyödyntäminen. Työpaikan vetovoiman merkitys nostetaan lähempään

tarkasteluun merkittävänä kilpailutekijänä työmarkkinoilla.

Kirsti Sainola-Rodriguez avaa terveydenhuoltohenkilöstön transnationaalisen oppimisen ja osaamisen merkitystä hoitosuhteissa, joissa asiakas ja ammattiauttaja edustavat eri kulttuureja. Onnistunut hoitosuhde edellyttää vastavuoroista kohtaamista, jossa tunnustetaan sosiaalisen ja kulttuurisen elämänmuodon merkitys terveydenhoidossa. Artikkelit tarjoaakin terveydenhuoltohenkilöstölle kriteereitä, joilla voi arvioida ja kehittää omaa vuorovaikutusosaamista transnationaaleissa hoitosuhteissa.

Edellä olevissa artikkeleissa on arvioitu sitä, miten globalisaatio koskettaa paikallisia rakenteita, totuttuja tapoja ja kulttuurisia arvostuksia. Osan viimeisessä artikkelissa Saara Hiltunen kuvaa puolestaan kokemuksia siitä, miten suomalaista terveysalan osaamista viedään globaaleille koulutusviennin markkinoille. Tapausesimerkkinä hän kuvaa Keski-Pohjanmaan ammattikorkeakoulun kokemuksia tilauskoulutuksena toteutetusta kiinalaisten hoitajien kouluttamisesta Suomessa.



Kaija Matinheikki-Kokko, Pst, toimii Metropolian ammattikorkeakoulun yliopettajana vastualueenaan ihmisen hyvinvointiin ja toimintaan kohdistuvan tutkimus- ja kehittämistoiminnan koordinointi. Hän on myös Jyväskylän yliopiston monikulttuurisen opetuksen ja ohjauksen dosentti. LOGope -koulutuksen vetäjänä Matinheikki-Kokko vastasi erityisesti AHOT-toimintaan keskittyvästä koulutusmoduulista, osallistui LOGopen osallistujien tutkimus- ja kehittämisosaamisen ohjaukseen sekä tämän julkaisun toimittamiseen.

Pirkko Pitkänen on koulutuspolitiikan ja monikulttuurisuuskasvatuksen professori Tampereen yliopiston kasvatustieteiden yksikössä. Pitkänen on tutkinut viidentoista vuoden ajan kulttuurien välisen vuoro-vaikutuksen kysymyksiä yksityisen ja julkisen sektorin työssä, ihmisten ylirajaista liikkuvuutta ja kaksoiskansansalaisuutta.

Lokaalien ja globaalien kohtaamisten asemointia

Kaija Matinheikki-Kokko ja Pirkko Pitkänen

Globalisaatio avautuu makrotasolla tilastoina ja kovina faktoina, laajavai-
kutteisina institutionaalisina, taloudellisina ja teknologisina muutoksina.
Taloudelliset ja teknologiset vaikutukset ulottuvat yhä syvemmälle paikalliseen elämään, jolloin on noussut tärkeäksi paikantaa globalisaation merkitystä myös paikallisella tasolla. Kansallisiin ja paikallisiin suhteisiin välittyvät muutokset ovat kuitenkin usein vaikeasti paikannettavia, pehmeitä ja huomaamattomia muutoksia tai häiriöitä paikallisessa toimintakulttuurissa. Tämän vuoksi tarvitaan uusia käsitteitä ja metodologisia välineitä, joilla lokaalin ja globaalin vuorovaikutusta voidaan lähestyä.

Paikallisen ja maailmanlaajuuden kietoutumista toisiinsa on kuvattu milloin transnationaalisuuden, milloin glocalisaation tai translokalisaation käsitteillä. Kun globalisaatiota käsittelevät teoriat ja käsitteet kohdentuvat huomattaviin maailmanlaajuisiin muutoksiin, transnationaalit ja translokaalit näkökulmat painottavat globalisaatiokehityksestä seuraavia vaikutuksia paikallisella ja kansallisella tasolla ja niiden merkitysten tunnistamista ihmisten elämässä.

Lokaalin ja globaalin kohtaaminen sosiaali- ja terveysalalla

Sosiaali- ja terveydenhuollon toimintaympäristöjen kansainvälistymisessä Suomen EU-jäsenyydellä on ollut keskeinen rooli, sillä Schengen-maiden kansalaisilla on vapaus hakea työtä Suomesta ja oikeus tasavertaiseen kohteluun maan omiin kansalaisiin nähden. Vaikka ulkomaalaistaustaisen henkilöstön osuus on meillä kansainvälisessä vertailussa edelleen hyvin alhainen, ulkomaalaisten työntekijöiden määrä on kasvanut nopeasti juuri terveydenhuollossa ja erityisesti pääkaupunkiseudulla. Pääosa ulkomaisesta työvoimasta on tullut Virossa ja muista EU-maista: vuonna 2008 EU/ETA-alueelta tuli Suomeen 141 lääkärinä, 28 hammaslääkärinä ja 86 sairaanhoitajana. Euroopan yhteisön (ja talousalueen) ulkopuolisista lähtömaista ylivoimaisesti tärkein on Venäjä: venäläistaustaisten osuus on suuri eritoten itäisessä

Suomessa. Vuoden 2008 lopussa 114:llä EU/ETA-alueen ulkopuolelta tulleella lääkärillä oli Suomessa voimassa oleva ammatinharjoittamislupa. Puolet heistä oli venäläisiä. (Valvira 2009.) Lääkäriliiton (2010) mukaan Suomessa työskenteli vuoden 2010 alussa 1125 lääkäriä, joiden äidinkieli oli jokin muu kuin suomi tai ruotsi.

Ulkomaalaistaustaisen sosiaali- ja terveydenhuoltoalan henkilöstön on ennakoitu lisääntyvän tulevaisuudessa. Sisäasiainministeriö (2008) on arvioinut, että työvoiman tarve kasvaa Suomessa eritoten terveydenhuollossa. Myös työministeriön (2007) arvion mukaan työpaikkoja avautuu vuoteen 2020 mennessä kaikkein eniten sosiaali- ja terveyssektorilla, peräti 185 000 – 210 000 paikkaa. Vuositasolla työpaikkoja on arvioitu avautuvan 11 000 – 12 000, mikä on viidesosa kaikilla toimialoilla avautuvista työpaikoista. Taustalla on väestön ikääntyminen: yhä useampi suomalainen tarvitsee jatkossa hoitoa ja hoivaa. Kasvavan työperusteisen maahanmuuton myötä Suomeen ei tule vain työntekijöitä, vaan myös heidän perheitään, joiden tarpeet eivät rajoitu työelämään (Hallituksen maahanmuuttopoliittinen ohjelma 2006).

Ulkomaalaistaustaisen henkilöstön määrän lisääntyessä kiinnostavaksi nousee, miten kulttuurisen monimuotoisuuden kasvu muuttaa työyhteisöjen arkea ja millaisia institutionaalisia ja kulttuurisia tulkintoja maahanmuuttajien kohtaamisesta seuraa sosiaali- ja terveydenhuollossa. Ihmisten ylirajaiseen liikkuvuuteen ja maahanmuuttajien kotouttamiseen liittyy paljon institutionaalista säätelyä, joka on ainakin osin ristiriidassa rajat ylittävien elämäntapojen yleistymisen kanssa. Esimerkiksi Suomessa viime aikoina julkisuudessa esillä olleet tapaukset koskien maahanmuuttajien isoäitien hoivaa sekä lasten huoltajuutta haastavat valtioperusteiset institutionaaliset käytännöt muutokseen. Ne ovat sidottuja kansalliseen, suhteellisen pysyvään normatiiviseen säätelyyn, eivätkä vastaa ihmisten kansalliset, kulttuuriset ja paikalliset rajat ylittäviä palvelun tarpeita ja arkipäivää. (Huttunen 2010, Järvinen-Alenius, Pitkänen ja Virkama 2010, Zechner 2010.)

Institutionaalinen ja kulttuurinen todellisuus eivät kulje välttämättä samassa tahdissa ulkoisten muutosten kanssa. Tekniikka on mahdollistanut sen, että ihmiset voivat ylittää nopeasti kansallisia rajoja, mutta ihmisen psyykkisessä sopeutumisessa ilmenee ambivalenssia. Yhtäältä ihmiset haluavat oppia uutta ja mennä eteenpäin, toisaalta turvallisuus syntyy mahdollisuudesta kohdata ympärillä myös jotakin tuttua ja turvallista (Ziehe 1991). Sellaiset asiat kuin sukupuoliroolien muutos, lasten kasvatusta ja terveystietoisuuden kasvaminen ovat pysyneet ihmisen kulttuurisidonnaisina ja hitaasti muuttuvina suhteessa teknologisiin ja taloudellisiin mullistuksiin sekä ihmisten ylirajaisen liikkumisen kasvuun. Kunniamurhat ja väkivallanteot ovat herättäneet kysymään alkuperäisten kotiseutujen traditioiden roolia vieraassa kulttuuriympäristössä. Toisaalta kulttuurien törmäys on synnyttänyt pyrkimystä luoda yhteisiä tulkintasääntöjä. Globaalien kehityksen yhtenä keskeisenä haasteena on nostettu esiin monimuotoistumisen hallinta paikallisesti. Muuttoliike lisää alueellista, paikallista ja alakohontaista monimuotoistumista ja monikulttuurisuutta. Maahanmuuttajien merkitys ja vaikutus alueelliseen monimuotoistumiseen

kytkeytyy kuitenkin vahvasti alueen muihin olosuhteisiin. Suomessa puolet maahanmuuttajista asuu Helsingissä tai pääkaupunkiseudulla, niinpä alueen kunnissa on panostettu vahvasti alueella asuvien maahanmuuttajien yleisen sopeutumisen edistämiseen. Keinoina ovat muun muassa sosiaali- ja terveyspalvelujen monimuotoistaminen. Maahanmuuttajataustaisten työntekijöiden palkkaaminen on yksi keinoista, joilla pyritään vastaamaan yhtäältä alan työvoimatarpeeseen ja toisaalta monimuotoistuvaan palvelujen kysyntään maahanmuuttajaväestön kasvaessa alueella. Maahanmuuttajat voidaankin nähdä yhtäältä sopeuttamistoimien kohteena ja toisaalta yhtenä sopeutumiskeinona globaaleihin muutoksiin.

Kohtaamisia ja kohtaanto-ongelmia

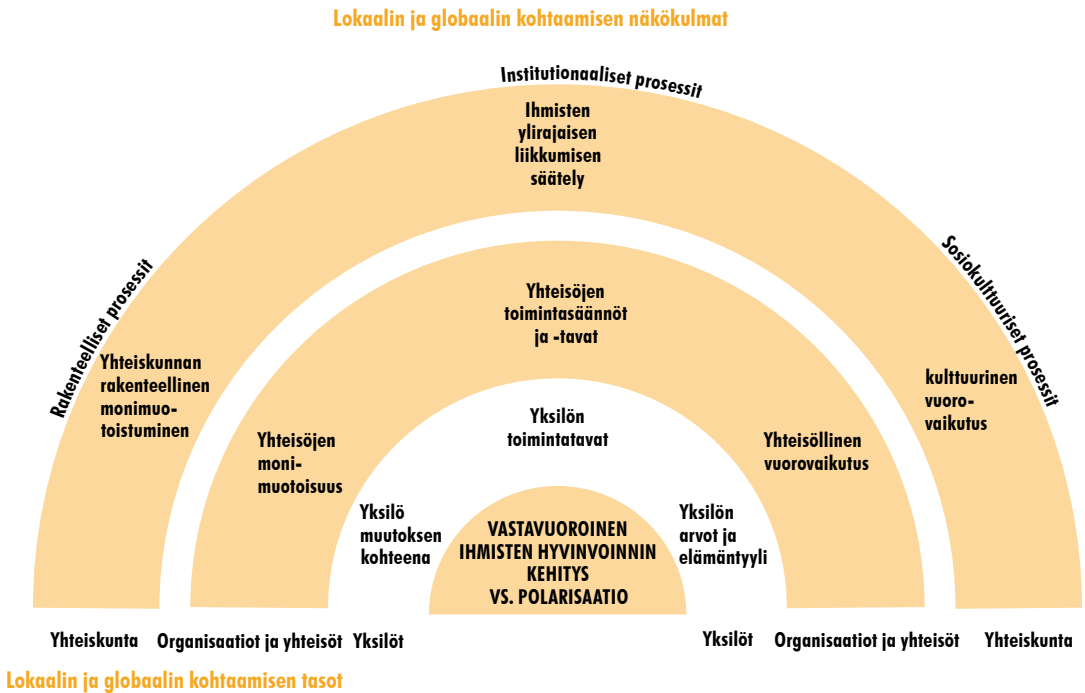
Lokaalin ja globaalin kohtaaminen on vuorovaikutteinen ja erittäin moniulotteinen muutosprosessi. Monissa maissa globaalin talouskehityksen hintana on maaseutualueiden tyhjentyminen ihmisten muuttaessa työn perässä kaupunkeihin. Suomi ei ole tässä poikkeus. Niin paikallisella, kuin myös kansallisella ja kansainvälisellä tasolla, globalisaatioprosessi voi viedä kehitystä joko kohti kriisien maailmaa tai kohti maailmaa, jossa kansainvälinen yhteistyö edistää positiivista kehitystä ja nopeaa talouskasvua. Tällaisella kahteen suuntaan aukeavalla visiolla suomalaiset asiantuntijat ovat kuvanneet ja ennakoineet globalisaatiokehitystä raportissa Yhdessä ja erikseen – Maailma ja Suomi 2010-luvulla (Valtioneuvosto 2009). Visiossa maahanmuuttajat on kuvattu Suomen hyvinvoinnille sekä ongelmana että ratkaisuna. Myönteiset ratkaisut edellyttävät, että suomalainen yhteiskunta pystyy edistämään ulkomaalaistaustaisen väestönsä laajamittaista osallistumista työmarkkinoille sekä vastavuoroisuuteen perustuvaan kansalaistoimintaan. Asiantuntijat kuitenkin muistuttavat myös siitä, että yhteiskunnan monimuotoistuminen ja monimutkaistuminen väistämättä lisäävät päätöksenteon ristiriitaisuutta.

Vaikka globaalin ja lokaalin yksiselitteinen asemointi on vaikeaa, kuviossa 1 olemme yrittäneet karkeasti jäsentää ilmiötä rakenteellisesta, institutionaalisesta ja sosiokulttuurisesta näkökulmasta. Kuvion jäsenitys voi yhtäältä luoda kokonaiskuvaa lokaalin ja globaalin kohtaamisesta, toisaalta se voi auttaa paikantamaan kohtaamisen eri mahdollisuudet, joita julkaisun eri artikkeleissa kuvataan. Näitä artikkeleissa kuvattuja sosiaali- ja terveysalan kohtaamisia voidaan luonnehtia monikulttuurisiksi ja translokaaleiksi. Kohtaamiset ovat sekä paikallisia että paikallisuuden rajat ylittäviä. Ne tapahtuvat toimintaympäristöissä, joissa toimijat edustavat eri kieli- ja kulttuuriryhmiä.

Kohtaamiset eivät kuitenkaan aina merkitse vuorovaikutteista ja sujuvaa rajojen ylittämistä, vaan niissä voidaan kompastua erilaisiin näkymättömiin tai näkyviin rakenteellisiin, toiminnallisiin tai arvojen erilaisuudesta aiheutuviin esteisiin. Tällöin ihmisten ja yhteiskunnan mahdollisuudet osallistumiseen polarisoituvat eli eriarvoistuvat, kuten tätä kehitystä kuvataan

kriisimaailman visioissa (Valtioneuvosto 2009). Lokaalin ja globaalin kohtaamisen ja kohtaanto-ongelmien moniulotteista ilmiötä avataan lähemmin tämän julkaisun muissa artikkeleissa. Vaikka artikkelit eivät sijoitu selkeästi kuviossa pelkistettyihin tasoihin tai näkökulmiin, uskomme että kuviota on mahdollista hyödyntää aktiivisen lukemisen apuna.

Suomessa sosiaali- ja terveysalan palvelut ovat toimineet pitkälti paikallisen osaamisen varassa. Niinpä käytännön työssä on korostunut paikallinen osaaminen; puhutun kielen käsittemerkitykset, toimintatapojen ja suhdeverkoston hallinta. Ihmisten ylirajainen liikkuvuus ja toimintaympäristöjen monimuotoistuminen haastavat kuitenkin alan paikalliset tulkinta- ja toimintamallit. Empiirisen aineiston valossa kuvaamme seuraavaksi sitä, miten paikallisuuden rajat kyseenalaistuvat tai ylittyvät kansallisesti ja kulttuurisesti monimuotoisissa terveydenhuollon työyhteisöissä. Huomion kohteena ovat paikallisten työyhteisöjen jäsenten kokemukset kulttuurien välisestä työstä. Artikkelin lopussa nostamme pohdinnan kohteeksi sosiaali- ja terveysalan paikalliset institutionaaliset käytännöt ja maahanmuutosta seuraavat muutoshaasteet (ks. Reisenauer & Faist 2010; Vertovec 2009).



Kuvio 1. Lokaalin ja globaalin kohtaamisen vastavuoroisuus vs. polarisaatio.

Kohtaamisia terveydenhuollon työyhteisöissä

Ikäänntyvässä Suomessa on viime vuosina käydyissä lääkäri- ja hoitajapula-keskusteluissa nostettu esiin terveydenhuollon ammattilaisten rekrytointi ulkomailta. Näissä keskusteluissa ei ole aina muistettu, että kansainvälisen rekrytoinnin näkökulmasta pienet kielialueet, kuten Suomi, ovat erityisasemassa sikäli, että ulkomaalaistaustaisen henkilöstön kielitaidon kohentaminen vaatii runsaasti resursseja, taloudellisia ja henkilöstöllisiä. Terveydenhoito on palveluala, jossa hyvä kielitaito on menetyksellisen työn tekemisen kannalta tärkeää. Onkin pakko todeta, että vaikka kansainvälinen rekrytointi voi olla näennäisen helppo ja nopea ratkaisu henkilöstövaajeeseen, jo yhteisen kielen puuttuminen vaatii vastaanottavalta organisaatiolta ja/tai yhteiskunnalta koulutuksellista panostusta ja muita toimia, jotka tekevät taloudellisen hyödyn kyseenalaiseksi. Pitkällä tähtäimellä tilanne voi tosin olla toinen, varsinkin jos kulttuurien välisen työn haasteisiin puututaan ajoissa.

Vastuullisen kansainvälisen rekrytoinnin näkökulmasta on myös huomionarvoista, että terveydenhuollon työvoimapulasta huolimatta, Suomessa asuu ulkomailla koulutuksensa saaneita sairaanhoitajia ja lääkäreitä, jotka ovat joko kokonaan työelämän ulkopuolella tai toimivat muissa kuin terveydenhuollon tehtävissä. Kielitaidon puutteet ja kansalliset erot ammatillisessa koulutuksessa ja työn tekemisen tavoissa vaikeuttavat ulkomaalaistaustaisten hoitajien ja lääkärien työnsaantia. Vasta kun on opittu suomen/ruotsin kieli ja perehdytty paikallisiin toimintatapoihin, on mahdollista edetä koulutusta ja aiempaa työkokemusta vastaaviin tehtäviin.

Tampereen yliopistossa vuosina 2008–2010 tehty tutkimus *Sulkeutuuko Suomi?* (Pitkänen 2011) osoitti, että koulutusta vastaavan työpaikan saaminen Suomesta on erityisen vaikeaa Euroopan yhteisön (ja talousalueen) ulkopuolelta Suomeen muuttaneille. Jotkut näistä niin sanotuissa 'kolmansissa maissa' sairaanhoitajan koulutuksen hankkineista, olivat saaneet oman alan töitä Suomesta vasta suorittettuaan vastaavan suomalaisen koulutuksen. Tällainen kaksoiskoulutus on tarpeetonta resurssien haaskausta: taloudellisesti ja inhimillisesti järkevämpää olisi panostaa ulkomaalaistaustaisten hoitajien (mahdollisesti räätälöityyn) pätevoitymis- ja muuntokoulutukseen. Aiemmin hankitun osaamisen tunnistaminen ja tunnustaminen eli AHOT on ammatillisen korkeakoulutuksen uusi väline, jonka tavoitteena on vähentää päällekkäiskoulutusta ja edistää ammatillisen osaamisen liikukumista yli kansallisten ja institutionaalisten rajojen. Huolimatta tutkinto-vaatimusten harmonisoinnista, erityisesti Euroopan yhteisön alueella, ammatillinen osaaminen ja sen arvostukset ovat edelleen voimakkaasti sidoksissa erilaisiin yhteiskuntajärjestelmiin ja lainsäädäntöihin. AHOT-käytäntöjä pohditaan laajemmin tämän julkaisun kolmannessa osassa.

Tampereen yliopiston suorittamassa tutkimuksessa havaittiin, että heikko suomen/ruotsin kielen taito sekä toimintakulttuurien erot ja työyhteisön asenneilmapiiri vaikeuttavat ulkomaalaistaustaisten integroitumista työyhte-

teisöön. Tutkimuksessa myös todettiin, että Helsingissä ja muualla pääkaupunkiseudulla monikulttuuriset ja monikansalliset terveydenhuollon työyhteisöt alkavat olla arkipäivää. Alueella oli myös mietitty, millaisia toiminnallisia tai rakenteellisia muutoksia monimuotoisissa työyhteisöissä tarvittaisiin. Vaikka pääkaupunkiseutu eroaa muusta Suomesta, paitsi kulttuurien välisen työn valmiuksien suhteen, myös asenneilmastoltaan, ei aidon osallisuuden tavoite aina toteudu myöskään pääkaupunkiseudun työyhteisöissä. Syrjäytymisen ja turhautumisen kokemuksistaan raportoivat eritoten ulkomaalaistaustaiset hoitajat. Myös Lauren ja Wreden (2010: 172 – 192) ovat tutkimuksissaan tuoneet esiin, että terveydenhuollon työyhteisöissä on institutionaalisia käytäntöjä ja rakenteita, jotka vaikeuttavat ulkomaalaistaustaisten hoitajien integroitumista työyhteisöihinsä.

Monikulttuuristen työyhteisöjen kitkatekijöitä ja mahdollisuuksia

Monikulttuurisen työyhteisön arjessa on monia asioita, joiden ymmärtäminen edellyttää paitsi kulttuurien tuntemusta myös kulttuurien välistä dialogia: toimiva kulttuurien välinen vuorovaikutus luo pohjaa niin henkilöstön kuin potilaiden hyvinvoinnille. Kulttuurien välistä yhteistyötä voivat vaikeuttaa erilaiset hierarkiakäsitykset, aikakäsitysten erilaisuus, hygieniakäsitysten erot tai erilaiset kohteliasuuskäytännöt. Aina näitä ei ole helppo huomata, sillä kulttuurien välisen vuorovaikutuksen kysymykset ilmenevät paitsi kulttuuristen käytäntöjen myös perusolettamusten, kuten arvojen ja normien tasolla (Pitkänen 2005, 99 – 111). Samaan on päätynyt Kirsti Sainola-Rodriguez (2009), jonka mukaan suomalainen terveydenhuoltohenkilöstö tuntee ja huomioi heikosti ulkomaalaistaustaisten potilaiden kulttuurispesifit tarpeet. Sainola-Rodriguezin mukaan hoitotyössä tarvitaan paitsi kulttuurien välistä myös ylirajaista, transnationaalista osaamista (myös Koehn 2006).

Työvoiman ylirajainen liikkuvuus muuttaa väistämättä sosiaali- ja terveydenhuollon toimintaympäristöjä kaikkialla Suomessa. Niinpä harjaantuminen kulttuurien välisen yhteistyön ja vuorovaikutuksen taitoihin on tärkeää paitsi maahan muuttaneille myös kantaväestöön kuuluville. Kulttuurien välisen yhteistyön edistämiseksi ja henkilöstön viihtyvyyden takaamiseksi tarvitaan myös taitavaa johtamista ja työnohjausta, joka ottaa huomioon sekä työntekijöiden yksilölliset erot että erilaiset etniset taustat. Laurenin ja Wredenin (2010, 186 – 188) mukaan ulkomaalaistaustaisten hoitajien työnohjauksessa ja perehdyttämisessä on puutteita. He muistuttavat, että ulkomailla koulutuksensa saaneen ja hiljattain Suomeen tulleen on todella vaikea ottaa itse selvää työpaikan käytännöistä. Myös palautejärjestelmän kehittämiseen tulisi panostaa nykyistä enemmän.

Vanha ja uusi paikallisuus

Ihmisten työtä ja arkielämää uhkaava tai mahdollistava ylirajaisuus ei koske vain maahanmuuttajia vaan väestöä yleisemminkin. Eritoten monikansalli-

set yritykset asemoivat jatkuvasti toimintaansa ympäristöissä, joita leimaa kulttuurinen, institutionaalinen ja symbolinen ylijärjestyminen. Nokian toimitusjohtaja Stephen Elop asemoi Mobile World -kongressin puheenvuorossaan (HS 17.2.2011) matkapuhelinjätti Nokian yhtäältä suomalaisesta osuudesta yleiseksi, ja toisaalta maailmanlaajuisesti läsnä olevaksi organisaatioksi.

Myöskään maahanmuutto ei merkitse enää yksisuuntaista siirtymistä valtiosta toiseen tai pysyvää asettumista vastaanottajamaahan. Kansainvälisen siirtolaisuuden yhteiselle säätelylle luotiin perustaa toisen maailmansodan aikaan, jonka jälkeen rajat ylittävä liikkuvuus on muuttunut suuresti. Tänä päivänä on yleistä, että maahanmuuttajien paikallinen arki toimii vastavuoroisesti suhteessa heidän lähtömaihinsa tai niihin maihin, joissa heillä on perhettä tai lähiverkostoja. Vastaanottavan yhteiskunnan näkökulmasta on oleellista, että koska maahanmuuttajien tarpeet ja arki ovat translokaaleja, myös niiden ratkaisussa joudutaan etsimään uudenlaisia institutionaalisia ratkaisuja.

Maahanmuuton säätelyyn onkin rakentunut ylikansallisia ihmisten liikkumista koskevia institutionaalisia ratkaisuja. Myös Euroopan yhteisön sosiaalista mallia on uudistettu liikkuvuuden näkökulmasta. Ammatillisen osaamisen liikkumista helpottavat muodolliset institutionaaliset ratkaisut luovat laajaa yhteistä ymmärrystä, jolla pyritään helpottamaan monimutkaisia ratkaisuja ja luomaan yhdenvertaisia arviointikäytäntöjä. Ulkoisten toimintaympäristöjen muuttuessa vanhan ja uuden säilyttämistä joudutaan kuitenkin pohtimaan jatkuvasti niin paikallisella, kansallisella kuin kansainvälisellä tasolla sekä organisaatioiden että yksilöiden subjektiivisten ratkaisujen näkökulmista.

Koulutuksessa, perhekäsityksissä tai kasvatuksessa tapahtuvat muutokset eivät ole suoraan yhteydessä maahanmuuttoon tai ihmisten ylijärjestyseen liikkumiseen. Pikemminkin sosiaalisissa instituutioissa eli vakiintuneissa toimintatavoissa ja niiden merkityksissä tapahtuneet muutokset ovat seurausta paikallisesti, kansallisesti tai alakohtaisesti syntyneestä yhteisestä ymmärryksestä, jolla niin maahanmuuttajien kuin muun paikallisen väestön tarpeisiin vastataan. Monimuotoisuuden hallinnassa on olennaista, missä määrin maahanmuuttajien odotukset ja heitä koskeva päätöksenteko on vastavuoroista kansallisessa ja paikallisessa sosiaali- ja terveydenhuollossa, koulutuksessa ja kasvatuksessa.

Lähteet

Allard, E. (1986) Uskontososiologia. Teoksessa J. Pentikäinen Uskonto, kulttuuri ja yhteiskunta Helsinki: Gaudeamus, 32 – 45.

Hallituksen maahanmuuttopoliittinen ohjelma (2006) Hyväksytty 19.10.2006, http://www.mol.fi/mol/fi/99_pdf/fi/06_tyoministerio/06_julkaisut/10_muut/mamu_ohjelma19102006.pdf

- Huttunen, L. (2010) Emplacement through Family Life: Transformation of Intimate Relations. Teoksessa T. Faist, P. Pitkänen, J. Gerdes ja E. Reisenauer (toim.) *Transnationalisation and Institutional Transformations. Collected Working Papers from the TRANS-NET project. Working Paper 87/2010. COMCAD – Center on Migration, Citizenship and Development. University of Bielefeld, Faculty of Sociology, 236 – 255.* www.uni-bielefeld.de/%28en%29/tdrc/ag_comcad/publications/wp.html
- HS 17.2.2011 Helsingin Sanomat, B4. Elop vannoo: Windows vahvistaa
- Huyne, M. Martens, P. ja Hilderink, H. (2005) The Health impacts of globalisation: a conceptual framework. *Globalization and Health* 2005, 1:14.
- Järvinen-Alenius, P., Pitkänen, P. ja Virkama, A. (2010) Transformative Impact of Social Remittances in Transnational Settings. Teoksessa T. Faist, P. Pitkänen, J. Gerdes ja E. Reisenauer (toim.) *Transnationalisation and Institutional Transformations. Collected Working Papers from the TRANS-NET project. Working Paper 87/2010. COMCAD – Center on Migration, Citizenship and Development. University of Bielefeld, Faculty of Sociology, 194 – 212.* www.uni-bielefeld.de/%28en%29/tdrc/ag_comcad/publications/wp.html
- Koehn, P. (2006) Transnational migration, state policy and local clinician treatment of asylum seekers and resettled migrants. *Global Social Policy* 6(1), 21 – 56.
- Lauren, J. & Wrede, S. (2010) Työkäytännöt ja institutionaalinen rasismi – lähihoitajan työ. Teoksessa S. Wrede & C. Nordberg (toim.) *Vieraita työssä. Työelämän etnistyvä eriarvoisuus.* Helsinki: Palmenia, 172 – 192.
- Pitkänen, P. (2005) Kulttuurien välinen työ itäsuomalaisissa yrityksissä. Teoksessa P. Pitkänen (toim.) *Kulttuurien välinen työ.* Helsinki: Edita, 99 – 110.
- Pitkänen, P. (2011) Terveysthuollon kansainvälistyvät toimintaympäristöt. Teoksessa P. Pitkänen (toim.) *Kulttuurien kohtaaminen arjessa: Näkökulmia monikulttuurisilta vuorovaikutuksen areenoilta.* Tampere: Vastapaino, 48 – 63 (painossa).
- Reisenauer E. & Faist T. (2010) Theorizing Transnationalisation and Institutional Transformations. Teoksessa T. Faist, P. Pitkänen, J. Gerdes ja E. Reisenauer (toim.) *Transnationalisation and Institutional Transformations. Collected Working Papers from the TRANS-NET project. Working Paper 87/2010. COMCAD – Center on Migration, Citizenship and Development. University of Bielefeld, Faculty of Sociology, 6 – 19.* www.uni-bielefeld.de/%28en%29/tdrc/ag_comcad/publications/wp.html
- Sainola-Rodriguez, K. (2009) Transnationaalinen osaaminen. Uusi terveydenhuoltohenkilöstön osaamisvaatimus. Kuopion yliopisto, <http://www.uku.fi/vaitokset/2009/isbn978-951-27-1231-1.pdf>

Sisäasiainministeriö (2008) Työvoiman maahanmuuton edistämisen yhteistyömuodot lähtömaiden kanssa. Sisäasiainministeriön julkaisuja 31, [http://www.intermin.fi/intermin/biblio.nsf/A9AF8FF1470F65D4C22574DB004DB30D/\\$file/312008.pdf](http://www.intermin.fi/intermin/biblio.nsf/A9AF8FF1470F65D4C22574DB004DB30D/$file/312008.pdf)

Työministeriö (2007) Työvoima 2025. Työpoliittinen tutkimus 325, http://www.mol.fi/mol/fi/99_pdf/fi/06_tyoministerio/06_julkaisut/06_tutkimus/tpt325.pdf

Valtioneuvoston kanslia (2009) Yhdessä ja erikseen – Maailma ja Suomi 2010-luvulla Toimintaympäristökuvaus ministeriöiden tulevaisuuskaustien taustaksi. Valtioneuvoston kanslian julkaisusarja 33/2009.

Valvira (2009), Tilastotietoja STTV:n ja TEOn viimeisistä toimintakertomuksista, http://www.valvira.fi/valvira/lehdistotiedotteet/tilastotietoja_sttv_n_ja_teon_viimeisista_toimintakertomuksista

Zechner, M. (2010) Transnational Care and National Social Policies. Teoksessa T. Faist, P. Pitkänen, J. Gerdes ja E. Reisenauer (toim.) Transnationalisation and Institutional Transformations. Collected Working Papers from the TRANS-NET project. Working Paper 87/2010. COMCAD – Center on Migration, Citizenship and Development. University of Bielefeld, Faculty of Sociology, 213 – 235. www.uni-bielefeld.de/%28en%29/tdrc/ag_comcad/publications/wp.html

Ziehe T. (1991) Uusi nuoriso. Epätavanomaisen oppimisen puolustus. Tampere: Vastapaino.



Marja-Kaarina Koskinen, MSc BMS, Wales University UK, työskentelee tutkimuspäällikkönä Tehy ry:ssä. Hänellä on pitkä ja monipuolinen ammatillinen historia terveydenhoidon ja alan koulutuksen parista. Tehyssä Koskinen on työskennellyt vuodesta 2005 lähtien. Aktiiviselle oman alan kehittäjälle myös järjestötoiminta on ollut tärkeää. Suomen Bioanalyttikoliiton hallitustyöskentelystä on kokemusta yli 20 vuoden ajalta, josta puheenjohtajana 12 vuotta. Bioanalyttikoiden maailmanjärjestön hallitukseen hän on kuulunut 14 vuotta, joista 6 vuotta president elect, president ja past president. Hän oli myös mukana ensimmäisen hallituksen jäsenenä rakentamassa Tehy ry:tä alkuun.

Globaalit ammatit – hyödynnettävä resurssi

Marja-Kaarina Koskinen

Sosiaali- ja terveydenhuollon toimintaympäristö Suomessa

Muutokset sosiaali- ja terveydenhuollon toimintaympäristöissä ovat olleet viimeisten vuosien aikana merkittäviä. Ohjausjärjestelmien ja palveluiden tuottamisen menettelyt ovat edelleen muutoksessa. Palveluiden saatavuudessa on merkittäviä alueellisia eroja, jotka saattavat johtaa yhteiskunnassa epätasa-arvoiseen palvelutuotantoon asiakkaan näkökulmasta. Väestö vanhenee ja se muuttaa palveluiden tarvetta sekä palvelukonseptin sisältöä ja rakennetta.

Palveluiden käyttäjät ja heidän edustajansa edellyttävät myös palveluiden laadulta paljon; oikea-aikaista, nopeata, kustannustehokasta, turvallista ja ennen kaikkea ihmistä arvostavaa toimintaa. Palvelun käyttäjän, asiakkaan, asema vahvistuu ja se lisää valinnan vapautta palveluihin hakeuduttaessa.

Ohjausjärjestelmät ja lainsäätäjät painottavat palveluiden tuottamisessa perusterveydenhuollon vahvistamista, erikoissairaanhoidolta erikoistumista ja koko alalta kustannustehokasta, taloudellista ja tehokasta toimintaa, jonka pitäisi olla myös vaikuttavaa. Tutkimus- ja selvitystyön tulee painottaa ennakoivaan ja terveyttä edistävään tutkimukseen sekä tuottaa tutkittua tietoa kansanterveyden tarpeisiin. (Perho 2010.)

Johtamisen tehokkuudelle ja johtamisen tukirakenteille asetetaan merkittäviä vaatimuksia. Tiedolla johtaminen ja osallistavalla johtamisella sekä johtamiskäytäntöjen integroinnilla asiakastyöhön, palveluiden kehittämiseen sekä poikkihallinnolliseen ja alueelliseen yhteistyöhön panostetaan käytännön työtoiminnassa. (Sosiaali- ja terveystieteiden ministeriö 2009.)

Sosiaali- ja terveydenhuollon työ on aina kulttuurisidonnaista ja tämä on suuri haaste muista kulttuureista tulleille työntekijöille, samoin kuin ohjausjärjestelmän hahmottaminen merkittäväksi osaksi työn ohjaamista. Merkittävänä haasteena olisi myös selvittää muista kulttuureista tulleiden pal-

veluiden käyttäjien kokemuksia ja palveluodotuksia. Keiturin (2005) selvityksen perusteella työntekijöiden henkilökohtainen kiinnostus muita kulttuureita kohtaan ja omien kulttuuristen piirteiden käsittely ja määrittely vähentävät ennakkoluuloja ja parantavat työn tekemisen laatua.

Sosiaali- ja terveydenhuollon henkilöstön saatavuus – pula vai ongelma työpaikkojen vetovoimaisuudessa

Sosiaali- ja terveydenhuollon henkilöstön työvoimatilanne on tilastollisen tarkastelun valossa erittäin hyvä. Alalle koulutetaan riittävästi, suhteutettuna eläköitymiseen ja koulutuksen aloituspaikkojen ennakkointiin. Opetushallituksen ennakkointityö on kiitettävää ja tuotettuja lukuja tarkastellaan sosiaali- ja terveysministeriön kanssa. Näiden kahden toimijan yhteistyöllä varmistetaan aloituspaikkamäärien oikea suunta.

Yhteistyö ammattikorkeakoulujen välillä puuttuu ja siksi alueelliset/valtakunnalliset tarpeet eivät tule riittävästi huomioituksi. Sama tilanne on ammattikorkeakoulujen sisällä; ei kyetä reagoimaan muuttuviin tarpeisiin jäykistä rakenteista ja osittain myös opettajakunnan osaamisen profiilista johtuen.

Eläkepoistuman aiheuttama henkilöstötarve on hyvä tällä hetkellä arvioida vuoden 2018 tasolla, jolloin koulutusta oikein suuntaamalla pystytään vielä vaikuttamaan alalta poistuneiden ammattihenkilöiden keskinäiseen suhteeseen. Kunnallisen alan eläkepoistuma on esimerkiksi laboratoriohoitajista/bioanalyytikoista 3,9 %, fysioterapeuteista 2,8 %, kättilöistä 2,4 %, röntgenhoitajista 2,3 % ja sairaanhoitajista 2,2 % (Halmeenmäki 2009).

Työvoiman saatavuus ei olisi ongelma, jos työpaikat olisivat vetovoimaisia. Työvoiman ulkopuolella on sairaanhoitajia 6 % ja työllisenä muilla aloilla 8 %. Vastaavat luvut lähihoitajien osalta ovat 8 % ja 14 %. Tämä tarkoittaa että yli 30 000 koulutettua terveydenhuollon ammattihenkilöä on pois sosiaali- ja terveydenhuollon tehtävistä (Ailasmaa 2009). Tätä alalta poistunutta joukkoa ei kukaan ole pyrkinyt rekrytoimaan takaisin alan töihin. Työnantajat ovat kuitenkin olleet erittäin valmiita tuottamaan kustannuksia säästämättä henkilöitä ulkomailta Suomeen terveydenhuollon koulutukseen. Potilasturvallisuuden varmistamiseksi tarvittava, vaativa kielen oppiminen ja ymmärtäminen, sekä osittain kehittymättömät, aiemmin hankitun osaamisen tunnistamiseen liittyvät menetelmät, ovat tehneet koulutuksesta hyvin hitaan väylän henkilöstötarpeeseen vastaamiseen. Suomen työvoimatilannetta ei varmaankaan ratkaista pienten ulkomailta tuotettujen henkilöryhmien uudelleen koulutuksella, jos valtakunnallinen näkemys tarvittavan työvoiman laadusta ja määrästä puuttuu.

Ailasmaan (2010) tilastoraportissa on esitetty sosiaali- ja terveysalan koulutuksen saaneiden ulkomaalaisten työllisyysasema vuosina 2000–2007.

Vuonna 2000 kokonaismäärä oli 2 640 koulutettua, joista oli työttömiä 20,8 %, eli 549 henkilöä. Vuonna 2007 kokonaismäärä oli 4 130 ja työttömien määrä vain 10,4 %, mutta henkilömääränä edelleen erittäin suuri, eli 429 henkilöä.

Luvut ovat hämmästyttävän suuria. Prosentuaalisesti tilanne näyttää parantuneen merkittävästi, mutta henkilölukumääränä tilanne ei ole merkittävästi muuttunut. Tästä seuraa joukko kysymyksiä: Miksi nämä ammatillaiset ovat työttöminä, ovatko opiskelijavalinnat alalle onnistuneet, onko opiskelijat pystytyt sitouttamaan koulutuksen ja opiskelun aikana ja saamaan aikaan ammatillista kasvua, miten avointa valtaväestön vastaanotto on ollut näitä ulkomaista saapuneita ammattihenkilöitä kohtaan, entä onko oikeudenmukaisuus toteutunut työhön valintatilanteissa ja onko näillä henkilöillä riittävä kielitaito alalla toimimiseen? Tässäkin on merkittävä reservi, joka kohderyhmänä on löydettävissä ja rekrytointikeinona nopeampi ja helpompi tie kuin erityisesti ulkomailta tuotettu opiskelijaryhmä.

Tehyssä tehty selvitys (Markkanen & Tammisto 2005) maahanmuuttajista hoitoalan työyhteisöissä tuo esiin, että maahanmuuttajavastaajista 71 % koki, että heitä kohdellaan työpaikalla samoin kuin muita työntekijöitä. Kuitenkin 49 % oli jossain uransa vaiheessa kokenut rasismia potilaiden, heidän omaistensa, työtovereiden tai työnantajan taholta. Kokemukset liittyivät nimittelyyn, ammattitaidon aliarviointiin, epätasa-arvoiseen kohteluun, kielitaitoon ja epäluottamukseen. Tehyn ammattiosastojen ja työnantajan tietoon maahanmuuttajien työssään kohtaamat ongelmat tulevat harvoin. Tietoon tulleet ongelmat ovat liittyneet muun muassa epäasialliseen kohteluun ja rasismiin. Tämän selvityksen mukaan maahanmuuttajataustaiset työntekijät näyttäisivät kohtaavan useita alalle pääsyn esteitä, jotka liittyvät muun muassa kielitaitoon, tutkintojen tunnustamiseen ja työyhteisöjen monikulttuurisuustaitoihin.

Jotta ulkomaalaisen työvoiman määrää terveydenhuollossa todella voidaan lisätä, tulee näitä alalle pääsyn esteitä purkaa eri toimijoiden yhteistyöllä potilasturvallisuutta vaarantamatta.

Osaamisen tunnistaminen ja tunnustaminen

Suomen, kuin myös muidenkin maiden, koulutusjärjestelmät ovat muuttuneet vuosien myötä. Sosiaali- ja terveydenhuollossa työskentelee eri aikana ja eri sisältöisen koulutuksen saaneita hoitajia. Työelämässä oleva hoitohenkilöstö on valmistunut ammattiinsa viidellä eri vuosikymmenellä. (Sipilä & Koskinen 2007.) Erityinen haaste osaamisen jatkuvasta kehittämisestä muutoksessa ja palvelustrategioiden toteuttamisessa on työnantajilla. Uusia toimintamalleja tai hoitomuotoja ei voida ottaa käyttöön, jos tiedossa ei ole osaamispääomaa strategioiden toteuttamiseksi käytännössä. Ammattihenkilöillä itsellään on myös veloitteet ammattihenkilölainsäädännön kaut-

ta osaamisensa ylläpitämisestä. Tämän vuoksi terveydenhuollossa on lakisääteisen täydennyskoulutuksen velvoite. (Haapa-aho, Koskinen & Kuosmanen 2009.)

Tehyn julkaiseman Sipilän ja Koskisen (2007) tekemän selvityksen tarkoituksena oli kartoittaa, miten terveydenhuoltoalan henkilöstön aiempaa osaamista tunnustetaan ja tunnustetaan sairaanhoitajien ammattikorkeakouluopinnoissa Suomessa. Osaamisen tunnustaminen koski erityisesti aikuisopiskelijoita, joilla on aiempi toisen asteen tai opistoasteen tutkinto ja työkokemusta sosiaali- ja/tai terveydenhuollosta. Sama koskee ulkomailla tutkintonsa suorittaneita. Kyselyyn vastanneiden ammattikorkeakouluista joka toisessa opiskeli ulkomailla sairaanhoitajatutkinnon suorittaneita opiskelijoita. Lähes kolmasosassa terveysalan ammattikorkeakouluja ei ollut vuonna 2007 vielä sovitettu osaamisen tunnustamisen ja tunnustamisen käytännöistä. Yleisesti käytössä olevia työvälineitä osaamisen tunnustamiseen olivat todistukset, erilaiset kokeet, henkilökohtainen opiskelusuunnitelma (HOPS), näytöt ja haastattelut. (Sipilä & Koskinen 2007.)

Sipilän ja Koskisen (2007) selvityksestä käy ilmi, että kun aiemman opistoasteisen tutkinnon suorittanut sairaanhoitaja täydentää opintojaan ammattikorkeakoulututkinnoksi, opiskeluvaatimuksissa on hämmästyttävän suuria eroja eri ammattikorkeakoulujen välillä. Joissakin ammattikorkeakouluissa riittävät 40 opintopisteen opinnot, toisissa vaaditaan jopa 120 opintopisteen opintoja. Kaikki kyselyyn vastanneet ammattikorkeakoulut hyväksyivät työsuhteessa tehdyn harjoittelun osaksi ammattitaitoa edistävää harjoittelua ja vapaavalinnaisia opintoja.

Lisäksi Sipilän ja Koskisen (2007) selvityksestä nousi esille monia haasteita. Keskeistä on opiskelijoiden tasa-arvoinen kohtelu samojen periaatteiden mukaisesti eri ammattikorkeakouluissa. Osaamisen tunnustamiseen tarvitaan yhdenmukaisia periaatteita ja normiohjausta. Osaamisen tunnustaminen ja tunnustaminen vaatii saumatonta yhteistyötä oppilaitosten ja työelämän edustajien kesken.

Ammattikorkeakoulut toteuttavat tutkinnon päivittämisen ammattikorkeakoulututkinnoksi monialaisena (terveysalan tutkinnon suorittaneiden yhteisenä). Tästä syystä moni opistoasteen tutkinnon suorittanut kokee, ettei koulutus lisää ammatillista osaamista ja turhautuu opiskeluun. Opiskelu koetaan lähinnä "yleissivistävänä". Nämä kokemukset eivät houkuttele hakeutumaan koulutukseen (Sipilä & Koskinen 2007).

Opetusministeriön (2007) "Aiemmin hankitun osaamisen tunnustaminen korkeakouluissa" (AHOT) määräysten tultua velvoittavaksi, tullaan Tehyssä uudistamaan edellä mainittu selvitys samalla mittarilla ja arvioimaan menetelmät ja keinot, joilla aikaisemmin hankitun osaamisen tunnustaminen tapahtuu. Usein puuttuu järjestelmällinen tapa arvioida työssä kehittyneitä osaamista ja arvioida sitä yhteismitallisella tavalla valtakunnallisesti.

Terveystieteiden ammattihenkilö, joka on suorittanut ammattipätevyyteen johtavan tutkinnon muualla kuin Suomessa, voi tietyin edellytyksin saada laillistuksen tai nimikesuojauksen Suomessa. Tämä edellyttää toimivaltaisen viranomaisen suorittamaa tutkinnon tunnustamista. Terveystieteiden ammattihenkilöiden kohdalla tämä toimivaltainen viranomainen on Sosiaalija terveysalan lupa- ja valvontavirasto Valvira. (Valvira 2011.)

Muussa EU- tai ETA-valtiossa kuin Suomessa, tutkinnon suorittaneeseen EU- tai ETA-valtion kansalaiseen, sovelletaan Euroopan parlamentin ja neuvoston direktiiviä ammattipätevyyden tunnustamisesta (2005/36/EY), eli ammattipätevyysdirektiiviä. Ammattipätevyysdirektiivi on implementoitu myös osaksi terveystieteiden ammattihenkilöistä annettua lakia (559/1994).

Lääkäriin, hammaslääkäriin, proviisorin, sairaanhoitajan ja kättilön tutkinnon tunnustaminen tapahtuu direktiivin ja ammattihenkilölain 6–7 §:n mukaan automaattisesti, jos hakijalla on direktiivin liitteissä mainittu tutkintotodistus. Muiden terveystieteiden ammattihenkilöistä annettussa laissa (559/1994) ja asetuksessa (564/1994) mainittujen ammattien kohdalla sovelletaan yleistä tunnustamisjärjestelmää. Ammattihenkilölain 8 §:n mukaisen yleisen tunnustamisjärjestelmän piirissä olevilla ammattihenkilöillä on oltava direktiivin mukainen tutkintotodistus tai muu vastaava asiakirja, joka kyseisessä valtiossa vaaditaan oikeuden saamiseksi kyseiseen ammattiin. Valviralla on lisäksi yleisen tunnustamisjärjestelmän puitteissa mahdollisuus määrätä hakijalle sopeutumisaika tai kelpoisuuskoe. Mikäli EU- tai ETA-valtiossa lääkäriin, hammaslääkäriin, proviisorin, sairaanhoitajan tai kättilön tutkinnon suorittanut EU- tai ETA-valtion kansalainen ei täytä automaattisen tunnustamisen edellytyksiä, hänen tutkintonsa tunnustamiseen sovelletaan yleisen tunnustamisjärjestelmän sääntöjä. (Valvira 2011.)

Valvira voi ammattipätevyyden tunnustamisesta annetun lain (1093/2007) 5 § 2 momentin mukaisesti tarvittaessa pyytää yliopistolta, korkeakoululta tai muulta oppilaitokselta lausunnon hakijan suorittamien opintojen vastaavuudesta ja puuttuvista aihealueista verrattuna Suomessa suoritettaviin opintoihin sekä hakijalle mahdollisesti määrättävän sopeutumisaajan pituudesta ja siihen sisällytettävistä tehtävistä sekä kelpoisuuskokeen sisällöstä. (Valvira 2011.)

EU-/ETA-valtioiden ulkopuolella suoritettu tutkinto tunnustetaan Suomessa terveystieteiden ammattihenkilöistä annetun lain edellytysten täyttyessä. Ammattihenkilölain 11 §:n mukaan EU- tai ETA-valtion kansalaisen EU- tai ETA-alueen ulkopuolella suorittama kyseiseen ammattiin johtava koulutus tunnustetaan Suomessa, mikäli koulutus on Valviran hyväksymä. Valvira voi ennen koulutuksen hyväksymistä vaatia hakijalta lisäopintojen suorittamista ja kuulustelua ammattitaidon selvittämiseksi. Valvira vaatii EU- tai ETA-alueen ulkopuolella koulutuksensa saaneelta kolmannen maan kansalaiselta ammattipätevyyden tunnustamiseksi edellä mainitun lisäksi riittävän kielitaidon. (Valvira 2011.)

Vetovoimainen työpaikka – myös maahanmuuttajan silmin

Vetovoimaista työpaikkaa ja siihen liittyviä erityispiirteitä on selvitetty ja kartoitettu monella taholla ja tavalla. Ohessa lyhyitä kuvauksia muutamista selvityksistä ja hankkeista.

Tehyn järjestötutkimukset 2004 ja 2008

Tehy on luodannut Tehyn järjestökuvaa ja jäsenistön näkemyksiä työelämästä vuosina 2004 ja 2008. Järjestökyselyssä on kysytty Tehyläisiltä mitä asioita he pitävät työssään tärkeimpinä asioina. Tehyn jäsenten vastausten mukaan sekä vuonna 2004, että vuonna 2008 kaikkein tärkein yksittäinen työhön liittyvä seikka oli se, että palkkaus on oikeassa suhteessa työn vaativuuteen (vuonna 2004 jopa 87 prosenttia pitää tätä tärkeänä asiana). Tehyläiset pitävät tärkeänä myös sitä, että työntekijöitä on riittävästi hoidon vaativuuteen nähden (85 %). Kolmanneksi tärkeimmäksi asiaksi nousi kyselyssä se, että ammatillisen koulutuksen perusteella maksetaan hyvää palkkaa. Neljänneksi tärkein asia (82 %) Tehyläisille oli se, että sairaus- ja muissa pitkäaikaisissa sijaisuuksissa palkataan sijainen. Neljä vastaajaa viidestä (80 %) pitää tärkeänä sitä että henkilöstömitoitus on riittävä. Tehyläisten mielestä kolme asiaa toteutuu hyvin työelämässä: työn ja ammatillisen koulutuksen vastaavuus (66 %), eettisten periaatteiden oleminen työtä ohjaavina tekijöinä sekä se, että lähiesimiehellä on oman erikoisalansa koulutus (53 %). Palkkaus on se kokonaisuus, jonka toteutuminen suhteessa asian tärkeyteen on Tehyn jäsenten mielestä eniten epäsuhdassa. (Nurmela 2004; 2008.)

Tehyn malli Merja Meraston tuottamana osaamista arvostavasta työpaikasta

Tehyn liittokokoukseen vuonna 2001 oli valmisteltu malli osaamista arvostavasta työpaikasta. Osana mallia esiteltiin ammatillinen urakehitysohjelma. Mallin mukaan henkilöstön osaaminen tulee varmistaa perehdyttämällä, työhön opastamalla ja täydennyskoulutuksella. Työn edellyttämän osaamisen ylläpitäminen ja lisääminen tulee toteuttaa työajalla työnantajan kustannuksella. (Merasto 2001.)

STTK:n visio osaamista arvostavasta työpaikasta

STTK on laatinut vision osaamista arvostavasta työpaikasta. Osaaminen on keskeinen keino työhyvinvoinnin, tuottavuuden ja tuloksellisuuden sekä muutoksen hallinnan edistämisessä. (STTK 2011.)

Sairaanhoitajaliiton vetovoimaisen työpaikan kriteerit

Suomen sairaanhoitajaliiton Matkalla maineeseen -hankkeessa on laadittu Hyvän työpaikan kriteerit terveydenhuollon organisaatioille. Kriteerit pohjautuvat sekä työhyvinvointi- että magneettisairaaloista tehtyihin tutkimuksiin. Terveydenhuollon Hyvän työpaikan kriteerit jakautuvat kuuteen osa-alueeseen:

- toimivat käytännöt,
 - osallistava johtaminen,
 - työn palkitsevuus,
 - asiantuntijuuden kehittäminen,
 - korkeatasoinen hoidon laatu,
 - työn ja yksityiselämän yhteensovittaminen.
- (Suomen sairaanhoitajaliitto 2010; 2011.)*

Suomen Hammaslääkäriliiton hyvän työpaikan kriteerit

Hammaslääkäriliiton hyvän työpaikan kriteerit -muistion lähtökohtana oli yhteistyössä Työterveyslaitoksen kanssa toteutettu työhyvinvointitutkimus (valmistui 2004). Sen viitekehyksenä oli "työn vaatimusten – työn voimavarojen" -malli, jonka mukaan työolot ovat karkeasti ottaen jaettavissa työn vaatimuksiin ja työn voimavaratekijöihin. (Suomen Hammaslääkäriliitto 2005.)

Great Place to Work® Institute Finland

Great Place to Work® Institute Finland julkaisee yhteistyössä Kauppalehti Option kanssa vuosittain Suomen parhaiden työpaikkojen listan. Ensimmäisen kerran lista julkaistiin vuonna 2003. Listalla julkaistavat organisaatiot saavat oikeuden käyttää Suomen parhaat työpaikat -logoa vuoden ajan. Työnantaja voi ilmoittaa organisaationsa mukaan Suomen parhaat työpaikat -tutkimukseen, mikäli organisaatio työllistää vähintään 15 henkeä. Maksulliseen tutkimukseen osallistuvissa organisaatioissa tehdään henkilöstökysely ja kaikki osallistuvat yritykset saavat käyttöönsä raportit tuloksista. Kaikista osallistujista julkaistaan parhaat työpaikat -listalla paras kolmannes. Instituutin määritelmän mukaan hyvä työpaikka on sellainen, jossa "työntekijät luottavat organisaation johtoon, ovat ylpeitä siitä, mitä tekevät ja nauttivat työtovereidensa kanssa työskentelemisestä." (Great Place to Work® Institute Finland 2011.)

Vetovoimainen ja turvallinen sairaala -hanke Pohjois-Savon sairaanhoitopiirin erityisvastuualueella 2006 – 2012

Viime vuosina Suomessa on kiinnostuttu USA:ssa kehitetystä Magneettisairaala-konseptista. Magneettisairaala on sekä potilaiden että työntekijöiden näkökulmasta vetovoimainen sairaala, jossa muun muassa tuetaan hoitajien kouluttautumista, eri henkilöstöryhmien tasa-arvoista tiimityötä ja tutkimusnäyttöön perustuvaa hoitotyön kehittämistä. Magneettisairaaloissa on esimerkiksi alhaisempi sairaalakuolleisuus, lyhyemmät hoitoajat sekä vähemmän kaatumisia, leikkausten jälkeisiä komplikaatioita ja potilasvalituksia. USA:ssa Magneettisairaaloita on noin 400. Muualla maailmalla statuksen saaneita sairaaloita on Australiassa, Uudessa-Seelannissa ja Libanonissa. Euroopassa ei ole vielä yhtään magneettisairaalastatukseen saanutta sairaalaa. Itä-Suomen yliopiston ja KYSin yhteinen Vetovoimainen ja turvallinen sairaala -tutkimushanke on tehnyt Magneettisairaalan periaatteita tunnetuksi Suomessa. Hankkeessa ovat mukana tällä hetkellä Keski-Suomen keskussairaala, Pohjois-Karjalan keskussairaala, Mikkelin keskussairaala ja Tekonivelsairaala Coxa Tampereelta. Hoitotyön toimintaympäristöä tutkitaan Suomen lisäksi Virossa ja Hollannissa. (Itä-Suomen yliopisto 2011.)

Vetovoimaisen työpaikan tekijöitä on selvitelty jo hyvin kauan, eli ne tuntuvat olevan kaikkien tiedossa. Ongelma lienee, että tutkimusten ja selvitysten pohjalta ei kuitenkaan ole käynnistetty todellista muutosta.

Toinen suuri kysymys on näkökulman samankaltaisuus valtaväestön ja maahanmuuttajan silmin. Uutena asiana on noussut ehkä se, että vetovoimatekijöitä ei niinkään selvitetä, vaan painopiste on enemmänkin rekrytointiosamisessa ja onnistuneissa rekrytointimenetelmissä. Vipuvoimaa EU:lta hankkeessa (Mundus Ky 2010) on tuotettu hyvä opas ulkomailta rekrytoidun työntekijän asettautumiseksi Suomeen. Paljon konkreettisia ja hyviä esimerkkejä sisältävä opas; Attractiivinen Suomi, terveydenhuollon osaajien liikkuvuuden edistäminen -loppuraportti (Mannila & Parviainen 2010) keskittyy työvoiman ennakointiin ja myös rekrytoinnin keinoihin sekä työpaikkojen vetovoimaisuuteen.

Terveydenhuollossa kaikilla toimijoilla on globaali passi, ehkä voittajamaana selviytyy se, joka pystyy huolehtimaan henkilöstöstään, oppimaan tehdyistä selvityksistä ja tutkimuksista ja luomaan vetovoimaisen työpaikan tunnettujen kriteereiden pohjalta. Työvoiman liikkuvuus on kaksisuuntainen; meille tulijat ja meiltä lähtijät. Terveydenhuollon työvoimaa tulee tarkastella kokonaisuutena, ei valtaväestön taikka maahanmuuttajan silmin, vaan osaavan ja korkean eettisen tason saavuttaneen ammattihenkilön silmin.

Lähteet

Painetut

- Ailasmaa, R. 2009. Terveystuoltohenkilöstön riittävyys ja sijaisten tarve. Terveystuolto ja hyvinvoinnin laitos. Esitys 12.5.2009, Kuopio.
- Ailasmaa, R. 2010. Sosiaali- ja terveystuoluiden ulkomaalainen henkilöstö ja suomalaiset ulkomailla. Tilastoraportti 18/2010. Terveystuolto ja hyvinvoinnin laitos. Helsinki.
- Haapa-aho, M., Koskinen, M-K. & Kuosmanen, I. 2009. Työnjakomallit – Laajennetaanko tehtäväkuva vai siirretäänkö tehtäviä. Tehyn julkaisusarja F: Muut julkaisut 3/09. Helsinki: Multiprint Oy.
- Keituri, T. 2005. Monikulttuurisuus ja eettisyys terveystuollossa. Katsaus hoitolan tutkimuksiin. Tehyn julkaisusarja F: Muut julkaisut 4/2005. Helsinki: Multiprint Oy.
- Mannila, S. & Parviainen, U. 2010. Attraktiivinen Suomi. Terveystuolton osaajien liikkuvuuden edistäminen 1.11.2008 – 31.12.2010. Loppuraportti. Terveystuolto ja hyvinvoinnin laitos. Helsinki: Yliopistolaino.
- Markkanen, K. & Tammisto, S. 2005. Maahanmuuttajat hoitolan työyhteisöissä. Tehyn selvitys monikulttuurisuudesta. Tehyn julkaisusarja B: Selvityksiä 3/2005. Helsinki : Multiprint Oy.
- Opetusministeriö. 2007. Aiemmin hankitun osaamisen tunnustaminen korkeakouluissa. Opetusministeriön työryhmämuistioita ja selvityksiä 2007:4. Helsinki: Yliopistolaino.
- Suomen Sairaanhoidajaliitto. 2010. Hyvän työpaikan kriteerit. Vetovoimaa ja työhyvinvointia terveystuoltoon. Hyvän työpaikan kriteerit testi. Helsinki.
- Sipilä, T. & Koskinen, M-K. 2007. Ei oppi ojaan kaada – mutta liika on liikaa. Aiemmin hankitun osaamisen tunnustaminen ja tunnustaminen ammattikorkeakouluissa terveystuolalla. Tehyn julkaisusarja B: Selvityksiä 2/2007. Helsinki: Multiprint Oy.
- Sosiaali- ja terveystuolto. 2009. Johtamisella vaikuttavuutta ja vetovoimaa hoito-tuoltoon. Toimintaohjelma 2009 – 2011. Sosiaali- ja terveystuolto julkaisuja 2009:18. Helsinki: Yliopistolaino.
- Mundus Ky. 2010. Sujuvasti suomalaisessa työelämässä -projekti. Polku lähtömaasta pääkaupunkiseudulle. Ulkomailta rekrytoitun työntekijän asettuminen Suomeen. Vipuvoimaa EU:lta 2007 – 2013. Euroopan Unioni. Euroopan sosiaalirahasto. Kirjaino Uusimaa. <<http://www.seure.fi/Layout/Polku/polku/index.html>>

Painamattomat ja internetlähteet

- Ammattipätevyysdirektiivi (2005/36/EY). Luettu 4.1.2011 <eur-lex.europa.eu>
- Asetus terveydenhuollon ammattihenkilöistä (564/1994). Luettu 4.1.2011 <<http://www.finlex.fi/fi/laki/alkup/1994/19940564>> ja <<http://www.finlex.fi/fi/laki/smur/1994/19940564>>
- Great Place to Work® Institute Finland. Luettu 3.1.2011 <<http://www.greatplacetowork.fi/best/index.php>> ja <<http://www.greatplacetowork.fi/gptw/index.php>>
- Halmeenmäki, T. 2009. Henkilökohtainen tiedonanto 27.8.2009.
- Itä-Suomen yliopisto. 2011. Vetovoimainen ja turvallinen sairaala -hanke Pohjois-Savon sairaanhoitopiirin erityisvastuualueella vuosina 2006 – 2012. Luettu 4.1.2011 <<http://www.uef.fi/hoitot/vetovoimainen-ja-turvallinen-sairaala-hanke>>
- Laki ammattipätevyden tunnustamisesta (1093/2007). Luettu 4.1.2011 <<http://www.finlex.fi/fi/laki/ajantasa/2007/20071093>>
- Laki terveydenhuollon ammattihenkilöistä (559/1994). Luettu 4.1.2011 <<http://www.finlex.fi/fi/laki/ajantasa/1994/19940559>>
- Merasto, M. 2001. Osaamista arvostava työpaikka. Tehyn työpapereita.
- Nurmela, S. 2008. Tehyn järjestötutkimus 2008. TNS Gallup Oy.
- Nurmela, S. 2004. Tehyn järjestötutkimus 2004. TNS Gallup Oy.
- Perho, M. 2010. Hoito- ja hoivatyön tulevaisuus. Sosiaali- ja terveysalan opettajat
- STO ry. Koulutuspäivä 12.11.2010. Luentomoniste. Vantaa.
- STTK. 2011. Työyhteisön muutoksen hallinta on tie tuottavuuteen, tulokellisuuteen ja hyvinvointiin. Luettu 3.1.2011 <<http://www.sttk.fi/fi-FI/tuottavuus/tuottavuutta-ja-hyvinvointia-tyoyhteison-muutoksen-hallinnalla/>>
- Suomen Hammaslääkäriliitto. 2005. Hyvä työpaikka. Suomen Hammaslääkäriliiton hyvän työpaikan kriteereitä pohtineen työryhmän muistio. Luettu 3.1.2011 <<http://www.hammaslaakariliitto.fi/fileadmin/pdf/Hammaslaakariliitto/hyvatyopaikkamuistio.pdf>>

Suomen Sairaanhoidajaliitto. 2011. Hyvän työpaikan kriteerit. Vetovoimaa ja työhyvinvointia terveydenhuoltoon. Luettu 8.1.2011 <http://www.sairaanhoitajaliitto.fi/sairaanhoitajan_tyo_ja_hoitotyon/hoitotyon_kehittaminen/vetovoimaa/>

Valvira. 2011. Luettu 3.1.2011 <http://www.valvira.fi/luvat/ammattioikeudet/tutkintojen_tunnustaminen>



Kirsti Sainola-Rodriguez, oh, TtT, työskentelee psykiatrian klinikalla, Pohjois-Karjalan sairaanhoito- ja sosiaalipalvelujen kuntayhtymässä. Hänen mielenkiinnon ja tutkimuksen kohteena ovat terveydenhuoltohenkilöstön ja maahanmuuttajien kohtaamiset ja niissä tarvittava osaaminen, erityisesti transnationaalinen näkökulma osaamiseen. Psykiatrinen hoitotyö ja monikulttuurinen hoitotyö innoittavat häntä niin työssä kuin vapaa-aikana ja yhdistyselämässä.

Transnationaalinen osaaminen – uusi terveydenhuoltohenkilöstön osaamisvaatimus

Kirsti Sainola-Rodriguez

Ihmiset liikkuvat

Tänä päivänä ihmiset liikkuvat ja muuttavat maasta toiseen enemmän kuin koskaan. Ammattitaitoiset ja -taitottomat työläiset, opiskelijat, pakolaiset ja turvapaikanhakijat etsivät turvaa, työtä ja tilaisuuksia oman maansa rajojen ulkopuolelta. Kansallinen, kulttuurinen ja etninen monimuotoisuus on lisääntynyt Suomessa nopeasti viimeisten kahdenkymmenen vuoden aikana niin, että Suomeen on tullut maahanmuuttajia kaukaisista maista, hyvin erilaisista olosuhteista ja yhteiskunnista. Suomessa asuu tällä hetkellä noin 155 000 maahanmuuttajaa, jotka edustavat noin 180:aa eri kansallisuutta. Maahanmuuttajien määrä on noin 2,9 % Suomen kokonaisväestöstä ja määrä on pieni verrattuna moniin muihin Euroopan maihin. Maastamuuton luonteen muuttuminen sekä kansallisen että kulttuurisen monimuotoisuuden selkeä lisääntyminen eri maissa ovat merkkiä globalisaatiosta.

Maahanmuuttajien elämään kuuluu, että uuteen maahan asetuttuaan heillä on entistä paremmat mahdollisuudet säilyttää siteensä ja yhteytensä entisen kotimaansa verkostoihin ja eri puolilla maailmaa asuviin läheisiinsä median, sähköisen viestinnän ja nopeiden kulkuyhteyksien avulla. Valtiolliset rajat eivät ole yhteydenpidon esteenä, eikä paikallinen ympäristö välttämättä kahlitse ihmisten vaihtoehtoja. Näitä valtioiden rajat ylittäviä suhteita on kuvattu transnationaalisuuden käsitteellä, (Eastmond 1998, 163, Olwig 2003, 2–3, Hautaniemi 2004, 51–52, Huttunen ym. 2005, 33), ja käsitteellä on viitattu muun muassa valtioiden rajat ylittäviin arkisiin, sosiaalisiin ja kulttuurisiin yhteydenpidon käytäntöihin. Monet maahanmuuttajataustaiset terveydenhuollon asiakkaat elävät tässä transnationaalisesa todellisuudessa.

Transnationaalisuudessa on kyse myös diasporasta ja sen merkityksen tiedostamisesta tässä ajassa. Maahanmuuttajat joutuvat usein rakentamaan sosiaalista kenttäänsä entisen ja nykyisen kotimaansa välillä tilanteessa, jossa he odottavat palaavansa entiseen kotimaahansa jonakin päivänä.

Muuton väliaikaisuus vaikuttaa maahanmuuttajan motivaatioon ja tarpeeseen sopeutua ja sitoutua uuteen kotimaahansa.

Liikkuvat terveydenhuollon asiakkaat ja heidän tarpeensa

Terveydenhuollossa ihmisten liikkuvuus näkyy lisääntyvästi maahanmuuttaja-asiakkaina, hajonneina perhe- ja sukuyhteisöinä, erilaisina sairauksina, hoidon tarpeina ja käytäntöinä sekä erilaisina terveydenhuoltohenkilöstön osaamisvaatimuksina. Sairauteen ja parantamiseen liittyvät merkitykset ovat kulttuurisesti rakentuvia ja maahanmuuttajat hyödyntävät usein hoidossaan myös oman maansa ja kulttuurinsa tapoja hoitaa sairauksia. Tiilikainen (2008, 74) puhuu ylijarjaisen eli transnationaalisen hoidon ja transnationaalisen verkoston käsitteistä. Terveydenhuollon kohtaamisissa on tärkeää kysyä maahanmuuttajilta heidän mahdollisista yhteyksistään kotimaansa kansanparantajiin ja ei-lääketieteellisten hoitojen käytöstä länsimaisen lääketieteen rinnalla. Maahanmuuttajien harjoittamasta länsimaisen lääketieteen ja oman kulttuurin hoitotapojen "yhdistelystä" suomalainen terveydenhuoltohenkilöstö on harvoin tietoinen tai on ymmärtänyt kysyäkään sen mahdollisuutta (Sainola-Rodriguez 2009, 84). Oman etnisen ryhmän jäsenyyteen Suomessa ja globaalisti liittyä terveyttä ja hyvinvointia edistäviä elementtejä kuten uskonnollisuus, yhteisöllisyys sekä kotimaan kulttuurista saadut selviytymiskeinot ja -kyvyt.

Terveydenhuoltohenkilöstön mahdollisuus tuntea potilaidensa lukuisia kulttuureja ja osata huomioida kulttuurin tuomia merkityksiä hoitamisessa on vaikeaa, lähes mahdotonta, mutta onko tarpeenkaan? Kulttuurin huomioimisen vaatimusta ja tarvetta saattaisi helpottaa, jos maahanmuuttajalle itselleen annettaisiin asiantuntijuus oman kulttuurinsa asiantuntijana. Kohtaamisissa korostettaisiin maahanmuuttajien itsensä asioille antamia merkityksiä ulkoapäin määriteltyjen ja opeteltujen kulttuuristen piirteiden sijaan tai lisäksi. Geertz (1993, 5–20) kutsuu lähtökohtaa eläytyväksi ymmärtämiseksi, joka saavutetaan yhteisten kertomusten kautta ja näkemällä maahanmuuttajan elämää maahanmuuttajan näkökulmasta. Käytännössä on kyse siitä, että terveydenhuollon kohtaamisissa opitaan kysymään oikeita asioita. Eri kulttuurista tuleva potilas ei välttämättä osaa vastata abstrakteihin kysymyksiin kulttuurisesta identiteetistään tai etnisestä alkuperästään. Sen sijaan potilas osaa kuvata omaa elämäntilannettaan ja sitä, kuinka sairaus on vaikeuttanut elämää, miten potilas on tottunut hoitamaan sairauttaan ja kuinka on kokenut sairautensa (Bäärnhielm ym. 2007, 19).

Terveydenhuoltohenkilöstön osaamisvaatimukset moninaistuvassa terveydenhuollossa

Terveydenhuoltohenkilöstön eri ammattiryhmien ammattitaitovaatimuksissa on kansainvälisesti ja meillä Suomessakin käytetty transkulttuuriseen hoitotyöhön perustuvaa kulttuurisen kompetenssin käsitettä kuvaamaan sitä

kykyä ja niitä taitoja, joita terveydenhuoltohenkilöstö tarvitsee kyetäkseen kohtaamaan kulttuurisesti erilaisia potilaita ja heidän hoidon tarpeitaan. Kulttuurisen kompetenssin malleissa on määritelty kulttuurisen hoitamisen vaatimuksiksi erilaisia tiedollisia ja taidollisia ulottuvuuksia. Kriittisten kannanottojen mukaan hoitotyön kulttuurinen kompetenssi ei ota riittävästi huomioon todellisia kulttuurien välisiä eroavuuksia, sosiaalista epätasaa-arvoisuutta ja hoito-organisaatiossa vallitsevia negatiivisia asenteita. Kulttuuristen piirteiden liiallisen korostamisen katsotaan johtavan jopa stereotyyppiseen eli tasapäästävään näkemykseen maahanmuuttajista. Myöskään asiantuntijavallan merkitystä maahanmuuttotyössä ei tiedosteta (Polachek 1998, 452 – 456, Duffy 2001, 487, Dreher ja MacNaughton 2002, 182).

Kulttuurisen tiedon ja taidon lisäksi on tärkeä ymmärtää sosiaalinen todellisuus, jossa maahanmuuttajat terveysongelmineen elävät. Maahanmuuttajat ovat Suomessa heterogeeninen ryhmä, joskin useat maahanmuuttajat kuuluvat alempiin sosiaalisiin luokkiin työttömyyden, vähäisen koulutuksen ja köyhyyden vuoksi, ja kaikilla näillä seikoilla on todettu olevan vaikutusta yksilön huonoon terveydentilaan ja hyvinvointiin. Kaivo-oja ja Suvinen (2001, 20 – 21) ja Kaivo-oja (2010) puhuvat trendeistä, jotka tulevat vaikuttamaan terveydenhuoltohenkilöstön osaamisvaatimukseen tulevaisuudessa. Tällaisina trendeinä nähdään muun muassa globalisoituminen, verkostoituminen, kestävä kehitys ja kulttuurinen syrjäytyminen. Kyetäkseen vaikuttamaan näihin trendeihin henkilöstöltä vaaditaan vahvaa motivaatiota, kieli-taitoa, kulttuurien tuntemusta, verkostoitumistaitoja ja syrjäytymistä estävää toimintaa yhdessä kansalaisjärjestöjen ja muiden palveluorganisaatioiden kanssa. Tämän päivän terveydenhuoltohenkilöstön osaamisvaatimuksissa tulisikin kiinnittää huomiota taitoihin, joiden avulla hahmotetaan kokonaisvaltaisesti maahanmuuttajan terveyteen ja hyvinvointiin vaikuttava tilanne. Löydetään uudenlaisia toimintatapoja, joilla voidaan menestyksellisesti hoitaa maahanmuuttajia ja vaikuttaa heidän hyvinvointiinsa.

Transnationaalinen osaaminen

Amerikkalaiset valtiotieteilijät Peter Koehn ja James Rosenau ovat kehittäneet transnationaalisen osaamisen (transnational competence) näkökulman monikansallisiin ja transnationaalisiin kohtaamisiin. Näkökulman kehittämistä terveydenhuoltohenkilöstön osaamisen arviointiin jatkoi professori Peter Koehn Montanan yliopistosta (Koehn 2004, 69 – 85). Näkökulma perustuu useilta eri tieteenaloilta saatuihin tutkimuksiin ja lähteisiin kuten kansainvälisen liike-elämän tutkimus, kehitysyhteistyö, kulttuurien välinen psykologia ja viestintä, terveydenhuollon osalta lisäksi hoitotyön kulttuurisen kompetenssin ja potilaan ja terveydenhuoltohenkilöstön välisen vuorovaikutuksen tutkimuksiin.

Transnationaalisen osaamisen näkökulma ei ole kulttuurispesifinen tietysti kulttuureista tai maista tuleville potilaille, vaan se on yleispätevä kaikkiin terveydenhuollon kohtaamisiin. Osaamisessa korostetaan potilaan

osallisuuden, potilaan oman kertomuksen ja keskinäisen dialogisen vuorovaikutuksen merkitystä yhtenevään hoitotulokseen pääsemiseksi. Hoidon onnistumiseksi yhdessä sopiminen ja neuvottelu maahanmuuttajalle tärkeiden ihmisten kanssa nähdään ensiarvoisen tärkeänä (Koehn ja Rosenau 2002, 120 ja 2010, 98 – 108, Koehn ja Swick 2006, 550 – 552.)

Kohtaamisten onnistumiseen katsotaan vaikuttavan molempien osapuolten, sekä maahanmuuttaja-asiakkaan että terveydenhuoltohenkilöstön, osaaminen tai osaamattomuus. Maahanmuuttaja itse on tärkein omaan terveyteen ja sairauteensa liittyvien asioiden esiintuoja, ja suomalainen omahoitaja tai -lääkäri on tärkein maahanmuuttajan terveystilanteeseen vaikuttava suomalainen asiantuntija, joten kohtaamisella on usein merkittävä vaikutus maahanmuuttajan tulevaan hyvinvointiin. Terveydenhuoltohenkilöstöltä ei välttämättä edellytetä eri kulttuurien tuntemusta, vaan aitoa ja kokonaisvaltaista kiinnostusta maahanmuuttaja-asiakkaansa tilanteesta, johon saattaa liittyä tiettyjen kulttuuristen piirteiden huomioimista yksilön itsensä määrittämänä. Kansallisten ryhmien sisällä on paljon eroavaisuuksia, eivätkä maantieteellisesti samasta paikasta tulleet välttämättä jaa samoja kokemuksia, samaa sosioekonomista asemaa, poliittista taustaa tai maastamuuttoon liittyviä syitä. Toisaalta myös maahanmuuttajalta edellytetään kiinnostusta terveydenhuoltohenkilöstön asiantuntemusta, näkemyksiä ja uuden kotimaansa hoitokäytäntöjä kohtaan. Molemmilta osapuolilta edellytetään innovatiivisuutta löytää hoitoa, terveyttä ja selviytymistä paremmin palvelevia toimintatapoja ja selviytymiskeinoja (Koehn ja Rosenau 2010, 103 – 104.) Transnationaalinen osaaminen terveydenhuollossa on taitoa hoitaa eri syistä muuttoliikkeessä olevia, transnationaalisesti toimivia maahanmuuttajia niin, että kunkin maahanmuuttajan henkilökohtainen sosiaalinen todellisuus tulee huomioiduksi. "The response to transnational cases must be equally transnational" (Farmer 1999, 244). Transnationaaliseen osaamiseen kuuluu viisi osaluuetta: analyyttinen, emotionaalinen, luova, viestinnällinen ja toiminnallinen. Osa-alueiden sisällöt on kuvattu taulukossa 1.

Pohdintaa tutkimustulosten valossa

Transnationaaliseen osaamiseen liittyvissä kotimaisissa tutkimuksissa (Sainola-Rodriguez 2009, 71 – 118.) tuli esiin, ettei maahanmuuttajilla ja suomalaisella hoitohenkilöstöllä useinkaan ollut yhtenevää näkemystä toistensa osaamisesta eikä yhtenevää näkemystä monista, keskeisistä hoitoon liittyvistä asioista. Henkilöstö joko yliarvioi tai aliarvioi maahanmuuttajien näkemyksiä. Hoitotyytyväisyydellä on yhteys onnistuneeseen hoitoon sitoutumiseen ja hoitotyytyväisyyttä ainakin jossain määrin voidaan pitää hoidossa tavoiteltavana. Tässä tutkimuksessa suomalainen hoitohenkilöstö arvioi maahanmuuttaja-asiakkaansa tyytyväisemmäksi ja luottavamaisemmaksi hoitoonsa kuin maahanmuuttajat oman arvionsa mukaan olivat. Edelleen henkilöstö näki viestinnälliset taitonsa hyvinä, joskin maahanmuuttajat arvioivat taidot vain keskinkertaisiksi. Viestintään liittyä monia hyvän dialogin

Taulukko 1. Terveydenhuoltohenkilöstön transnationaalisen osaamisen osa-alueet (Koehn ja Rosenau 2002: 110, käännös Kirsti Sainola-Rodriguez).

Analyytinen osaaminen - kyky hankkia tietoa ja ymmärtää tiedon merkitys kohtaamisissa	Emotionaalinen osaaminen - kyky tehdä havaintoja ja olla aidosti kiinnostunut	Luova osaaminen - kyky innovatiivisuuteen ja soveltamiseen	Viestinnällinen osaaminen - kyky kommunikointiin ja vuorovaikutukseen	Toiminnallinen osaaminen - taito toimia tavoitteellisesti transnationaalisisessa ympäristössä
- keskeiset terveyteen liittyvät yhteiskunnan/ kulttuurin ja yksilön uskomukset, arvot ja käytännöt - maahanmuuton syyt ja seuraukset terveyden kannalta - muutostilan (transition) ymmärtäminen - nykyisen elämäntilanteen ja hoidontarpeen välinen yhteys	- kiinnostus ja kunnioitus terveyteen liittyviä arvoja, perinteitä, uskomuksia ja kokemuksia kohtaan - oman kulttuurin merkityksen ymmärtäminen - usko selviytyä haasteista ja kyvystä auttaa - kyky tulla toimeen erilaisten ihmisten kanssa ja toimia erilaisissa arvomaailmoissa - transnationaalisuuden ymmärtäminen	- erilaisten hoitomenetelmien ja -käytäntöjen yhdistely ja soveltaminen - yhteistoiminnallisuus uusien toimintamallien luomiseksi - vaihtoehtoisten näkökulmien visiointi - mahdollisuuksien ja synergioiden näkeminen - transnationaalisten verkostojen hyödyntäminen	- kielitaito - tulkintäyrytätö - nonverbaalisten ja kulttuuristen viestien havaitseminen ja ymmärtäminen - taito luoda osallistuva ja luottamuksellinen keskusteluympäristö huolien, epäilyjen ja ideoiden esiintuomiseen - kyky välittää/selvitää väärinkäsityksiä	- positiivisen vuorovaikutuksen ylläpitäminen, kyky luottamukseen - kyky käyttää joustavasti ja tilannekohtaisesti erilaisia toimintatapoja, muun muassa perheen ja yhteisön merkityksen huomiointi - kyky ongelmien ja konfliktien ratkaisuun - kyky tavoitteelliseen toimintaan haasteiden ja paineiden alla - tasa-arvoisuuden toteutumisen edistäminen: potilaan edustajana toimiminen
- asiakkaiden omien resurssien/siinäkkyyden arviointi - aikaisemmat kokemukset ja niistä oppiminen				

vaatimuksia, jotka eivät välttämättä toteudu kohtaamisissa viestinnällisistä, mutta myös muista syistä johtuen. Sekä hoitohenkilöstö että maahanmuuttajat näkivät emotionaaliset taitonsa hyvinä: ymmärrystä ja kunnioitusta toista kohtaan oli olemassa, mutta tälläkin osa-alueella maahanmuuttajat näkivät henkilöstön emotionaaliset taidot huonompana kuin henkilöstö itse sen arvioi. Edelleen henkilöstö aliarvioi maahanmuuttajien sitoutumista lääkahoitoon ja kykyä itsehoitoon. Täysin yhtenevä näkemys löytyi luottamuksesta länsimaiseen lääketieteeseen. Hoitohenkilöstö koki saaneensa vähän eväitä kulttuurisiin kohtaamisiin peruskoulutuksessaan eikä lisäkoulutusta katsottu olleen riittävästi. Kulttuurinen lisäkoulutuskaan ei välttämättä auttanut yhtenevän hoitotähteyden löytymisessä. Yhtenevä näkemys oli vain jonkin verran yhteydessä saatuun lisäkoulutukseen hoitohenkilöstön kohdalla, mutta ei lääkäreiden kohdalla.

Transnationaalinen näkökulma on hyvin käytännönläheinen näkökulma maahanmuuttajien kohtaamiseen terveydenhuollossa. Näkökulma edellyttää hoitamisessa tuttuja hoitamisen perusarvoja ja -periaatteita; paneutumista, kiinnostusta, tasa-arvoisuutta, dialogisuutta, potilaan kuuntelua, osallistumista ja osallistumiseen velvoittamista. Yhteiseen hoitotähteyteen pääsee vain yhteisen neuvottelun ja yhteisen tekemisen kautta. Maahanmuuttajien kanssa työskentelyyn kaivataan koulutusta ja osaamista, mutta kannattaa miettiä, minkä tyyppinen koulutus palvelee parhaiten työssä maahanmuuttajien kanssa.

Kysymyksiä pohdittavaksi

- Millaisia haasteita globalisuus tuo terveydenhuoltohenkilöstön osaamiselle?
- Mitä stereotyyppisyys voisi tarkoittaa terveydenhuollon kohtaamisissa?

Lähteet

- Bäärnhielm S - Rosso Scarpiati M - Patti L. 2007. Kultur, context och psykiatrisk diagnostic. Manual för intervju enligt kulturformuleringen I DSM-IV. Transkulturellt Centrum. Stockholms läns Landsting. Malmö: Elanders Berlings.
- Dreher M - MacNaughton N. 2002. Cultural Competence in Nursing: Foundation or Fallacy? *Nursing Outlook* 50. 181–186.
- Duffy ME. 2001. A critique of cultural education in nursing. *Journal of Advanced Nursing* 36 (4): 487–495.
- Eastmond M. 1998. Nationalist Discourses and the Construction of Difference: Bosnian Muslim Refugees in Sweden. *Journal of Refugee Studies* 11 (2): 163.
- Farmer P. 1999. *Infections and Inequalities: The Modern Plagues*. Berkeley: University of California Press.

- Geertz, C. 1993. *The Interpretation of Cultures*. New York: Basic Books, Inc. Publishers.
- Hautaniemi P. 2004. *Pojat! Somalipoikien kiistanalainen nuoruus Suomessa*. Nuorisotutkimusverkosto. Nuorisotutkimusseura. Julkaisuja 41. Helsinki: Hakapaino.
- Huttunen L - Löytty O - Rastas A. 2005. *Suomalainen monikulttuurisuus. Paikallisia ja yllirajaisia suhteita*. Teoksessa *Suomalainen Vieraskirja. Toimittaneet Rastas A - Huttunen I - Löytty O*. Tampere: Vastapaino.
- Kaivo-oja J. 2010. *Terveydenhuolto huomenna – pärjääkö tiimisi muuttuvassa maailmassa?*
- Hoitotyön johtajien koulutuspäivät - Vaikuttava hoito terveyden edistämiseksi. Tampere-talo 3.9.2010.
- Kaivo-oja J - Suvinen N. 2001. *Sosiaali- ja terveysalan tulevaisuuden näkymät vuoteen 2030*. Hoitotyön vuosikirja 2002. Hygieia. Tampere: Tammer-Paino Oy.
- Koehn P. 2004. *Global Politics and Multinational Health- Care Encounters: Assessing the Role of Transnational Competence*. *Eco Health* 1: 69 – 85.
- Koehn P - Rosenau J. 2002. *Transnational Competence in an Emergent Epoch*. *International Studies Perspectives* 3: 105 – 127.
- Koehn P - Rosenau H. 2010. *Transnational Competence. Empowering Professional Curricula for Horizon Rising Challenges*. Boulder: Paradigm Publishers. USA.
- Koehn P - Swick H. 2006. *Medical Education for a Changing World: Moving Beyond Cultural Competence into Transnational Competence*. *Academic Medicine* Vol 81: No 6. 548 – 556.
- Olwig KF. 2003. *Migrants' visions and practices of home*. *Suomen Antropologi* 28 (2): 2 – 3.
- Polachek NR. 1998. *Cultural safety: a new concept in nursing people of different ethnicities*. *Journal of Advanced Nursing* 27 (4): 452 – 457.
- Sainola-Rodriguez K. 2009. *Transnationaalinen osaaminen – uusi terveydenhuoltohenkilöstön osaamisvaatimus*. Kuopion yliopiston julkaisuja E. Yhteiskuntatieteet 172. Kuopion yliopisto.
- Tiilikainen M. 2008. *Somalialaiset maahanmuuttajat ja yllirajainen hoito*. *Sosiaalilääketieteellinen Aikakauslehti* 45 (1): 74 – 87.



Saara Hiltunen, TrM, työskentelee Keski-Pohjanmaan ammattikorkeakoulussa hoitotyön lehtorina. Hän osallistui ensimmäiseen suomalaiseen koulutusvientihankkeeseen ja sain alan pioneerina arvokasta tietoa koulutusviennin suunnittelusta, toteutuksesta, päättämisestä ja asiaan liittyvistä monista erityiskysymyksistä. Hiltusta kiinnostavat edelleen monikulttuurisuuden edistäminen ja koulutuksen kansainvälistämiseen liittyvät kysymykset.

Suomen ensimmäisen tilauskoulutus kiinalaisille toteutettiin Keski-Pohjanmaan Ammattikorkeakoulussa

Saara Hiltunen

Suomalaisten itsetuntoa on hivelty viime vuosina suomalaisen koulutuksen hyvillä tuloksilla, joita on saavutettu kansainvälisissä vertailuissa. Suomi on ollut kärkipaikoilla useissa perättäisissä PISA tutkimuksissa, jotka mitaavat 15-vuotiaiden nuorten lukutaitoa, matematiikan osaamista sekä luonnontieteiden osaamista. Elokuussa 2010 News Week julkaisi 100 johtavan maan vertailun, jossa vertailukohteina olivat talous, koulutus, terveydenhoito, poliittinen ilmapiiri ja elämän laatu. Suomi sai ykkössijan parhaana maana maailman kaikista maista.

Suomalainen koulutusjärjestelmä on hyvässä maineessa maailmalla ja vierailijoita tutustumassa suomalaisiin menestystekijöihin on riittänyt eri tahoille. Taloudellisen vaurauden lisääntyttä monissa Aasian ja Arabian niemimaan maissa on kiinnostus Suomalaista osaamista kohtaan kasvanut. Eri maiden koulutusasiantuntijat ovat käyneet tutustumassa suomalaiseen koulutusjärjestelmään ja terveydenhoidon järjestelmään.

Kyseiset maat ovat nopeita omaksumaan uusia malleja maailmalta teknologian ja palvelujen parantamiseksi omassa maassaan. He ovat erittäin kiinnostuneita menestystekijöistä ja koulutuksesta. Aiemmista tuloksista poiketen vuoden 2009 PISA tutkimuksessa ensimmäisillä sijoilla olivat Aasian menestyjät, kuten Shanghai, Japani ja Etelä-Korea. Kiinasta löytyy nykyisin vaurautta ja huipputeknologiaa, mutta etenkin maaseudulla myös köyhyyttä ja puutetta monin tavoin. Siksi tästä jättivaltiosta ei voida puhua yhtenäisenä kokonaisuutena. Aiemmin kiinnostus Aasiasta ja Arabian niemimaalta on kohdistunut pääasiassa englanninkielisiin maihin kuten USA:han, Englantiin ja Australiaan, missä koulutus on ollut kaupan perinteisesti. Esimerkiksi Australiassa koulutuksen lasketaan kattavan kolmanneksen bruttokansantuotteesta. Nyt suomalaiselle koulutukselle olisi kysyntää, koska eri puolilla maailmaa suomalaisista menestystekijöistä halutaan ottaa mallia. Aika on juuri nyt otollinen koulutuksen markkinoille

Kysyntää on – tarjontaa puuttuu

Vuoden 2008 alusta tuli voimaan uusi tilauskoulutuslaki, joka antoi suomalaisille koulutusorganisaatioille mahdollisuuden myydä tutkintoon johtavaa koulutusta Euroopan ulkopuolisiin maihin. Kysyntää olisi nyt suomalaiselle koulutukselle, mutta voluunit, joita on kysytty ovat niin suuret, ettei Suomesta löydy kapasiteettia. (Helsingin Sanomat 29.12.2009)

Alkuvuodesta 2010 Suomessa valtioneuvosto teki periaatepäätöksen koulutusviennin strategisista linjauksista. Tavoitteeksi asetettiin, että Suomi olisi yksi maailman johtavista koulutukseen ja koulutusjärjestelmän laatuun perustuvista talouksista, ja että koulutuksen osuus Suomen kokonaisviennistä kasvaisi merkittävästi vuoteen 2015 mennessä. Tarkoituksena on toteuttaa tavoitteet opetusministeriön, työ- ja elinkeinoministeriön ja ulkoasiainministeriön sekä muiden eri toimijoiden yhteistyönä. Tarvitaan uusia innovaatioita, joiden kautta voidaan tuottaa koulutusta. Kokemus on osoittanut, että tarvitaan vielä lakien tarkennusta, jotta koulutuksen vienti mahdollistuisi nykyistä laajemmin.

Ministeriötasolla on havaittu suomalaisen koulutusosaamisen vienti kansainvälisille markkinoille uutena ajankohtaisena mahdollisuutena. Toisaalta on huomattu, että tekijöitä on vähän ja suomalaisilla toimijoilla on rajalliset henkilöstöresurssit. Kielitaito vaatimus asettaa omat rajoitukset kasvulle. Edellä mainituista syistä on nähty tarpeelliseksi luoda uusia malleja toimia ja luovassa on myös taloudellista tukea potentiaalisille toimijoille klustereiden synnyttämiseksi ja koulutusorganisaatioiden verkottumiseksi.

Keski-Pohjanmaan Ammattikorkeakoulu pioneeri tehtävässä – Kokkola ensimmäisenä

Keski-Pohjanmaan Ammattikorkeakoulu otti haasteen koulutusviennistä Suomesta ensimmäisenä vastaan. Pitkäaikainen yhteistyökumppani Kiinasta Shanghai Institute of Health Sciences oli valmis yhteistyöhön markkinomallilla suomalaista sairaanhoitajakoulutusta 3-vuotisesta kiinalais-amerikkalaisesta kansainvälisestä koulutusohjelmasta sairaanhoitajiksi valmistuneille opiskelijoilleen.

Ensimmäiseen koulutettavien ryhmään ilmoittautui kahdeksan opiskelijaa, joiden haave oli ollut saada jatkaa opiskelua ulkomailla. Nämä tytöt olivat kahden eri vuosikurssin opiskelijoita iältään 22 – 23 vuotiaita. Yksi tytöistä pyrki kiinalaisesta koulutusohjelmasta, mutta hän oli suorittanut kansainvälisen englannin kielikokeen hyvin arvosanoin. Harkinnan jälkeen hänet otettiin mukaan koulutusohjelmaan mukaan.

Koulutuksen sisältö räätälöitiin täydentämään aikaisempaa koulutusta. Aiempi koulutus sisälsi runsaasti nk. lääketieteellisiä oppiaineita kuten sisätauteja ja kirurgiaa. Toisaalta koulutuksesta puuttuivat hoitotiede ja tutkimus-

työhön valmentavat aineet sekä terveyden edistäminen. Jotkut saman sisältöiset oppiaineet saattoivat olla eri nimillä varustettuja. Opetukseen sisällytettiin luonnollisesti myös runsaasti suomen kielen opetusta.

Lopulta suunnitellusta täydennyskoulutuksesta muotoutui 90 opintopisteen kokonaisuus, jonka läpi vieminen veisi kolme lukukautta. Toivomuksena oli, että ensimmäinen lukukausi toteutettaisiin Shanghaissa. Kaksi opettajaa lähti Kokkolasta syksyllä 2009 Shanghaihin toteuttamaan tätä pioneeri tehtävää. Shanghai Health Sciences Instituutista oli toivottu, että opetus tapahtuisi Problem Based Learning (ongelma perustainen oppiminen) menetelmällä, koska tätä menetelmää käytetään myös Suomen kielisessä sairaanhoitaja koulutuksessa Kokkolassa.

Kulttuurien erilaisuus haasteena opiskelussa

Kiinalaiset hoitajat valmistuivat Keski-Pohjanmaan Ammattikorkeakoulusta täydennyskoulutuksena toteutetusta tilauskoulutuksesta 1 1/2 vuodessa. Vaikka näillä hoitajilla oli alan osaamista taustallaan muodostui tuosta 1 1/2 vuoden ajasta haasteellinen ja vaativa jakso näille opiskelijoille. Oppiminen uudella tavalla, työssä oppimisen haasteet ja ennenkaikkea kielen oppiminen yhdessä työkuulttuurien erojen kanssa ovat aikaa ja totuttelua vaativia asioita. Kiinalaisilla opiskelijoiden aikaisempi Kiinassa hankittui 3-vuotinen sairaanhoitajan tutkinto oli amerikkalaista Associate Diplomaa vastaava kaksikielinen tutkinto, jossa opettajina olivat toimineet suurelta osin amerikkalaiset opettajat. Näillä hoitajilla oli koulutukseen tullessaan jo hyvät tekniset taidot hoitamisesta. Teknisiä taitoja oli harjoiteltu runsaasti luokkaolosuhteissa. Kiinassa arvostetaan koulutusta ja teoriaosaamista. Myös englannin kielen taito erityisesti lääketieteellisen sanaston suhteen oli erinomainen. Oppimismenetelmät oli mukautettu kiinalaiseen oppimistyyliin, jossa opitaan asioita kirjoista ulkoa ja mieleen painetaan valmiita malleja toistaen. Kriittistä ajattelua ja innovatiivisuutta ei Kiinassa odoteta opiskelijalta samalla tavalla kuin meillä Suomessa ja muualla länsimaissa. Koulutuksen päätyttyä ei vielä odoteta täyttä omatoimisuutta, sillä vasta valmistuneen perehdytys työelämässä on pitkä prosessi. Yksi opiskelijoista totesikin koulutuksen alkuvaiheessa, että aiemmin on rangaistu siitä, jos ei ole kirjoittanut kirjan mukaan ja nyt tässä suomalaisessa koulutuksessa ragaistaan siitä, että on kirjoitettu kirjan mukaan. Kysymys oli silloin kopiinnista, jota meillä ei hyväksytä, vaan asiat pitäisi ilmaista omin sanoin.

Kiinalaisten opiskelijoiden asenteet ja odotukset opettajaa kohtaan poikkesivat suomalaisista ja monista muista ulkomaisista opiskelijoista. Kiinalaiseen arvomaailmaan kuuluu vahvasti opettajien ja vanhempien ihmisten kunnioittaminen. Opiskeijat osoittavat kiitollisuutta opettajille esimerkiksi pienin lahjoin lomilta paluun yhteydessä. Opettajaa puhutellaan aina kohdellaasti ja kauniisti. Oppitunneille tullaan jopa sairaanakin ja poissaoloja ei juuri esiintynyt muuten kuin painavista syistä. Myöskään tunneilta myöhästymisiä ei juuri esiintynyt. Suomalaiset opettajat kokivat kiinalaiset opiske-

lijat myönteisinä ja yhteistyöhaluisina. Näissä asenteissa olisi jotain opittavaa myös suomalaisille. Suomessa on herätty vasta viime vuosina opiskelemaan alaistaitoja, jotka ovat kiinalaisilla esimerkillisiä.

Toisaalta oppituntien aikana kiinalaiset opiskelijat eivät juuri esitä kysymyksiä, mutta tapana on oppituntin päätyttyä mennä opettajan luo kysymään henkilökohtaisesti epäselviä asioita. Näin välitunnit jäävät helposti pitämättä niin opettajalta kuin oppilailtakin. Problem Based Learning -metodi oli kiinalaisille uusi haaste. Opiskelijat oppivat metodin nopeasti ja he nauttivat keskustelusta ja väittelystä. Erimielisyydet ratkaistiin aina äänestämällä. Toisaalta jonkin ajan kuluttua kaava alkoi toistaa itseään ja innovatiivisuus oli monesti kadoksissa tutoriaali istunnoista. Opiskelijat seurasivat hyvin tarkasti opettajan antamia vinkkejä ja alussa oppimiaan malleja. Yhteinen vastaus ongelmaan oli tavallisimmin ranskalaisilla viivoilla kirjoitettu luettelo eri asioita, joita opiskelijat olivat löytäneet lähdeaineistoista. Synteesin tekeminen osoittautui erityisen vaikeaksi näille opiskelijoille.

Työelämän haasteet ja kulttuurierot

Hoitotyön sisältö eri kulttuureissa on pitkälti sama, mutta tapa tehdä työ on erilainen. Suomessa korostetaan itseohjautuvuutta, itsensä johtamista ja oma-aloitteisuutta. Monissa kulttuureissa on totuttu johtajakeskeisyyteen. Johtaja käskee ja alaiset seuraavat. Esimiestä pyritään miellyttämään ja palvelemaan. Esimies voi kokea uhkana työntekijöiden oma-aloitteisuuden ja itsellisyyden. Eräs afrikkalainen opiskelija kuvasi vaikeutena sen, että Suomessa ei monesti edes tiedä, kuka on esimies. Tällaisessa kulttuurissa uusi työntekijä kokee olevansa hukassa. Hän ei tiedä, mitä häneltä odotetaan ja missä kulkee rajat.

Opiskelijoiden kertoman mukaan Kiinassa työelämään siirryttäessä hoitoalalla ei aluksi saada täyttä palkkaa, eikä aloittelijalta odoteta vielä ensimmäisen vuoden aikana kokonaisvaltaista vastuuta työstä. Aloitteleva sairaanhoitaja on edelleen oppimassa työelämässä pienellä osapalkalla. Myös rekrytointikäytänteet poikkeavat suuresti suomalaisista käytänteistä. Työntekijä otetaan työhön pitkällä sitoumuksella ikäänkuin loppuiäkseen. Jos työntekijä haluaa lähteä lyhyen ajan jälkeen vaikkapa ulkomaille koulutukseen tai toiseen työpaikkaan hän saattaa joutua korvaamaan tämän rahallisesti työnantajalleen. Myös työpaikan järjestymisestä työntekijä usein maksaa rekrytointifirmalle. Näistä syistä lisäkoulutukseen tai ulkomaille pyrkivät hoitajat eivät useinkaan hakeudu työelämään välittömästi koulutuksen päätyttyä. Lyhytaikaisia sijaisuuksia ei tunneta eikä käytetä ja muutenkin työn saaminen on usein pitkä ja vaikea prosessi. Opiskelijat ovat pyytäneet myös suomalaisilta opettajilta suosituskirjeitä työn hakua varten. Tämä on tavallinen kiinalainen käytänte.

Kiinassa sairaaloiden osastoilla on noin puolet henkilökunnasta lääkäreitä, joten vastuu hoitohenkilökunnan ja lääkärin välillä jakautuu eri tavoin kuin

Suomessa. Paikalla on aina lääkäri, joka voi arvioida tilanteen ja antaa määräyksiä hoitajalle. Suomessa päivittäisestä hoidosta hoitajalla on suuri vastuu ja hoitajan tulee huomioida potilaan tilan muutokset ja arvioida, milloin asiakas tarvitsee lääkärin konsultointia.

Opetusohjelmaan kuului 10 viikkoa sairaalaharjoittelua sekä parin kuukauden kesätyöt. Opetus sekä Kiinassa että Keski-Pohjanmaan Ammattikorkeakoulussa toteutettiin yksinomaan englanniksi. Käytännön harjoittelussa opiskelijat pystyivät omaksumaan hyvin asioita englanninkielisestä ohjauksessa, mutta ongelmana oli muutamien ohjaajien kielitaidon puute. Kesätöiden aikaan opiskelijat ottivat pitkän harppauksen kielen oppimisessa käytännössä. Yksi opiskelija olisi halunnut osallistua suomenkielisille oppitunneille kesän jälkeen. Nämä opiskelijat olivat erittäin yritteliäitä harjoittelussa ja teoria opiskelussa.

Työelämän haasteisiin Suomessa kuuluu myös suomalaisen henkilökunnan ja esimiesten asenteet. Mielenpisteet jakautuivat sekä erittäin positiivisiin että kriittisiin ääripäihin. Ulkomaalaisen opiskelijan ohjaus koettaan usein erittäin työläännä muun muassa yhteisen kielen puuttuessa. Vaikka kiinalaiset opiskelijat opiskelivat ahkerasti suomen kieltä ja käyttivät sitä kykyjensä mukaan, koettiin, että kielitaito ei riitä sairaanhoitajan työhön. Opettajana pyrimme ohjaamaan henkilökuntaa siihen, etteivät he odottaisi täydellistä kielitaitoa, vaan ajattelisivat kielen oppimisen prosessina ja hyväksyisivät puutteellisenkin suomen kielen. Tärkeintä on ohjata ja tarkkailla hoitamisen sisällön tuntemusta, eikä arvioida vain kielitaitoa.

Eettiset näkökulmat

Hoitajien rekrytoimisessa ulkomailta nousee eettiset kysymykset tarkoituksenmukaisuudesta ja oikeellisuutta silloin kun hoitaja tulee nk. kolmansista maista ja on kotimaansa kouluttama kuten useimmat filippiiniläiset hoitajat ovat. Terveystieteiden ja sairaanhoidon ammattilaisista on pula heidän lähtömaissaan. Ulkomailla koulutuksen hankkineista hoitajista vain harva haluaa palata takaisin omiin maihinsa sairaanhoitajien huonon palkkauksen ja vaikeiden työolosuhteiden takia. On myös niitä, jotka haluavat käyttää Suomea ponnahduslautana päästäkseen johonkin englantiä puhuvaan maahan kuten Englantiin tai USA:han. Suomessa työnhakua rajaa usein puutteellinen suomen kielitaito tai motivoimattomuus opiskella suomen kieltä. Puutteellisella suomen kielitaidolla varustettu ulkomaalainen hoitaja voi tulla syrjityksi työyhteisöissä jäädessä yhteisten keskustelujen ja päätösten ulkopuolelle, koska ei ymmärrä tai osaa ottaa kantaa. Myös kulttuurierot saattavat vaikeuttaa osallistumista ja kanssakäymistä.

TEHY on ottanut asiakseen valvoa maahanmuuttaja hoitajien etuja. Etenkin yksityispuolella on riskinä maksaa pienempää palkkaa, eikä koulutusta vastaavaa palkkaa. Ulkomaalaisten tulee saada samaa palkkaa samasta

työstä suomalaisten kanssa. Kiinalaisten kohdalla ei tiedossamme ole ongelmia palkkauksen suhteen.

Valmistumisen jälkeen, kaikki ne, jotka halusivat jäädä töihin Suomeen saivat lähihoitajan lyhyitä sijaisuuksia eri puolilta Suomea. Kaksi tyttöä halusi palata Kiinaan. Toinen heistä aikoi tulla Suomeen keväällä etsimään töitä tai jatko-opiskelupaikkaa. Työnhaku on osoittautunut erittäin työlääksi ja hankalaksi kaikille näille vasta valmistuneille sairaanhoitajille. He haluavat jatkaa suomen kielen opiskelua jaa toimia lähihoitajan tehtävissä aluksi, mutta haaveena on sairaanhoitajan paikka ja jatko-opinnot lähes kaikilla.

Suomessa on arvioitu, että vuoteen 2020 mennessä joka neljännen suomalaisnuoren pitäisi ryhtyä hoitajaksi mikäli hoitajien tarve aiotaan täyttää kotimaisilla hoitajilla. Tällainen kiinnostus hoitoalalle on erittäin epätodennäköinen. Niinpä ulkomaisen työvoiman tarve on ilmeinen lähi tulevaisuudessa. Työelämässä tarvitaan vielä paljon asennemuutoksia ja avartumista, jotta ulkomaiset aloittelevat hoitajat otetaan ennakkoluulottomasti osaksi työyhteisöä esimerkiksi hyvän orientaation kautta.

Kielitaitovaatimus

Suomessa sairaanhoitajan on osattava suomen tai ruotsin kieli, koska kieli on työväline. Kieltä tarvitaan ohjaamiseen ja yhteistyötahojen kanssa neuvottelemiseen. Osastoilla hoitajat antavat toisilleen joko puhutun tai kirjoitetun raportin. Hoitotyön dokumentointi on lakisääteinen velvollisuus. Asiakkaan tulee osallistua oman hoitonsa päätöksentekoon ja hän voi tehdä näin ymmärrettyään, mistä on kysymys. Informaation välittämiseen tarvitaan yhteistä kieltä. Ulkomaalaiselle hoitajalle kielen oppiminen on usean vuoden pituinen prosessi. Ilman aktiivista paneutumista kielenopiskeluun ei kieltä opi-ta riittävän tehokkaasti.

Lakimuutos on välttämätön vientikoulutuksen jatkumiseksi

Keski-Pohjanmaan Ammattikorkeakoulussa koettiin tilauskoulutus erittäin myönteisenä kokemuksena. Kompatuskiveksi osoittautui kuitenkin tilauskoulutuslain puutteet. Suomen ammattikorkeakouluopiskelijakuntien liitto (SAMOK) vastustaa periaatteessa kaikkea lukukausimaksujen keräämiseen liittyvää toimintaa. Tarkoituksena on ajaa opiskelijoiden etua heille maksuttomasta koulutuksesta Suomessa. Laki lukukausimaksuista kieltää lukukausimaksujen keräämisen tutkintoon valmistavassa koulutuksessa. Vedoten tähän lakiin SAMOK nosti tutkintapyynnön, jonka lopputuloksena Keski-Pohjanmaan Ammattikorkeakoulu joutui palauttamaan opiskelijoille heidän maksamansa lukukausimaksut. Maksua sai periä ainoastaan Suomen kielen opetuksesta ja muusta järjestelytyöstä, joka ei liittynyt tutkinto-opetukseen.

Useat ammattikorkeakoulut ovat ottaneet yhteyttä prosessin aikana ker-
toen omista suunnitelmistaan tilauskoulutuksen käynnistämiseksi. Useim-
milla on jo valmiit yhteistyötahot ja suunnitelmat. Kokemuksemme perus-
teella kaikki nämä tahot ovat pidättäytyneet suunnitelmiansa toteuttami-
sesta. Lakimuutos Euroopan ulkopuolisten opiskelijoiden lukukausimaksu-
jen keräämisen mahdollistamiseksi on välttämätön, jotta koulutusvientiiä
voidaan jatkaa Suomen koulutusviennin strategisten linjausten mukaises-
ti. *Tutkimus- ja innovaatiopoliittinen linjaus 2011 – 2015*, jonka Tutkimus-
ja innovaationeuvosto on tuottanut, onkin asettanut päämääräkseen laki-
muutoksen vauhdittamisen ja tuen järjestämisen koulutusviennille. Lähi-
tulevaisuudessa suomalainen koulutus tulee olemaan todellinen vaihtoehto
kansainvälisillä markkinoilla.

Lähteet

Suomalaiselle koulutukselle olisi ulkomailla ostajia, mutta myyjä puuttuu koulu-
tuksesta suomelle vientivaltti, (Helsingin Sanomat 29.12..2009)

<http://www.minedu.fi/OPM/Koulutus/artikkelit/koulutusvienti/index.html>:

Tutkimus- ja innovaatiopoliittinen linjaus 2011 – 2015, Tutkimus- ja innovaationeu-
vosto http://www.minedu.fi/export/sites/default/OPM/Tiede/tutkimus_ ja_innovaationeuvosto/julkaisut/linjaus2011-2015.pdf

Kiinnostuksesta kysynnäksi ja tuotteiksi – Suomen koulutusviennin strategiset lin-
jaukset, Valtioneuvoston periaatepäätös, Opetus- ja kulttuuriministeriön
julkaisuja 2010:11



KULTTUURISIDONNAISEN VUOROVAIKUTUKSEN MUUNTAMINEN YHTEISEKSI OSAAMIS- PÄÄOMAKSI KOULUTUKSESSA JA TYÖELÄMÄSSÄ



Maahanmuuttajien kohtaamiset opetus- ja ohjaustilanteissa sekä työelämässä

Aloitteleva monikulttuurisen ryhmän opettaja on usein kulttuurisen eksotiikan auringonpaisteen häikäisemä. Hän selittää kaikki opetukseen ja oppimiseen liittyvän kulttuurin kautta. Kulttuuri toki vaikuttaa myös oppimistilanteessa, mutta opettajan työssä kohtaamme ihmisiä, ei kulttuureja. Kohtaaminen on vuorovaikutustilanne, johon voivat molemmat osapuolet vaikuttaa. Mielenkiintoista on se, että missä kulttuuri loppuu ja milloin persoonana alkaa. Missä vaiheessa monikulttuurisen ryhmän opettajina tai monikulttuurisen työryhmän jäsenenä tai esimiehenä kohtaamme yksilön emmekä kulttuuria.

Työelämässä ratkaisevaa on ammattitaito. Osaaminen ja ammatillisuus vievät kohtaamisissa huomion pois kulttuurisista ja etnisistä korostuksista. Hyvä sairaanhoitaja on hyvä kun hän osaa hoitaa ja auttaa. Hyvä lähihoitaja huomioi ja arvostaa. Realistista kuitenkin on kiinnittää huomiota työperäisen maahanmuuttajan suomen kielen taitoon erityisesti aloilla, joissa ollaan ihmisten kanssa tekemisissä.

Tämän osion artikkelit käsittelevät opettajan ja opiskelijan kohtaami-

sia opetus- ja ohjaustilanteissa. Jaana Holvikiven artikkelissa käsitellään kulttuuristen skeemojen merkityksiä opetuksessa ja työelämässä. Ennako-olettamuksemme asioista ja ilmiöistä vaikuttavat siihen, miten opimme ja mitä opimme. Miten opettajina ja ohjaajina otamme näitä asioita huomioon suunnitellessamme monikulttuurisen ryhmän oppimisprosessia? Artikkelissaan Virve Kallioniemi-Chambers kuvaa mielenkiintoisesti erilaisia aikakulttuureita. Kun meillä on kiire ja aikaa on vähän, niin mihin meillä on kiire ja mihin aikaa. Yvonne Lasseniuksen artikkeli käsittelee ammatillisen opettajan osaamista muutuvassa monikulttuuristuvassa yhteiskunnassa. Tanja Tammisen, Paula Mäkeläisen ja Riitta Metsäsen artikkelissa valmentaudutaan ammatikorkeakouluopintoihin ja kysytään valmentako VALMA maahanmuuttajia opiskelemaan ammattikorkeakouluissa? Teija Larssonin kirjoituksessa pääsemme tarkastelemaan opiskelijoiden asiantuntijuuden kasvua globaalien ja lokaalien kohdotesa lähihoitajakoulutuksessa. Osion alussa Riitta Metsäsen artikkelissa pohditaan ammatillisen opettajan monikulttuurista osaamista ja sen arviointia.



Riitta Metsänen FT, PsL, toimii yliopettajana Hämeen ammattikorkeakoulu, Ammatillisessa opettajakorkeakoulussa. LOGope -koulutuksessa hän vastasi koulutuksen koordinoinnista, monikulttuurisen pedagogiikan koulutusmoduulista sekä yhteistyössä Kaija Matinheikki-Kokon kanssa kehittämistöiden ohjaamisesta. Lisäksi Riitta Metsänen vastaa toisena toimittajan tämän julkaisun toimittamisesta.

Kun globaali ja lokaali kohtaavat oppimistilanteissa, mitä ammatillisen opettajan tulisi osata?

Riitta Metsänen

Johdanto

"Tärkeintä elämässä on oikeudenmukaisuus ja myötätunto muita ihmisiä kohtaan".

Kirjailija Amos Ozin (2007) teoksessa *Tarina rakkaudesta ja pimeydestä*, isoisä kertoo äitinsä menettäneelle lapsenlapselleen, mikä on tärkeintä elämässä. Oikeudenmukaisuus ja myötätunto ovat tärkeitä myös monikulttuurisen ryhmän opettajan työssä, mutta riittävätkö nämä elämän tärkeimmät asiat opettajan ammattimaisessa arjessa?

Olen opettanut monikulttuurisia ryhmiä erilaisissa oppilaitoksissa vuodesta 1989. Ensimmäiset maahanmuuttajataustaiset opiskelijani olivat vietnamilaisia. He tulivat suoraan pakolaisleiriltä Thaimaasta; tavarakonteissa, suljetulla pakolaisleirillä asuneita alistuneita ja kiitollisia ihmisiä. Opettaessani ensimmäistä ryhmää tunsin tekeväni tärkeää työtä. Kuvitelmissani samaistuin hyväntekijään, maailmanparantajaan, sorrettujen auttajaan. Olin hyvin oikeudentuntoinen ja myötäelävä. Olinhan jo 70-luvun alussa ollut mukana Vietnam-mielenosoituksissa ja kerännyt rahaa Vietnamin sodan uhreille. Uhrina minä nämä ihmiset koinkin.

Opettajana olin täysin avuton, vaikkakin innostunut. Opetin yhteiskunnallisia aineita, joka tarkoitti että yritin selvittää koulutustaustoiltaan hyvin heterogeeniselle ryhmälle suomalaisen sosiaaliturvan monimutkaista järjestelmää. Valmistelin kalvoni suoraan kirjasta ja KELAn infomateriaalista. Luennoin, ja luennon tulkki muutaman vuoden Suomessa asunut asioimistulkki, jolla ei ollut mitään koulutusta tulkin työhön. Myöhemmin sain tietää että hän oli kääntänyt suurimman osan informaatiosta väärin tai puutteellisesti.

Vietnamilaiset olivat hiljaista ja auktoriteetteja kunnioittavaa väkeä. Neljän tunnin luentorupeaman aikana (pieniä taukoja lukuun ottamatta) kukaan ei kysynyt mitään. Opetus ei siis ollut kovin interaktiivista. Kuinka

olisi voinutkaan, eihän meillä ollut edes yhteistä kieltä, eikä varsinkaan yhteisiä käsitteitä.

Sosiaalipedagogiikassa korostetaan dialogia ja yhteiskuntaan osallistumista ja osallistamista, pyritään aktivoimaan yksilöä itse selvittämään asioitaan ja tukemaan häntä elämänsä hallinnassa.

Sosiaalipedagogiikan näkökulmasta toimin vietnamilaisten maahanmuuttajien kanssa täysin väärin. He olivat kohteita, joille opetettiin, mutta jotka eivät olleet mitenkään oman elämänsä subjekteja. (Hämäläinen 1999). Aikaisemmin kalastamalla ja maata viljelemällä elantonsa hankkineet ihmiset istutettiin luokkahuoneeseen, jossa heille kerrottiin konkreettisista asioista (rahasista ja toimeentulosta) hyvin abstraktisti, koska heillä ei ollut mitään käsitystä sosiaaliturvasta tai hyvinvointivaltiosta.

Paulo Freire korostaa dialogin merkitystä kasvatuksessa ja opettamisessa. Dialogin perusta on toisen ihmisen kunnioittaminen, sen tavoitteena on yksilön vastuunottaminen omasta elämästään. Freiren sorrettujen pedagogiikan ydinkäsitteitä ovat tiedostaminen ja muutos. Oman asemansa tiedostamisen kautta yksilöllä syntyy tarve muuttaa sitä sosiokulttuurista ympäristöä, jossa hän elää. Omasta elämänsä lähtevät tarpeet ja kiinnostukset vievät oppimisprosessia eteenpäin (Hannula 2000, Freire 2005, 85–90).

Maahanmuuttajat, ja varsinkin pakolaiset, kuten edellä esitin, nähdään usein uhreina. Sellaisissa tilanteissa on vaikea kohdella heitä oman elämänsä subjekteina. Idealistisena ja innokkaana opettajana olin urani alussa omassa kuvitelmissani enemmän "kaikkien sorrettujen opettaja" ja auttamisen lumoisena oleva "hyväntekijä", kuin ammattitaitoinen opettaja viemässä opiskelijoiden oppimisprosessia eteenpäin.

Miten maahanmuuttajia ja monikulttuurisia ryhmiä tulisi opettaa ja minkälaista osaamista opettajalta vaaditaan? Riittääkö oikeudenmukaisuuden ja myötätunnon lisäksi se ammatillisen opettajan pedagoginen osaaminen, jota kuvataan substanssiosaamisena, pedagogisena osaamisena, työyhteisöosaamisena ja tutkimus- ja kehittämisosaamisena (Helakorpi HAMK AOKK opinto-opas, 2010).

Vai tarvitaanko jotain "ekstraa" kun opetetaan monikulttuurista ryhmää? Tarkastelen tässä artikkelissani aikuisia ja nuoria opettavan ammatillisen opettajan monikulttuurista osaamista.

Ammatillisen opettajan monikulttuurinen osaaminen

Monikulttuurisia ryhmiä opettavista suurin osa on hankkinut monikulttuurisen osaamisensa, pedagogisten opintojensa lisäksi, käytännön kokemusten kautta. Talibin (2004, 150) mukaan opettajan monikulttuurinen ammatillisuus edellyttää aiempaa monipuolisempaa osaamista. Mitä tämä monipuoli-

nen osaaminen sitten voisi olla? Käytännön työssään opettajat ovat kehittäneet erilaisia menetelmiä ja oppimateriaaleja monikulttuuristen ryhmien tarpeisiin. Toimiessaan monikulttuurisen ryhmän kanssa opettaja tulee myös tietoiseksi omasta kulttuurisesta taustastaan ja kulttuurisesti sidonnaisista arvoistaan ja normeistaan. Opettaja (tai kuka tahansa) on tällaisessa tilanteessa tavallaan pakotettu "katsomaan peiliin" ja tarkastelemaan itseään ja toimintaansa kriittisesti. Monikulttuuristen ryhmien opettajilla on laajaa kokemusta ja runsaasti hiljaista tietoa opettamiseen liittyvistä kysymyksistä. Kokemukseni mukaan täydennyskoulutukseen osallistuvat monikulttuuristen ryhmien opettajat haluavatkin teoreettista tietoa ja käsitteitä jäsentääkseen kokemuksiaan.

Tässä artikkelissa ammatillisen opettajan monikulttuurista osaamista tarkastellaan tietojen, taitojen, asenteiden ja ominaisuuksien ulottuvuuksilla. Katri Jokikokko (2005, 91) on lisännyt ulottuvuuksiin myös eettisyyden, joka tässä esitellyssä viitekehyksessä sisältyy toimintataitoihin ja asenteisiin.

Asiantuntijana kehittyminen on jatkuvaa oman toiminnan reflektointia.

Tiedot

Useimmat maahanmuuttajataustaiset opiskelijat tulevat sellaisista maista ja kulttuureista, joissa oppimiskäsitys on opettajakeskeinen. Opettajan auktoriteettiasemaa ei kyseenalaisteta, oppimis- ja opetusmenetelmät ovat opettajajohtoisia. Opettajakeskeisyys liittyy yhteisölliseen kulttuuriin, ja suureen valtaetäisyyteen auktoriteeteista. Meillä oppimiskäsitys on oppijakeskeinen, opettajan rooli enemmänkin ohjaajan kuin auktoriteetin, opettajan ja opiskelijan valtaetäisyys vähäistä. Oppijakeskeisissä oppimiskulttuureissa ryhmätyöt ja oppijakeskeiset menetelmät vievät oppimisprosessia eteenpäin, kun taas opettajakeskeisissä pääasiallisesti opetusmenetelmät ovat luonnointi ja yksilölliset tehtävät.

Kulttuurierot vaikuttavat myös oppimistilanteessa. Kaikista maailman kulttuureista ei opettajan tarvitse tietää, mutta opettajan tulisi tietää, miten kulttuurit eroavat toisistaan, miten kulttuuri tulee esille käyttäytymisen tasolla esimerkiksi siinä miten yksilö määrittelee itsensä ja minuutensa, sekä itsensä suhteessa toisiin ihmisiin. Opettajan olisi myös oltava selvillä uuteen maahan ja kulttuuriin sopeutumisen prosessista, jolla yksilöllisen luontensa ja vaikutustensa kautta on merkitystä kaikilla elämänaalueilla.

Lisäksi opettajan olisi hyvä tietää, miten yksilöt käyttäytyvät vaikeissa tilanteissa. Oppimisprosessissa vaikuttavia kulttuurisesti sidonnaisia tekijöitä ovat lisäksi viestintä- ja kommunikointityyleihin liittyvät asiat; miten puhutaan, milloin puhutaan sekä non-verbaalinen viestintä.

Taidot

Minkälaisia taitoja opettajalla tulisi olla kun hän opettaa monikulttuurista ryhmää? Pedagogiset taidot muun muassa opetuksen suunnittelu monikulttuurisen ryhmän tarpeista lähtien, arviointien monipuolisuus sekä erityisesti aikaisemmin hankitun osaamisen arviointitaidot, ovat opettajan työhön liittyvää ydinosaamista. Monikulttuurisessa ryhmässä opettajalla pitää olla taitoja joustavasti muuttaa oppijakeskeisistä menetelmistä opettajakeskeisiin. Kun maahanmuuttaja tulee opiskelemaan, hän toimii ennakko-olettamusten mukaisesti, eli hänen aiemmin omaksumiensa mallien ja oppimistyylien mukaisesti. Maahanmuuttajaryhmän opetuksessa tulisikin siirtyä vähitellen opettajakeskeisyydestä oppijakeskeisyyteen.

Maahanmuuttajataustaisten opiskelijoiden mielestä hyvä opettaja osaa esittää opetettavat asiat monilla erilaisilla menetelmillä ja konkretisoiden, niin että heikoimmatkin opiskelijat pystyvät oppimaan (Kilpinen 2009).

Monipuoliset kommunikointi- ja vuorovaikutustaidot, erityisesti dialogin taidot, liittyvät opettajan työhön opettaa hän sitten mono- tai monikulttuurista ryhmää. Opettajalla tulisi olla lisäksi taitoja ratkaista ristiriitatilanteita, joita monikulttuurisessa ryhmässä syntyy.

Asenteet ja ominaisuudet

Asenteet ja ominaisuudet, jotka liittyvät ammatillisen opettajan monikulttuuriseen osaamiseen koostuvat tasa-arvoisesta suhtautumisesta ihmisiin, suvaitsevaisuudesta ja pyrkimyksestä oikeudenmukaiseen ihmisten kohteluun.

Mirja Talibi (2005, 42 – 46) hahmottaa opettajan monikulttuurista ammatillisuutta opettajan itsetuntemuksen ja itseymmärryksen kautta sekä yhteiskunnallisen tiedostamisen kautta muun muassa kriittisenä suhtautumisena opettajan työtä kohtaan. Talibin mukaan opettajan monikulttuurinen ammatillisuus kehittyy tiedostamisen kautta globaaliin vastuunottoon ja toimintaan.

Tietoisuus oman kulttuurin vaikutuksista käyttäytymiseen ja itsetuntemus ovat opettajan työssä hyvin tärkeitä. Kun, opettaja tuntee itsensä, on hänen helpompi myös hyväksyä toisten erilaisuus. Opettajan persoonallisuuteen liittyviä ominaisuuksia ovat kyky sietää epäselviä ja epävarmoja tilanteita sekä kyky toimia uusissa ja epävarmoissa tilanteissa.

Opettajan työ on vaativaa, siksi opettajan on myös pidettävä huolta itsestään ja jaksamisestaan. Monikulttuurisen ryhmän opettaja voi joutua oppilaitoksen sisäلتä ja lähiympäristöstä tulevien ennakkoluulojen ja paineiden kohdeksi. Tämän vuoksi on tärkeää, että opettajalla on myös mahdollisuus oman

työnsä tarkasteluun ulkopuolisen työnohjaajan kanssa. Oman työn reflektointi auttaa ammatillisuuden kehittämisessä ja työssä jaksamisessa.

Lisäksi on tärkeää muistaa ja muistuttaa, ettei kaikkia monikulttuurisen ryhmän opettajan työhön liittyviä haasteita voida selittää kulttuurilla, vaan yksilölliset erot kulttuurien sisällä saattavat olla suurempia ja merkitsevempiä kuin kulttuurien väliset erot. Kulttuuriset selitysmallit ja kulttuuritaustan korostaminen voivat johtaa tilanteeseen, jota Bakhtiari (2008) kuvaa teoksessaan "Mistään kotoisin".

"Musiikinopettaja Carina oli päättänyt, että he (luokka) pitäisivät kulttuuripäivän, jolloin oppilaat voisivat tuoda kotoaan musiikkia, "oman kulttuurin musiikkia." Sellaista, mitä ei soitettu musiikkikavalla. Ongelmana oli vain, että useimmat 7B-luokan oppilaista eivät ajatelleet tulevansa muista kulttuureista... Niinpä opettaja koh-tasi kysymysryöpyn". Mitä hän oikein tarkoitti... Kuka halusi kuunnella Samirin arabimusiikkia. Tai kuka jaksoi, rehellisesti sanoen, kuunnella thaikappaletta, joka jatkuu loputtomiin samalla sävelkorkeudella? Tai jotakin intialaista viuu-diuung...

Carina: Ihmisiä monista eri maista ja kulttuureista. Meillä on niin paljon opittavaa toisiltamme ja... Niin, mutta Carina, ei me haluta. Anna olla jo... (Bakhtiari 2008, 27–29).

Seuraavaan taulukkoon on koottu tiivistetysti ammatillisen opettajan monikulttuuriset osaamiskuvaukset tietojen, taitojen, asenteiden ja persoonallisuuteen liittyvien ominaisuuksien ulottuvuuksilla.

Taulukko 1. Yhteenvedo opettajan monikulttuurinen osaaminen

Tiedot	Taidot	Asenteet/Ominaisuudet
Kulttuurieroista	Pedagogiset taidot (suunnittelutaidot, arviointitaidot, AHOT)	Tietoisuus opettajan oman kulttuurin vaikutuksesta itseän, käyttäytymiseen, arvoihin ja asenteisiin (itsetuntemus)
Opiskelijan taustasta	Erilaiset opetusmenetelmät	Tasa-arvoinen suhtautuminen ihmisiin
Lähtömaan historiasta, politiikasta, nykytilanteesta	Kommunikointi- ja vuorovaikutustaidot, selkkokielen perusteet	Suvaitsevaisuus ja joustavuus
Opiskelijan oppimiskäsityksestä, oppimiskokemuksista	Toimintataidot erilaisissa ja odottamattomissa tilanteissa	Kyky sietää epävarmoja tilanteita

Vuorovaikutus- ja kommunikointityylistä	Ristiriitojen ratkaisutaidot	Kyky toimia uusissa ja epäselvissä tilanteissa
Erityisopetuksen perusteista	Erityisopetuksen menetelmät	Huumorintaju
Tiedot, miten kulttuuri vaikuttaa käyttäytymiseen (coping-tyylit)	Toimintataidot erilaisten ihmisten kanssa	Ei-stereotyyppinen suhtautuminen ihmisiin

Tämän viitekehyksen pohjalta olen kehittänyt itsearviointi-työkalun, jonka avulla opettaja voi arvioida omaa monikulttuurista osaamistaan. Itsearviointityökalua voidaan myös käyttää oppilaitoksessa lähtötason arviointina, kehitettäessä opettajien ja koko organisaation monikulttuurista osaamista.

Miten ammatilliset opettajat arvioivat omaa monikulttuurista osaamistaan

Anne Kämäräinen (2010) on tehnyt opettajakoulutuksen opinnäytetyönä ammatillisten opettajien monikulttuurisesta osaamisesta. Ammatilliset opettajat (n=16) arvioivat Metsäsen (2009) kehittämällä itsearviointityökalulla monikulttuurista osaamistaan. Kämäräisen mukaan opettajat arvioivat omaa monikulttuurisen pedagogiikan tietämystä vähäiseksi. Viidesosa vastanneista opettajista tiesi, miten kulttuurit eroavat toisistaan. Erityisen vähäiseksi opettajat arvioivat taitojaan ratkaista monikulttuurisessa ryhmässä syntyneitä ristiriitatilanteita. Myös monikulttuuriset ryhmän- ja yksilöohjauksen taidot arvioitiin vähäisiksi. Vahvuuksiksi opettajat arvioivat sen, että he pystyvät toimimaan erilaisten ihmisten kanssa ja heidän suhtautumisensa ihmisiin on tasa-arvoista. Asenteet ja ominaisuudet koettiin itsearvioinnissa olevan kunnossa. Anne Kämäräinen tutkimista opettajista kolme neljäsosaa kertoi tarvitsevansa täydennyskoulutusta seuraaviin monikulttuurisuutta koskeviin asioihin.

Tiedot

- ✓ Kulttuuritietoutta erityisesti niistä kulttuureista, joista opiskelijoita heidän oppilaitoksessa
- ✓ Tietoa uuteen kulttuuriin sopeutumisen prosessista
- ✓ Tietoa siitä, miten kulttuuri vaikuttaa opiskeluun ja työntekoon
- ✓ Tietoa siitä, minkälaisia selviytymiskeinoja yksilöt käyttävät vaikeissa tilanteissa

Taidot

- ✓ Miten kohdata monikulttuurinen ryhmä, rohkeus astua monikulttuurisen ryhmän eteen
- ✓ Kulttuurien väliset vuorovaikutustaidot
- ✓ Monikulttuurisen ryhmän ohjaustaidot
- ✓ Osaamisen varmistaminen (esim. opiskelijoiden taustakoulutuksissa ja kielitaidossa on suuria eroja)
- ✓ Miten toimia epävarmuutta aiheuttavissa tilanteissa esim. monikulttuurisen ryhmän ristiriitatilanteet

Täydennyskoulutukseen syksyllä 2010 osallistuneet maahanmuuttajaryhmien opettajat (n=15) arvioivat myös omaa monikulttuurisuusosaamistaan. Hekin arvioivat omat taitonsa toimia ristiriitatilanteissa vähäisiksi. Vahvuutena opettajat kokivat omat asenteensa, heidän suhtautumisensa ihmisiin on hyvin tasa-arvoista ja eri kulttuureita kunnioittavaa.

Lopuksi

Monikulttuurisen ryhmän opettaminen on kiinnostavaa, palkitsevaa, jopa opettajaa voimaannuttavaa, mutta myös raskasta ja haastavaa. Monikulttuurisessa ryhmässä, jossa opiskelee erilaisista kulttuuritaustoista tulevia ihmisiä, opetuksen raskaus ei tule yksinomaan kulttuurista eroista, vaan siitä etteivät ryhmän opiskelijat osaa kovin hyvin suomen kieltä, eivätkä tunne esimerkiksi yhteiskuntaan liittyviä käsitteitä. Lisäksi opiskelijat hyvin mielellään kääntyvät opettajansa puoleen erilaisten asioiden hoitamisessa. Opettajan on siksi tärkeä pitää kiinni perustehtävästään opettamisesta, eikä hänen tarvitse muuntua kameleontin lailla sosiaalityöntekijäksi tai psykologiksi. Elämässä ja työelämässä selviämiseen auttaa usein myös huumorintaju, joka auttaa suhteellistamaan asioita ja ilmiöitä.

Oikeudenmukaisuus ja myötätunto ovat todella tärkeitä monikulttuurisen opettajan työssä, kuten artikkelin alussa todettiin. Kuitenkin opettaja tarvitsee substanssiosaamisensa lisäksi työssään monipuolista ammatillista osaamista pystyäkseen toimimaan ammattimaisesti haastavassa työssään. Selvitykseni mukaan ammatillisissa opettajakorkeakouluissa monikulttuuriset sisällöt vaihtelevat. Opiskelijat voivat valita opettajankoulutuksessa monikulttuurisen suuntautumisryhmän tai syventäviä monikulttuurisuusopintoja. Pakollisia, kaikille opettajaksi opiskeleville tarkoitettuja, monikulttuurisuusopintoja oli vain yhdessä opettajakorkeakoulussa. Ammatillisten opettajakorkeakoulujen tulisikin lisätä opetus- ja toteutussuunni-

telmiinsa monikulttuurisuuteen liittyviä sisältöjä, että jokaisella opettajaksi valmistuvalla olisi valmiuksia opettaa maahanmuuttajataustaisia ja monikulttuurisia ryhmiä.

Lähteet

- Bakhtiari, M. 2008. Mistään kotoisin. Keuruu: Otava.
- Freire, P. 2005. Sorrettujen pedagogiikka. Tampere: Vastapaino.
- Hannula, A. 2000. Tiedostaminen ja muutos Paulo Freiren ajattelussa. Systemaattinen analyysi Sorrettujen pedagogiikasta. Helsingin yliopiston kasvatustieteen laitos: Helsinki.
- Hämäläinen, J. & Kurki, L. 1997. Sosiaalipedagogiikka. Porvoo: WSOY
- Helakorpi, S. 2010. Ammatillisen opettajakorkeakoulun opinto-opas 2010 – 2011. Hämeen ammattikorkeakoulu, ammatillinen opettajakorkeakoulu. Hämeenlinna.
- Kilpinen, J. 2009. Maahanmuuttajien peruskoulutuksen keskeyttämiselvitys. Turun ammatti-instituutti ja opetushallitus. Moniste 9/2009. Tampereen yliopistopaino.
- Jokikokko, K. 2005. Perspectives on Intercultural Competence. Teoksessa: Räsänen, Rauni & San, Johanna (eds.) Conditions for Intercultural Learning and Cooperation. Turku: Pallosalama..
- Oz, A. 2007. Tarina rakkaudesta ja pimeydestä. Jyväskylä: Tammi.
- Talib, M., Löfström & Meri, M. 2004. Kulttuurit ja koulu. Avaimia opettajille. Vantaa: WSOY.
- Talib, M. 2005. Eksotiikkaa ja ihmisarvoa. Opettajan monikulttuurisesta kompetenssista. Kasvatusalan tutkimuksia 21. Turku: Suomen kasvatustieteellinen seura.

Painamattomat

- Kämäräinen, A. 2010. Ammatillisten opettajien monikulttuurisen osaamisen kartointus KKTavastian aikuiskoulutuksessa. Opinnäytetyö. Ammatillinen opettajakorkeakoulu. Hämeenlinna.
- Metsänen, R. 2009. Ammatillisen opettajan monikulttuurinen osaaminen – arviointityökalu.



Jaana Holvikivi, TKT, työskentelee ohjelmistopedagogiikan yliopettajana Metropolia ammattikorkeakoulussa. Holvikivi on kiinnostunut ajattelun ja kulttuurien moninaisuudesta ja suvaitsevaisuuden edistämisestä.

Kulttuuriset skeemat monikulttuuristen ryhmien opetuksessa ja terveydenhuollossa

Jaana Holvikivi

Ihmiset hahmottavat maailman kokonaisuuksina: tarinoina ja ajatusmalleina. Arkielämä sujuu valmiiden toimintamallien varassa, joiden avulla pystymme ennakoimaan tilanteita ja käyttäytymään tilanteeseen sopivasti. Tutut mallit vapauttavat meidät pohtimaan monimutkaisempia asioita. Tavallinen työpäivä noudattaa useimpien elämässä aina samaa kaavaa, jonka helpous antaa turvallisuuden tunteen. Kun edessä on poikkeuksellinen tilanne, vaikkapa aikainen lähtö lentokentälle, syntyy stressiä.

Ajattelu- ja toimintamalleja kutsutaan psykologian ja antropologian teorioissa skeemoiksi, skripteiksi tai tarinoiksi. Kulttuurien välisessä tutkimuksessa näitä käsitteitä käytetään melko väljästi kuvaamaan kulttuuriympäristön tuottamia käsityksiä ja toimintamalleja. Hiroko Nishida (2001) luonnehtii skeemoja jakamalla ne kuuteen ryhmään: tavanomaiset tilanteet, käyttäytymissäännöt, käsitys itsestä ja omista rooleista, käsitys muista ihmisistä, tunnekokemukset, ja kouluopetuksen tuottama tieto. Sisäistetyt kulttuuriset skeemat kertovat meille, miten tulkitsemme tilanteita ja muiden ihmisten käyttäytymistä ilman että olisimme niistä tietoisia.

Käsittelen tässä luvussa kulttuurisia skeemoja erityisesti maahanmuuttajanäkökulmasta. Otan esiin kaksi tämän teoksen aihepiirin kannalta keskeistä aluetta: opetuksen ja terveydenhuollon skeemat. Lopuksi pohdin sitä, miten skeemat auttavat osaamisen ja toiminnan analysoinnissa. Tarkasteluni perustuu osin väitöstutkimukseeni, joka käsitteli kansainvälisiä tietotekniikan opiskelijoita suomalaisessa ammattikorkeakoulussa. (Holvikivi 2009.)

Ulkoiset käytännöt ja toimintatavat ovat opetuksella muutettavissa, mutta sisäiset skeemat eli ajattelumallit ovat luonteeltaan pysyvämpiä, ja koska ne eivät ole tietoisia, ne eivät ole helposti vaihdettavissa (ibid.). Nishida (2001) kertoo esimerkkinä japanilaisen käsityksen työpäivästä: toimistotyöntekijä saapuu toimistoon viisitoista minuuttia ennen työpäivän alkua ja järjestää työpöytänsä, jotta hän on valmis aloittamaan työt tasan kello yhdek-

sän. Belgialainen työpäivä saattaa alkaa puoli yhdeksältä, mutta ensimmäinen työntekijä ilmestyy toimistoon viisitoista vailla yhdeksän. Jos japanilainen joutuu belgialaiseen työkuultuuriin, hän oppii nopeasti noudattamaan uusia käytäntöjä, mutta niiden taustalla olevat oletukset suhteesta työhön ja työnantajaan eivät todennäköisesti muutu. Japanilainen tuntee edelleen olevansa luottamus- ja riippuvuussuhteessa työnantajaan, ja hän odottaa työnantajalta huolenpitoa.

Alamme muodostaa skeemoja jo varhaislapsuudessa: opimme, miten tapahtuu syöminen ja nukkuminen, ja miten käyttäytyään perheenjäsenten kanssa. Amerikkalaiset vauvat laitetaan nukkumaan jo hyvin pieninä omaan sänkyyn lastenhuoneeseen, ja lapsi, joka yöllä itkee ja haluaa äidin viereen, on ongelmalapsi. Useimmissa muissa maissa lapsi nukkuu äitinsä kanssa monta vuotta. Afrikkalaiset perheet nukkuvat kaikki samassa tilassa, ja afrikkalaiselle yksin nukkuminen on pelottavaa ja masentavaa. Euroopassa yleensä nukutaan sängyssä, muualla taas lattialla, jolloin vuodevaatteet levitetään lattialle vain yöksi. Kulttuurinen uskomus määrittää kuinka paljon lapsen kuuluu nukkua ja pidetäänkö unen määrää niin tärkeänä, että sitä pitää seurata. Suomessa lastentarhoissa on päiväunet ja säännöllinen päiväulkoilu säästä riippumatta, kun taas amerikkalaisessa esikoulussa lapset pidetään saateella ja pakkasella koko päivän sisällä. Nämä käytännöt ovat niitä noudattavien ihmisten mielessä aivan luonnollisia toimintatapoja, pysyviä skeemoja.

Skeemat ja skriptit ja niihin liittyvä ajattelun intuitiivisuus ja epäloogisuus ovat seurausta aivojen tavasta käsitellä tietoa. Aivot muodostavat kokonaiskuvia ja näkevät hahmoja eivätkä yksittäisiä kuvioita tai pisteitä. Jos havaitsimme yksittäisiä erillisiä asioita, ei vaikkapa kasvojen tunnistus tai puheenymmärtäminen onnistuisi. Hahmojen tunnistuksessa ja skeemojen synnyssä eivät yksityiskohdat tai virheet merkitse paljon, vaan aivot käyttävät aiemmin opittua tehokkaasti hyväksi täydentämällä ja korjaamalla vajavaisen kuvan. Aivot rakentavat tarinoita ja selityksiä tapahtumille. (Frith 2007.)

Kun ihminen toimii tutussa ympäristössä, skeemojen varassa toimiminen on tehokasta, mutta kun hän siirtyy uudenlaiseen ympäristöön kuten vieraaseen kulttuuriin, se saattaa aiheuttaa vaikeuksia ja ristiriitoja (Pentikäinen 2005). Koska moniin skeemoihin liittyy voimakas tunnekomponentti, synnyttää häiriö ahdistusta, jonka seurauksena ristiriitainen tieto voidaan hylätä tai siihen suhtaudutaan vihamielisesti. Toisaalta maahanmuuttajilla saattaa olla samasta asiasta kaksi eri skeemaa, joita hän soveltaa tilannekohtaisesti: nuori noudattaa kavereiden parissa suomalaisia käytöstapoja, mutta kotona vanhempiensa kulttuurin tapoja. (Alitolppa-Niitamo 2004.)

Kulttuuriset skeemat ovat yhteisesti jaettuja, mutta jokaisella henkilöllä on niistä oma tulkintansa, joka muokkautuu elämäkokemuksen myötä (Strauss ja Quinn 1997). Nykyajan globaalissa maailmassa skeemat muuttuvat sekä yleisellä että yksilötasolla entistä nopeammin. Avioliiton skeema Lähi-idän

kulttuureissa on tarkoittanut, että vanhemmat valitsevat sopivan puolison, mutta television ja muuttoliikkeen vuoksi osa nuorisosta haluaakin valita elämänkumppaninsa itse.

Oppimis- ja koulukulttuurit

Väitöstutkimuksessani tuli selvästi esiin, että opiskelijoiden erilaiset koulutaustat vaikuttavat huomattavasti oppimiseen. Opetusmenetelmät, käsitykset oppimisesta ja jopa tieteellinen ajattelu ovat vahvasti kulttuurisidonnaisia (Holvikivi 2009). Eri kulttuurien käsitykset älykkyydestä ja kompetenssista vaihtelevat paljonkin (Sternberg 2005). Länsimaissa vallitsee usko kouluälykkyyteen (mitattava IQ), ja myös uskomus osaamistason pysyvyyteen, toisin sanoen synnynnäisiin lahjoihin on Suomessa ainakin vahva. Suomalainen opiskelija sanoo herkästi, että ei osaa matematiikkaa tarkoittaen sillä, että usko olevansa kyvytön oppimaan sitä. Kiinalaisen käsityksen mukaan koulumenestykseen vaikuttaa ahkeruus, ja heidän kulttuurissaan epäonnistuminen osoittaa, että henkilö ei ole yrittänyt tarpeeksi. Kanadan alkuperäisväestöön kuuluvalla Cree-kansalla älykkyyttä osoittavat kyky kuunnella muita, taito ymmärtää luonnonympäristöä, harkitsevaisuus ja kunnioitava käytös vanhempia kohtaan (Berry, ym. 2002).

Aiemman käsityksen mukaan kyky noudattaa proseduraalisia ohjeita on ihmiselle synnynnäinen ja kulttuurista riippumaton. Kaikilla ihmisillä onkin kyky noudattaa yksityiskohtaisia ohjeita, mutta niiden soveltaminen riippuu kulttuuri- ja koulutaustasta. Laboratoriotyöskentely on osoittautunut vaikeaksi niille opiskelijoille, joilta puuttuu täysin kokemus itsenäisestä ohjeiden mukaan toimimisesta ja joiden opetuksesta on puuttunut käden taitojen harjoittaminen. Suomalaisessa koulutuksessa ja yhteiskunnassa nojaututaan paljon kirjallisiin ohjeisiin ja oletetaan, että ihmiset lukevat ne ja noudattavat niitä (Teräs 2007). Monissa muissa kulttuureissa luotetaan enemmän henkilökohtaiseen ohjaukseen ja ohjeille halutaan suullinen vahvistus.

Tutkimuksessani löytyi myös suuria eroja teknisessä osaamisessa ja teknologian omaksumisessa. Maahanmuuttajan kokemus teknisten laitteiden kanssa toimimisesta saattaa olla hyvin vähäinen. Jotta koulupohja olisi riittävä korkeakouluopiskeluun, on koulutuksen pitänyt kaikissa vaiheissa järjestelmällisesti kehittää loogista ajattelua, ongelmanratkaisukykyä ja teorian soveltamista käytäntöön. Rationaalinen, looginen ajattelu on psykologisissa kokeissa havaittu poikkeukselliseksi, koulutuksen tuottamaksi tavaksi toimia, joka on ihmiselle epäluonnollista, joten siihen tulee erikseen opettaa (Davidson ja Sternberg 2003). Käytännön elämässä tiukka logiikan noudattaminen voi olla haitallista ja monissa kulttuureissa sitä pidetään suorastaan epäsuotavana tapana toimia, sillä sosiaaliset näkökohdat ovat tärkeämpiä kuin muodolliset säännöt. Opiskelijan täytyy oppia vaihtamaan toimintamoodiaan joustavasti tilanteen mukaan.

Opettajan ja oppilaan roolit ovat Suomessa muuttuneet, kun on siirrytty opettaja- ja tietokeskeisestä opetuksesta oppijakeskeiseen pedagogiikkaan. Muutos on meilläkin kesken, mutta erityisesti matalan tulotason maissa se ei vielä ole alkanutkaan. Aasiassa vallitsee mestari – oppipoika -ajattelu, jossa opettaja on ehdoton auktoriteetti. Maahanmuuttajaopiskelijalle itsenäinen tiedonhankinta ja opettajan esittämän tiedon kyseenalaistaminen voivat olla uusia käytäntöjä, samoin ryhmätyöskentely ja viestintä verkon välityksellä. Opiskelijat omaksuvat mielellään uusia työskentelytapoja, jos ne ovat innostavia ja tuottavat hyviä tuloksia. Jos ohjaus jää puutteelliseksi, omatoimisuutta vaativa työskentely-ympäristö voi olla yksinomaan hämmentävä. (Holvikivi 2009.)

Erityisesti opettajan rooli ja opiskelijan ja opettajan välinen suhde ovat vaikeita oppia, koska suomalainen kommunikaatio on hyvin suppeaa ja vähäeleistä. Opiskelija saattaa kuvitella, että jos opettaja sallii sinuttelun tai kriittiset kysymykset, hänellä ei ole auktoriteettia eikä häntä tarvitse kunnioittaa. Keskustelun ja vuorovaikutuksen skeemat kertovat, mitä eri tilanteissa kuuluu sanoa ja mitä ei sovi sanoa. Myös henkilön kulttuurista riippuvainen käsitys rehellisyydestä – onko se hyve vai tyhmyyttä – ja todellisuudesta säätelee puhetta. Suomalaisessa koulussa ulkomaalaisperäinen lapsi voi joutua ongelmiin täällä vallitsevan jyrkän rehellisysetiikan vuoksi. Pohjoismaalaisen puritanismin mukaan ikävätkin asiat sanotaan suoraan. Toisaalta henkilökohtaiset, esimerkiksi ulkonäköön liittyvät huomautukset saattavat meillä olla tabuaihe. Nepalilainen opiskelijapoika sanoi myötätuntoisena suomalaiselle tytölle: ”Onpa sinulla ikäviä näppylöitä kasvoissasi, oletko hoitanut niitä?” Poika oli hyvin hämmentynyt siitä, että tyttö suuttui eikä enää suostunut puhumaan hänelle. Vaikka aasialaisissa kulttuureissa monet asiat ilmaistaan verhotusti, ulkonäköä voi kommentoida varsin suorasukaisesti.

Maahanmuuttajien koulutusta pohdittaessa esiin nousee kysymys yksilöllisen ohjauksen tarpeesta. Tutkimusten mukaan avain koulutuksen menestykseen ei ole yksilöllistäminen tai oppimistyylien huomioonottaminen vaan pikemminkin metakognitiivisten taitojen eli itsesäätelyn parantaminen (Hannula 2004), (Coffield, ym. 2004). Oppimistaitojen edistäminen, korkeatasoinen opetus ja aineksen sopiva kertautuminen ovat avaimet menestykseen myös monikulttuuriopetuksessa. Opiskelijat saattavat odottaa opetukselta kädestä pitäen ohjausta ja valmiita reseptejä, jotka kuitenkin toimivat vain standarditilanteissa. Suomalaisessa työelämässä odotetaan, että osaaminen on yleiskäyttöistä ja perustuu tilanteiden kokonaisvaltaiseen ymmärtämiseen.

Opetuksen suunnittelussa onkin kiinnitettävä huomiota opetuskokonaisuuksiin, jotka yhdistävät aineksen ja varottava tiedon sirpaloitumista (Alitolppa-Niitamo 2004). Monipuoliset opetusmenetelmät auttavat kaikkia oppijoita. Maahanmuuttajille tarvitaan niiden lisäksi valmistavia opintoja ja henkilökohtaista ohjausta tarpeen mukaan.

Kulttuuriset skeemat ja käsitys terveydestä

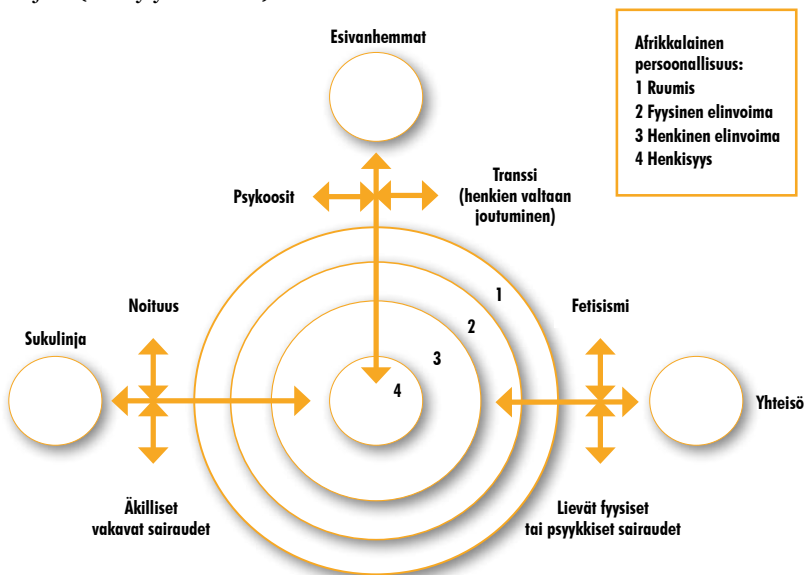
Eri kulttuuripiirien käsitykset persoonallisuudesta eroavat suuresti. Länsimainen psykologia on löytänyt viisi ryhmää ominaisuuksia, jotka luonnehtivat parhaiten persoonallisuutta:

1. ulospäinsuuntautuneisuus,
2. ystävällisyys,
3. tunnollisuus,
4. tasapainoisuus,
5. avoimuus uusille kokemuksille.

Psykologian käsitys ei tosin ole täysin yhtenäinen, vaan viiden ominaisuuden mallin rinnalla elävät vanhemmat psykoanalyysin ja jungilainen persoonallisuuskäsitykset, jotka ovat vaikuttaneet ihmisten arkiuskomuksiinkin.

Länsimaisissa käsityksissä keskeistä on itsenäinen minuus, persoonallisuuden sijainti yksilön mielessä, ajatus henkilön pysyvistä ominaisuuksista, jotka eivät juuri riipu olosuhteista. Sen seurauksena menestyminen tai epäonnistuminen elämässä on ensisijaisesti yksilön omaa ansiota. Kollektivistisissä kulttuureissa yksilöä sen sijaan tarkastellaan hänen asemastaan yhteisön jäsenenä, ja sen tuottamien velvollisuuksien kautta. Yksilön onnistuminen on seurausta hänen sosiaalisesta verkostostaan ja olosuhteista.

Esimerkkinä vaihtoehtoisesta tavasta ymmärtää yksilöä otan senegalilaisen psykiatrin Sow'n kuvauksen (kuva 1) afrikkalaisesta persoonallisuuskäsityksestä. Sen mukaan yksilö ja hänen ruumiinsa ovat osa yhteisöä ja sukulinjaa. (Berry ym. 2002.)



Kuva 1. Afrikkalainen persoonallisuuskäsitys.

Sairauksien diagnostisointi ja hoito tällaisen käsityksen perusteella on hyvin erilaista kuin länsimaisessa lääketieteessä, koska yksilöä ei voida hoitaa erillään yhteisöstä. Eminah (2003) haastatteli ghanalaisia yliopisto-opiskelijoita heidän käsityksistään HIV/AIDS:sta. Noin 40% haastatelluista esitti sen aiheuttajiksi noituuden, poppamiehet, pahat henget, kiroukset tai tabujen rikkomisen. Näin ollen, ja loogisesti afrikkalaisen persoonallisuuskäsitelmä -kuvauksen mukaisesti, hoitokeinoiksi ehdotettiin perinteisten parantajien puoleen kääntymistä. Samoin Ghanan Akaan -kansan keskuudessa tehty tutkimus osoitti, että biomedikaalisella lääketieteellä hoidettiin vain nopeasti parannettavissa olevat oireet. Sen rinnalla käytettiin kansanlääkintää eli yrttihoitoja ja taudin karkoittamisessa turvaututtiin joko parantajiin tai kirkollisiin pajojen henkien karkottajiin tai varsinaisiin noitatohtoreihin. (Crentsil 2007.)

Usko noituuteen sairauksien aiheuttajana ja parannuskeinona on yleistä koko Afrikassa. Aasiassa sen sijaan shamanismi on yleinen parannuskeinona (erityisesti Koreassa), ja elämän tärkeitä ratkaisuja ohjaavat numerologia ja horoskoopit (Kiina ja Burma). Lähi-idässä ja Kaakkois-Aasiassa henkien valtaan joutuminen ja transsi ovat edelleen yleisiä ilmiöitä. Länsimaisessa lääketieteessä muuntunut tajunnantila nähdään poikkeavuutena, sairautena tai hulluutena, ainoastaan hypnoosia ja rentoutumista käytetään hoitokeinoina.

Biomedikalisoitunut lääketiede hoitaa ensisijaisesti tauteja (diagnoosi) ja oireita, mutta ei sairautta (potilas) (Kleinman ja Good 2006). Tauti on ruumiin toiminnallinen virhetilanne, kun taas sairaus on yksilön kannalta epätoivottu ruumiillinen, psyykinen ja sosiaalinen tilanne, joka aiheuttaa hänelle epämukavan olon. Tauti voi olla ilman koettua sairaustilaa ja päinvastoin. Potilaalla ja lääkärillä on omat mallinsa sairastumisesta, joihin sisältyvät; 1) etiologia, 2) oireiden ilmaantuminen, 3) tautifysiologia, 4) sairauden kulku ja vakavuus, 5) hoito. Potilaan ja hoitohenkilön erilainen tapa määritellä tilanne yhdessäkin näistä kohdista voi johtaa väärinymmärrykseen ja vaikeuksiin hoidon toteuttamisessa. Edellä jo viitattiin ghanalaisiin käsityksiin hivinfektiosta, eikä muuallakaan ole tuntematon uskomus, että se on rangaistus synnistä ja seksuaalisesta holtittomuudesta. Länsimaissa syyllistettiin vielä 70-luvulla äitejä lasten skitsofreniasta ja autismista. Äidin tunnekyllämyyden katsottiin aiheuttaneen autismia ja skitsofrenian johtuvan dysfunktionaalisesta perheestä. Myös allergioiden uskottiin olevan psykosomaattisia vaivoja.

Erityisesti käsitykset psyykkisistä sairauksista vaihtelevat kulttuureiden välillä. Länsimaissa nykyään vallitseva uskomus on, että psyykkisiin sairauksiin vaikuttavat ennen kaikkea ympäristön stressitekijät ja biologia. Japanissa ja Australiassa haastateltiin yhteensä 6000 aikuista ja löydettiin melkoisia eroja siinä, mitä riskitekijöitä he uskoivat olevan masennuksen, itsemurhien ja skitsofrenian taustalla (Nakane, ym. 2005). Molemmissa maissa nähtiin niihin vaikuttavina syinä sosiaalinen ja henkilökohtainen haavoittuvuus, mutta Australiassa uskottiin enemmän tartunnan, allergian tai perinnöllisyyden seurauksiin, kun taas Japanissa tarjottiin selitykseksi hermostunut luonteenlaatua tai heikkoa luonnetta (vrt. suhtautuminen lihavuuteen

meillä). Tällaiset uskomukset luonnollisesti vaikuttavat siihen, miten henkilö hakeutuu hoitoon ja miten potilasta kohdellaan. Monissa Aasian maissa psykkisiin sairauksiin liittyy voimakas stigma, jonka vuoksi ne kuvailaan aina fysiologisina oireina: liika tuuli ruumiissa aiheuttaa tyypillisesti masennukseen viittaavia oireita kuten; väsymystä, voimattomuutta, veren vähyyttä ja jalkojen kylmyyttä. Niihin tehoavat perinteiset yrtililäkkeet, mutta psykoterapia on tästä katsantokannasta hyödytön hoito. Toisaalta aasialaiset usein käyttävät erilaisia hoitoja rinnan: lääkettä tulehdukseen, yrtililäkitystä monimutkaisiin oireyhtymiin ja "uskomushoitoja" psykososiaalisiin vaivoihin.

On myös kulttuurisidonnaisia oireyhtymiä, kuten nykyiset länsimaissa yleistyneet liikalihavuus ja anoreksia. Ruotsissa maahanmuuttajalapsilla on havaittu apatiaa, jollaista esiintyy myös Andeilla. Malesiassa tunnetaan amok, joka on raivopäistä riehumista perinteisen miekan kanssa. Vastaava ongelma on ehkä pohjalainen puukkotappelu, joskin taustalla olevat syyt lienevät erilaiset.

Skeemojen tunnistaminen

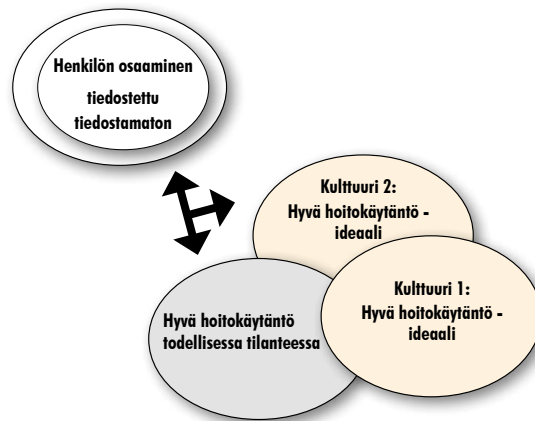
Joskus kulttuuriset skeemat ovat niin ilmeisiä, ettei niitä voi olla huomaamatta, esimerkiksi ruokailu eri maissa tapahtuu hyvin vaihtelevin tavoin. Ihminen, joka on tottunut syömään tuolilla istuen ja haarukkaa, veistä ja lusikkaa käyttäen, on varmasti ihmeissään jos joutuukin syömään sormin tai puikoilla lattialla istuen. Kokemus ei rajoitu taitamattomuuteen, vaan se kattaa kaikki aistit: ruokailun skeemaan liittyvät ruumiin asennot, sosiaalinen hierarkia, tuntoaisti, hajut, maut ja äänet, jopa aika. Perinteiseen ranskalaiseen ateriaan pitää varata aikaa tunteja, kun taas hampurilaissukupolvi hoitaa ruokailun minuuteissa. Kulttuurinen kokemus, joka liittyy elämän perustoimintoihin ja terveyteen, on kokonaisvaltainen. Siksi se vaikuttaa voimakkaasti myös tunnetasolla ja selittää miksi ulkomailta asuvat yleensä valittavat ikävöivänsä kotimaansa ruokia ja miksi maahanmuuttajat perustavat etnisiä ravintoloita.

Terveys ja ruumiillisuus ovat elämäkokemuksessa keskeisiä ja hyvin herkkiä alueita. Niihin liittyy paljon uskomuksia ja tapoja, joista ei ole tapana –tai edes sallittua – puhua. Myös suomalaisessa kulttuurissa on tabuja, joita ei vaikkapa työpaikan kahvikeskustelussa sovi mainita; seksuaalinen suuntautuneisuus, alkoholismi ja mielenterveyden ongelmat. Voidaan syystä kysyä, miten löydetään eroavaisuudet käsityksissä, ennako-oletuksissa ja asenteissa eri kulttuurien välillä, kun puhutaan näin herkistä aiheista?

Suomalaiset yritykset ovat Kiinassa törmänneet viestintäongelmiin työympäristöissä: ongelmia ei käsitellä avoimesti, koska pitää varoa, ettei kukaan menetä kasvojaan ja tule nolatuksi. Viestintä on Aasian maissa usein epäsuoraa ja kuulijan tulisi asiayhteydestä ymmärtää mitä tarkoitetaan. Työpaikalla on tärkeämpää säilyttää harmonia ja hyvät suhteet muihin työntekijöi-

hin ja yhteistyökumppaneihin, kuin noudattaa projektin määräaikoja. Määräajat tulevat ja menevät, mutta hyvät suhteet ovat pitkäaikainen voimavara. Myös senioriteetti määrittää kenellä on oikeus kertoa asioista ja puhua neuvottelutilanteissa. Ehkä perinteisessä suomalaisessakin sairaalahierarkiassa on vielä jälkiä vastaavanlaisista rakenteista.

Koska kulttuuriset skeemat ovat yleensä tiedostamattomia, niiden avaaminen tuottaa jatkuvasti yllätyksiä monikulttuurisessa ympäristössä toimiville ihmisille. Kollektiivisissa kulttuureissa vallitsee selkeät rooliodotukset, joten oman itsen ja omien tekojen arviointi on vähäistä, eikä itsekehu ole sopivaa. Oheisessa kuvassa on kaavamaisesti esitetty, miten osaaminen hoitotyössä asettuu eri kulttuuriympäristöissä. Onnistunut osaamisen arviointi edellyttää kaikkien näiden alueiden tarkastelua, muuten se jää pinnalliseksi, näkyvien taitojen luetteloimiseksi.



Kuva 2. Kulttuuriset skeemat ja tiedostettu osaaminen (Holvikivi 2011).

Tietoisuus kulttuurieroista on ensimmäinen askel omien skeemojen ja osaamisen ymmärtämisessä. Kyky havaita oman kulttuurin sisäänrakennetut uskomukset ja toimintatavat suhteessa muiden uskomuksiin vaatii pitkäaikaista työskentelyä, johon sisältyy tilanteiden analyysiä ja tietoista käsittelyä.

Lähteet

Alitolppa-Niitamo, Anne 2004 *The Icebreakers. Somali-speaking youth in metropolitan Helsinki with a focus on the context of formal education*. Helsinki: The family federation of Finland, The population research institute. D42/2004

Berry, J.W., Y.H Poortinga, M.H Segall, ja P.D Dasden. 2002 *Cross-cultural psychology. Research and applications. Second edition*. . Cambridge: Cambridge University Press

- Coffield, Franck, David Moseley, Elaine Hall, ja Kathryn Ecclestone. 2004 *Should we be using learning styles?* London: Learning and Skills Research Centre
- Crentsil, Perpetual. 2007 *Death, Ancestors, and HIV/AIDS among the Akan of Ghana*. Helsinki: Doctoral dissertation, January 2007. University of Helsinki
- Damasio, Antonio. 2003 *Looking for Spinoza. Joy, sorrow and the feeling brain*. Vintage UK Random House
- Davidson, Janet E. ja Robert Sternberg (toim.). 2003 *The psychology of problem solving*. Cambridge: Cambridge University Press
- Eminah, J. 2003 The interaction of traditional beliefs and scientific ideas: the case of hiv/aids conceptualization by university students. *Proceedings of the UNESCO Conference on Intercultural Education, CD-ROM*. Jyväskylä
- Frith, Chris. 2007 *Making up the mind: How the brain creates our mental world*. . Oxford: Blackwell Publishing
- Hannula, Markku S. 2004 *Affect in mathematical thinking and learning*. Turku, Finland: Annales universitatis Turkuensis B 273
- Holvikivi, Jaana. 2009 *Culture and cognition in information technology education*. Espoo: SimLab publications, Dissertation series 5
- Kleinman, A., L. Eisenberg, ja B. Good. 2006 Culture, Illness, and Care: Clinical Lessons From Anthropologic and Cross-Cultural Research. *FOCUS Winter 2006, Vol. IV, No. 1*
- Nakane, Y, A Jorm, K Yoshioka, H Christensen, H Nakane, ja K Griffiths. 2005 Public beliefs about causes and risk factors for mental disorders: a comparison of Japan and Australia. *BMC Psychiatry*, 2005: 5–33.
- Nishida, Hiroko. 2001 Cultural Schema Differences and Similarities Between Japanese Expatriates and Local Employees Working for Japanese Subsidiaries. *Paper presented at the annual meeting of the International Communication Association, Sheraton New York*. New York City, NY: allacademic.com
- Pentikäinen, Marja. 2005 *Loputtomalla matkalla. Kertomuksia pakolaisuudesta*. Helsinki: Etnika Oy
- Sternberg, R. J. The Theory of Successful Intelligence. *Revista Interamericana de Psicología/Interamerican Journal of Psychology*. 39: 2: 189–202.
- Strauss, Claudia, ja Naomi Quinn. 1997 *A cognitive theory of cultural meaning*. New York: Cambridge University Press
- Teräs, Marianne. 2007 *Intercultural Learning and Hybridity in the Culture Laboratory*. *Dissertation*. . Helsinki: University of Helsinki, Department of Education



Virve Kallioniemi-Chambers, KT, toimii projektisuunnittelijana kasvatustieteiden yksikössä Tampereen yliopistossa. Kallioniemi-Chambers on kiinnostunut ajan kulttuurien merkityksistä yksilön ja yhteisöjen hyvinvoinnissa.

Katse oppilaitosten ja työyhteisöjen aikakulttuureihin

Virve Kallioniemi-Chambers

Johdanto

Tampereen yliopiston kasvatustieteiden laitos vastasi LOGope koulutuksen moduulista Kulttuurien välinen osaaminen. Moduulin sisällöissä hyödynnettiin professori Pirkko Pitkäsén johtamia tutkimushankkeita, joissa kulttuurien välistä osaamista tarkastellaan useasta näkökulmasta (ks. Sulkeutuuko Suomi? Kulttuurien välinen vuorovaikutus kohtaamisen areenoilla, 2008 – 2010, <http://www.uta.fi/projektit/saiia/>, Transnationalisation, Migration and Transformation: Multi-Level Analysis of Migrant Transnationalism, TRANS-NET 2008 – 2011, <http://www.uta.fi/projects/transnet/>).

Kouluttajina toimivat professori Pirkko Pitkäsén lisäksi FT Sari Hammar-Suutari, KT Virve Kallioniemi-Chambers, KT Nelli Piattoeva, TtT Kirsti Sainola-Rodriguez, FT Minna Säävälä sekä väitöskirjantekijät FM Niina Kovalainen ja FM Anna Virkama. Nostan lyhyessä artikkelissani esiin vain muutamasta niistä asiayhteyksistä, joissa kulttuurien välistä osaamista moduulissa tarkasteltiin. Tarkoitukseni on kiinnittää huomiota aikakulttuuriin viitekehukseen ja ehtoihin, joissa kulttuurien välistä osaamista todennetaan. Artikkelissa 'kellon aika' -käsitteellä tarkoitetaan kellolla mitattavaa aikaa.

Aikakulttuuri ja oppimisen aika

Aikakulttuurin ymmärtämistä helpottaa tarkastelunäkökulma, jonka mukaan erilaisten sosiaalisten yhteisöjen toiminnan sisäistä järjestystä voi kuvata ajalla. Aika rakentaa ja ajalla rakennetaan yhteisöjen toimintaa. Aika sosiaalisen elämän rakentajana tulee ymmärrettäväksi kuitenkin vain silloin, kun sen liittyy joihinkin asiayhteyksiin, esimerkiksi organisaatioon, tietynlaiseen toimintaan tai erilaisten toimintojen rajojen määrittämiseen (esim. Adam 2004; 1995). Organisaation toimintaa voi tulkita etsimällä tunnistettavia erilaisista ajoista, kuten hitaasta ja nopeasta ajasta, lineaarisesta ja

syklisestä ajasta, kellon ajasta tai vaikkapa ajattomasta ajasta. Esimerkiksi nopea ja hidasa aika asettuvat toistensa vastakohtiksi. Hidasta aikaa kuvaa turvallisuus, ennustettavuus, johonkin kuuluminen sekä kumulatiivinen kasvu (kehitys). Nopean ajan luonnehdintoja ovat epävarmuus ja liikkuvuus. (Eriksen 2002.)

Ajat kohtaavat ryhmien ja yksilöiden toiminnassa. Erilaiset ajat asettuvat keskenään tietynlaiseen järjestykseen riippuen siitä millaista aikaa pidetään tärkeänä ja millaista vähemmän tärkeänä, esimerkiksi millainen oppilaan ohjaukseen käytetty ajan käyttö on hyväksyttyä, mikä vuorostaan vältettävää. Ajat ovat eräänlaisessa keskinäisessä kilpailutilanteessa, kun arvioitavana on millainen ja kenen aika on arvokkaampaa kuin toisenlainen aika.

Ammatillisten oppilaitosten päätehtävä on opetuksellinen. Oppilaitosten toiminta perustuu käsityksiin mahdollisuuksista opetuksen ja ohjauksen avulla edistää yksilöiden ja ryhmien oppimista ja kasvua. Vaikka kasvatustieteissä on vähän eksplisiittisesti tutkittu oppimista ja kasvun ajallista kestoa ja ajan merkitystä prosesseissa, useat tutkimukset viittaavat yksilön kasvuun ja oppimiseen sekä niiden tukemiseen syklisyyteen ja hitauteen. Hidasa aika kiinnittyy kasvatustieteelliseen ymmärrykseen kasvusta, jossa huomioidaan yksilön kokemusten ja merkitysten jatkuvuutta ja yksilön kuulumisesta johonkin. Esimerkiksi Ruohotie (2004,37) toteaa, että syvälliset oppimisen muutokset tapahtuvat hitaammin kuin yleensä oletetaan. Käsitteellinen muutos on aikaa vievää: se on hidasa ja syklinen prosessi. Opiskelijat tunnistavat kriittisen reflektion ja sen ohjaamisen aikaavieväksi prosessiksi (Olstedt 2005). Annalan (2007) ammattikorkeakoulun opiskelijoita koskevassa väitöskirjatutkimuksessa opettajan opiskelijalle varaama aika oli huomion ja kunnioituksen ohella keskeinen tekijä merkityksellisen ohjaussuhteen muodostumisessa. Ryhmäohjautuva oppiminen vuorostaan edellyttää pitkäaikaisia prosesseja, koska vasta silloin siinä on mahdollista kohdata konflikteja ja oppia niiden ratkaisutapoja (Häkämies 2007, 157). Kasvu- ja oppimisprosessit ovat osittain myös hiljaisia ja näkymättömiä. Ohjausprosessejakin on kuvattu näkymättömiksi (esim. Onnismaa 2007, 133), mikä vaikeuttaa ohjauksen ajallisten ehtojen määrittämistä.

Tutkimuksellisesti voi kysyä, miten oppilaitokset oppimisen keskuksina huomioivat ja pyrkivät käytänteissään huomioimaan oppimisen ja kasvun ajallisuutta. Kasvu- ja oppimisprosessien syklisyys ja hitaus eivät näyttäydy hyveenä nykyisissä oppilaitosten kehittämis- ja tuloksellisuuskeskusteluissa, joissa arvioidaan toimintojen hyötyä ja tehokkuutta. Pedagogisen toiminnan arviointi kellon ajan näkökulmasta lisää tehokkuutta korostavassa kulttuurisessa hitaan ajan ja siihen liittyvien prosessien huomaamattomuutta. Nopean ja hitaan ajan prosessit jäävät toisistaan erilleen. (Kallioniemi-Chambers 2010.)

Työelämän aikakulttuurit

Työelämä-käsitettä käytetään yleisesti tehtäessä eroa oppilaitosten ja muunlaisten toimintayksiköiden toimintojen välille. Käsitteeseen on juurtunut melko syväälle kulttuurinen merkityksenanto siitä, että elämä työpaikolla on erilaista kuin elämä oppilaitoksissa. Kasvatustieteissä koulutuksen ja työn yhteyttä on tarkasteltu läpi sen historian. Tämän hetkisisä koulutuksen kehittämisspyrkimyksissä koulutuksen työelämälähtöisyys -diskurssi yhdistää niin tutkijoita kuin koulutuksen järjestäjiä.

Työyhteisöt ovat kulttuurisia risteysasemia, joissa useanlaiset kulttuurit, kuten organisaatiokulttuurit, kansalliset kulttuurit ja ammattikulttuurit kohtaavat. Aikakulttuurit ovat osa työyhteisöjen kehittämistoimintaa ja kehittymistä määrittävää kulttuurisuutta. Useat tutkijat esittävät, että elämme aikakautta, jossa on toteutunut merkittävä ajallisuutta koskeva muutos. Muutosta kuvataan ajan kiihtymisenä, akseleraationa (esim. Hassan 2003; Rosa 2003; Ylijoki 2010). Muutos koskettaa kaikenlaisia organisaatioita ja yhteisöjä. Akseleraatio ilmenee niin tuotannon ja kuljetusten ajallisena kiihtymisenä kuin myös kulutustottumusten, elämäntapojen ja arvojen muutosten kiihtymisenä (Ylijoki 2010, 369 – 370). Elämme yhteiskunnassa, jossa taloudelliset arvot ovat vahvoja. Työelämän prosesseja arvioidaan paljolti kellon ajan mukaisesti, joka on yhteydessä teollistumiseen ja taloudellisiin arvoihin. Tehokkuutta ja hyötyä korostavassa kulttuurissa toimintaa dominoi kellon aika, löysä aika kitketään pois, ja toiminta ohjautuu persoonattomasti. Tehokkuuden vaatimuksen antaja ei välttämättä henkilöidy esimerkiksi esimiehen, mutta kaikki kuitenkin tiedostavat tehokkuuden vaatimuksen. Vaatimus tulee jostain ulkopuolelta. Nopea aika korostuu janan määrittäjänä ja kellon ajasta tulee "äänekäs". Kellon ajan äänekkyyttä tukevat toimijoiden hajanaiset ja keskenään ristiriitaiset sisällölliset tavoitteet ja toimintatavat niihin pääsemisessä. Nopea aika ei jätä toimijoille mahdollisuuksia etsiä toiminnan rytmiin muutosta tilanteissa, jotka vaatisivat hitaampaa asioiden tarkastelua. Tehokkuuden kulttuurissa toimijat pyrkivät tehostamaan itsekuriaan voidakseen näyttää jotain toiminnan tavoitteiden suuntaista tuotosta, mikä edelleen tukee kellon ajan rakentumista näkyväksi toimintojen koordinoijaksi. Ongelmat tuovat keskusteluihin kiire-puheen, joka hämärtää ongelmakohtien tunnistamista ja ymmärrystä niistä. (Kallioniemi-Chambers 2010, 150 – 153.)

Akseleraatioprosessissa kuva työyhteisöjen staattisuudesta on murtunut. Hammar-Suutari (2009) toteaa, että työyhteisöt ovat erilaisten laki- ja toimintaohjeiden kuten myös resurssien tarkistamisen kohteena. Asiakaskunta ja palvelutarpeet monimuotoistuvat ja muuttuvat. Tutkimushankkeen 'Sulkeutuuko Suomi? Kulttuurien välinen vuorovaikutus kohtaamisen areenoilla' alustavat tulokset kertovat siitä, että työyhteisöissä tarvitaan erityisesti monikulttuurista työnohjausta ja työperäistä kielikoulutusta. Harjaantumisen kulttuurien välisen yhteistyön ja vuorovaikutuksen taitoihin on tärkeää sekä maahan muuttaville että kantaväestöön kuuluville. (Pitkänen 2010.)

Tilaa levollisuuden kulttuurille

Oppilaitokset ovat usealla tavalla monikulttuurisia; maahanmuuttajataustaiset opiskelijat, vaihto-ohjelmilla rahoitetut opiskelijavaihdot, oppilaitosten kansanväliset yhteistyökumppanit ja opetuksen kansainvälistämishankkeet. LOGope koulutuksessa pohdinnan kohteena olevat sosiaali- ja terveysalat ovat koulutuksen ja työelämän toimintakenttiä, jotka kansainvälistyvät intensiivisesti. Esimerkiksi Suomessa työvoiman tarve kasvaa nopeimmin sosiaali- ja terveydenhuollossa (Pitkänen 2010).

Sosiaali- ja terveysalojen toimintakentät ylläpitävät ja kehittävät hyvinvointia, jota voidaan tulkita aikakulttuurisestikin eri tavoin. Esimerkiksi edistääkö ns. "löysä aika" yksilön ja työpaikan hyvinvointia, onko se joillekin merkityksellisempää kuin toisille? Erilaisuuden hyväksyminen, ihmisten keskinäinen kunnioittaminen ja myös sen muistaminen, että samanlainen kohtelu ei takaa yhdenvertaisuuden toteutumista, ei kokemuksellisesti aina ole mukavaa ja haluttua (Hammar-Suutari 2009). Ihmisten kulttuurisidonnaiset tulkinnat hyvinvoinnin ajallisista järjestyksistä yleensä, mutta myös koulutuksen ja käytännön osaamisen ajallisista järjestyksistä, haastavat kulttuurien välistä osaamista. Halutaanko toisenlaiseen aikakulttuuriin kasvaneita opettaa tukemaan ajan kiihtymistä erilaisilla toimintakentillä? Vai, voisiko erilaiset kokemukset toimintojen ajallisuudesta olla eksplisiittisesti resurssina hyvinvoinnin rakentamisessa sekä oppilaitoksissa että työelämässä? Koehn ja Rosenau (2002) ovat tutkineet kulttuurien välistä kompetenssia, johon sisältyy kyky kuunnella ja ymmärtää sekä kyky rakentaa luottamusta. Nämä ovat aikaa vieviä prosesseja. Kuunteleminen ja pyrkimys ymmärtää voisi tukea monien erilaisten yksilöllisten ja sosiaalisten aikojen tunnistamista ja tunnustamista. Samoin esimerkiksi hoitotyössä käytettyyn käsitteeseen transnationaalinen osaaminen voi liittää aikakulttuurisen viitekehyksen huomiointiin. Transnationaalisen osaamisen taustalla on ihmisten globaali liikkuminen ja lisääntyvä kulttuurinen kirjo (ks. Sainola-Rodriguezin artikkeli tässä julkaisussa).

Erityisesti oppilaitoksissa työskentelevät opettajat, suunnittelijat ja erilaiset kehittäjät ovat oppimisen ja kasvun asiantuntijoina tärkeässä asemassa kehittämässä kulttuurisuutta, jossa yhteisön kulttuurisuuden monimuotoisuutta voidaan tunnistaa ja tunnustaa. Aikakulttuuriset tekijät ovat yhdenlaisia merkittäviä kulttuurisia tekijöitä, jotka mahdollistavat tai ehkäisevät kulttuurien välisen osaamisen vuorovaikutustaitojen rakentumista ja harjoittelua. Opetustoiminnassa erilaisten prosessien ajallinen ehdollisuus voisi olla aiempaa avoimemmin neuvottelun ja keskustelun kohteena erilaisissa toimintamuodoissa. Hiljaiset prosessit voisivat olla kohtia, jotka huomioitaisiin pedagogisen toiminnan yhteissuunnittelussa. Niiden merkityksiä tulisi avata tutkimuksellisesti lisää.

Väitöskirjassani (Kallioniemi-Chambers 2010) tutkimassani projektitoiminnassa sivistyksen ja kasvun ajankohdan yllätyksellisyyden, prosessimaisuuden ja kasvun rytmien epätahtisuuden näkyvyyttä ja kuuluvuutta vaimensi

tehokkuuden kulttuuri. Aikataulujen ja tehokkaan ajan korostaminen yhteistoiminnassa jättivät piiloon tarpeet selkeyttää yhteisiä käsityksiä oppimisen ja kasvun prosessien ajallisuudesta projektin rajallisessa kestossa. Erilaiset ajalliset käsitykset ja tulkinnat eivät rakentuneet oppimisen resursseiksi vaan keskenään jännitteisinä ja kilpailutilannetta korostavina hämärsivät yhteistoiminnan oppimisen tavoitteita.

Perään koulutusorganisaatioihin rakenteellisia muutoksia, jotka antavat oppimiselle ja kasvulle, ja niitä tukevan yhteisöllisyyden rakentamiselle aikaa. Tutkimuksessani olen käsitteellistänyt tämän tilan ja tavoitteen levollisuuden kulttuuriksi. Levollisuuden kulttuuri on kulttuurinen vastavoima, joka kyseenalaistaa tehokkuutta korostavaa puhetta ja käytäntöjä. Kulttuuria luonnehtii pedagogisiin tavoitteisiin ja toimintatapoihin kiinnittyvä yhteisöllisyys. Toiminnan "kello" on sisällöissä ja toiminnan tavoitteissa. Ihanteellisimmallaan yhteisö toimii omana kellonaan: kellon aika on uppoutunut toimintaan. Yhteisen ajan kulttuurissa yksi keskeinen kysymys on toimintaa ja tavoitteita koskeva päätöksenteko. Ajan järjestämistä ja toiminnan järjestämistä ajalla ei voi palauttaa kuriin tai itse kuriin, kun pedagoginen yhteisö toimii kellona. (Kallioniemi-Chambers 2010, 144 – 147). Yhteisen ajan kulttuurin kuvaus vastaa sivistysyliopistoidea aikuisopiskelijan ohjauksesta esimerkiksi Pajarisen, Puhakan ja, Vanhalakka-Ruohon (2004, 14) jäsentämää kulttuurista agendaa aikuisopiskelijan ohjauksesta. Agendan keskiössä ovat yhteisöjen ja yksilöiden oma toimijuus ja merkityksenannot. Ohjauksen kulttuurisessa tulkinnassa huomio on oppimisen suhteessa yhteisöjen kulttuuriin sekä yksilöiden elämäntilanteeseen ja kokemuksiin (mt.). Oppilaitosten aikakulttuuria olisi tärkeä rakentaa siihen suuntaan, että siellä on tehokkuuden kulttuurin ohella myös levollisuuden kulttuuria, joka sallii aikaa kuuntelemiselle ja ymmärtämiselle.

Opettajien mahdollisuus vaikuttaa yksilöinä ja huomioida pedagogisten prosessien ajallisuutta on kuitenkin rajallinen. Yleisesti koettu kiire rajaa haluja ja mahdollisuuksia etsiä vaihtoehtoisia toimintatapoja. Kuva ajallisista resursseista, joita työssäkäyvät voivat työssään ja työn ohella käyttää lisäosaamisen hankintaan koulutuksen avulla, tuli esiin myös LOGope-toiminnassa. LOGopen lähipäivien intensiiviset keskustelut eivät jatkuneet toivotulla tavalla virtuaalisessa ympäristössä, vaikka opiskelijoille oli tarjolla myös puhelimitse (Skype) ohjausta. Selityksenä tilanteelle olivat ammatillisten opettajien työpaineet, joissa koulutettavat joutuivat jatkuvasti arvioimaan, mikä on välttämätöntä tehdä ja mitkä asiat voivat odottaa tai siirtää syrjään. Täydennyskoulutukseen liittyvät opiskelutehtävät siirtyvät helposti priorisoinneissa listan kärjestä. LOGope toiminta vahvisti sitä, että työnantajan antama ajallinen tuki ammatillisten opettajien koulutukseen osallistumiseksi on erityisen tärkeää koulutuksen hyödynnettävyyden kannalta. OECD:n raportissa, jossa luodataan tulevaisuuden kuva korkea-asteen koulutuksesta vuoteen 2030 mennessä, todetaan, että uusia eroja esimerkiksi akateemisiin töihin syntyy siitä, kuinka paljon akateemisten työntekijöiden mahdollisuuksia käyttää aikaansa tutkimukseen ja opetukseen rajataan tai avataan (Enders & Musselin 2008, 131). Tarvitaan myös lisää tutki-

musta niistä ajallisista ehdoista, joita rakenteellisesti voidaan kehittää kulttuurien välisen osaamisen ja ylipäätään oppimisen tukemiseksi.

Lähteet

- Adam, B. 2004. *Time*. Cambridge: Polity.
- Adam, B. 1995. *Timewatch. The Social Analysis of Time*. Cambridge: Polity Press.
- Annala, J. 2007. Merkitysneuvotteluja hopsista ja sen ohjauksesta. Toimintatutkimus hopsin ja sen ohjauksen kehittämisestä korkea-asteen koulutuksessa. Tampereen yliopisto. *Acta Universitatis Tamperensis* 1225.
- Enders, J. & Musselin, C. 2008. Back to the future? The Academic Professions in the 21st Century. Teoksessa *Higher Education to 2030 (1): Demography*. OECD 2008.
- Eriksen, T.H. 2002. *Hetken tyrannia*. Suom. T. Haanpää. Juva: Johnny Kniga.
- Hassan, R. 2003. Network time and the new knowledge epoch. *Time & Society* 12(2/3), 225–241.
- Häkämies, A. 2007. Metodilla on merkitys – Muodolla on mieli. Tampereen yliopisto. *Acta Universitatis Tamperensis* 1253.
- Kallioniemi-Chambers, V. 2010. Kulttuuriset ajan mallit yliopiston pedagogisessa projektitoiminnassa. Tampereen yliopisto. *Acta Universitatis Tamperensis* 1496.
- Koehn, P & Rosenau, J. 2002. Transnational Competence in an Emergent Epoch. *International Studies Perspectives* 3, 105–127.
- Olstedt, E. 2005. Att tänka kritiskt – tid för reflektion. Teoksessa A. Heikkinen (toim.) *Aikuiskasvatuksen tutkimuspolut*. Aikuiskasvatuksen Tutkimusseura. Vantaa: Kansanvalistusseura, 52–55.
- Onnismaa, J. 2007. *Ohjaus- ja neuvontatyö*. Aikaa, huomiota ja kunnioitusta. Helsinki: Gaudeamus.
- Rosa, H. 2003. Social acceleration: ethical and political consequences of a desynchronized high-speed society. *Constellation* 10(1): 3–33.
- Pajarinen, M., Puhakka, H., Vanhalakka-Ruoho, M. 2004. Aikuisopiskelijan ohjaus opintopolun tukena sekä oppilaitoksen toimintakulttuurin osana. Arviointi. Helsinki: Opetushallitus.

- Pitkänen, P. 2010. Sosiaali- ja terveystieteiden kansainvälistyvät työmarkkinat. Luento 2.3.2010. LOGope koulutus. Tampereen yliopisto.
- Ruohotie, P. 2004. Metakognitiiviset taidot ja ammatillinen kasvu yliopistokoulutuksessa. Teoksessa Puheenvuoroja kasvatustieteiden tiedekunnan 30-vuotisjuhlakirja. Tampereen yliopiston kasvatustieteiden tiedekunnan 30-vuotisjuhlakirja. Tampereen yliopisto. Kasvatustieteiden tiedekunta, 27–38.
- Ylijoki, O-H. & Mäntylä, H. 2003. Conflicting Time Perspectives in academic Work. *Time & Society* 12 (1), 55–78.
- Ylijoki, O-H. 2010. Future orientations in episodic labour: Short-term academics as a case in point. *Time and Society* 19(3), 365–386.



Yvonen Lassenius, KL, SHO toimii Helsingin Diakoniaopistolla lehtorina ja kansainvälisenä koordinaattorina. Lasseniuksen erityiskiinnostuksen kohteena ovat monikulttuurisen koulun ja -opetuksen kehittyminen.

Opettaja kulttuurin tulkitsijana hoitoalan koulutuksessa

Yvonne Lassenius

Johdanto

Nykyisin yhä useammat ihmiset elävät toisessa maassa kuin missä ovat syntyneet ja ovat riippuvaisia hoidosta ja huolenpidosta itselleen uudessa maassa. Yhteiskunta muuttuu vähitellen entistä heterogeenisemmäksi ja pitää sisällään eri uskontoja, etnisiä ryhmiä ja kieliä. Sekä potilaat että heidän omaisensa ovat alkaneet kaivata hoitoa, jossa eri kulttuurit otetaan entistä paremmin huomioon.

Hoitoalalla transkulttuuriset teoriat ja mallit ovat olleet tunnettuja ja niitä on sovellettu jo vuosikymmenten ajan. Hoitohenkilöstöltä vaaditaan entistä parempaa kykyä kohdata eri kulttuureista tulevia ihmisiä. Madeleine Leininger alkoi jo 1970-luvun alussa Yhdysvalloissa kehittää teoriaansa, joka on myöhemmin ollut inspiraation lähteenä uusille teorioille (1995). Englannissa Papadopoulos, Tilki ja Taylor ovat luoneet kulttuurikompetenssin kehittämisen mallin transkulttuuriseen hoitotyöhön (2006). Purnell on edelleen kehittänyt Leiningerin mallia (2000).

Ruotsissa Lahdenperä on tutkinut interkulttuurista pedagogiikkaa ja katsoo, että koulutusta leimaa usein kansallinen, monokulttuurinen näkökulma, jolla pyritään vahvistamaan kansallista identiteettiä ja perinteitä. Vaikka kulttuurisensitiivinen työtapo yleistyy itse hoitotyössä, kyseinen muutos ei ole yhtä selvä hoitotyön koulutuksessa. (Lahdenperä 2004).

Hoitotyökoulutukseen tarvitaan lisää maan eri etnisiä, uskonnollisia ja kielivähemmistöjä edustavia opiskelijoita, jotta voidaan vastata hoitajien, ja etenkin kulttuurikompetenttien hoitajien, kasvavaan tarpeeseen. Jotta kyseiset opiskelijat voisivat saattaa loppuun opintonsa ja menestyä tulevis-
sa ammateissaan, kaivataan muutosta sekä oppilaitoksiin että opetusohjelmiin. Opettajilta vaaditaan entistä parempaa kykyä kohdata eri kulttuureista tulevia opiskelijoita, ja siksi on tarpeen, että he saavat tukea opetuksensa kehittämiseen.

Tämä artikkeli käsittää ammatillisten opettajien kokemuksia monikulttuurisesta opetusryhmästä toisen asteen koulutuksessa. Tulokset perustuvat tutkimukseen (Lassenius 2005, 2009), jonka materiaalin keräsin 2000 – 2001 ja 2006. Kyselytutkimusta varten otin yhteyttä kaikkiin 56 suomalaisen oppilaitokseen, jotka vuonna 2000 kouluttivat lähihoitajia. Vain neljä eteläsuomalaista oppilaitosta osallistui tutkimukseen, sillä muissa ei ollut kokemusta maahanmuuttajataustaisista opiskelijoista. Kyselyyn vastasi 52 opettajaa. Kyselyn yhteydessä opettajilla oli mahdollisuus ilmaista kiinnostuksensa osallistua haastatteluun. Haastatteluun otti osaa 16 opettajaa kahdesta oppilaitoksesta. Yhdeksän opettajaa myöntyi opetustilanteiden havainnointiin, ja havainnoin yhteensä 37 oppituntia. Kuusi vuotta myöhemmin vuonna 2006 keräsin uutta materiaalia, ja 27 opettajaa vastasi kyselytutkimukseen.

Ennen kuin esittelen muutamia tuloksia tutkimuksestani, kuvaan lyhyesti kulttuurikompetenssin mallintamista hoitotieteessä ja opettajien kulttuurikompetenssin kehitystä sen valossa. Sen jälkeen esittelen kehittämäni mallin Kulttuurikompetenssi ja tunnetila. Kuvaan opettajien antamat metaforat itsestään opetustilanteessa sekä kolme esiin nousutta opettajaprofilia.

Kulttuurikompetenssi

Eri tutkijat ovat määrittäneet kulttuurikompetenssin eri tavoin. Se on määritetty esimerkiksi taksonomiaksi, joka sisältää kulttuurisen tietoisuuden, tiedon, ymmärryksen, herkkyyden ja kompetenssin (Lister 1999), tai seitsemästä tasosta koostuvaksi rakenteeksi (Willis 1999). Useimmat määrittelyt noudattavat mallia, jossa edetään tiedosta tietoisuuden kautta kompetenssiin. Campinha-Bacote (1994) puhuu prosessista, jossa hoitaja pyrkii parantamaan valmiuksiaan työskennellä yksittäisen potilaan kulttuurisessa kontekstissa.

Papadopouloksen, Tilkin ja Taylorin malli sisältää vastaavat käsitteet, mutta siinä korostetaan, että henkilön on aluksi tiedostettava oma arvopohjansa ja uskomusjärjestelmänsä sekä kulttuurinen identiteettinsä ja mahdolliset stereotypiansa. Sen jälkeen kasvaa kulttuurisen tiedon tarve, jota voivat tarjota monet tieteenalat, kuten antropologia, sosiologia, psykologia, biologia, lääketiede, hoitotiede ja taide. Tieto tekee näkyväksi sekä yhtäläisyyksiä että eroja. Sen myötä kehittyi kulttuurinen herkkyys, joka on ratkaisevan tärkeässä osassa muodostettaessa henkilökohtaista ja tasaveroista suhdetta toiseen ihmiseen. Se käsittää muun muassa empatian, luottamuksen ja kunnioituksen, jotka ovat tärkeitä transkulttuurisessa hoitotyössä (Papadopoulos 2006, s. 11 – 13).

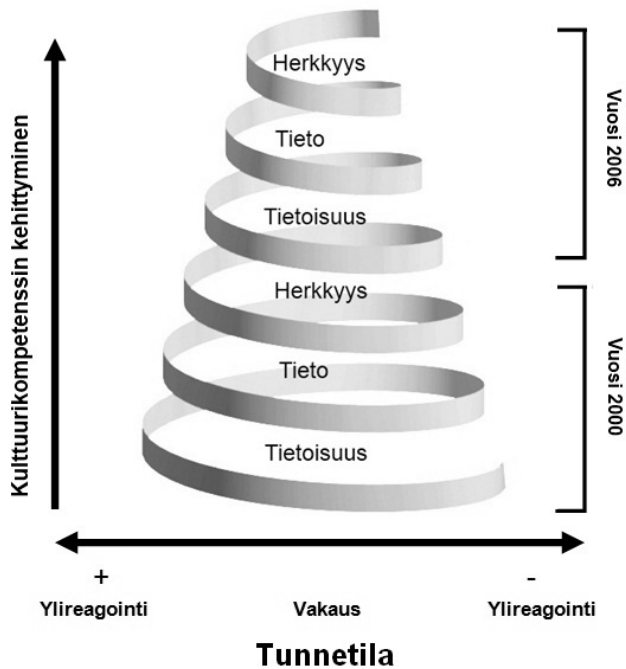
Opettajan kulttuurikompetenssin kehittyminen

Verratessani vuoden 2000 ja 2006 tuloksia toisiinsa, tulivat yllä mainittujen mallien tekijät selvästi esille kummassakin materiaalissa. Opettajat olivat hyvin tietoisia luokkahuoneessa läsnä olevista eri kulttuureista ja toivoi-

vat, että heillä olisi niistä enemmän tietoa. He osoittivat syvää ymmärrystä maahanmuuttajataustaisia opiskelijoita kohtaan. Ymmärrys saattoi muuttua ylihuolehtivaksi asenteeksi, jolloin vaarana oli, että opettajat katsovat kyseisiä oppilaita läpi sormien heitä arvioidessaan. Jotkut opettajat näkivät, että tietoisuus eri kulttuureista herätti heissä epävarmuutta ja jopa pelkoa. Tällaista tunnetilan ylireagointia esiintyi vuonna 2000 selvästi. Opettajat kokivat, etteivät he uskaltaneet vaatia asioita maahanmuuttajaopiskelijoilta, jottei heitä kutsuttaisi rasisteiksi. He saattoivat esimerkiksi vältellä kommunikointia kyseisten opiskelijoiden kanssa, jotteivät he vain kajoaisi johonkin tabuaiheeseen.

Havainnoidessani oppitunteja näin toistuvasti tilanteita, joissa opettajalla oli vaikeuksia keskittyä suunnittelemaansa oppitunnin sisältöön, kun hänen kiinnostuksensa eri kulttuureita kohtaan sai vallan. Opettajat kaipasivat kiipeästi lisää tietoa ja näkivät siksi tilanteet mahdollisuutena oppia uutta.

Kuusi vuotta myöhemmin ylireagointia ei näkynyt enää yhtä selvästi. Opettajien pelko, epävarmuus ja myös ylihuolehtiva asenne olivat vähentyneet. Opettajat halusivat nyt parantaa kulttuurikompetenssiaan ja oppia tuntemaan paremmin omaa ja opiskelijoidensa kulttuuria (katso kuva 1.).



Kuva 1. Opettajien kulttuurikompetenssin kehittyminen suhteessa tunnetilaan.

Kuva 1. osoittaa, kuinka opettajien kulttuurikompetenssin kehittyminen vaikuttaa myös heidän tunnetilaansa. Vuonna 2000 havaitut voimakkaat tunnereaktiot ovat vuonna 2006 vaihtuneet vakaampaan tunnetilaan. (Lassenius 2009)

Kohtaamisen metaforat

Opettajien vuonna 2000 antamissa kuvauksissa itsestään monikulttuuristen opetusryhmien opettajina heidän tunnetilansa sisältävät erilaisia ylireagoitteja. Kuvaukset voidaan jakaa kolmeen ryhmään: kapellimestari, sillanrakentaja ja "tuntosarvet". Ensimmäisen ryhmän opettajat ottavat aktiivisen roolin. He tukevat opetusryhmäänsä ulkopuolelta opettajaperspektiivistä käsin. He ottavat vastuun opiskelijoiden itsenäisestä kehityksestä sekä oppimisen varmistamisesta.

Anna: Kapellimestari, kyllä. Mutta ei kapellimestari siinä mielessä vaan... ryhmässä on niin monia erilaisia, ehkä myös eksoottisia soitimia, ja ne pitäisi saada soimaan. Että mitä itse tekee, mikä on oma tapa puhua, oma tapa tietyllä tapaa herätellä heitä, että he uskaltavat. Että he uskaltavat ilmaista itseään.

Toinen ryhmä koostuu opettajista, jotka haluavat olla osa ryhmää. Nämä opettajat korostavat yhteistyön merkitystä ja luonnehtivat itseään lenkiksi opiskelijoiden välillä. Tavoitteena on saavuttaa sopusointu ja hyvin toimiva kokonaisuus. Gun kuvaa itseään sillanrakentajaksi.

Gun: Joskus on tällainen hyvä oppitunti, jos sen kokee silleen niin itse viihtyy, kun keskustelu on käynnissä ja itse saa olla niin kuin kitisi ja semmoinen sillanrakentaja ja kutoja. Juuri integroiduissa ryhmässä saa semmoinen hyvän tunnen, kun voi yhdistää eri opiskelijoiden ajatuksia.

Y: Ja varsinkin integroiduissa ryhmissä?

G: Niin juuri, tällainen sillanrakentaja ehkä. Mutta se on harvinaista herkkua kun näin on.

Kolmanteen ryhmään kuuluvat opettajat, jotka ovat selvästi neuvottomia ja epävarmoja. He kokevat hämmennystä, jota he eivät pysty vielä hallitsemaan tai ymmärtämään. Samalla he tuntevat suurta uteliaisuutta uutta ja vierasta kohtaan. Nämä opettajat kuvaavat itseään kuvailemalla tunteitaan.

Carin tuntee olonsa hölmistyneeksi ja neuvottomaksi kaikkien integroiduissa ryhmissä kohtaamiensa uusien asioiden edessä. Ellen kokee olevansa epävarmuuden tilassa, kulttuurien välisessä välitilassa.

Carin: Sellainen hölmistynyt olo alun pitäen. Ja ei koskaan tiennyt, mitä seuraavaksi tulee kenenkin suusta ei koskaan tiennyt, mitä ku-

kakin sanoi. Heillä oli kaikki käsitteet hukassa. Hölmistynyt Hölmistynyt, sillä tavoin voisin sitä kuvata. Opettajana olen raskasta, jos vain seisoo äimistyneenä. Se on erityistä jännittämistä, josta täytyy selviytyä.

Ellen: Minä olen nyt kehityksen alussa, että olen lähinnä hajonneessa tilanteessa. Minulla on sellainen tunne, että en oikeastaan ole kulttuurien rajalla vaan siinä välitilassa, josta en tiedä mikä se on. Se on täynnä kysymyksiä, joihin en koskaan saa vastauksia. Olen epävarmuuden tilassa.

Hanna kokee, että hänellä on erityiset tuntosarvet, joita käyttämällä hän käy varovaiseksi, kun ryhmässä on maahanmuuttajia.

Hanna: Se mikä minuun tulee heti mieleen on se, että huomaan että minä aivan selvästi asennoin niin kuin varovaisesti. Minulla on sellaiset ylimääräiset tuntosarvet, että nyt tässä on niin kuin läsnä useampi kulttuuri.

Y: Voitko kertoa siitä?

Hanna: Tai ainakin kaksi, eli tietyllä tavalla jos nousee silleen joku poliittinen tai sanotaan nyt sukupuolten asemaa koskeva aihe, joku sellainen asia, josta tietää että tämä on sellainen kiistakysymys tai kuuma peruna tai sellainen, niin kyllä silloin on varovainen. Sillä tavalla, että ei toisi sellaisia kärjistettyjä aiheita. Minulla ei ole muutenkaan tapana kärjistä, mutta että sillä tavalla että siinä tulee sellainen ekstra varovaisuus siinä. Niin pitäisikö minun todella olla niin varovainen, huomaan että minä heitän päälleni tuon varovaisuuden. (nauraa)

Jos metaforia tarkastellaan sen valossa, kuinka kauan opettaja ovat opettaneet maahanmuuttajaopiskelijoita, voitaisiin olettaa, että aktiiviset opettajat ovat opettaneet maahanmuuttajia kauemmin kuin itsensä epävarmoiksi tunteneet opettajat. Olettamus ei kuitenkaan pidä paikkaansa. Mainituista opettajista Ellenillä ja Hannalla on eniten kokemusta monikulttuuristen ryhmien opettamisesta. Haastattelussa he kertoivat, että he ovat tunteneet pelkoa tai pakokauhua kohdatessaan integroitua ryhmiä. Sen vahvistivat myös heidän käyttämänsä metaforat, joilla he kuvasivat kokemaansa epävarmuutta. Metaforat täydensivät haastatteluita tai havainnoiteja.

Kolme opettajaprofiilia

Analysoimalla haastatteluja ja havainnoiteja ja yleistämällä tulokset olen tiivistänyt ne opettajaprofiileiksi. Opettajien käyttämät metaforat ovat myös auttaneet opettajaprofiilien luokittelussa.

Koska materiaalin perustana on vain 16 opettajaa, jotka osallistuivat vapaaehtoisesti haastatteluihin ja myöntivät oppituntiansa havainnointiin, suhtautuvat he kaikki verraten myönteisesti maahanmuuttajaopiskelijoihin. Yhdenkään opettajan suhtautuminen ei ollut täysin kielteistä tai torjuvaa, ja siksi profiilit edustavat opettajia, jotka ovat kiinnostuneita monikulttuurisesta kasvatuksesta.

Karkean jaottelun perusteella voidaan havaita kolme perusprofiilia, jotka kuvataan tässä kolmena erilaisena opettajatyypinä. Ensimmäinen on neutraali opettaja. Toista profiilia kutsutaan tunteelliseksi opettajaksi ja kolmatta realistiseksi opettajaksi.

Neutraali opettaja

Neutraali opettaja on asiallinen ja säntillinen ja opettaa rauhallisesti ja selkeästi. Hän ei poikkea oppituntisuunnitelmastaan eikä nosta opetuksessaan erikseen esille erilaisia kulttuurisia näkökohtia. Hän pyrkii varmistamaan, että jokainen opiskelija kykenee seuraamaan opetusta ja sisäistämään sen, eikä anna erityishuomiota maahanmuuttajaopiskelijoille. Hän kaipaa enemmän tietoa eri kulttuureista ja selviä ohjeita itse opetukseen. Hän on sitä mieltä, että monikulttuuristen kysymysten yhdistäminen opetukseen on vaikeaa ja että opettajien ei tarvitse kiinnittää erityisen paljon huomiota opiskelijoiden taustaan.

Neutraali opettaja tuntee olonsa suhteellisen varmaksi opettajan roolissaan. Integroitujen ryhmien opettaminen ei aiheuta hänessä erityistä hermostusta. Vaikka hän ottaa mielellään vastaan lisää tietoa eri kulttuureista, hän ei edistä oppilaitoksen kehittämistä monikulttuuriseksi oppilaitokseksi. Hän ei ole erityisen halukas muuttumaan itse, mutta ei myöskään vaadi, että opiskelijoiden, etnisestä taustastaan riippumatta, olisi sulauduttava suomalaisen opintoryhmään. Hänelle pääasia on, että kaikki osallistuvat opetukseen ja saavuttavat hyväksytyjä tuloksia. Hän arvioi opiskelijoita ennalta muodostettujen periaatteiden mukaan eikä anna kenellekään erityiskohtelua. Hänen opetusmenetelmänsä ovat selkeitä ja havainnollisia, mutta hän ei yksilöllistä opetustaan siten, että se mukautuisi enemmän maahanmuuttajien erilaisiin tarpeisiin. Hän ei jaa henkilökohtaisia kokemuksiaan tai elämänkokemustaan erittäin mielellään, ja on toisaalta sitä mieltä, ettei hänen myöskään tarvitse tietää kovin paljon maahanmuuttajaopiskelijoiden kulttuurisesta taustasta. Voidaan sanoa, ettei hänen kokemusmaailmansa kohtaa opiskelijoiden kokemusmaailmaa.

Tunteellinen opettaja

Tunteellisella opettajalla on vaikeuksia pitäytyä laatimassaan oppituntisuunnitelmassa. Hän käyttää kaikkia tarjoutuvia tilaisuuksia hyväkseen keskustellakseen kulttuurisista kysymyksistä. Hän osoittaa suurta empatiaa ja myö-

tätuntoa maahanmuuttajaopiskelijoita kohtaan ja tahtoo auttaa heitä parhaan kykynsä mukaan. Hän auttaa mielellään maahanmuuttajaopiskelijoita, jos heillä on ongelmia suomalaisen byrokratian tai sosiaaliavustusten kanssa. Hän auttaa heitä myös vapaa-ajallaan ja toivottaa heidät tervetulleeksi kotiinsa. Hän haluaa oppia tuntemaan paremmin eri kulttuureita ja perinteitä. Toisaalta hän kaipaa myös selviä ohjeita suoriutuakseen opettamisesta.

Jos opettaja on selvästi tunteellinen opettaja, on olemassa vaara, että hän katsoo läpi sormien arvioidessaan maahanmuuttajaopiskelijoita. Hän tahtoo heidän parastaan, mutta tietää myös, etteivät liiallinen ymmärtäväisyys ja ylihuolehtivaisuus ole oikein eivätkä myöskään hyväksi opiskelijoille. Hänellä on vaikeuksia olla vaativa ja tiukka. Toisaalta hän on vaarassa uuvuttaa itsensä tekemällä ylimääräisellä työllä ja omistautumisella, jotka voivat olla henkisesti raskaita. Hän tarvitsee hyvin paljon tukea ja opastusta. Aktiivisuutensa ja auttamishalunsa vuoksi hänellä on paljon enemmän tehtäviä kuin muilla opettajilla. Juuri hänhän on asiantuntija ja tahtoo mielellään pitää huolta maahanmuuttajista. Pitemmän päälle hän on alttiina työuupumukselle, ja hänen myönteinen asenteensa maahanmuuttajia kohtaan saattaa muuttua kielteiseksi. Tutkimus osoitti, että vaikka hän on hyvin innokas ja suhtautuu myönteisesti uutta ja vierasta kohtaan, hän tuntee itsensä neuvottomaksi ja epävarmaksi luokkahuoneessa.

Monikulttuurisen oppilaitoksen kehittämisen osalta tunteellisen opettajan tarmo kohdistuu pääasiassa oppilaitoksen erilaisten kulttuuritapahtumien järjestämiseen ja vähemmän pitkäjänteiseen arkiseen työhön. Hänellä ei ole aikaa eikä tarmoa itsensä, muun henkilöstön tai opetuksen pitkäjänteiseen kehittämiseen. Hän ei näe, että kaikkia opiskelijoita olisi tarpeen tukea integraatioprosessissa, eli että myös suomalaiset opiskelijat kaipaisivat tukea. On olemassa vaara, että hän alkaa olettaa, että opettajilla, jotka eivät ole yhtä aktiivisia ja maahanmuuttajiin myönteisesti suhtautuvia kuin hän itse, on rasistisia taipumuksia.

Realistinen opettaja

Realistinen opettaja katsoo, että hänen täytyy tuntea itsensä ja omat ennakkoluulonsa voidakseen kohdata maahanmuuttajia. Hänen mielestään on erittäin tärkeää, että opettajilla on tarpeeksi tietoa opiskelijoiden taustasta. Toisaalta hän on sitä mieltä, että opetuksen erilaisten ongelmien syynä eivät aina ole kulttuurien eroavuudet. Ottamalla huomioon yksilölliset oppimisvaikeudet opettaja voi tukea jokaista opiskelijaa laskematta opetuksen tasoa.

Realistisella opettajalla on vahva itsetunto ja hän on sisäistänyt hyvin opettajan roolinsa. Hän katsoo, että hänen on tarpeellista analysoida omaa kulttuuritasaansa ja suhtautumistapaansa eri kulttuureihin. Hän odottaa maahanmuuttajaopiskelijoilta korkeatasoista akateemista suoritusta eikä

hyväksy puolinaista työskentelyä. Toisin kuin neutraali opettaja hän näkee, että opetusmenetelmät on mukautettava opiskelijoiden yksilöllisiin tarpeisiin. Hän ei kuitenkaan nosta erityisesti esille maahanmuuttajaopiskelijoita, vaan katsoo, että opettajan täytyy tuntea kaikki oppilaansa. Myös suomalaisia oppilaita on tuettava kulttuurisessa integraatioprosessissa. Realistinen opettaja on avoin uudelle tiedolle. Hän osallistuu aktiivisesti erilaisiin jatkokoulutuksiin, mutta suhtautuu kriittisesti kurssitarjontaan. Koulutus keskittyy usein ainoastaan yleisiin monikulttuurista yhteiskuntaa, kansainvälisyyttä ja Suomessa olevia maahanmuuttajia koskeviin kysymyksiin. Sitä vastoin kaivattaisiin enemmän opetusta, joka tukee opettajia suoraan kasvattamaan opiskelijoitaan monikulttuurisesti kompetenteiksi lähihoitajiksi.

Realistinen opettaja on hienotunteinen ja empaattinen, mutta säilyttää selvästi ammattimaisen suhteen opiskelijoihin, myös vapaamuotoisen yhdessäolon aikana. Hän katsoo, että yhteiset retket ovat välttämättömiä varsinkin opintojen alussa, jotta ryhmän jäsenet saavat monipuolisemman kuvan toisistaan. Se puolestaan helpottaa integraatiota. Hän on oppinut asettamaan rajoja myös sille, missä määrin hän omistautuu maahanmuuttajaopiskelijoille. Hän opastaa heitä eri asiantuntijoiden luo, ja pyrkii siten ehkäisemään työuupumusta. Realistisen opettajan mielestä monikulttuurisuus on voimavara, jonka avulla on mahdollista luoda uusia ja luovia ratkaisuja opetukseen. Hän on avoin ja valmis muuttamaan itseään. Hän osallistuu aktiivisesti yhdessä muiden realististen opettajien kanssa oppilaitoksen monikulttuurisen pedagogiikan ja kasvatuksen kehittämiseen. Kokemuksensa perusteella hän tietää, että kyseinen työ vie aikaa eikä oikotietä ole.

Pohdinta

Kolme opettajaprofiilia voidaan nähdä kehittämäni mallin mukaisen kompetenssin kehittymisen eri vaiheina (katso kuva 1.). Neutraali opettaja on tietoinen ryhmässä läsnä olevista eri kulttuureista. Hän kokee, ettei hänellä ole kulttuurista tietoa, ja siksi opiskelijoiden kohtaaminen on hänelle vaikeaa. Hän opettaa ryhmää tietoisesti monokulttuurisena ryhmänä. Voidaan sanoa, että neutraalin opettajan kulttuurikompetenssin kehittyminen on alkuvaiheessaan. Hän on tietoinen eri kulttuureista, mutta hänellä ei ole välineitä, joilla hän voisi mukauttaa opetustaan sopimaan kaikkien opiskelijoiden tarpeisiin. Hänessä herää vahva tunnereaktio, jonka hän piilottaa hallitun ulkoisen olemuksen taakse. Tunteellinen opettaja on syvästi tietoinen eri kulttuureista. Hänen tunneperäinen ylireagointinsa auttaa häntä saamaan kulttuurista tietoa, mutta hänen omistautumisensa häiritsee opetuksen toteuttamista. Tämän vaiheen käyvät läpi kaikki opettajat, ja joillakuilla se on lyhyempi kuin toisilla. Vaihe on merkittävä kulttuurikompetenssin kehittymisen kannalta, mutta sen ei pitäisi venyä liian pitkäksi. Realistinen opettaja kokee vähemmän tunneperäistä ylireagointia, ja hän on saavuttanut seuraavan vaiheen kulttuurikompetenssin kehittämisessä.

Vahvasti tunteiden hallitsemasta käytöksestä ammattimaisempaan käytökseen siirtymisen taustalla oleva dynamiikka koostuu monesta tekijästä. Tutkimusvuosien aikana opettajat olivat tottuneet toimimaan eri kulttuureista tulevien opiskelijoiden kanssa. Tottumus ei kuitenkaan yksin riitä tukemaan kulttuurikompetenssin kehitystä. Opettajat olivat myös osallistuneet säännöllisesti oppilaitoksessa järjestettyihin keskusteluihin, tapahtumiin ja kehitystyöhön.

Viitteet

- Campinha-Bacote, J. 1994. *The Process of Cultural Competence in Health Care: A Culturally*
- Competent Model of Care. 2nd edition. Wyoming. Transcultural C.A.R.E. Associates.
- Lahdenperä, P. 2004. *Interkulturell pedagogik i teori och praktik*. Lund: Studentlitteratur.
- Lassenius, Y. 2005. *Lärarens interkulturella kompetens*. Licentiatavhandling, Opublicerad, Helsingfors Universitet, 2005
- Lassenius, Y. 2009. *Dynamiken i lärarnas kulturkompetensutveckling*. Didaktisk tidskrift. Godkänd för publicering
- Leininger, M. 1995. *Transcultural Nursing. Concepts, Theories, Research & Practices*. 2nd edition. New York: McGraw-Hill, 1995.
- Lister, P. 1999. *A taxonomy for developing cultural competence*, *Nurse Education Today*. Vol. 19, no. 4, s. 313 – 318.
- Papadopoulos, I. 2006. *The Papadopoulos, Tilki and Taylor Model of developing cultural competence*. I Papadopoulos Irena, red: *Transcultural Health and Social Care*. s. 9 – 11.
- Purnell, L. 2000. *A Description of the Purnell Model for Cultural Competence*. I *Journal of Transcultural Nursing*, Vol. 11, no. 1, s. 40 – 46.
- Willis, W. 1999. *Culturally competent nursing care during the perinatal period*. I *Journal of Perinatal & Neonatal Nursing*. Vol. 13, no. 3, s. 45 – 59.



Paula Mäkeläinen, Esh, TiT, toimii yliopettajana Mikkelin ammattikorkeakoulun hoitotyön koulutusohjelmassa. Maahanmuuttajien hoitotyön koulutus ja sen käynnistämistä koskevat asiat kiinnostavat häntä erityisesti.

Riitta Metsänen FT, PsL, toimii yliopettajana Hämeen ammattikorkeakoulu, Ammatillisessa opettajakorkeakoulussa. LOGope -koulutuksessa hän vastasi koulutuksen koordinoinnista, monikulttuurisen pedagogiikan koulutusmoduulista sekä yhteistyössä Kaija Matinheikki-Kokon kanssa kehittämistöiden ohjaamisesta. Lisäksi Riitta Metsänen vastaa toisena toimittajan tämän julkaisun toimittamisesta.

Tanja Tamminen, TiM, toimii Tikkurilan Laurea ammattikorkeakoulun hoitotyön lehtorina ja opinto-ohjaajana. Vastuualueena ovat alkuopetuksen koordinointi ja tiimivastaavan työ. Erityisosaamista ovat lastensairaanhoito, hematologia, monikulttuurisuus, terveyden edistäminen ja terveydenhuollon johtajuus. Erityisen mielenkiinnon kohteena on opinto-ohjauksen kehittäminen vastaamaan opiskelijoiden heterogeenisuuteen.

Valmentava koulutus ammattikorkeakouluun – valmentako VALMA opintoihin?

Paula Mäkeläinen, Riitta Metsänen ja Tanja Tamminen

Johdanto

Terveydenhuolto joutuu kilpailemaan tulevaisuudessa pienenevistä ikäluokista muiden alojen kanssa. Erityistutkija Pekka Tossavaisen (2007) mukaan Suomessa työvoima alkaa vähentyä voimakkaasti vuodesta 2010 alkaen, ja työvoimapolusta tulee kärsimään eniten kuntasektori. Sosiaali- ja terveysministeriö (2010) on arvioinut, että vuosina 2005–2020 sosiaali- ja terveysalan työssä avautuu 185 000–210 000 työpaikkaa, joista 60–70 prosenttia johtuu poistuman korvauksesta. Tämä vaikuttaa koulutustarpeisiin, ja sosiaali- ja terveysministeriön mukaan sosiaali- ja terveysalan koulutusta tullaankin lisäämään 20 prosenttia vuoden 2006 aloituspaikkoihin verrattuna. (Sosiaali- ja terveysministeriö 2010).

Ammattikorkeakoulut näkevät maahanmuuttajat tärkeänä opiskelijaryhmänä, mutta suomenkielen taito voi nousta kynnykseksi, mikä estää monia maahanmuuttajia pääsemästä korkeakouluun opiskelijaksi. Ammattikorkeakouluopinnot edellyttävät kuitenkin vähintään tason 4 kielitaitoa. Miia Mäntylä (2010) selvitti tutkimuksessaan, millaisia vaikeuksia maahanmuuttajataustaisilla opiskelijoilla oli hakeutuessaan sosiaali- ja terveysalan opintoihin. Kohderyhmänä oli maahanmuuttajataustaisia opiskelijoita, heitä opilaitoksiin ohjaavia tahoja, opinto-ohjaajia, opettajia ja työnantajan edustajia (n = 36). Tulosten mukaan maahanmuuttajataustaisia kiinnostavat erityisesti terveysalan opinnot. Opiskelijat olivat kuitenkin hakeneet useammin ammattiopistoon kuin ammattikorkeakouluun, koska hakijoilla oli ollut vaikeuksia päästä ammattikorkeakoulun pääsykokeista läpi. Suurin syy tähän on ollut riittämätön kielitaito, mikä koski erityisesti kirjallisen tekstin tuottamista. Maahanmuuttajat olivat kokeneet opintoihin hakeutumisen vaikeimmaksi ajaksi, ja tämä on koskenut varsinkin niitä maahanmuuttajia, jotka ovat olleet vähän aikaa Suomessa.

Kokemusten mukaan ammattikorkeakouluun opiskelemaan päässeet maahanmuuttajataustaiset opiskelijat ovat tuoneet haasteita myös opetuksen

suunnitteluun, opettamiseen ja muuhun koulutyöhön, ja osa maahanmuuttajista on tarvinnut tukea erityisesti kielitaidon kehittämisessä ja suomalaisen opiskelukulttuuriin tutustumisessa. Maahanmuuttajilla on ollut opiskeluun liittyviä yksilöllisiä tarpeita, jotka on pitänyt ottaa huomioon, ja he ovat tarvinneet kannustusta, ohjausta ja tukea koko ympäröivältä yhteisöltä.

Ammattikorkeakouluihin valmentava koulutus maahanmuuttajille

Opetusministeriö (2009) suosittelee ammattikorkeakouluille valmentavan koulutuksen järjestämistä maahanmuuttajille. Uudessa ammattikorkeakoululaissa (2010) on suositus valmentavien koulutusten järjestämisestä maahanmuuttajille. Maahanmuuttajille tarkoitettujen valmentavien opintojen tarjonta on lisääntynyt ammattikorkeakouluissa ympäri Suomea. Ammattikorkeakouluissa järjestettävien tai suunniteltujen valmentavien opintojen laajuus vaihtelee 20 – 30 opintopisteen välillä. Nämä opinnot ovat olleet joko suoraan sairaanhoitajaopintoihin valmentavaa koulutusta tai sitten ne eivät ole olleet alakohtaisia.

Valmentavan koulutuksen tavoitteena on antaa maahanmuuttajataustaiselle opiskelijalle valmiuksia opiskella ammattikorkeakoulussa. Koulutusta voidaan järjestää muun muassa non stop -tyylisesti ELY-keskuksen kautta, ammattikorkeakoulut ovat järjestäneet sitä myös omana koulutuksena perusrahoituksella tai projektirahoituksella toistaiseksi. Erillisrahoitus mahdollistaisi ammattikorkeakoulujen laajemman aktiivisuuden valmentavien koulutusten järjestämiseen. Koulutus on tarkoitettu pysyväisluontoisesti Suomessa asuville maahanmuuttajille, joilla on suomenkielen taitotaso B1. Toisin sanoen opiskelija ymmärtää pääkohdat selkeästi yleiskielestä ja yksinkertaisista teksteistä, ja osaa kirjoittaa yksinkertaista tekstiä itselle tutuista aiheista (Eurooppalainen viitekehys 2003). Pääsyvaatimuksena valmentaviin opintoihin on ollut lukion oppimäärä, ylioppilastutkinto tai ammattitutkinto.

Valmentavien opintojen tavoitteena on ollut vahvistaa opiskelijan suomenkielen suullista ja kirjallista taitoa sekä kielen käyttöä ammattiin liittyvissä tilanteissa. Tavoitteena on ollut tutustua suomalaiseen sosiaali- ja terveysalan palvelujärjestelmiin ja opiskeluun suomalaisessa ammattikorkeakoulussa, sekä opiskelussa käytettäviin erilaisiin opetusmenetelmiin. Esimerkiksi itseohjautuva opiskelu tai tietotekniikan käyttö opiskelussa ei ole kaikille maahanmuuttajille samalla tavalla tuttua kuin suomalaisille opiskelijoille. Lisäksi opiskelijat perehtyvät valittuun ammattialaan, sen koulutukseen ja käsitteistöön sekä saavat työharjoittelun kautta kokemusta suomalaisesta työelämästä.

Opinnot koostuvat orientoivista opinnoista, suomen kielestä, suomalaisesta viestinnästä ja tapakulttuurista, opiskelussa tarvittavista atk-taidoista ja työkaluista sekä valitun ammattialan opinnoista. Joissakin ammattikorkeakouluissa ammattialan opinnot on suunniteltu siten, että opiskelija voi integroitua valitun koulutusohjelman opintoihin erityisesti siinä tapauksessa, että

ryhmä on pieni, eikä heille voida järjestää omaa koulutusta. Suomen kielen opintoja on ollut suhteessa eniten ja niiden laajuudet ovat vaihdelleet ammattikorkeakoulusta riippuen neljästä opintopisteestä kymmeneen opintopisteeseen. Valmentavan koulutuksen hyväksytysti suorittaneet ovat voineet hakea opiskelijaksi ammattikorkeakoulun koulutusohjelmiin normaalin hakumenettelyn kautta. Joissakin ammattikorkeakouluissa osa valmentavien opintojen opintopaketoista on voitu lukea suoraan hyväksi, jos opiskelija pääsee varsinaiseksi opiskelijaksi ammattikorkeakouluun.

VOIMAA-projektissa saatuja kokemuksia ammattikorkeakouluihin valmentavasta koulutuksesta maahanmuuttajille

Hämeen ammattikorkeakoulussa (HAMK) ja Metropolia ammattikorkeakoulussa alkoi pilottikoulutuksena ”Voimaa maahanmuuttajista” (VOIMAA)-projektin rahoituksella valmentava koulutus lokakuussa 2010. HAMK:n toteutus on laajuudeltaan 30 opintopistettä (op). Metropoliaassa alakohtaisten toteutusten laajuus on 15 – 30 op.

Seuraavat tekijät nousivat käytännön toiminnassa esille valmentavien koulutusten suunnitteluun, toteutukseen ja organisointiin liittyen. (Taulukko 1)

Taulukko 1. Valmentavan koulutuksen suunnittelussa, toteutuksessa ja organisoinnissa esiintulleita asioita.

A. Valmentavan koulutuksen järjestämiseen liittyvät asiat	1. Koulutuksen markkinointi, opiskelijoiden rekrytointi
	2. Koulutukseen haku
	3. Ulkomaalaisten todistusten tarkastaminen
	4. Valintaprosessi ja hakukelpoisuus AMK-opintoihin
B. Valmentavan koulutuksen aikana esille nousseet asiat	1. Opiskelijoiden kielitaidon heterogeenisyys
	2. Opiskelijoiden erilaiset motivaatiot
	3. Opiskelijoiden tieto suomalaisesta koulutusjärjestelmästä
	4. Opiskelijoiden tietoisuus erilaisista ammateista
	5. Opiskelijoiden opintososiaalisten etujen puuttuminen
	6. AHOT-mahdollisuus hakuvaiheessa
C. Koulutuksen organisointiin liittyvät asiat	1. Valmentavien sijainti AMK-organisaatiossa
	2. Valmentavien asema AMK-järjestelmässä, esim. hyväksiluettavuus
	3. Opiskelijoiden erilaiset taustatutkinnot ja niiden rinnastaminen
	4. Valmentavien rahoituksen järjestäminen

Kokemustemme mukaan markkinointi ja tiedotus valmentavista opinnoista tulee aloittaa mahdollisimman varhain. Markkinoinnissa tulee käyttää mieluummin viranomaiskanavia, muun muassa TE-keskusten työvoimaneuvoja, ja maahanmuuttajaryhmien sisäistä tiedotusta, koska lehti-ilmoitukset maksullisissa tai tilittävissä lehdissä eivät välttämättä tavoita maahanmuuttajia. Lisäksi hakulomakkeet on syytä tehdä myös sellaisiksi, että ne voi täyttää manuaalisesti, koska maahanmuuttajalta sähköinen hakulomakkeen täyttäminen ei aina onnistu.

Varmistettaessa hakijoiden hakukelpoisuutta, ammattikorkeakoulujen haku-toimistojen työntekijöiden ammattitaitoa kannattaa käyttää hyväksi, koska heillä on kokemusta ulkomaalaisten tutkintotodistusten tarkistamisesta. Toisaalta tulkinat todistusten antamista hakukelpoisuuksista tuntuvat melko jyrkiltä, kuten esimerkiksi vertailu lähtömaan korkeakoulukelpoisuuteen todistusten arvosanojen perusteella. Meillähän korkeakouluihin pääsee myös muilla tavoin kuin todistusten arvosanojen perusteella. Helpointa tietenkin olisi, jos kaikki valmentavaan koulutukseen osallistujat olisivat hakukelpoisia niin Suomessa kuin lähtömaassakin. Tällaiset tilanteet ja tapaukset, joissa joudumme tulkitsemaan ja joustamaan maahanmuuttajien hakukelpoisuus asioissa lisääntyvät tulevaisuudessa. Joudumme myös ottamaan kantaa asioihin, joihin ei ole selkeitä ohjeita. Kun tavoitteena on, maahanmuuttajien osallistaminen yhteiskuntaan työtätekevinä kansalaisina, pitäisi harkita aikaisemmin hankitun osaamisen tunnistamisen ja tunnustamisen (AHOT) käyttämistä jo hakuvaiheessa.

Valintatilaisuudessa on syytä testata suomen kielen kirjallista ja suullista taitoa. Kirjallisen kokeen lisäksi haastattelussa on hyvä olla mukana myös suomen kielen opettaja. HAMK:ssa ryhmä oli hyvin heterogeeninen suomen kielen taidoiltaan, joten suomen kielen opetuksessa ryhmä jouduttiin jakamaan usein kahtia. Tämä aiheutti sen, ettei muidenkaan aineiden oppimisprosessi edennyt tavoitteiden mukaisesti.

Vaikka maahanmuuttajien opettamisessa on ristiriitansa, se on myös palkitsevaa työtä. Välillä opettajasta tuntuu siltä, että hän vetää "kivirekeä" perässään: maahanmuuttajat eivät tunne suomalaista koulutusjärjestelmää, eivätkä liioin ole tietoisia eri ammattien vaatimuksista. Toisaalta opiskelijat ovat hyvin ahkeria ja motivoituneita esimerkiksi suomen kielen opiskeluun, minkä huomaaminen voimaannuttaa myös opettajaa. Opettajan työtä edesauttaisi ja kivireen kuormaa keventäisi, jos valmentavien koulutusten opetussuunnitelmiin sisältyisi ammatinvalinnallisia aihealueita, kuten tietoja eri ammasteista ja tiedostamista omista ammatillisista suuntautumisista.

Valmentavaan koulutukseen osallistujat eivät toistaiseksi kuulu opintososiaalisten etujen piiriin. Koulutukseen osallistuneet saivat koto-koulutuksen tukea tai työmarkkinatukea valmentavien opintojen aikana. Osa VOIMAA-projektiin osallistuneista opiskelijoista teki samanaikaisesti ilta- ja viikonloppu-töitä. Opetus- ja kulttuuriministeriöstä saadun tiedon mukaan, valmentava koulutus saattaa tulla opintotuen piiriin vuonna 2012.

Tärkeä kysymys on myös, mihin tällainen valmentava koulutus korkeakoulujärjestelmässä ja korkeakoulujen omissa organisaatioissa sijoittuu ja/tai sijoitetaan. Sijoittuuko se ammatillisiin erikoistumisopintoihin, täydennyskoulutukseen vai tietyn koulutusohjelman yhteyteen? Voisiko koulutus olla työvoimapolitiittista koulutusta? Maahanmuuttajien valmentava koulutus ammattikorkeakouluihin on proaktiivista toimintaa maahanmuuttajien osallistamisessa suomalaisen yhteiskuntaan. Siksi toiminnan kehittämisen kannalta ehdotamme, että kaikkiin ammattikorkeakouluihin tulisi valmentavan koulutuksen koordinoinnista ja kehittämisestä vastaava työntekijä.

Riittääkö VALMA:n valmennus ammattikorkeakouluopintoihin?

Valmentako VALMA ammattikorkeakouluopintoihin riittävästi? Antaako muutaman opintopisteen laajuinen suomen kielen opetus riittävät valmiudet osata suomen kieltä virheettömästi? Mäntylän (2010) tulosten mukaan, oppilaitosten edustajat näkivät ammatillisiin opintoihin valmentavat opinnot hyvinä. Toisaalta haastateltavat toivat esille sen, että nykyinen valmentavien opintojen pituus ei ole riittävä, koska maahanmuuttajataustainen ei ehdi koulutuksen aikana oppia riittävästi kieltä. Siinä tapauksessa, että valmentavia opintoja ei ole mahdollista pidentää, haastateltavat ehdottivat kielikursseja muiden opintojen lisänä niille, joiden kielitaito on heikompi. Kielitaidoiltaan heikommat opiskelijat voisivat myös muodostaa oman valmentavan ryhmänsä. Tuloksissa tuli myös ilmi, että alakohtaiset valmentavat opinnot olivat parempia kuin yleiset valmentavat opinnot.

Tästä herääkin kysymyksiä. Miten hyvin maahanmuuttajan tulisi osata suomen kieltä siinä vaiheessa, kun hänet on valittu opiskelijaksi ammattikorkeakouluun? Tarvitseeko hänen osata kirjoittaa opintojen alkaessa virheettömästi esimerkiksi esseitä, vai voisiko osan kirjallisista tehtävistä suorittaa vaihtoehtoisella tavalla, esimerkiksi suullisella tentillä? Tämä antaisi opiskelijalle mahdollisuuden jatkaa kielen opiskelua muutaman vuoden. Hän voisi opintojen aikana ottaa lisäksi esimerkiksi vapaasti valittaviin opintoihin "suomen kielen tehovalmennusta" samalla tavalla, kuin miten suomalaisille opiskelijoille on tarjolla "ruotsin tai englannin kielen osalta". Entä riittäisikö maahanmuuttajalle se, että hän koulutuksen aikana oppisi ns. toiminnallisen kielen. Tämän tason kielitaidolla hän pystyisi ilmaisemaan itseään sekä suullisesti että kirjallisesti, ymmärtämään paitsi potilaan puhetta, myös lääkärin määräykset ja kirjaamaan potilaan hoidon oikein ja ymmärrettävästi.

Tarvitaankin laaja-alaista pohdintaa ja keskustelua, joko siitä miten ammattikorkeakoulututkinnoissa asetetut tavoitteet voidaan maahanmuuttajien osalta saavuttaa täysimääräisesti, tai siitä pitäisikö mieltä rajoitettuja oikeuksia harjoittaa ammattia? Tällä hetkellä opetussuunnitelmien tavoitteissa nousevat ammatinharjoittamiseen vaadittavat tiedot ja taidot potilaan ohjaamisesta, hoitosuunnitelmien laatiminen, lääkehoidon toteuttaminen sekä kehittämistyö. Näiden tavoitteiden saavuttaminen vaatii hyvää

kielen hallintaa. Erilaiselle oppijalle tulee suunnitella ja tarjota yksilöllistä tukea sekä mahdollisuutta omaa oppimista tukeviin opiskelumenetelmiin.

Maahanmuuttajien toiminnallisen kielitaidon kehittymistä ja Suomen kulttuuriin tutustumista voisi helpottaa myös siten, että jo tutkintoa suorittavat sairaanhoitajaopiskelijat toimisivat valmentavaa koulutusta käyvien maahanmuuttajien henkilökohtaisina mentoreina ("kummi" tai "kulttuuritulkki"). Jotta kantasuomalaisen opiskelijan saisi kiinnitettyä mentoriksi, tehtävä voitaisiin katsoa kuuluvan osaksi hänen kansainvälisyysopintoja (erityisesti kotikansainvälistymiseen). Tällaisia malleja on tiettävästi käytössä Alankomaissa ja Tanskassa. Tämä tuli esille myös Miia Mäntylän selvityksessä (2010), missä maahanmuuttajataustaiset opiskelijat pitivät kulttuuritulkkia hyvänä keinona tutustua opiskeluun ja työelämään.

Taulukossa 1. esiin tulleiden asioiden valossa maahanmuuttajataustaisen ohjaus nousee valmentavissa opinnoissa tärkeäksi alueeksi jo ohjauksen suunnittelussa. Koulun ohjausjärjestelmässä tulee määritellä yksityiskohtaisesti, millaista ohjausta annetaan valmentavien opintojen aikana ja ketkä siihen osallistuvat. Saatavaa ohjausjärjestelmää tulee kehittää huomioiden ryhmän ja yksilön tarpeet. Heterogeisuus luo ohjaukseen lisäpaineita. Opintojen alkuun, orientaatiovaiheessa, opiskelijalle tulee luoda selkeät oppimisen polut ja tehdä henkilökohtainen opintojen suunnitelma. Ohjauksessa tulee kertoittaa ja huomata opiskelijan tapa oppia ja opiskella. Mahdollisesti uudelleenlaiseen oppimis- ja opettamiskulttuuriin sisäistäminen nouseekin kulttuuriltaan erilaisten opiskelijoiden alkuohjauksen keskiöön. Ammattikorkeakoulun toiminnan tavoitteissa korostuu opiskelijan vastuullisuus ja itseohjautuvuus. Toimiva ohjausjärjestelmä on panostusta tulevaisuuteen ja sillä on erityinen merkitys kannattavuuden näkökulmasta.

Kielitaidon merkitys vaihtelee eri työympäristöissä. Tämä tuli esille myös Mäntylän tutkimuksessa, jonka mukaan työantajat korostivat hyvän suullisen kielitaidon merkitystä, mutta olivat valmiita joustamaan kirjallisen kielitaidon vaatimuksesta. (Mäntylä 2010.)

Lähteet

Painetut

Eurooppalainen viitekehys. 2003. Kielten oppimisen, opettamisen ja arvioinnin yhteinen eurooppalainen viitekehys. WSOY.

Mäntylä, M. 2010. Maahanmuuttajataustaisten opiskelijoiden opintoihin hakeutumisvaihe sosiaali- ja terveysalalla. Palvelututkimus 3. Vaasan yliopisto, Levon-instituutti.

Opetusministeriö. 2009. Opetusministeriön maahanmuuttopolitiittiset linjaukset. Opetusministeriön julkaisuja 48.

Painamattomat

OPM maahanmuuttopoliittiset linjaukset 2009

Sosiaali- ja terveysministeriö. 2010. Sosiaali- ja terveystietomus 2010. Sosiaali- ja terveysministeriön julkaisu 2010:1 (Saatavissa: http://www.stm.fi/c/document_library/get_file?folderId=1087414&name=DLFE-11163.pdf)

Tossavainen, P. 2007. Työvoima ikääntyy. **Artikkeli on julkaistu Tilastokeskuksen Hyvinvointikatsauksessa 3/2007. (Sivu päivitetty 11.10.2007) (Saatavissa: http://www.stat.fi/artikkelit/2007/art_2007-10-11_002.html)**



Teija Larsson, VTM, NTM, Ratkaisukeskeinen valmentaja, toimii kouluttajana Omnia Aikuisopistossa sosiaali- ja terveysalalla. Larssonia kiinnostavat työyhteisöjen kehittäminen, erityisesti monimuotoisuuden näkökulmasta, sekä monikulttuurinen koulutus ja sen kehittäminen.

Lokaalin ja globaalin kohtaamisia maahanmuuttajien lähihoitajakoulutuksessa

Teija Larsson

Aloitimme helmikuussa 2010 Omnia Aikuisopistossa maahanmuuttajille suunnatun työvoimapolitiittisen lähihoitajakoulutuksen, johon sisältyi 6 kuukauden valmentava jakso. Valmentava jakso sisälsi työelämävalmennusta, suomenkielen opetusta, tieto- ja viestintäteknikkaa, vuorovaikutustaitojen harjoittelua sekä oppimaan oppimista että orientaatiota tuleviin opintoihin. Pääosa oppimisesta tapahtui työelämässä. Koulutukseen valittiin 24 opiskelijaa yhdessä työvoimatoimiston kanssa. Opiskelijoiksi valikoitui henkilöitä, joilla oli kokemusta sosiaali- ja/tai terveysalalta, mutta joiden suomen kielen taito ei riittänyt tavanomaiseen lähihoitajakoulutukseen. Kolmen viikon kartoitusjakson jälkeen ryhmästä valikoitiin 20 opiskelijaa, joiden henkilökohtaisena tavoitteena oli valmistuminen lähihoitajaksi. Opiskelijat olivat kotoisin seuraavista maista; Somalia, Viro, Indonesia, Intia, Mongolia, Kosovo, Kiina, Filippiinit ja Marokko.

Kartoitusjaksoa varten olimme yhteistyössä Helsingin Diakoniasopiston kanssa, jolla on pitkä kokemus maahanmuuttajakoulutuksesta. Erityisesti halusimme saada esille maahanmuuttajien aiemmin hankittua osaamista. Kartoitusjakson suunnitelman laadimme osana LOGope-koulutusta, jossa kehitettiin maahanmuuttajien aiemmin hankitun osaamisen tunnistamista. Aikuiskoulutuksessa aiemmin hankitun osaamisen tunnistamisella (AHOT) on muutenkin keskeinen rooli osana opintoja – erityisenä haasteena on ollut tunnistaa muista maista muuttaneiden osaamista, koska järjestelmät ovat osin erilaisia, eivätkä maahanmuuttajaopiskelijat osaa aina tuoda osaamistaan esille yhdessä haastattelussa.

Toteutimme koulutusta siten, että maahanmuuttajat tuottivat kirjallista, kuvallista ja suullista materiaalia omasta elämästään. Painotimme myös aiemmassa kotimaassa hankitun osaamisen merkitystä, erityisesti terveydenhuollon sekä sosiaali- ja kasvatustieteen tehtävistä, unohtamatta kuitenkin muuta osaamista. Opiskelijoilla on paljon hiljaista tietoa, jonka halusimme saada näkyväksi. Painotimme myös sitä, että jakso nostaisi opiskelijoiden orastavaa ammatillista itsetuntoa omassa maassa hankitun globaalin osaa-

misen merkitystä korostamalla, ja että he voisivat myöhemmin hyödyntää sitä sekä ammatillisissa opinnoissaan että työelämässä. Pedagogisesti pyrimme toimimaan dialogisesti – yhteisiä kokemuksia yhdessä pohtien. Avoimuuden avulla saimmekin aikaan tiiviin ryhmän.

Työelämäoppiminen osaksi kasvun tukemisen ja ohjauksen teoriaopintoja

Ammatillisten opintojen ensimmäinen opintojakso ryhmällä oli kasvun tukeminen ja ohjaus. Opintojaksossa keskeisimpiä ammattitaitovaatimuksia ovat ammatillinen vuorovaikutus sekä ihmisen elämäkulun ymmärtäminen elinikäisen kehityksen näkökulmasta. Ammatillisissa opinnoissa toimitaan Opetushallituksen laatimien ammattitaitovaatimusten pohjalta. Opinnoissa on painotettu nimenomaan lokaalin, suomalaisen hoivajärjestelmän opiskelua. Opintojen teoriaosuus on normaalisti järjestetty luokkaopetuksena.

Maahanmuuttajaopiskelijat toivat jatkuvasti esille tarpeen oppia lisää suomenkieltä. Opiskelijat olivat valmentavan jakson aikana työskennelleet päiväkodeissa, joissa he opiskelivat suomalaista kasvatusta, kulttuuria ja suomen kieltä. Nyt halusimme tarjota opiskelijoille mahdollisuuden sekä suomen kielen taidon kehittämiseen että samalla mahdollisuuden tutustua suomalaisiin vanhuksiin vapaaehtoistyön kautta. Pedagogisena ajatuksena oli korvata runsasta luokkaopetusta toiminnallisella oppimisella työelämässä. Halusimme myös tuoda esille maahanmuuttajien kollektiivisesta kulttuuristaan tuomaa osaamista vanhusten hoivasta.

Vapaaehtoistyön osiota suunniteltaessa pohdimme, että parasta olisi käyttää apuna tahoja, jolla on jo paljon kokemusta vapaaehtoistyöstä. Käännnyimme Espoon kaupungin vanhusten hoidon vapaaehtoistyön koordinaattorin puoleen. Olimme yhteydessä koordinaattoriin puhelimitse ja sähköpostilla. Pidimme kokouksen ja sovimme, että hän selvittää Espoon kaupungin hoivakotien kiinnostuksen projektimme. Mukaan ilmoittautui kolme hoivakotia. Ennen projektin käynnistymistä vapaaehtoistyön koordinaattori piti opiskelijoille informaatiotilaisuuden vapaaehtoistyöstä. Koordinaattori korosti sitä miten arvokasta on, että opiskelijat antavat aikaansa vanhuksille. Hän myös tarjosi apuaan, mikäli opiskelijoilla olisi tarvetta keskustella vapaaehtoistyöhön liittyvistä asioista. Yhteistyö koordinaattorin kanssa sujui erinomaisesti projektin alusta lähtien.

Projektin toteuttaminen hoivakodissa

Teimme opintosuunnitelman työelämälähtöiselle projektioppimiselle. Koska suurin osa vapaaehtoistyön asiakkaista oli vanhuksia (yli 80-vuotiaita), käytän tekstissä asukkaasta sanaa vanhus.

Opiskelijoille annettiin tehtäviä, joissa heidän tuli selvittää vanhuksen elämää siten, että vanhus muistelee lapsuttaan ja nuoruuttaan, erityisesti hoivan ja huolenpidon näkökulmasta. Nykyhetken ja nykyisten palveluiden osalta vanhusten omaiset olivat tärkeänä tiedonlähteenä, sillä monet asiakkaista olivat muistihäiriöisiä. Opiskelijat tekivät tehtäviä haastatteleamalla vanhuksia ja heidän omaisiaan. Omaisia haastateltiin silloin kun he vierailivat vanhusten luona. Vierailuja oli syyskuun ja lokakuun aikana yhteensä viisi. Opiskelijat kirjoittivat oppimispäiväkirjaa vierailuista. Olemme opiskelijoiden luvalla saaneet ottaa lainauksia heidän oppimispäiväkirjoistaan mukaan tähän artikkeliin.

Kaikilla opiskelijoilla oli kokemusta päivähoidosta. Useita opiskelijoita kuitenkin pelotti ajatus vanhusten hoivasta: ***”Kun ensimmäinen kerta minä sain tietää että meille on järjestetty vapaaehtoistyötä vanhusten kanssa minä pelkäsin.”***

Monet olivat myös kuulleet vanhusten yksinäisyydestä suomalaisissa vanhusten hoivakodeissa. Kollektiivisesta kulttuurista tulleen opiskelijalle oli välillä vaikea ymmärtää, että vanhuksia hoitavat viranomaiset, eivätkä vanhusten omat lapset.

Kollektiivisessä kulttuurissa vanhusta kunnioitetaan ja hänen pitkää elämäkokemustaan pidetään arvokkaana. Auttaminen on luontevaa. Suomalaisessa hoivakodissa opiskelija kohtasi hoitajien kiireen. Opiskelijat olivat ihmeissään siitä, että oli tilanteita, joissa vanhuksia hoidettiin ilman, että heille puhuttiin. Opiskelijoiden mielestä oli myös vastuutonta ja epäammattimaista jättää apua pyytänyt vanhus odottamaan apua pitkäksi aikaa. Myös vanhuksille luvattu päiväkahvi saattoi unohtua joskus kokonaan. Opiskelijat suhtautuivat hyvin empaattisesti vanhuksiin ja toivat usein esille, kuinka ***”sydämeen sattui”***, kun vanhus joutui olemaan pitkiä aikoja hoivakodissa. Usein myös asiakkaiden juhlapyhät kuluivat sairaalamaisissa olosuhteissa, mistä eräs opiskelija ilmaisi huolensa seuraavasti: ***”Minä toivon sydämestäni että XX pääsee kotiin ja viettää joulun siellä.”***

Opiskelijat saattoivat aluksi arkailla kohtaamia asiakkaiden kanssa. Arkailu perustui pitkälti pelkoon, että vanhus tai omainen ei hyväksyisi opiskelijaa hänen ulkomaalaistaustansa vuoksi, tai ymmärtäisi hänen puhumaansa suomenkieltä. Tapaamiskertojen myötä rohkeus lisääntyi. Opiskelija ei aina ymmärrä muistisairaana höpinää, mutta poimii olennaisen ja on ennen kaikkea läsnä, muun muassa uskaltaa koskettaa vanhusta. Opiskelijat osavat myös suhtautua ymmärtämyksellä vanhusten välillä hyvinkin ennakkoluuloisiin kommentteihin, kuten tiedusteluihin: ”Koska aiot mennä takaisin kotimaahasi?” Kysymykseen opiskelija vastasi, että: ”Olisihan se mukavaa, mutta matka on kovin pitkä.” Luottamus vanhuksen ja opiskelijan välillä kasvoi tapaamisten myötä ja aluksi vastahankaisesti tapaamisiin osallistunut opiskelija kertoi lopulta olleensa tyytyväinen, että opettaja oli ’paikottanut’ hänet menemään hoivakotiin uudelleen.

Kohtaamiskokemukset omaisten kanssa olivat myös positiivisia. Omaiset arvostivat omille läheisilleen annettua aikaa ja sitä, että opiskelijat muun muassa ulkoilivat vanhusten kanssa. Useissa vanhustentyön laitoksissa henkilöstö ei vie vanhuksia ulos. Omaiset myös auttoivat opiskelijoita heille annettujen oppimistehtävien tekemisessä: ***"Minun potilas on nainen.hän on 94 vuotias. Hän ei kuule hyvin ja puhuminen on epäselvää. Mutta hänenne tyttärensä avulla minä yritän ymmärtämään hänen elämänsä."***

Osalla vanhuksia oli hyvä psyykinen toimintakyky ja he auttoivat opiskelijoita opiskelutehtävien tekemisessä: ***"Minusta tuntuu hyvää vuorovaikutus hän auttaa minun tehtävästä ja tarkistaa mitä minä kirjoitan, hän puhuu selkeästi ja minä kunnioitan hänet kuuntelen. Hän on kohtelias herra."***

Vanhukset myös arvostivat opiskelijoilta saamaansa huolenpitoa: ***"Hän sanoi odottavansa seuraavaa kertaa kovasti ja sanoi minulle että olen mukava nainen ja toivoi että pääsisin töihin sinne. Hän sanoi myös että kun hän pääsee kotiin, minä voin tulla käymään hänen kotiinsa. Minusta tuntui hyvältä kun voin auttaa vanhuk-sia ja jutella heidän kanssaan. Minusta oli kiinnostavaa kuulla, että minkälaista elämä oli ennen Suomessa. Aika meni nopeasti kun olin hänen kanssaan."***

Vapaaehtoistyön projektin lopuksi opiskelijat järjestivät vanhuksille tapahtumapäivän kussakin hoivakodissa. Tapahtumapäivän ohjelma oli suunniteltu noin kaksituntiseksi iltapäivähetkeksi. Opiskelijat käyttivät päivän ennakkosuunnitteluun aikaa koulullaan ja hankkivat etukäteen myös kaikki tarvitsemansa välineet. Tapahtumapäivän ohjelma vaihteli yksiköittäin asiakkaiden tarpeista lähtien; juhlittiin syntymäpäiviä, ulkoiltiin ja askarreltiin tai vanhukset ja hoitajat osallistuivat askartelun lisäksi intialaiseen tanssiin – myös istuen onnistui osallistumaan! Opiskelijat antoivat myös pieniä lahjoja vanhuksille, joita olivat tavanneet projektin aikana.

Kullakin hoivakodilla oli vastuuopettaja, joka osallistui tapahtumapäivään. Kaikki kolme opettajaa olivat hyvin vaikuttuneita kokemuksestaan: tapahtumat olivat lämminhenkisiä, vanhusta kohtaavia ja kunnioittavia toimintahetkiä. Palaute vanhuksilta ja hoivakotien henkilöstöltä oli yksinomaan positiivista.

Opiskelijat kertoivat palautekeskustelussa oppineensa paljon uutta vanhuksesta ja moni oli iloinen siitä, että oli voittanut aiemmat pelkonsa. Alku ei kaikilla ollut helppoa: ***"Kun minä tutustuin minun asiakkaani minä opin että ihmisen pitäisi vain yrittää riipumatta siitä millainen tulos on. Nyt minä olen valmis udestaan vapaaehtoistyöhön jos on minulla siihen aikaa."***

Toiminnallisuus vahvemmin mukaan teoriaopetukseen

Työvoimapolitiittisissa koulutuksissa opiskelijat ovat pitkiä jaksoja koululla teoriaopetuksessa ennen käytännössä toteutettavaa työssäoppimisjaksoa. Erityisesti maahanmuuttajien on raskasta seurata opetusta, jossa kirjallisen materiaalin osuus on suuri. Toiminnallisuuden kautta saatiin opiskelijat kohtaamaan asiakkaat jo opintojen alussa. Toiminnan huolellinen suunnittelu toi turvalliset raamit kohtaamisille. Opettajan oli uskallettava luottaa myös intuitioonsa ja opiskelijoidensa pärjäämiseen uusissa tilanteissa. Toiminnallinen pedagogiikka mahdollisti tämän. Kielitaito ei ollut este, jos sai motivoitua opiskelijan toimintaan. Joskus opiskelijoilla oli pelkoja, jotka saattoivat estää heitä toimimasta. Pelosta oli tärkeää keskustella avoimesti opiskelijaryhmässä, koska useimmilla ei ollut aiempaa kokemusta vanhustyöstä, sitä vastoin ennakkoluuloja ja siitä johtuvia pelkoja oli lähes kaikilla. Opettajan oli myös tuotava esille, että toiminta on osa opintoja ja siihen pitää osallistua. Toimiminen pienryhmässä toi turvaa. Opettaja suunnitteli ryhmät siten, että kaikissa ryhmissä oli myös hyvin suomen kieltä osaavia.

Opettajan ammatillinen kehittyminen

Opiskelijan motivoimisessa olennaista on opettajan/opettajien kiinnostus opiskelijasta ja hänen oppimisestaan. Olennaista on myös opettajan joustavuus: liian tiukat säännöt vievät opiskelun ilon, toisaalta opintojen on myös edettävä henkilökohtaisen opiskelusuunnitelman (Hops) mukaisesti.

Lokaalin ja globaalin erilaiset kohtaamiset oppilaitoksessa lisäävät ammatillista haastetta myös opettajanhuoneessa. Esimerkiksi mielipiteitä erilaisten oppimiskäsitysten sopivuudesta maahanmuuttajaopetukseen on useita. Miten nivotaan parhaalla tavalla yhteen opiskelijoiden omista kulttuureista sisäistetty behavioristinen oppimiskäsitys (opettaja on luokahuoneessa kaiken tiedon lähde), muutoin virallisesti vallitsevaan konstruktivistiseen oppimiskäsitykseen (rakennamme tietoa yhdessä)? Maahanmuuttajataustainen opettaja korostaa herkemmin behavioristisen opetuksen etuja -pysytään asiassa! Suomalaistaustaiset opettajat käyttävät mielellään dialogista, keskustelevaa opetustyyliä, jossa opiskelija joutuu pohtimaan ääneen opiskeltavia aiheita, koska työelämä vaatii dialogisia taitoja. Ehkäpä opiskelijalle koitua rikkautena onkin juuri se, että yhtä ryhmää opettaa useita erilaisia opettajia, jotka kuitenkin kukin täydentävät toisiaan.

Työskentely maahanmuuttajien opettajana on välillä haastavaa nuorallatanssia. Niin innostavaa kuin maahanmuuttajien opetus onkin, kuormittavat heikommalla suomen kielen taidolla varustetut opiskelijat opettajaa opetus- ja ohjaustilanteissa huomattavasti enemmän, kuin suomen kielen äidinkieleeseen saaneet opiskelijat. Tätä asiaa ei yleensä huomioida oppilaitoksissa työtehtäviä suunniteltaessa ja jaettaessa. Tällä hetkellä jokainen opettaja joutuu itse huolehtimaan oman toimintakykynsä säilymisestä.

Pohdintaa lokaalista ja globaalista kohtaamisesta hoivakodeissa

Sosiaali- ja terveysalan työyhteisöt ovat jo muuttuneet monikulttuurisiksi. On myös selvää, että työvoimavaltainen hoiva-ala ei selviä työtaakastaan ilman maahanmuuttajia. Suomalaisen lokaalien tapojen ja käytäntöjen sekä maahanmuuttajien tuoman globaalien kulttuurin ja käytäntöjen kohtaaminen on väistämätöntä. Näin tapahtui myös projektissamme. Maahanmuuttajat kokivat välillä, että vanhukset jätettiin yksin. Hoitajat taas vetosivat resurssipulaan ja siitä johtuvaan kiireeseen. Onko jatkuva kiire tyypillinen suomalaisen kulttuurin piirre, joka hyväksytään kyseenalaistamatta?

Onko kiireetön, kunnioittava kohtaaminen ylipäättään mahdollista nykyisessä resurssipulassa? Kiireetön kohtaaminen toteutui vapaaehtoistyön raameissa: opiskelijat olivat aidosti läsnä ja kohtasivat kunnioittavasti vanhuksen. He myös ottivat yhteyttä hoitajiin, mikäli vanhus tarvitsi apua. He olivat hyvin hämmentyneitä siitä, että omaiset olivat jättäneet vanhuksen yksin hoivakotiin: näin ei voisi tapahtua kotimaassa! Toisaalta opiskelijat saivat apua vanhusten omaisilta ja hoivakotien henkilöstöltä, esimerkiksi opiskelutehtävissä. Hoitajat auttoivat myös vanhusten pukemisessa, kun opiskelijat veivät heitä ulkoilemaan.

Parhaimmillaan kohtaaminen on vastavuoroista – hyvästä dialogista syntyy aina jotain uutta. Uskon että vastaavia projekteja on tulevaisuudessa yhä enemmän. Tarvitaan myös paikkoja, joissa kohtaamisista voidaan keskustella dialogisesti, toisiltamme oppien.



YLI KULTTUURIRAJOJEN LIIKKUVAN AMMATILLISEN OSAAMISEN TUNNISTAMINEN JA TUNNUSTAMINEN



Yli kulttuurirajojen liikkuvan ammatillisen osaamisen tunnistamisessa ja tunnustamisessa on kyse varsinkin tunnepitoisesta lokaalin ja globaalin kohtaamisesta. Läsnä ovat kansallinen ja paikallinen ammattilypeys sekä ennakkoluulot muualla tai muulla tavoin hankitun osaamisen laadusta ja arvosta.

Aiemmin hankitun osaamisen tunnistaminen ja tunnustaminen eli AHOT tarjoaa lupauksen ylittää osaamisen hankkimisen tapoihin perustuvia rajoja. Samalla arviointiin sisältyy huoli siitä, että sosiaali- ja terveysalalla tarvittava ammatillinen osaaminen on sidoksissa ja edellyttää paikallisen kielen, toimintakulttuurin ja -tapojen hallintaa. Alalla on lisäksi lupa- ja valvontavirastolla vakiintuneita ammatinharjoittamiseen liittyviä lupamenetelyjä. Julkaisun kolmannessa osassa opettajat kuvaavat paikallisten arviointiprosessien valossa sitä, miten ammatillinen osaaminen liikkuu Suomeen yli kulttuurirajojen.

AHOT-arviointi on kahtaalle suuntautuvaa. Tunnistamme vain selkeästä osaamisesta, jonka tunneimme. Samaan aikaan arvioinnin haasteena on ylittää paikallisia rajoja, joita tuottavat muun muassa osaamisen hankkiminen eri tavoin ja erilaisissa oppimis- ja työympäristöissä. ”Miksi en voisi mennä heti työhön Suomessa?” Tämä maahanmuuttajan esittämä kysymys käynnistää *Maija-Leena Kempin* pohdinnan siitä, mikä on globaalia osaamista ja miten maahanmuuttaja saa oman osaamisensa käyttöön Suomessa.

Ly Kalam-Salmisen kuvaus Virossa kehitetyistä hyvistä AHOT-käytänteistä toimii mielenkiintoisena kansainvälisenä arviointikäytäntöjen benchmarkkauksena. AHOT:ssa on läsnä maailmanlaajuiset, Eurooppa-

laiset (EQF) ja kansalliset tutkintojen viitekehykset. Osaamisen arviointiprosessit, niiden muodot, sisällöt ja käsitteet ovat kuitenkin edelleen pitkälle maakohtaisia¹: VÖTA, varasemate öpingute ja töökogemuse arvestamine (Viro); AP(E)L, accreditation/assessment of Prior and Experiential Learning (UK, IR);

PLA, prior learning assessment (USA); PLAR prior learning assessment and recognition (CA), VAPeLaLalidation des Acquis de l'Expérience (Fra); ja RPL recognition of prior learning (Safrika, Australia, NZ)

Toisen asteen ammatillisessa koulutuksessa on pitkä kokemus eri tavoin hankitun osaamisen arvioinnista muun muassa näyttötutkinnoin. Korkeakouluissa aiemmin hankitun osaamisen tunnistamisen käytännöt ovat vasta kehitymässä. Jarmo Salo, Päivi Rimpioja ja Helena Puistola kuvaavat artikkeleissaan korkeakoulujen osaamisen arvioinnin ja oppimispolkujen rakentumista. Jarmo Salo korostaa ammatilliseen koulutukseen hakeutumisvaiheen keskeistä merkitystä. Silloin saadaan aikaan oppijaksi hakeutuvan henkilön kanssa yhteinen näkemys siitä, miten hänen oppimispolkunsa tulee etenemään. Päivi Rimpioja avaa osaamisen tunnistamisen ja tunnustamisen vaiheita terveydenhuoltoalan oppilaitoksessa kahden sairaanhoitajaksi opiskelevan ulkomaalaisen opiskelijan osaamisen arviointiprosessien valossa. Helena Puistola kuvaa AHOT:n käyttöä hoitotyön verkko-opetuksessa siten, että se motivoi aiemman koulutuksen ja työkokemuksen omaavien opiskelijoiden sitoutumista opintoihin, ehkäisee opiskelijoiden opintojen keskeyttämistä ja tuottaa taloudellista säästöä vähentämällä koulutuksen päällekkäisyyttä.

¹ Corradi C., Evans N. & Valk A. (2006) Recognising Experiential Learning. Practices in European Universities. Estonia: Tartu University Press. ; Opetusministeriön työryhmämuistioita ja selvityksiä (2009:24) Tutkintojen ja muun osaamisen kansallinen viitekehys. Opetusministeriö Koulutus- ja tiedepoliitikan osasto.



Maija-Leena Kemppi, FM, DKK, on toiminut Koulutuskeskus Salpauksessa maahanmuuttajien ohjaavana opettajana kaksikymmentä vuotta. Tällä hetkellä hän työskentelee myös Haaga-Helian ammattikorkeakoulussa AHOT-korkeakouluissa-hankkeessa projektiasiantuntijana.

Toisessa maassa hankittu osaaminen ja sen hyödyntäminen Suomessa

Maija-Leena Kemppi

Osaaminen uudessa kulttuurissa

Muutama vuosi sitten eräs kotoutumiskoulutuksen opiskelija kysyi, miksi hän ei voisi heti mennä työhön. Hänellä oli kotimaassa suoritettu korkea-koulututkinto ja vuosien työkokemus omalta alaltaan. Kerroin Suomessa vaadittavasta ammattitaidosta, kielitaidosta ja myös siitä, että hän saa oman osaamisensa vasta sitten käyttöön, kun on oppinut suomalaisen toimintakulttuurin kannalta keskeisiä asioita.

Tästä kysymyksestä lähti liikkeelle pohdiskeluni, joka yhä jatkuu. Mikä on sitä globaalia osaamista mitä voidaan heti hyödyntää kullakin ammattialalla riippumatta maasta, kulttuurista tai organisaatiosta? Onko joillakin tiettyillä aloilla kehittymässä eräänlaista translokaalia osaamista, jota voidaan pitää alan ydinosaamisena ja joka tulevaisuudessa on monenlaisten sähköisten verkkojen avulla verkostoissa helposti siirtyvää ja kansalliset sekä kulttuuriset rajat ylittävää, "ammattiheimolaisten" hallussa olevaa osaamista? Mikä osaaminen on välttämättä lokaalia, joka on opittava aina siirryttäessä uuteen paikalliseen toimintaympäristöön? Millaista vastaantuloa tarvitaan ja mitä osaamista tämä vastaantulo vaatii? Vaaditaanko myös sääätely- ja toimintajärjestelmissä muutoksia ja vieläpä riittävätkö muuttuneet säädökset ja määräykset vai tarvitaanko pitkäjänteistä tietojen, taitojen ja asenteiden kehittämiseen tähtävää tiedottamista ja ohjausta?

Viime vuosina on puhuttu paljon työperustaisesta maahanmuutosta ja toisaalta maassa vakinaisesti asuvien maahanmuuttajien vaikeasta työmarkkina-asemasta. Oman lisänsä tähän keskusteluun ovat tuoneet maahanmuuttajien kertomukset siitä, miten vaikeaa Suomessa on saada esille koulutuksessa tai työmarkkinoilla sitä osaamista, jota he ovat kotimaassaan tai muuallakin hankkineet.

Suomeen on toki jo luotu järjestelmiä, jotka mahdollistavat esimerkiksi toisessa maassa hankitun osaamisen tunnistamista ja jopa tunnustamista.

Muulla hankittua osaamista voidaan tunnistaa ja tunnustaa ammatillisen aikuiskoulutuksen näyttötutkintojärjestelmässä sekä korkeakouluissa paitsi rinnastamisen myös AHOT-menettelyn kautta.

Työmarkkinoilla maahanmuuttajat sijoittuvat töihin vallitsevien taloussuhdanteiden ehdoilla. Mikäli kotimaista työvoimaa ei ole riittävästi saatavilla, työorganisaatiot ovat valmiita palkkaamaan työvoimaa ja rekryointikriteereissä joustetaan kulloinkin vallitsevan työvoimatarpeen mukaan. Siis mitä enemmän kysyntää vastaavaa kotimaista työvoimaa on saatavilla, sitä vähemmän toisesta maasta ja kulttuurista tulleilla on mahdollisuuksia sijoittua työmarkkinoille. Osaamisen hyödyntämiseen ja sen kehittämiseen ollaan työvoimapolun aikana valmiimpia ja keinojakin löydetään yhteistyössä työhallinnon ja koulutusorganisaatioiden kanssa. Lisähaasteita asettaa tietyissä ns. säännellyissä ammateissa ammatinharjoittamisluvia koskeva lainsäädäntö.

Ammattitaidon osoittamisen ongelmia

Sekä toisella asteella että korkeakouluissa on jo nyt periaatteessa mahdollista hyödyntää maahantulijoiden osaamista, mutta käytännössä näin ei kuitenkaan usein ole. Yksittäinen toimija, siis osaamisen tunnistamisesta vastuussa oleva henkilö, ei aina koe asiaa kovinkaan yksinkertaiseksi. Hän on vastuussa ammattitaidon tason säilyttämisestä kulloinkin kyseessä olevalla ammatti/koulutuslalla. Vaikka hän olisi arvioinnin ammattilainen, hänen tietotaitonsa usein perustuu pääasiassa opintojen aikana saavutetun ammattitaidon ja osaamisen arvioimiseen. Usein koulutusjärjestelmän ulkopuolella hankittua osaamista on vaikea arvioida, erityisesti silloin jos osaamisperusteita (esim. opetussuunnitelmissa) ei ole selkeästi kuvattu. Mikäli tämä osaaminen on hankittu toisessa maassa, toisenlaisessa työ-/koulutusjärjestelmässä, arviointi vaikeutuu entisestään.

Kun osaamista halutaan saada selville, tarvitaan näyttöjä, dokumentteja, kuvauksia, työnäytteitä jne. Lisäksi omaa ammattitaitoaan osoittavan tulisi pystyä kertomaan tarkasti aiemmin hankkimistaan taidoista, tiedoista sekä kompetensseista. Tämä edellyttää yhteistä kieltä ja ymmärrystä sekä tavoitteista että alalla vallitsevista käsitteistä, normeista ja menettelytavoista.

Riittävän kielitaidon problematiikkaa

Ensimmäinen vastaantuleva asia on kieli. Kun puhutaan maahanmuuttajista, jotka opiskelevat suomenkielisissä koulutusohjelmissa tavoitteenaan työllistyä Suomessa, on riittävä suomen kielen taito perusedellytys. "Riittävä" suomen kielen taito on kuitenkin kompleksinen käsite.

Nyt maahanmuuttajilla on oikeus osallistua työvoimahallinnon rahoittamaan kotoutumiskoulutukseen ja hyvällä onnella, siis jos onnistuu pääsemään haluamaansa kielikoulutukseen sekä kohtuullisen hyvällä kielenoppimiskyvyllä

tätä kautta saavutetaan jo melko hyvätasoinen toimiva peruskielitaito (eurooppalaisen viitekehysten kielitaidon tasoasteikon mukaan taso B1.1). Toisella asteella tämä riittääkin hyvin ammatillisissa opinnoissa vaadittavaan suomen kielen taitoon, mutta siirryttäessä korkea-asteelle tilanne on haasteellisempi. Usein korkea-asteella vaaditaan jopa valmentaviin koulutuksiin tätä tasoa selvästi parempaa kielitaitoa (eurooppalaisen viitekehysten tasoa B2.2, YKIn eli Yleisen kielitutkinnon taso 4).

Ongelmallista tässä on se, että tämän tasoisen kielitaidon kehittämiseen ei ole riittävästi mahdollisuuksia. Alueelliset koulutustarjontaerot ovat suuria ja joillakin paikkakunnilla korkeamman tasoista suomen kielen koulutusta ei ole lainkaan tarjolla. Suomen kielen jatkokoulutusta järjestetään koulutuksenjärjestäjän aloitteesta aika sattumanvaraisesti tai joissakin tapauksissa pelkästään hankerahoituksen turvin. Lisäksi kokemukseni mukaan mitä pidemmälle kielitaidon kehittyminen etenee, sitä hitaammaksi usein kielienoppimisprosessi käy, erityisesti silloin, jos suomen kielen käyttömahdollisuuksia erilaisissa sosiaalisissa tilanteissa ei ole.

Andre oli suorittanut kotimaassaan Venäjällä korkeakoulututkinnon sähkötekniikassa. Suomessa hän opiskeli suomen kieltä ja oli viimein puolentoista vuoden ahertamisen jälkeen myös käynyt kotomiskoulutuksen kaikki tasot, jonka jälkeen hän sai todistuksen kielitaidostaan (B1.1). Hän oli lisäksi hakenut rinnastamispäätöksen tutkinnolleen ja sen hän saikin viimein. Kirjallinen kielitaito oli suhteellisen hyvä, mutta koska Andre ei ollut kovin puhelias, hänen suullinen kielitaitonsa ei ollut kehittynyt yhtä hyvin. Lisäksi hän oli epävarma siitä, osaisiko hän puhua ammattiasioista suomalaisten kanssa. Niinpä hän hakeutui suorittamaan sähköalan perustutkintoa, joka kestäisi vielä kolme vuotta.

Tämän tosielämästä otetun esimerkin perusteella voi vain ihmetellä, onko toisen asteen perustutkinnon suorittaminen ainoa tapa oppia riittävästi työelämässä tarvittavaa kieltä vai olisiko joku muu ratkaisu mahdollinen.

Väistämättä herääkin kysymyksiä kielen omaksumisen luonteesta, ammatillisen kielitaidon kehittymismahdollisuuksista sekä niistä keinoista ja ympäristöistä, joissa kielitaitoa voisi parantaa ammatissa tarvittavalle tasolle. Voisiko olla jopa niin, että kielitaitoa voisi kehittää myös korkeakoulujen sisällä ja täten madaltaa pääsykynnystä korkeakouluopintoihin.

Työelämässä vaadittava kielitaito vaihtelee paitsi ammattiala- ja tehtäväkohtaisesti myös paikallisesti ja taloustilanteen mukaan. Edelleen työvoiman kysyntä kyseisellä alalla säätelee sitä, millaista kielitaitoa vaaditaan. Työssä tapahtuva oppiminen on havaittu erittäin tehokkaaksi tavaksi oppia alalla vaadittavaa kieltä, mutta jos kielitaidon kehittymisestä työpaikalla ei huolehdi, vaarana on kielitaidon jääminen yksipuoliseksi ja tiettyyn tehtäväkokonaisuuteen rajoittuvaksi. Tällöin muun muassa urakehitys vaaran-

tuu ja taantumien aikana yksipuolisissa tehtävissä toimineet joutuvat aina ensimmäisinä irtisanotuiksi.

Toimintakulttuuriin sopeutuminen – kahden kauppaa?

Uuteen kulttuuriin sopeutuminen jo sinällään edellyttää tulijalta kykyä joustaa. Lisäksi vastassa on tulomaassa vallitseva opiskelu- ja työkulttuuri. Suomessa on usein koettu, että sopeutumisprosessi koskettaa ainoastaan maahan-tulijaa ja että hänen vastuullaan on huolehtia uuden kulttuurin ja ympäristön toimintatapojen oppimisesta. Toisaalta usein omassakin kulttuurissa toimijan on vaikea tunnistaa ja sanallistaa niitä kirjoittamattomia sääntöjä, jotka oletetaan itsestään selviksi. Tästä syystä kulttuuriset tekijät eivät aina avaudu vasta maahan tulleelle helposti.

Kun osaamista ryhdytään arvioimaan, arvioijan sekä arvioitavan itsensä tulisi olla hyvin perillä siitä, mihin osaamista verrataan, mikä on tavoitetaso. Konkreettisen tekemisen tavoiteosaamista on vielä suhteellisen helppo kuvata, mutta mitä abstraktimpaa ja mitä kulttuurisidonnaisempaa osaamista tietyllä alalla, tietyssä ammatissa vaaditaan, sitä vaateliaammaksi arviointityö käy.

Jos vaikkapa ruostumattoman teräksen hitsaaja saapuu samankielisten ryhmään, jossa yksi jo taitaa vastaanottavan maan kieltä, voi työnteon aloittaa melko nopeasti lyhyen perehdytyksen jälkeen. Mikäli taas kyseessä on sihteerin, toimittajan tai juristin, vaaditaan melkein päädellistä suomen kielen hallintaa, maan tapojen ja alan toimintakulttuurin hyvää tuntemusta. Taito työskennellä kyseisellä alalla suomen kieltä työtehtävissä käyttäen vaatii vuosien ahkeran ja pitkäjännitteisen työn, lahjakkuutta kielen opiskeluun sekä sinnikkyyttä ja hyviä viestintätaitoja, jotta voi ja uskaltaa tuoda oman osaamisensa esiin ja menestyä suomalaisilla työmarkkinoilla.

Haastava on tilanne myös sosiaali- ja terveysalan tehtävissä, joissa pelkästään asiakkaiden kohtaamistilanteissa vaadittava kielellinen ja kulttuurinen osaaminen on tärkeää. Lisäksi alalla ammatinharjoittamisoikeus saadaan vain tiettyjen muodollisten kriteereiden täytyttyä.

Lokaalin osaamisen kehittämismahdollisuudet Suomessa

Maahanmuuttajat, jotka haluavat täydentää osaamistaan päästäkseen työmarkkinoille, joutuvat kulkemaan suomalaisen formaalin koulutusjärjestelmän kautta saavuttaakseen Suomessa vaadittavan ammatillisen pätevyyden. Koulutukseen tulijoiden valinnasta vastaavat pääsääntöisesti vastuuntuntoiset koulutusorganisaatioiden edustajat, jotka keskusteluissa viittaavat työelämässä vaadittavan osaamisen lisäksi usein myös opetussuunnitelman perusteisiin. Sekä toisen asteen että korkea-asteen koulutuksen valinnoissa käytetään sosiaali- ja terveysalalla muiden kokeiden ja haastattelujen li-

säksi yleisesti myös psykologisia testejä. Valintatilanteessa luotetaan paitsi omiin taitoihin myös ulkopuolisen testaaajan ammattitaitoon, jolloin voidaan varmistua siitä, että tutkinnonsuorittajaksi valittu on kyseiselle alalle soveltuva henkilö.

Kun sosiaali- ja terveystieteille hakeutuja tulee toisesta kulttuurista eikä suomi ole hänen äidinkieltään, valintatilanne muuttuu ongelmalliseksi. Toisessa maassa vaativissakin terveydenhuollon tehtävissä toiminut henkilö voidaan testeissä osoittaa alalle soveltumattomaksi henkilöksi. Vaikka hän olisi vuosikautia harjoittanut ammattiaan erittäin hyvällä menestyksellä, hän ei pääse edes aloittamaan opintoja Suomessa. Mistä tällaisessa tapauksessa on kysymys?

Irina oli hakeutumassa kotoutumiskoulutuksen jälkeen lähihoitajan tutkintoon. Testit menivät muuten hyvin ja hänet todettiin soveltuvaksi alalle, mutta testaaaja oli sitä mieltä, että kielitaito ei vielä riittänyt. Hän oli ollut dominanttien puhujien joukossa hiljainen ja vetäytyvä, eikä rohjennut puuttua suomalaisten hakijoiden puheeseen ryhmähaastattelutilanteessa. Keskustelujen jälkeen suomi toisena kielenä – opettaja sai kuitenkin vielä testata hänen kielitaitonsa, joka todettiin täysin riittäväksi koulutukseen.

Irina menestyi koulutuksessa hyvin ja sai kaikista annetuista arvosanoista ryhmänsä parhaat. Lisäksi hän sai työssäoppimispaikoista erittäin hyvää palautetta. Koulutuksen jälkeen hän sai toistaiseksi jatkuvan työsuhteen työssäoppimispaikassaan.

Aina näin onnellisesti hakutilanteessa ei käy. Tässä tapauksessa auttoi se, että kotoutumiskoulutuksen ohjaava opettaja seurasi tilannetta ja oli valmiina auttamaan opiskelijaansa vielä koulutusohjelman päätyttyä.

Erilaiset testit ja valintamenettelyt on suunniteltu suomalaisia hakijoita varten. Usein testit ovat siinä määrin kieli- ja kulttuurisidonnaisia, etteivät ne mittaa toisesta kulttuurista tulleen soveltuvuutta. Vaikka alalla on kehitetty erityisesti maahanmuuttajille tarkoitettuja testejä, ne eivät välttämättä toimi yhtä hyvin kaikkien eri kulttuureista tulleiden hakijoiden soveltuvuuden arvioinnissa.

Tähän ongelmaan on monissa projekteissa kehitetty erilaisia ratkaisumalleja. Eräänä varsin käyttökelpoisena ratkaisuna pidän näyttötutkintojärjestelmän tapaisen hakeutumisvaiheen soveltamismahdollisuuksia myös korkeakouluopintojen hakumenettelyssä. Jo kotoutumiskoulutuksen loppuvaiheen, valmentavan koulutuksen tai alalle orientoivien opintojen ohjaava opettaja yhdessä suomi toisena kielenä – opettajan kanssa tai muu ohjaus- ja tukipalveluista vastaava kouluttaja sekä työpaikkaohjaaja voisivat kuvata ehkäpä pitkänkin ajan ohjattavanaan olleen maahanmuuttajataustaisen opiskelijan valmiuksia. Näiden koulutusohjelmien työssäoppimis/harjoittelujaksolta saadaan myös arvokasta palautetta henkilön kyvyistä sel-

viytyä alan perustehtävistä, tarvittavien tietojen, taitojen ja asenteiden sekä tehtävien edellyttämän suomen kielen taidon tasosta. Pääsykokeiden lisäksi tätä kautta saataisiin lisäinformaatiota paitsi valintatilanteeseen myös osaamisen tunnistamiseen. Tiedonsiirtoon tarvitaan tietenkin opiskelijan/hakeutujan lupa tietosuojaan varmistamiseksi.

Aiemmin totesin, että yleisen vallitsevan käsityksen mukaan yleensä tulijan on sopeuduttava, joustettava ja muokattava itsensä soveltuvaksi suomalaiseen toimintajärjestelmään. Tämä on kuitenkin vaativa ja pitkäkestoinen prosessi, jossa arvokasta osaamis pääomaa hukataan, toisesta maasta tulijan taitavalta työelämään pitkitetään ja hänen omanarvontuntoaan ja ammatti-identiteettiään murennetaan niin, että vain sinnikkäimmät lopulta pääsevät tavoitteammatteihinsa. Voisiko olla niin, että joustavoittamalla vastaantuloa saavutettaisiin huomattavia säästöjä, saataisiin nopeammin varsinkin tulevaisuudessa kipeästi tarvitsemaamme työvoimaa ja uudenlaista osaamista yhä globaaleimmille markkinoille sekä säästyttyisiin syrjäytymisen aiheuttamilta ongelmilta yhteiskunnassa.

Entisen Jugoslavian alueelta tullut Sabina oli oppisopimuksessa tavoitteenaan suorittaa siivousteknikon erikoisammattitutkinto. Hän oli esimiesasemassa ja teki yrityksen parasta tulosta omalla toimialallaan. Kuitenkaan hän ei ollut suorittanut opintojen aikana kirjallisia tehtäviä, vaikka kaikki muut tehtävät ja kokeet oli jo suoritettu. Tässä vaiheessa ohjaava opettaja kutsui kokoon ryhmän, jossa oli opiskelijan lisäksi työpaikkakouluttaja, ammattiaineen opettaja ja maahanmuuttajakoulutuksen opettaja sekä oppisopimustarkastaja. Yhdessä mietittiin keinoja ongelman ratkaisemiseksi. Lopulta maahanmuuttajien opettaja lähti kokeilemaan ns. prosessikirjoittamisen menetelmää, jolloin opiskelija ensin kirjoitti ajatuksiaan kiinnittämättä lainkaan huomiota suomen kielen mahdollisiin virheisiin. Opettaja korjaili tekstiä aluksi paljonkin ja teki analyysin usein toistuvista virheistä. Suomen kielen opettaja opetti juuri niitä rakenteita, joita opiskelija ei osannut. Jo muutaman kerran jälkeen tekstin tuottaminen alkoi onnistua. Noin kymmenen lähi- ja verkko-ohjauskertaa riittivät kelvollisten tehtävien tuottamiseen ja tutkinnonsuorittaminen oli edessä melko pian.

Tämä esimerkki osoittaa, että opintojen esteet voidaan poistaa käyttämällä erilaisia menetelmiä ongelmien ratkaisemiseksi. Usein tehokkaat täsmätuki-palvelut palvelevat opiskelijaa paremmin kuin massiiviset suomen kielen ohjelmat ammatillisten opintojen aikana.

Vastaantulon haasteet

Mitä tämä vastaantulo sitten voisi edellä kuvattujen toimien lisäksi olla? Onko niin, että uutta osaamista ei tarvita, vika vain on tunnistusjärjestelmässämme. Näin ei tietenkään ole. Uudessa tilanteessa on kaikkien osapuol-

lien sopeuduttava. Osaamista tunnistavissa, kehittäväissä ja hyödyntävissä prosesseissa, verkostoissa, organisaatioissa ja ympäristöissä tämä tarkoittaa uudenlaisen kulttuurin luomista, jossa sekä vastaanottava taho että tulija oppivat uutta.

Voidakseen ymmärtää omaa ja toisen sopeutumisprosessia tarvitsevat molemmat osapuolet tietoja ja taitoja luodakseen sellaisen kohtaamisen kentän, jossa luottamuksen synnyttyä pystytään kommunikoimaan, hyödyntämään kummankin kulttuurin osaamista ja parhaimmassa tapauksessa luomaan uutta. Oppimishaasteita siis riittää kaikille.

Näiden haasteiden kohtaamiseen ja ratkaisujen kehittämiseen tarvitaan monien tahojen: poliitikkojen, hallintoviranomaisten, koulutusorganisaatioiden, työelämän toimijoiden ja toisesta maasta tulleiden asiantuntijoiden ja opiskelijoiden yhteistyötä.

Lähteet

Eurooppalainen viitekehys, esimerkiksi osoitteessa: http://www.edu.fi/lukiokoulutus/toinen_kotimainen_ja_vieraat_kielet/taivotasot_kieltenopetuksen_suunnittelussa

Henkilökohtaistamismääräys (2006). Opetushallituksen julkaisu 43/011/2006. Helsinki: Opetushallitus

Korkeakoulujen kansainvälistymisstrategia 2009–2015 (2009). Opetusministeriön julkaisuja 2009:21. Helsinki: Opetusministeriö

Peavy, R. V. (1999) Sosiodynaaminen ohjaus. Konstruktivistinen näkökulma 21. Vuosisadan ohjaustyöhön. Helsinki: Työministeriö.

Rantala, M. (toim.) (2010) Maahanmuuttajat ja ammatillisen osaamisen moninaisuus. Kokemuksia ammattikorkeakoulun luovilta aloilta. Helsinki: Metropolia Ammattikorkeakoulu, kulttuuri ja luova ala

Seppälä, T. & Wilhelmsson, N. (toim.) (2010) Maahanmuuttajien osaamisen tunnistaminen. Maahanmuuttajataustaisen opintoihin hakeutuvan osaamisen tunnistaminen toisen asteen koulutuksessa. Helsinki: Yliopistopaino



Ly Kalam-Salminen, TtT toimii yliopettajana Metropolia Ammattikorkeakoulussa. Kalam-Salminen on kiinnostunut kansainvälisestä yhteistyöstä tutkimus- ja kehittämistoiminnassa.

Aikaisemman osaamisen tunnustaminen Virossa – tietoa naapurimaan hyvistä käytännöistä

Ly Kalam-Salminen

Artikkelin tavoitteena on tarjota tietoa aikaisemmin hankitun osaamisen tunnustamisen (AHOT) hyvistä käytännöistä Virossa ja edistää niiden leviämistä Suomessa sekä tarjota tietoa Viroon opiskelemaan tai töihin lähteville maan AHOT-käytännöistä. Artikkelissa pääpaino on oppilaitoksissa tapahtuvassa AHOT-toiminnassa ja tapausesimerkkinä käytännön sovellutuksesta käytetään Tallinnan terveydenhuollon ammattikorkeakoulun (Tallinnan Tervishoiu Kõrgkool) AHOT-toimintaa.

Yleistä VÕTA- eli AHOT-toiminnasta

Virossa käytetään AHOT-toiminnasta lyhennettä VÕTA = varasemate õpingute ja töökogemuse arvestamine (aikaisemmin hankitun koulutuksen ja työkokemuksen tunnustaminen). Valtakunnan tasolla VÕTA-toiminta perustuu Virossa korkeakoululakiin (Ülikooliseadus), ammattikorkeakoululakiin (Rakenduskõrgkooli seadus), ammattikoululakiin (Kutseõppeasutuse seadus) korkeakoulutusstandardiin (Kõrgharidusstandard) ja ammatilakiin (Kutseseadus).

VÕTA-toiminnan käytännön toteutuksesta vastaavilla oppilaitoksilla ja ammattipätevyyttä arvioivalla ammattijaostolla (Kutsekoda) on omat käytännön ohjeet.

VÕTA:n päämääränä on mahdollistaa elämänmittainen opiskelu ja siinä eristeisten opintojen ja työelämän välisten yhteyksien rakentaminen. VÕTA tekee näkyväksi ja nostaa arvoonsa ihmisen tietojen ja taitojen kautta saavutetun osaamisen riippumatta siitä, miten ne on hankittu. VÕTA-toimintaa käytetään opiskelukelpoisuuden ja ammattipätevyyden osoittamisessa, keskeytyneiden opiskelujen jatkuessa, opetussuunnitelman vaihtumisen yhteydessä ja uran suunnittelussa. VÕTA antaa mahdollisuuden tutkintoon johtavassa koulutuksessa, täydennyskoulutuksessa tai itsenäisesti opitun, sekä työssä ja muiden kokemusten kautta hankitun osaamisen hyödyntämiselle.

Oleellista on aikaisemmin opitun sisällöllinen sopivuus opetussuunnitelman tai ammattistandardin kanssa, eli se mitä osataan eikä opintojen olemassa olo. (Peebo 2008, 3; Pilli 2008, 5; Urbla ym. 2008, 3.)

VÖTA-toiminta on tavallisesti maksullista. Yleinen periaate on, ettei aiemmin hankitun osaamisen tunnustaminen saa maksaa enemmän kuin vastaavien opintojen suorittaminen. Eri oppilaitokset ja ammattipätevyyden myöntäjä saavat itse hinnoitella toimintansa ja hinnoittelu on hakemuskohtainen tai opintopisteisiin perustuva. (Peebo ym. 2008, 19, 24.)

VÖTA-prosessi ja sen vastuut

VÖTA-toiminnan prosessi sisältää Peebon (2008, 9) mukaan seuraavat vaiheet:

- ✓ hakijan neuvonta ja hakijan itseanalyysi
- ✓ hakemuksen tekeminen ja esittäminen
- ✓ hakemuksen arviointi
- ✓ päätöksenteko
- ✓ palautteen antaminen
- ✓ päätöksen riitauttaminen (tarvittaessa).

VÖTA-toiminnan prosessissa vastuu jakautuu hakijan, neuvojan ja arvioijan kesken. Päävastuu on hakijalla, joka joutuu todistamaan osaamisensa. Viron VÖTA-toiminnalle on ominaista, että VÖTA-neuvoja ja -arvioija eivät ole hyvän tavan mukaisesti yksi ja sama henkilö. (Urbla ym. 2008.)

VÖTA hakijan näkökulmasta

Aikaisemmin opitun tunnustamisessa avainasia hakijan näkökulmasta on hänen oma kyky analysoida aikaisemmin opittua suhteessa niihin vaatimuksiin, joihin hän opittua haluaa sisällyttää.

Hakija on vastuussa opetussuunnitelmaan tai ammattistandardiin tutustumisesta ja sen selvittämisestä, millainen aikaisemmin hankittu osaaminen vastaa nykyisiin vaatimuksiin. Jos osaamista on, seuraa määrämuotoisen hakemuksen tekeminen, ja todistusaineiston oheistaminen. Hakija vastaa esittämiensä tietojen oikeellisuudesta ja on velvollinen esittämään tarvittaessa täydentävää todistusaineistoa. (Pilli 2008, 7)

Kokemuksen kautta hankitun osaamisen tunnistaminen perustuu hakijan itseanalyysiin. Se tarkoittaa selvitystä, jossa hakija esittelee aiemmin hankitun osaamisensa, jotta sitä voidaan verrata nykyisiin osaamisvaatimuksiin. Osaamisen kuvaus suosittelaa hakijan oppaassa strukturoitavaksi siten, että hakijan oma toiminta, toiminnan tulosten saavuttamisessa tarvittu tieto-taito, ja sitä kautta hankittu osaaminen tulevat kuvatuiksi (Taulukko 1).

Taulukko 1. Esimerkki aikaisemmin hankitun osaamisen kuvaamisesta (Peebo 2008, 12).

Toiminta	Mitä tein lopputuloksen saavuttamiseksi?	Tarvitsemaani tiedot ja taidot	Millaista osaamista minulle on kertynyt?
Katsausartikkelin kirjoittaminen aikuiskoulutus-tarjonnasta	Kävin läpi aikuis-koulustoimintaa säätelevät säädökset, aikuiskoulutusta koskevat aikaisemmat artikkelit ja kommunikaatioteoriat sekä kartoitin kaikki alueella aikuiskoulutusta tarjoavat laitokset.	Tietokoneen käytön taito Tiedonhaun taito Tiedon analysointitaito Kirjallinen ilmaisutaito	Osaan kerätä, analysoida ja yleistää tietoa. Lisäksi osaan käyttää siinä tarvittavaa nykyaikaista informaatioteknologiaa. Osaan kirjoittaa teoria-tietoon perustuvan artikkelin.

Eri tavoin hankitun osaamisen osoittamiseksi hakija voi käyttää hakemuksen ja itseanalyysin lisänä esimerkiksi opintosuoritusotetta tai todistusta suoritetuista opinnoista, päättötodistusta, ammattidiplomia, opiskelijavaihdon sopimusta, ammattikuvausta, kuvailevaa CV:tä, työkokemuksen erittelyä, portfoliota, harjoittelun selvitystä, opetussuunnitelmaa tai opetusohjelmaa, todistusta ammatista tai siihen sisältyvistä osista, artikkeleita (hakijan kirjoittamat tai hänen toimintaa kuvaavat), perustettuja projekteja ja niissä osallistumista todistavia asiakirjoja, työntekijää arvioivaa työtodistusta, näytteitä tehdyistä töistä (esim. tuotetut opetusmateriaalit), kielitodistuksia, EU-kielipassia ja muuta vastaavaa materiaalia (Peebo 2008, 13). Työkokemuksen kautta hankittua osaamista opiskelija voi osoittaa lisäksi simulaation, näyttökokeen, lisenssin, toiminnan analyysin avulla tai Europassin CV osan avulla. (Pilli 2008, 18, 23.)

VÖTA neuvojan näkökulmasta

Neuvonta on VÖTA-prosessin avaintekijöitä. Neuvojan vastuulla on hakijan auttaminen hakemuksen teossa.

VÖTA-neuvojan tehtävinä on:

- ✓ informoida hakijaa vaatimuksista ja ohjeista,

- ✓ avustaa hakemuksen suunnittelussa,
- ✓ tarkistaa, että hakemus on tehty asianmukaisesti ja kaikki tarvittava tieto löytyy,
- ✓ tarjota hakijalle neuvoja ja tukea,
- ✓ sekä seurata hakuprosessin ja sille määritellyn toimintatavan vastaavuutta.

Hakemuskäytännöistä kertomisen lisäksi, neuvoja auttaa hakijaa tunnistamaan todellisen osaamisensa ja tekemään eroa kokemusten ja kokemukses- ta oppimisen välillä. Hyvä neuvonta pohjaa siihen, että neuvoja tuntee oppi- laitoksen säännöt, ohjausaineistot ja hakemuskäytännöt sekä erityistä tukea tarvitsevien opiskelijoiden tarpeet. Neuvoja konsultoi tarvittaessa VÖTA-ar- vioijaa. Hyvä neuvoja myös kuvaa hakijalle todelliset vaatimukset, karsii epä- realistiset odotukset ja osoittaa, että hakijan osaamista arvostetaan ja hänen opintojaan tuetaan. Lisäksi neuvojan on tunnettava osaamisen tunnustami- sen vaikutukset opintotukeen ja opiskeluoikeuteen. (Urbla ym. 2008, 2 – 3, 7, 12; Pilli 2008, 7)

VÖTA arvioijan näkökulmasta

Arvioijan vastuulla on hakemusaineistoon perustuvien päätösten tekeminen ja osaamisen tunnustamisen laatu. Arvioijan on tunnettava hyvin arvioitava alue sekä opetussuunnitelma ja sen sisältö. (Pilli 2008, 3.)

Hyvä opettaja ei välttämättä ole paras aikaisempien opintojen ja työkoke- muksen arvioija. Oppilaitoksilta edellytetään, että jokaisella ammatilla/ope- tussuunnitelmalla olisi vähintään kaksi pätevää VÖTA-arvioijaa. Arvioijil- ta edellytetään:

- ✓ siihen liittyvää koulutusta ja jatkuvaa itsensä kehittämistä,
- ✓ opetussuunnitelman täydellistä ja perusteellista tuntemista,
- ✓ oppilaitoksen laatuvaatimusten tuntemista,
- ✓ tietämystä siitä, mitä työmarkkinoilla sillä alueella tapahtuu,
- ✓ kehittyntä empatia- ja yleistyskykyä,
- ✓ hyväksymiskykyä, että oppimista voi tapahtua oppilaitosten ja ope- tussuunnitelmien ulkopuolella,
- ✓ sekä aikaisemmin hankitun osaamisen erilaisten arviointimenetel- mien osaamista ja niiden käyttämistä. (Pilli 2008, 13)

Arviointi voi olla summatiivista (summative) tai kuvailevaa (formative). Summatiivinen arviointi ilmaistaan VÖTA-toiminnassa pääasiallisesti kolmella tavalla: "hyväksytty", "hyväksytty osittain" tai "hylätty" ja se pohjaa kriteereihin (criterion-referenced assessment) tai vertailuun (norm-referenced assessment). Kriteereihin pohjaavaa arviointia pidetään oikeana, sillä se mahdollistaa osaamisen toteamisen – onko sitä tai ei. Kun osaamista tunnustetaan osaamisperustaisen opetussuunnitelman mukaan, siinä käytetään yleensä läpäisykriteereitä, jotka määrittelevät osaamisen minimimitason. (Pilli 2008, 9–8.) Arviointikriteereiden pitää olla yksityiskohtaisempia kuin esim. opetussuunnitelmassa kuvattu osaaminen ja sen taso. Kriteerien pitää soveltua arvioitavaan kohteeseen (esim. portfolioon, näyttökokeeseen tms.) ja kuvata minimitasoa, jolla osaaminen on tunnustettavissa. Kriteerien on oltava sanallisesti yksiselitteisiä ja selvästi auki kirjoitettuja. (Pilli 2008, 14.)

Tutkintoon johtavassa- ja täydennyskoulutuksessa sekä työkokemuksen kautta hankitun osaamisen yhteisarvioinnissa käytetään kokonaisarviointia. Tässä arvioinnissa oleellista on se, että millä tahansa näistä oppimisen lähteestä hankitulla osaamisella voidaan täydentää toisesta lähteestä hankitun osaamisen vajavuutta. Todistusaineisto, jota tässä arviointitavassa käytetään, lajitellaan primääriksi (esim. artikkelit, projektiraportit yms., jotka suoraan todistavat hakijan osaamista), sekundaariseksi (esim. opintosuoritusotteet, opintosuunnitelmat tavoitteineen, täydennyskoulutustodistus) ja narratiiviseksi (hakijan omaa osaamista kuvaavat analyttiset selvitykset). Seuraavassa (Taulukko 2) esitetään esimerkki todistusaineiston arviointitavasta osaamisen tunnistamiseksi. (Pilli 2008, 15.)

Taulukko 2. Todistusaineiston kokonaisarviointi (Pilli 2008, 16).

Kriteeri	Selvitys
Kattavuus	Miten laajat ovat hakijan kuvaamat osaamisalueet? Miten yhteneväisiä ne ovat opetussuunnitelmassa kuvattujen osaamistavoitteiden kanssa?
Syvyys	Onko todistusaineistossa kuvattu hankitun osaamisen tasoa? Vastaako osaamisen taso nyt hankittavan koulutuksen osaamisen tasoa?
Ajankohtaisuus	Onko hankittu osaaminen nykyisin ajankohtaista?
Riittävyys	Onko hakija esittänyt riittävästi tietoa ja todistusaineistoa, jotta osaaminen voidaan tunnistaa?
Autenttisuus	Onko todistusaineisto hakijan kirjoittama ja vai hänestä kirjoitettu? Millaisia takuita on aineiston autenttisuudesta?

Arvioijan tehtäviin kuuluu palautteen antaminen hakijalle. Palautteessa tulee esittää sekä hakemuksen hyväksymistä sekä hylkäämistä puoltavat seikat. Perustelut tulee muotoilla siten, että hakijalle käy selväksi arvioinnoin (kokonaan hyväksytty, osittain hyväksytty tai hylätty) perustelut, jotta hakija voi tarvittaessa riitauttaa päätöksen. (Pilli 2008, 25 – 26.)

Tallinnan terveydenhuollon ammattikorkeakoulun VÖTA-esimerkki

Tallinnan terveydenhuollon ammattikorkeakoulun (Tallinna Tervishoiu Kõrgkool) VÖTA-toiminnan säännöt on kuvattu osoitteessa <http://www.ttk.ee/index.php?id=270080>. Internetsivuston kautta opiskelijat voivat tutustua VÖTA-toiminnan käytön alueisiin, toiminnan organisointiin ja toiminnasta vastaavan henkilökunnan vastuualueisiin. Sivun linkeistä löytyvät kaikki VÖTA toiminnan lomakkeet. Aikaisemman osaamisen tunnustamisen hakeminen maksaa hakijalle teoriaopintojen osalta 10 opintopisteeseen saakka 200 EEK ja siitä yli menevältä osalta 50 EEK / opintopiste. Harjoittelua korvaavan työkokemuksen tunnustamisen hakemus maksaa 200 EEK.

Suosituksia Virossa hankitun osaamisen tunnustamisen helpottamiseksi

Ulkomailla hankitun osaamisen tunnustaminen on haasteellista ja siksi kunkin maan koulutusten ja ammattivaatimusten tunteminen helpottaa tehtävää. Virossa tulevien opiskelijoiden tai työntekijöiden aikaisemman osaamisen tunnustamisessa voi hyödyntää VÖTA-toiminnan hakijan ohjetta (Peebo 2008), jonka sähköinen versio on saatavissa osoitteessa: <http://vota.archimedes.ee/>. Äidinkielen ohjeen esimerkkien avulla opiskelijan on helppo kuvata osaamistaan yksityiskohtaisella tavalla, joka voi helpottaa ulkomailla hankitun osaamisen tunnustamista. Samalla sivustolla on saatavilla myös VÖTA-neuvojen ja arvioijan ohjeet ja linkki sähköiseen julkaisuun (Plaks 2010), jossa Virossa ulkomailla lähtijöille kerrotaan aikaisemman osaamisen tunnustamisesta 13 Euroopan valtiossa (niiden joukossa myös Suomessa) ja Australiassa.

Yhteistyötä osaamisen tunnustamiseksi Suomen AHOT-toimijat voivat tehdä myös Viron ammatti- ja tiedekorkeakoulussa toimivien VÖTA-neuvojen ja arvioijien kanssa, joista viimeksi mainitut tuntevat hyvin sikäläisen opetuksen sisällön ja vaatimustason. Ammatti- ja tiedekorkeakoulujen luettelo ja linkit niiden kotisivujen VÖTA-toimintaan ja toiminnasta vastaavien tiedot löytyvät sähköisenä osoitteesta <http://vota.archimedes.ee/lingid.html>.

Virossa hankitun ammattitutkinnon vaatimukset on kuvattu ammattistandardissa. Ammattistandardien rekisteriä pitää yllä Kutsekoda (www.kutsekoda.ee) ja osoitteessa <http://www.kutsekoda.ee/et/kutseregister/kutsestandardid> voi tehdä haun voimassa olevista eri standardeista ja tutustua niiden sisältöön. Kutsekoda pitää yllä myös Viron Europassi-keskusta. Tämän kes-

kuksen tehtävänä on auttaa liikkumaan kaikkialla Euroopassa ja tekemään tietonsa ja taitonsa kaikkialla tunnetuksi.

Viron hyvistä käytännöistä voisi löytyä hyödynnettävää myös Suomessa hankitun osaamisen tunnistamisessa. Oleellista aikaisemmin hankitun osaamisen tunnistamisessa on osaamisen tason tunnustaminen ja sen vertaaminen nykyisiin osaamisvaatimuksiin. Siihen Viron VÕTA-toiminnan ohjeistuksessa on selvästi panostettu.

Lähteet

Painetut lähteet

Aiemmin hankitun osaamisen tunnustaminen korkeakouluissa. Opetusministeriön työryhmämuiistioita ja selvityksiä 2007:4. Yliopistopaino.

Peebo, A. (toim.) 2008 VÕTA Varasemate Õpingute ja Töökogemusega Arvestamine. Taotleja Juhend. Tartu: Roheline Trükis.

Pilli, E. (toim.) 2008 VÕTA Varasemate Õpingute ja Töökogemusega Arvestamine. Hindaja Juhend. Tartu: Roheline Trükis.

Urbla, A. Lindpere, M. & Kalamees, R. (toim.) 2008 Varasemate Õpingute ja Töökogemusega Arvestamine. Nõustaja Juhend. Tartu: Roheline Trükis.

Painamattomat lähteet

Kõrgharidusstandard (RT I 2008, 57, 322). Korkeakoulustandardi. Haettu 25.10.2010. URL: <http://www.riigiteataja.ee/ert/act.jsp?id=13350046>

Kutseõppeasutuse seadus (RT I 1998, 64/65, 1007). Ammattikoululaki. Haettu 25.10.2010. URL: <http://www.riigiteataja.ee/ert/act.jsp?id=13336386>

Kutseõppeasutuse seadus (RT I 2008, 24, 156). Ammattilaki. Haettu 25.10.2010. URL: <http://www.riigiteataja.ee/ert/act.jsp?id=13147615>

Plaks, P. 2010 Varasemate õpingute ja töökogemuste arvestamine Euroopas (Aikaisemmin hankitun osaamisen tunnustaminen Euroopassa) Haettu 31.10.2010. URL: <http://primus.archimedes.ee/sites/default/files/vota/V%C3%95TA%20rahvusvaheline%20kaardistus.pdf>

Rakenduskõrgkooli seadus (RT I 1998, 61, 980). Ammattikorkeakoululaki. Haettu 25.10.2010. URL: <http://www.riigiteataja.ee/ert/act.jsp?id=13277158>

Ülikooliseadus (RT I 1995, 12, 119), Haettu 25.10.2010. URL: <http://www.riigiteataja.ee/ert/act.jsp?id=13224418>

Ülle, E. 2009 Rehtorin määräyskirja. Aikaisemmin hankitun osaamisen (VÕTA) maksujen vahvistaminen. Julkaistu 27.8.2009. Haettu 30.10.2010. URL: http://www.ttk.ee/public/V_TA_tasude_kinnitamine.pdf

Kaikkien Viron ammatti- ja tiedekorkeakoulujen luettelo ja linkit niiden kotisivujen VÕTA toimintaan löytyvät sähköisenä osoitteesta <http://vota.archimedes.ee/lingid.html>.

Kutsekoda:n ammattipätevyyden arvioimiseen liittyvät VÕTA toiminnan tiedot löytyvät osoitteesta <http://www.kutsekoda.ee/et/kutsekoda/projektid/eesti/lykkavotaalaprojekt>.



Jarmo Salo FT, KL, työpaikka on Oulun seudun ammattikorkeakoulu, ammatillinen opettajakorkeakoulu, missä hän toimii yliopettajana. Salon kiinnostuksen kohteita ovat AHOT-toiminta, henkilökohtaisten oppimispolkujen ja osaamisen osoittamisen hyvien käytänteiden luominen.

Hakeutumisvaihe aikaisemmin hankitun osaamisen tunnistamisessa ja tunnustamisessa – Visio oppijalle ja strategia organisaatiolle

Jarmo Salo

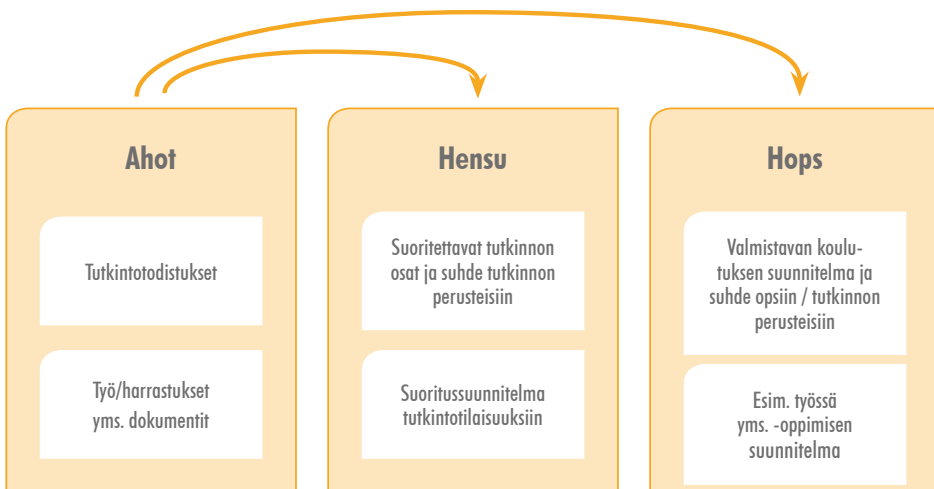
Johdanto

Kuvaan tässä artikkelissa erästä tapaa luoda oppijan kanssa visio tutkinnon suorittamiseksi. Kiinnitän huomiota siihen, kuinka tärkeitä on saada aikaan oppijaksi hakeutuvan henkilön kanssa yhteinen näkemys siitä, miten hänen oppimispolkunsa tulee etenemään. Kutsun tuota näkemystä oppijan visioksi oppimispolustaan. Kuvaan myös koulutuksen / tutkinnon järjestäjän (jatkossa organisaatio) toimenpiteet siitä, miten kulloisenkin oppijan kanssa toimitaan. Organisaatiolle syntyy toiminnan tuloksena strategia siitä, miten oppijan visio toteutetaan. Edellä kuvattua toimintaa kutsun henkilökohtaistamiseksi. Koska aikaisemmin hankitun osaamisen tunnistamiseen ja tunnustamiseen eli henkilökohtaistamiseen liittyvä käsitteistö ei ole vakiintunut, kuvaan käyttämiäni käsitteitä lyhyesti. Aikaisemmin hankittu osaaminen ymmärretään tässä artikkelissa oppijan aikaisemmin hankkimana tiedostamattomana tai tiedostettuna osaamisena. Osaamisen tunnistaminen tarkoittaa sekä oppijan että ohjaajan yhteistyönä tapahtuvana aikaisemman osaamisen tietoisuuteen saattamisena. Osaamisen osoittamisella tarkoitan puolestaan kaikkia niitä erikseen sovittuja yksilöllisiä tapoja ja keinoja, joilla oppija osoittaa hallitsevansa vaaditut osaamisalueet.

Työstä ja elämästä saaduilla kokemuksilla on tärkeä osa oppimisessa. Keskeistä on suunnata kasvatustyö siten, että se mahdollistaa aikaisemmin hankitun osaamisen tunnistamisen ja tunnustamisen. Hahmotan artikkelissa esimerkkitapauksen avulla, miten oppijan aikaisemmin hankkimaa osaamista voidaan tunnistaa ja miten se toimisi oppijan visiona hänen oppimispolkuunsa. Käsitän osaamisen pragmaattisesti yhdessä sovittuina tekoina, joita oppijan on osattava tehdä, jotta hän menestyisi työssään. Preskill ja Torres (1999) määrittelee pragmaattisen toimintatavan kehittämistyön apuvälineeksi, jonka tehtävänä on edistää osallistuvien tahojen reflektiota kehittämistyöstä ja sen tuloksista. Tässä artikkelissa kuvataan yksi mahdollinen hyvä käytäntö nykyään hieman sekavaksikin koettuun AHOT-toimintaan.

Hakeutumisvaihe

Hakeutumisvaiheessa ohjaajat, rahoittajat ja oppija kartoittavat oppijan aikaisemman työ- ja opiskeluhistorian. Osoitetusta osaamisesta tulee esittää luotettava dokumentti, saavutettu osaaminen on taas pystyttävä osoittamaan. Osaamisen kartoittamismenetelmänä käytetään pääsääntöisesti haastattelua. Siinä oppija arvioi omaa osaamistaan suhteessa osaamisvaatimuksiin. Osaamisen tunnistamisen välineenä voidaan käyttää esim. <http://www.osaan.fi> kartoitusta. Kartoituksen tuloksia verrataan osaamisvaatimukseen, joita on kuvattu erilaisissa tutkinnon perusteissa ja osaamisperusteissa opetussuunnitelmissa. Niissä on määritelty osaamiskuvaukset ja osaamisvaatimukset arviointikriteereineen. Aikaisemmin hankittua osaamista voidaan arvioida myös kirjallisten itsearviointien ja erilaisten luotettavien dokumenttien ja kokeiden sekä työkokeiden ja erilaisten lausuntojen avulla. Käytössä on ollut ryhmäkeskusteluja yms, joihin voidaan pyytää mukaan esimerkiksi erityisopetuksen tai eri kulttuurien asiantuntijoita tai tulkkeja. Ohjaustyön yhteydessä tapahtuvan osaamisen tunnistamisen kanssa samalla kertaan kartoitetaan hakeutujan kulttuuritaustaa, kielellistä osaamista, oppimistyyliä yms. Edellä mainituista asioista syntyy oppijalle oma henkilökohtaistamista koskeva asiakirja. Asiakirja on oppijalle visio omasta oppimispolustaan. Edellä mainittua asiakirjaa voidaan kutsua myös oppijakohtaiseksi tutkinnon suorituspoluksi. Kuvio 1 havainnollistaa hakeutumisvaiheen merkitystä oppimispolun synnyssä.



Kuvio 1. Aikaisemmin hankitun osaamisen (AHOT) merkitys oppijan vision synnyssä.

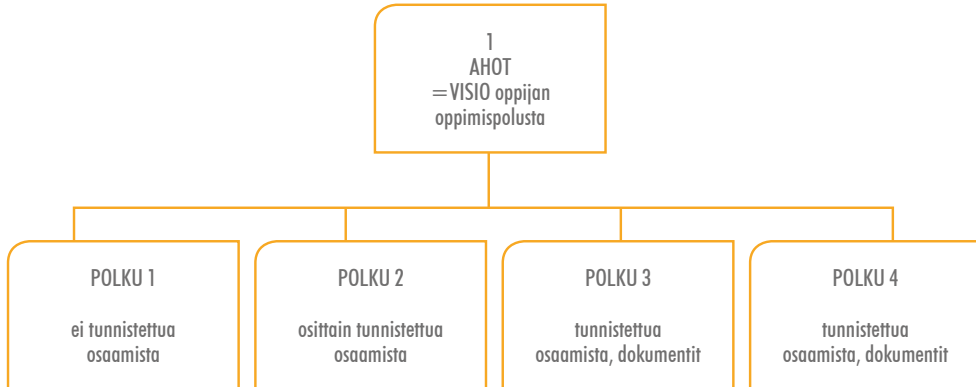
Aikaisemmin hankitun osaamisen (AHOT) tunnistamisessa oppijaa ohjataan tunnistamaan sekä aikaisempaa että nykyistä osaamistaan. Ohjausprosessin aikana oppija tekee osaamisensa tunnistamiseen perustuen esityksen aikaisemman osaamisensa osoittamistavoista ja keinoista (HENSU). Hakeutu-

misvaiheessa osaamisen tunnistamisen hyväksi käytänteeksi on osoittautunut työelämän kanssa yhteistyössä kehitetty henkilökohtainen suunnitelma oman osaamisen tunnistamiseksi ja osaamisen osoittamiseksi (HENSU). Suunnitelman runko on laadittu siten, että ohjelman osaamisvaateet on kirjoitettu auki, arjen tekojen tasolle. Edellä mainittu suunnitelma on väline osaamisen osoittamiseen.

HOPS taas on väline osaamisen tunnistamiseen. Suunnitelmaa laatiessaan oppija perehtyy osaamisvaateisiin ja usein osio osiolta aikaisempi tiedostamatonkin osaaminen saa tietoisien "nimen ja merkityksen"; osaamisen tunnistaminen on myös aikaisemmin opitun tietoisuuteen saattamista. Tunnistamista jatkaessaan oppija tekee vähän kerrallaan päätöksiä niistä tavoista, keinoista ja teoista, joiden avulla hän aikoo osoittaa osaavansa (HENSU) osaamisvaateet; sitä on osaamisen osoittaminen (Salo 2008, 321 – 322).

Hakeutumisvaiheen tuloksia, visio oppijan oppimispoluksi

Kun organisaatio tekee osaamisen tunnistamista, syntyy pääsääntöisesti neljä vaihtoehtoista oppimispolkua eli oppijan visiota. Kuvio 2 havainnollistaa vaihtoehtoja.



Kuvio 2. AHOT-toiminnan mahdollistamat oppimispolut.

Polku 1: Oppijalla ei ole aikaisemmin hankittua osaamista siitä alasta tai niistä opinnoista, joihin hän on hakeutunut. Yhteistyössä oppijan kanssa hänelle laaditaan henkilökohtainen opiskelusuunnitelma (HOPS), jonka ohjaamana hän voi hankkia vaadittavan osaamisen. Osaamisen tunnistamista jatkaessaan oppija vähän kerrallaan tekee päätöksiä niistä tavoista, keinoista ja teoista, joiden avulla hän aikoo osoittaa osaavansa (HENSU) osaamisvaateet: sitä on osaamisen osoittaminen. HENSU syntyy ja muuntuu siisen mukaan, miten osaamisen tunnistaminen etenee. Osaamisen osoittamisessa on kyse myös näkymättömän osaamisen näkyväksi saattamisesta.

Polku 2: Oppija on osoittanut, että hänellä on aikaisemmin hankittuna vaadittavaa osaamista ja hän kykenee todistamaan sen luotettavin dokumentein. Luotettava dokumentti voi olla esimerkiksi tutkintotodistus tai sen osa vaadittavalta alalta. Tuolloin voidaan katsoa, että oppija on osoittanut osaamisensa. Osaamisvaatimukset ovat usein hyvin laaja-alaisia, jolloin tässä tapauksessa oppija kykenee osoittamaan vain osan vaadittavasta osaamisesta. Oppija on siis tilanteessa, jossa hän täydentää osaamisvajettaan esimerkiksi opiskelemalla puuttuvaa vaadittavaa osaamista. Tässä tapauksessa oppija laatii itselleen henkilökohtaisen opiskelusuunnitelman (HOPS) ja henkilökohtaisen näyttösuunnitelman (HENSU), joiden suunnassa hän jatkaa kohti tavoitettaan, eli osaamisensa tunnustamista.

Polku 3: Oppijalla voi olla hyvinkin paljon aikaisemmin hankkimaansa osaamista, joka on voinut syntyä esimerkiksi, työn, harrastusten, järjestötoiminnan yms. kautta. Usein edellä mainituista elämänalueista ei ole saatavissa luotettavaa dokumentaatiota. Tässä tapauksessa oppijan kanssa yhteistyössä laaditaan hänelle ensin aiemmin mainittu HENSU ja hänelle järjestetään tilaisuus/tilaisuuksia osoittaa osaamisensa esimerkiksi tutkintotilaisuudessa.

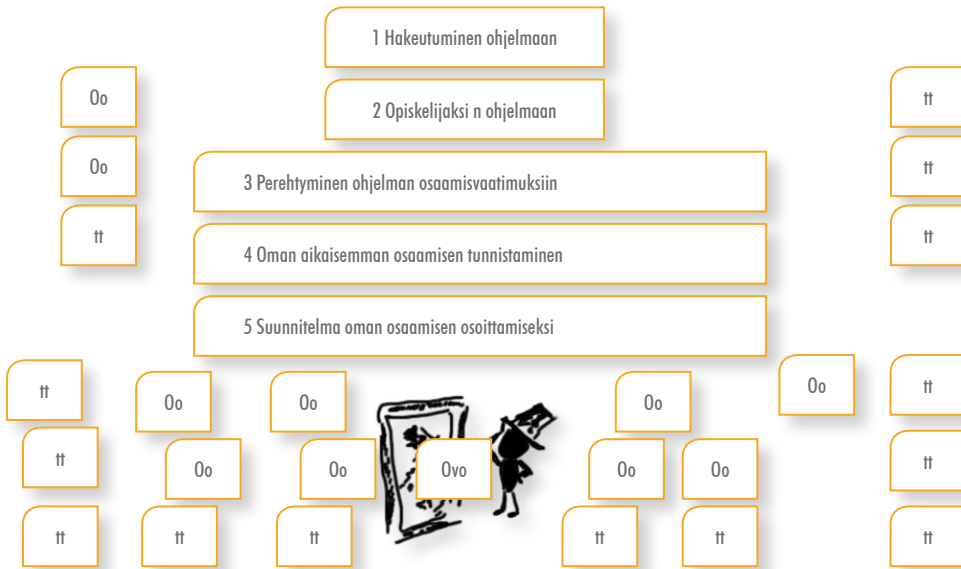
Polku 4: Oppija kykenee kiistattomasti osoittamaan osaamisvaateissa vaaditun osaamisen luotettavin dokumentein ja sen, että aikaisemmin hankittu osaaminen on ajantasaista ja osaamisen osoittavat dokumentit on jo aikaisemmin arvioitu. Tässä tapauksessa osaamista esitetään tunnustettavaksi.

Hakeutumisvaihe, strategia organisaatiolle

Organisaation kannalta AHOT-toiminnassa on kysymys siitä, miten se voi parhaalla mahdollisella asiakaslähtöisellä tavalla edistää oppijansa oppimispolun syntymä. Kun organisaatio yhdessä oppijan kanssa selkeyttää oppijalle oppimispolun, niin samalla organisaatio synnyttää itselleen strategian siitä, miten se juuri kyseisen oppijan kannalta toimisi järkevästi. Henkilökohtaisamisen hakeutumisvaiheen tuloksena organisaatiolle syntyy strategia jokaisen oppijan kohdalle. Strategia vastaa tässä tapauksessa kysymykseen: "Miten kulloisenkin oppijan kannalta järkevimmin toimien oppimispolku realisoituisi. Strategia jokaiselle oppijalle lähtee liikkeelle AHOT-työstä ja siihen liittyvästä ohjauksesta. Hakeutumisvaihe on strategian luontovaihe, ja organisaatio jalkauttaa jokaisen oppijan kohdalla sen järjestämällä osaamisen osoittamistilaisuuksia ja tarvittavaa osaamisen hankkimista oppijan tarpeen mukaan. Miten AHOT toimii, vai toimiiko se? Seuraavassa kappaleessa havainnollistetaan AHOT-toimintaa esimerkkitapauksen avulla. Kohteena on ammatillinen opettajankoulutus.

Esimerkkitapaus

Seuraavassa on hahmotettu eräs tapa toteuttaa henkilökohtaisaminen siten, että oppijan aikaisemmin hankkima osaaminen tulisi tunnustetuksi ja tunnustetuksi ohjelman eri vaiheissa (Salo 2008, 526 – 331).



Kuvio 3. Henkilökohtaistaminen ohjelmassa.

Lyhenteet: Oo = oppijan valitsema osaamisen osoittamistapa, tt = tarjottavat tukitoimet, OVO = ohjelmassa vaadittava osaaminen.

AHOT käynnistyy henkilön hakeutuessa ohjelmaan (1). Mahdollista aikaisempaa osaamista tunnustetaan sähköisen lomakkeen antamien tietojen pohjalta. Vaiheen lopuksi tehdään ohjelmaan valittujen henkilöiden kanssa sopimus ohjelmaan osallistumisesta (2). Yhteistyössä oppija ja ohjaaja perehtyvät yhdessä ohjelman osaamisvaateisiin (3). Perehtyminen aloitetaan ryhmäkohtaisesti, aikaisemman osaamisen tunnistamista jatketaan henkilökohtaisena ohjauksena (4), kunnes oppija on saanut vaaditun osaamisen tunnustetuksi. Keskeistä on oman henkilökohtaisen osaamisen analyysin suorittaminen. Analyysin aikana syntyy henkilökohtainen suunnitelma (HENSU) oman osaamisen osoittamiseksi (5). Syntynyt suunnitelma pitää sisällään tunnistetun osaamisen ja ne keinot, joilla oppija aikoo tunnustamansa osaamisen osoittaa. Suunnitelma toimii oppijalle apuna koko ohjelman keston ajan. Kuviossa tt tarkoittaa oppijalle tarjolla olevaa opintojen ohjausta sekä valmistavan koulutuksen muotoista tukitoimintaa. Oleellista on, että oppijan on omaan osaamisen osoittamissuunnitelmaan perustuen tunnistettava, millaisia mahdollisia osaamiseen liittyviä puutteita hänellä on ja mistä puuttuvaa osaamista voisi hankkia. Kuviossa Oo tarkoittaa niitä oppijan valitsemia keinoja ja tapoja, joilla hän aikoo osoittaa osaamisensa. Osaamisen osoittamisen tapoja voi olla yhtä monta kuin on oppijaakin. Pääasia on se, että ohjelmassa vaadittu osaaminen (OVO) tulee osoitetuksi.

Taulukko esittää Oulun seudun ammattikorkeakoulun ammatillisen opettajakorkeakoulun nt -ohjelman maaliskuussa 2007 läpäisseiden oppijoiden

osaamisen osoittamisen tapoja. Mainittakoon, että kyseisessä ohjelmassa AHOT-toimintaan perustuen osaamisensa on osoittanut vuodesta 2000 lähtien lähes tuhat oppijaa.

Taulukko 1. Osaamisen osoittaminen.

Osaaminen osoitettu alla olevan mukaisesti		Oppijat f	Osuus %
Ohjelman aikana kokonaan	(Ok)	18	45
Jatko-ohjauksen aikana	(Joa)	5	12,5
Aikaisempi osaaminen kokonaan	(Aok)	3	7,5
Aikaisempi osaaminen osin	(Aoo)	8	20
Ennen ohjelman päättymistä	(Eop)	4	10
Jatko-ohjaukseen	(Jo)	2	5

Aikaisemman osaamisen tunnistamisella ja tunnustamisella on erittäin tärkeä merkitys ohjelmassa. Osaamisen tunnistaminen ja osoittaminen mahdollistaa sen, että oppijalla on mahdollisuus toimia omista lähtökohdistaan ja osoittaa osaamisensa itselleen sopivina aikoina. Osaamisen tunnistamis- ja tunnustamisprosessi sekä osaamisen osoittamisen tavat, ajat ja keinot ovat oppijakohtaisia. Ohjausprosessi on jatkuvaa yhteistyötä oppijan kanssa. Tuossa yhteistyössä oppijaa pidetään asiantuntijana oman osaamisensa tunnustajana ja oman osaamisensa osoittajana. Voidaan havaita, että ohjelman aikana kokonaan osaamisensa tunnisti ja osoitti sekä sai tunnustettua hieman alle puolet oppijoista (Ok). Kyseinen oppijajoukko edusti polkua 1. Heille ei ollut karttunut niin paljoa aikaisempaa osaamista vaadittavista asioista, että heidän aikaisempaa osaamistaan olisi voitu kokonaan tai suoraan hyödyntää osaamisen tunnistamisessa. Oppijat jotka edustivat polkua 2, olivat tunnustaneet aikaisempaa osaamistaan ja saaneet osaamisensa osin jo osoitettua ja sen kautta tunnustettua (Aoo). Kun kyseinen osaaminen saadaan tunnustetuksi, se omalta osaltaan jouduttaa oppijan tavoitteeseen pääsemistä, eli oppimispolkuvision toteutumista. Ohjelma on AHOT-lähtöinen ja se perustuu osaamisen osoittamiseen oppijan omista lähtökohdista. Osa oppijoista osoittaa osaamisensa nopeasti jo ennen ohjelman päättymistä (Eop). Kyse on pääsääntöisesti oppijajoukosta, jolla on jo ennen ohjelmaan hakeutumista ja sen aikana ollut meneillään erilaisia ohjelmaan liittyviä kehittämis- ym. hankkeita (esim. AIHE), jotka ja sisällöltään ja osaamisvaatimuksiltaan vastaavat ohjelmassa vaadittavaa osaamista. Myös tämä joukko edustaa pääsääntöisesti oppimispolkua 2. Oppimispolut 3 ja 4 ovat hyvin harvinaisia, mutta esimerkiksi tapauksessa niitäkin oli kolme mukana.

Arviointia

Aikuisoppija saattaa osata asioita, vaikka osaamisen pukeminen kirjalliseen muotoon on hankalaa tai jopa mahdotonta. Tuolloin osaamisen osoittaminen esimerkiksi oppijan arkityössä on mahdollista: se on osaamisen tunnistamista ja sen osoittamista parhaimmillaan.

Aikuiset oppijat ovat usein tilanteessa, jossa aikaisempaa osaamista tunnustetaan ja sitä osoitetaan koko ajan oman työn ja perhe-elämän ohessa. Ihmisen työssä ja ihmisen elämäntilanteessa tapahtuu kuitenkin koko ajan muutoksia. Nuo muutokset näkyvät myös ohjelmassa. Kuten taulukosta voidaan havaita, osa oppijoista tarvitsee myös ohjelman virallisen päättymisen jälkeenkin jatko-ohjausta (Jo). Samalla voidaan havaita myös se, että kun työssä ja ihmisen elämäntilanteessa tapahtuneet muutokset selkeytyvät, niin jatko-ohjauksen aikana osaamisensa voi myös yksilöllisesti osoittaa (Joa). Ohjelmassa oppijaa ei jätetä yksin, vaikka virallinen ohjelman kesto olisi jo päättynyt. Osaamisensa voi siis osoittaa myöhemminkin, niin kauan kuin opintojen peruste on voimassa. Esimerkkitapausta osoittaa, että AHOT-toimintaan perustuva järjestely tuottaa tuloksena oppijalle vision, joka onnistuessaan toimii oppijan oppimispolkuna. Samalla voidaan huomata, että organisaatiolle syntyy strategia siitä, miten jokaisen oppijan kohdalla toimitaan. Aikaisemman osaamisen tunnistamisessa oleellista on se, että oppijaa ohjataan tunnistamaan sekä aikaisempaa että nykyistä osaamistaan. Ilman suunnitelmia systemaattinen AHOT-toiminta saattaa olla hankalaa.

Usein edellä mainitut suunnitelmat käsitetään teknisiksi lomakkeiksi. Tuolloin ymmärretään aikaisemmin opitun tunnistamisen olevan sitä, että oppija merkitsee lomakkeisiin opinnot, joita hän aikoo suorittaa ja tehtävät, joita hän aikoo tehdä. Näkemys todennäköisesti toimii hyvin lukiossa ja nuorten opetussuunnitelmaperusteisessa ammatillisessa koulutuksessa, jossa osaamisen odotetaan syntyvän opintoja suorittamalla. Mikäli AHOT-toiminnan ajatellaan olevan vain muodollisten opintojen suorittamisjärjestelyjä, korvaamista ja hyväksilukua, niin kyseessä lienee harhakäsitys aikaisemman osaamisen tunnistamisesta ja sen osoittamisesta sekä tunnustamisesta eli AHOT-toiminnasta.

Lähteet

Preskill, H. & Torres, R.T. 1999. *Evaluative inquiry for learning in organizations*. Thousand Oaks, CA: Sage.

Salo, J. 2008. Aikaisemman osaamisen tunnistaminen näyttötutkintomestariohjelmassa. Teoksessa Toom, A, Onnismaa, J, Kajanto, A. (toim.) *Hiljainen tieto, tietämistä, toimimista, taitavuutta*. Aikuiskasvatuksen 47. vuosikirja. Helsinki: Kansanvalistusseura.



Päivi Rimpioja, KM, esh, toimii hoitotyön lehtorina Degree programme in nursing -koulutusohjelmassa Metropolia Ammattikorkeakoulussa. Häntä kiinnostavat erityisesti kulttuurinen kompetenssi, vieraskielisen opetuksen kehittäminen ja erityisopetus.

Sairaanhoitajaksi Suomeen

Päivi Rimpioja

Tässä artikkelissa kerrotaan kahden käytännöllisen esimerkin avulla miten tunnustetaan ja tunnustetaan ulkomailla hankittua terveysalan osaamista. Esimerkkeinä ovat kaksi ulkomailla koulutuksen hankkinutta sairaanhoitajaa.

Valtioneuvoston asetus ammattikorkeakouluista 15.5.2003/352 sanoo seuraavasti opintojen hyväksilukemisesta:

"Ammattikorkeakoulun tulee huolehtia siitä, että opiskelija saa tutkintosäännössä määrätyn perustein lukea tutkintoa suorittaessaan hyväkseen muussa kotimaisessa tai ulkomaisessa korkeakoulussa taikka muussa oppilaitoksessa suorittamiaan vastaavia opintoja sekä korvata tutkintoon kuuluvia opintoja ja harjoittelua muilla samantasoilla oppinnoilla taikka vastaavalla harjoittelulla tai työkokemuksella"

Arenen työryhmän raportissa 3/2009 suositellaan muun muassa seuraavia asioita koskien aikaisemmin hankitun osaamisen tunnustamisen ja tunnistamisen (AHOT) kehittämisen toimenpiteiksi:

- ✓ Ulkomaisia opiskelijoita kohdellaan osaamisen tunnustamisprosessin suhteen tasavertaisesti kotimaisten opiskelijoiden kanssa. Opiskelijan oikeudet ja vastuut ovat samat.
- ✓ Osaamislähtöiset opetussuunnitelmat (OPS), henkilökohtaisten opintosuunnitelmat (HOPS) ja opiskelijan ohjaus tulee nostaa AHOTin kehittämistyön keskiöön.
- ✓ Koulutusohjelmien ja tutkintojen opetussuunnitelmat tulee laatia niin, että vaadittava osaaminen on riittävän selkeästi kuvattu, jotta AHOT-arviointi on mahdollista.

- ✓ Osaamisen osoittaminen ja tunnistaminen edellyttävät osaamista-voitteiden selkeää määrittämistä.
- ✓ Korkeakoulujen henkilöstön osaamista tulee vahvistaa AHOT-osaamisen tasoilla yhtenäisten käytänteiden luomiseksi.

Ulkomailla koulutuksen hankkineiden sairaanhoitajien AHOT-prosessin keskeisiä haasteita ovat muun muassa; koulu- ja tutkintotodistusten erilaisuus, opintojaksojen erilainen pisteytys ja erilaiset tuntimäärät, tutkimustyön opintojen puuttuminen alemman tason sairaanhoitajakoulutuksesta ja, että ulkomailla käytettyjen opetussuunnitelmien ja opetusohjelmien sisältöjä ei ole aina helppo saada tutkintojen vertailua varten.

Josephine sairaanhoitaja Ghanasta

"Olen Josephine ja valmistuin kotimaassani Ghanassa sairaanhoitajaksi. Muutimme mieheni kanssa Suomeen ja olemme asuneet täällä jo kolme vuotta. Olen ylpeä ammatistani ja haluan jatkaa sairaanhoitajana työskentelyä Suomessa. Aloitin suomen kielen opinnot heti maahan tultuani ja nyt puhun jo melko sujuvasti suomenkieltä. Opiskelin avoimessa yliopistossa suomen kieltä ja muita hoitotyöhön liittyviä aineita. Oma sairaanhoitajan tutkintoni on diploma-tason tutkinto, jonka halusin päivittää degree-tasolle ja hakeuduin opiskelemaan suomalaiseseen ammattikorkeakouluun englanninkieliseen degree-programme in nursing -koulutusohjelmaan. Opintojeni alussa tutorin kanssa teimme minulle henkilökohtaisen opiskelusuunnitelman, jossa huomioidaan aikaisempi koulutukseni ja työkokemukseni. Ymmärrän kuinka tärkeää on osata suomen kieltä, sekä tuntea suomalaisen yhteiskunnan terveydenhuollon lainsäädäntö ja yleensä kuinka yhteiskunta toimii. Valmistun sairaanhoitajaksi oman opiskelusuunnitelmani mukaisesti nopeammassa tahdissa."



Tärkeää on, että opiskelija on itse halukas ja motivoitunut AHOT-prosessin aloittamiseen ja toteuttamiseen. HOPSin tekeminen vaati useita tutorin ja opiskelijan välisiä tapaamisia ensimmäisen lukukauden aikana. Suunnitelmaa tarkistetaan lukukausittain, jolloin osaamisen ydinalueita analysoidaan ja tunnistamisen jälkeen tunnustetaan. Koulutodistuksista ja aikaisemman koulutuksen opinto-ohjelmista löytyvät opintojen laajuudet ja kestot, mutta opintojaksojen tarkka sisältö täytyy usein keskustella auki yhdessä opiskeli-

jan kanssa, jotta selkeä kuva osaamisesta muodostuisi. Josephinen opinnoissa käytetään erilaisia osaamisen tunnistamisen tiedonhankintamenetelmiä; haastattelut, kotitentit, kirjalliset tentit, kirjalliset tehtävät ja osamisportfoliot.

Josephinen työkokemus sairaanhoitajana korvaa osan hänen suomalaisen sairaanhoitajakoulutuksensa kliinistä harjoittelua. Esimerkiksi hänen työskentelynsä omassa kotimaassaan leikkaussalissa, korvaa osan kirurgisen ja perioperatiivisen kliinisen harjoittelun jaksoa. Kliinisten taitojen näyttämisen harjoittelujaksoilla ja laboraatio-opinnoissa ovat tärkeä osa hänen opintojaan, jotta hänen osaamisensa voidaan tunnistaa ja arvioida. Esimerkiksi lääkehoidon opintojakson kokonaisuus on 9 opintopistettä, jossa erityisesti käden taitojen osaamisen lisäksi tärkeitä alueita ovat muun muassa; lääkehoidon teoriaosaaminen, juridiselta näkökulmalta sairaanhoitajan vastuun oppiminen, potilasohjaus lääkehoidossa, suomalaisen *pharmacia fennica* käyttäminen sekä lääkelainsäädäntö ja -ohjeistus. Sairaanhoitajalla tulee olla farmakologista, patofysiologista, fysiologista, lääkkeiden yhteisvaikutuksiin, lääkkeiden hävittämiseen ja lääkelaskentaan liittyvää tietoperustaa. Näiden edellä lueteltujen tulee olla jokaisen sairaanhoitajaopiskelijan ydinosaaamista, koska kyseessä on potilaan turvallinen hoitaminen. Josephine opiskelee kahdessa eri sairaanhoitajakoulutuksessa olevassa ryhmässä saadakseen opintonsa kasaan ja valmistuakseen nopeammin.

AHOT-prosessissa on käytössä elektroninen lomake, jolla opiskelija hakee aikaisemman osaamisen hyväksilukua opintojensa alussa. Hakeminen on opiskelijan vastuulla, AHOT-vastaava opettaja ohjaa ja käsittelee opiskelijan anomuksen. Koulutuspäällikkö hyväksyy tai hylkää anomuksen ja opiskelijahallintojärjestelmän yhdyshenkilö merkitsee arvosanat opiskelijarekisteriin. Hyvien käytänteiden löytämiseksi, läpinäkyvyyden, tasavertaisuuden ja tasalaatuisuuden lisäämiseksi sekä varmistamiseksi on opettajien myös hyvä pohtia keskenään ulkomailla tutkinnon suorittaneiden opiskelijoiden opintojen kokonaisuutta ja kattavuutta. Näin hoitotyön alueen asiantuntijat tuovat tietonsa ja taitonsa sekä kokemuksensa yhteiseen käyttöön opiskelijan hyväksi. Työskentely on haastavaa ja hallittu AHOT-prosessi edellyttääkin ammattitaitoa ja eri toimijoiden yhteistyötä. Tämä prosessi ei ole vain yksittäisen tutoropettajan asia, vaan edellyttää myös strategista suunnittelua ja sitoutumista korkeakoulun johdossa. Metropolia ammattikorkeakoulussa on sitouduttu tähän siten, että koko ammattikorkeakoulutasolla on oma AHOT-vastuuryhmä ja eri koulutusaloilla omat ryhmänsä. Terveys- ja hoitoalan AHOT-työryhmä työskentelee sen eteen, että alojen koulutusohjelmiin saataisiin selkeät, yhteiset ohjeistukset ja kriteerit. Terveys- ja hoitoalalla tehdään yhteistyötä sekä kansallisella tasolla että kansainvälisellä tasolla ja myös työelämän edustajat ovat mukana tässä kehittämistyössä.

Seuraavassa taulukossa on terveys- ja hoitoalan englanninkielisen sairaanhoitajakoulutuksen opetussuunnitelma, jonka kaikki opintojaksot käydään läpi Josephinen kohdalla HOPSin suunnitteluvaiheessa.

Taulukko 1. Terveys- ja hoitoalan englanninkielisen sairaanhoitajakoulutuksen opetussuunnitelma

DEGREE PROGRAM IN NURSING, 210 credit points		<input type="checkbox"/> suoraan tunnistetut ja tunnistetut oppinnot
Fundamentals of Clinical Competence, 44 credits		<input type="checkbox"/> osittain hyväksiluetut oppinnot
		<input type="checkbox"/> opetussuunnitelman mukaisesti suoritettavat
Basics of clinical nursing	3	
Basics of clinical nursing, preclinical practice	3	
Basics of clinical nursing, clinical practice	6	
Fundamentals of drug management	3	
Drug management		
Drug and pain management	3	
First aid and health care in disasters	3	
Surgical and perioperative nursing	3	
Surgical and perioperative nursing, clinical practice	3	
Anatomy and physiology I	2	
Anatomy and physiology II	2	
Patophysiology	1	
Decision-Making Competence, 24 credits		
Decision making and reporting in reporting in nursing	3	
Medical nursing	3	
Medical nursing, clinical practice		
Nutrition	3	
Clinical laboratory science and clinical microbiology	3	
Interaction Competence, 18 credits		
Professional interaction in nursing	3	
Nursing of clients with mental or substance abuse problems		
Nursing of clients with mental or substance abuse prob., clinical	6	
Psychology	3	
Ethical Awareness, 12 credits		
Nursing of the elderly	3	
Nursing of the elderly, clinical practice	6	
Ethics and the delivery of health and social care	3	
Patient Education Competence, 15 credits		
Patient education in nursing	3	
Nursing of children, adolescents and families	3	
Nursing of children, adolescents and families, clinical practice	6	
Health Promotion Competence, 9 credits		
Health promotion	3	
Maternity care and sexual health	3	
Health promotion, clinical practice	3	
Leadership and Team Work Competence, 27 credits		
Global and transcultural nursing and health	3	
Leadership and multidisciplinary team work	3	
Career development and entrepreneurship	3	
Expertise in nursing	3	
Global and transcultural nursing and health, clinical practice	15	
Research and Development Competence, 33 credits		
Fundamentals and methods of research and development	5	
Metropolia modul	10	
Final project outline presentation	3	
Final project scheme planning	4	
Final project draft presentation	5	
Final project results utilisation and maturity test	3	
Fundamentals of nursing science	3	
Studies to support nursing, 25 credits		
Orientation to studying (skills and international studies)	3	
Information technology	1,5	
Communication	1,5	
Finnish for non-native Finnish speakers (every 2. year)	1,5*	
Academic English	3	
Professional English	3	
Professional Finnish - non-native Finnish speakers	3	
Medical sciences		
Anaesthesiology	1	
Pharmacology	2	
Gerontology and geriatrics	1	
Surgery	1	
Pediatrics	1	
Medical equipment	1	
Psychiatry	1	
Internal medicine	1	
Gynaecology and obstetrics	1	
Free choice studies, 6 credits		

Harmaalla on merkitty suoraan tunnistetut ja tunnustetut opinnot, oranssilla osittain hyväksi luetut, joissa tulee tehdä täydentäviä opintoja käyttäen pedagogisia ratkaisuja ja valkoisella on merkitty ne, jotka tulee suorittaa sairaanhoitajakoulutuksen opetussuunnitelman mukaisesti.

Martha, sairaanhoitaja Filippiineiltä

Martha on Filippiineillä valmistunut sairaanhoitaja. Hän on muuttanut Suomeen ja haluaa harjoittaa ammattiaan, johon hän on kouluttautunut omassa maassaan viisi vuotta yliopistotasoisessa sairaanhoitajakoulutuksessa. Marthalla on useiden vuosien työkokemus eri terveydenhuollon toimintayksiköissä työskentelystä.

Suomeen muutettuaan Martha hakee Valviralta (Sosiaali- ja terveystieteiden lupa- ja valvontavirasto) oikeutta harjoittaa ammattiaan Suomessa. Hän toimittaa kaikki asiakirjansa, koulu- ja työtodistukset Valviralle, jotta saisi oikeuden sairaanhoitajan toimen harjoittamiseen. Marthan sairaanhoitajakoulutus on tehty EU:n ulkopuolella ja sitä verrataan suoraan suomalaisen sairaanhoitajan ammattikorkeakoulututkintoon. Koulutuksen vastaavuuden selvittää aina suomalainen ammattikorkeakoulu. Valvira toimittaa Marthan lähettämät asiakirjat lausuntoa varten ammattikorkeakoululle, joka laatii lausunnon hakijan suorittamien opintojen vastaavuudesta ja puuttuvista aihealueista vertaamalla niitä suomalaisiin vastaaviin opintoihin. Vertailussa käytetään apuna EU:n sairaanhoitajakoulutusta sääteleviä direktiivejä sekä opetus- ja kulttuuriministeriön julkaisemia sairaanhoitajan osaamiskuvauksia (opetusministeriön työryhmämuistioita ja selvityksiä 2006:24). Lausunnot ovat maksullisia. Valvira voi myöntää laillistettaville terveydenhuollon ammattihenkilöille joko oikeuden toimia laillistettuna ammattihenkilönä Suomessa tai tietyissä tapauksissa rajoitetun luvan harjoittaa ammattia Suomessa.

Marthalla on myös toinen mahdollisuus. Hän voisi hakeutua yhteishaun kautta suomalaiseen ammattikorkeakouluun. Opiskelijaksi hyväksymisen jälkeen opintojen alkaessa, hänelle tehdään niin sanottuna virkatyönä selvitys koulutuksen vastaavuudesta ja aiemmin hankitun osaamisen tunnistamisesta ja tunnustamisesta (vrt. Josephine).

Kolmas mahdollisuus Marthan kohdalla olisi tiedustella oppilaitokselta, voisiko oppilaitos antaa lausunnon koulutuksen vastaavuudesta ilman koulutukseen hakeutumista. Mikäli hänen tulee täydentää sairaanhoitajan opintojaan monelta osin, hänen olisi parasta hakeutua oppilaitokseen opiskelijaksi. Martha valitsi ensimmäisen mahdollisuuden, eli oli suoraan yhteydessä Valviraan. Valvira puolestaan pyysi lausuntoa ammattikorkeakoululta, joka oli tässä tapauksessa Metropolia.

Marthan tapauksessa ammattikorkeakoulu vertaa hänen aikaisempaa koulutustaustaansa ja sairaanhoitajakoulutuksen sisältöä. Vertailu perustuu

hänen omiin asiakirjoihinsa. Hänen taustastaan tulee löytyä suomalaista sairaanhoitajakoulutusta vastaava tuntimäärä, eli 3200 tuntia teoreettista opetusta ja 2400 tuntia kliinistä harjoittelua. Eurooppalaisessa opintopisteytys-systeemissä ECTS = European Credit transfer and Accumulation System, 1,5 opintopistettä vastaa 40 tuntia opiskelijan työtä. Lausunto perustuu Marthan todistusten ja työkokemuksen vertailuun (ks yllä). Lausunnossa on huomioitu opetus- ja kulttuuriministeriön (työryhmämuistiot ja selvitykset 2006:24) suoritukset sairaanhoitajakoulutuksen sisällöstä, sekä tarkistettu EU direktiivien täyttyminen (77/452/EEC, 77/453/EEC). Vertailun tuloksena lausuntoon kirjoitetaan, jokaiseen seuraavaan osaamisalueeseen, perustellen hakijan osaaminen tai osaamisen puuttuminen; 1) kliininen osaaminen, 2) päätöksenteko-osaaminen, 3) vuorovaikutusosaaminen, 4) ohjausosaaminen, 5) eettinen osaaminen, 6) terveyden edistämisen osaaminen, 7) johtamis- ja yhteistyöosaaminen, 8) yhteiskunnallinen osaaminen, 9) kehittämisosaaminen, 10) hoitotyötä tukeva osaaminen ja 11) vapaasti valittavat opinnot.

Marthan kotimaassaan (EU:n ulkopuolella) suorittamissa sairaanhoitajaopinnoissa, ei ole ollut opintojaksoa suomalaisesta terveydenhuollon lainsäädännöstä ja terveydenhuollon järjestelmästä. Lausunnossa ehdotetaan, että hakija suorittaa edellä mainitun opintokokonaisuuden esimerkiksi hakeutumalla avoimeen ammattikorkeakouluun opiskelijaksi. Opintojen suorittamisen jälkeen hänelle suositellaan rekisteröitymisen hakemista Valviralta. (<http://www.valvira.fi/luvat/ammattioikeudet>)

Marthan yliopistotasoisesta aikaisemmasta hoitotyön koulutuksesta löytyvät selkeästi suomalaisen ja eurooppalaisen sairaanhoitajakoulutuksen osaamisen tasot. Hänen pitkä työkokemuksensa eri terveydenhuollon toimintaympäristöissä vahvistaa hänen osaamistaan. Hänen koulutuksensa ja osaamisensa täyttävät näin olleessa EU:n direktiivit ja riittävät pätevyden saamiseen Suomessa.

Terveydenhuollon ammattihenkilöllä pitää olla hänen hoitamiensa tehtäviin edellyttämä riittävä kielitaito. Suomen viralliset kielet ovat suomi ja ruotsi. Valvira ei vaadi Suomen ja muiden EU/ETA-valtioiden kansalaisilta todistusta kielitaidosta, mutta työnantaja voi sitä edellyttää. Mikäli hakija ei ole EU/ETA-valtion kansalainen, hänen on esitettävä hakemuksessaan todistus suoritetusta valtionhallinnon kielitutkinnosta tai yleisestä kielitutkinnosta. Valtiohallinnon kielitutkinnosta vaaditaan tyydyttävä taitotaso ja yleisestä kielitutkinnosta keskitason tutkinto. (<http://www.valvira.fi/luvat/ammattioikeudet/kielitaito>.)

Oikeus harjoittaa sairaanhoitajan ammattia

Sairanhoitajan ammatin perusteet on kirjattu terveydenhuoltoalan lakiin terveydenhuollon ammattihenkilöistä (559/1994) ja asetukseen terveydenhuollon ammattihenkilöistä (564/1994.) Hakijan oikeutta ammatinharjoittamiseen tarkastellaan ammattipätevyysdirektiivin (2005/36/EY) perusteella,

joka on Suomessa saatettu voimaan muuttamalla edellä mainittua lakia ja asetusta. Direktiivin mukaan jäsenvaltion on tunnustettava Euroopan unionin kansalaisen toisessa jäsenvaltiossa hankkima koulutus tai ammattipätevyys, jos jäsenvaltion lakien, asetusten tai hallinnollisten määräysten mukaan ammatinharjoittajalta tai työntekijältä vaaditaan määrättyä koulutusta tai ammattipätevyttä. Valvira myöntää hakijalle oikeuden harjoittaa ammattia laillistettuna ammattihenkilönä ja ylläpitää terveydenhuollon ammattihenkilöiden keskusrekisteriä (Terhikki-rekisteri), jolla se hoitaa myös ammattihenkilöiden valvontaa.

Sairaanhoitajan ammatinharjoittamisen oikeuden myöntämiseen sovelletaan ammattipätevyysdirektiivin mukaisesti automaattista tutkinnon tunnustamista ja tarvittaessa yleistä tunnustamisjärjestelmää. Automaattinen tunnustamisjärjestelmä perustuu koulutuksen vähimmäisvaatimusten tunnustamiseen. Yleinen tunnustamisjärjestelmä perustuu hakijan kotijäsenvaltiossa hankkiman ja vastaanottavassa valtiossa vaadittavan ammattipätevyuden vertailuun. Jäsenvaltio voi tietyin edellytyksin vaatia hakijalta korvaavia toimenpiteitä, joko sopeutumisaikaa tai kelpoisuuskoetta.

Tunnustamisen keskeisenä periaatteena on, että mikäli hakijan sairaanhoitajan lähtömaassa suorittama koulutus on vähimmäisvaatimuksiltaan riittävä, oikeus ammatinharjoittamiseen myönnetään. Jos vähimmäisvaatimus koulutuksen osalta ei ole riittävä, voidaan tarkastella henkilön työkokemusta tai palvelun määrää, jolla hakija voi osoittaa pätevyytensä. Tähän vaikuttaa palvelun luonne, kesto ja määrä. Hakijalta voidaan vaatia korvaavana toimenpiteenä joko pakollista korkeintaan kolmen vuoden sopeutumisaikaa tai kelpoisuuskoetta, mikäli muuttajan koulutus ja vastaanottavassa jäsenvaltiossa vaadittu koulutus eroavat olennaisesti toisistaan. Korvaavat toimenpiteet voivat olla esimerkiksi sairaanhoitajan ammatin harjoittaminen pätevän ohjaajan valvonnassa Suomessa ja mahdollisesti siihen liittyvä lisäkoulutus. Toinen mahdollinen on osallistua kelpoisuuskokeeseen, jolla mitataan ammatillista tietämystä ja jonka tarkoituksena on arvioida hakijan kykyä harjoittaa ammattia Suomessa. Valvira on taho, joka päättää korvaavista toimenpiteistä.

Nämä tuovat uusia haasteita terveydenhuollon organisaatioissa työskenteleville ja ammattikorkeakoulujen opettajille ammatillisen pätevyyden tunnustamisen toteuttamisessa. (Haavisto 2007, Laki ammattipätevyuden tunnustaminen 2007/1093.)

Osaamisen viitekehys ja osaamisperustainen ajattelu

Suomi on päättänyt ottaa käyttöön eurooppalaisen tutkintojen ja osaamisen viitekehksen eli European qualifications framework (EQF). Eurooppalainen viitekehys on kahdeksan tasoinen ja sen perusteella kuvataan kansallinen viitekehys, joka kuvaa oppijan taitoja, tietoja ja pätevyyttä riippu-

matta siitä, missä järjestelmässä tutkinto on suoritettu tai missä pätevyys on hankittu. EQF:ssä ovat mukana yleissivistävä, ammatillinen ja korkea aste.

Koulutuksen järjestäminen, osaamisperusteinen ajattelu ja osaamisen tunnistaminen, tunnustaminen sekä tutkintojen viitekehukset liittyvät selkeästi yhteen. Suomalainen kansallinen tutkintojen viitekehys, jossa kunkin tutkintotyypin osaaminen on kuvattu yleisellä tasolla, luo edellytykset osaamista-voitteiden tarkempaan määrittelyyn opetussuunnitelmien ja tutkintojen perusteissa sekä opetussuunnitelmissa oppilaitoksessa tai korkeakoulussa. Aiemmin hankittua osaamista on helpompi jatkossa arvioida, kun tutkinnon edellyttämä osaaminen on määritelty selkeästi. (OPM, 2009, 24)

Opetusministeriön työryhmän (2009:24, 14, 74 – 78) mukaan AHOT käytännön etuja ovat:

- ✓ elinikäinen oppiminen toteutuu
- ✓ opiskelemaan pääsy voi helpottua
- ✓ opiskeluaika lyhentyy
- ✓ koulutukselliset päällekkäisyydet häviävät
- ✓ koulutukseen käytetty kokonaisaika säästyy
- ✓ opiskelijan opiskelu motivaatio lisääntyy
- ✓ opiskelijan oman osaamisen arviointi paranee.

Työryhmän mielestä oppilaitoksen ja korkeakoulun kannalta on hyödyllistä saada innokkaita ja motivoituneita opiskelijoita. Työnantajalle AHOTin huomioiminen voi olla osa henkilöstöressurssien johtamista ja parantaa käsitystä työntekijöiden osaamisesta. Yhteiskunnalle on tärkeää koulutuksen päällekkäisyyksien välttäminen, mikä säästää sekä inhimillisiä että taloudellisiä resursseja.

Maahamme muuttaa jatkuvasti ulkomailla terveysalan tutkinnon suorittaneita ammattilaisia. Suomalainen yhteiskunta tarvitsee uutta työvoimaa, joka on huomioitu järjestämällä työvoimapolitiittista koulutusta, jossa on opiskelijoina ulkomailla tutkinnon suorittaneita sairaanhoitajia päivittämässä aikaisempaa koulutustaan. Tarvitsemme Josephineä ja Marthaa ja heidän kaltaisiaan sairaanhoitajia, jotka tuovat omaa ammatillista ja kulttuurista osaamistaan terveydenhuoltoomme. Heidän henkilökohtainen tilanteensa on haastava, samoin suomalainen terveydenhuollon ammattilainen kohtaa haasteita, sillä tilanteet hoitotyössä ovat vastuullisia ja ongelmallisia. Tärkeintä hoitotyössä on potilaan saama asiaankuuluva, hyvä ja korkeatasoinen hoito ja hänen oikeuksiensa ja velvollisuuksiensa toteutuminen. Maahamme muuttavan terveydenhuollon ammattilaisen aikaisemmin hankkima koulutus ja hänen työ-

kokemuksensa tulee tunnistaa ja tunnustaa sekä vahvistaa ja täydentää hoitotyön koulutuksessa saatavalla uusimmalla näyttöön perustuvalla tiedolla. Tämä on osaltaan edesauttamassa tasokkaan hoitotyön osaamisen takamista monikulttuuristuvassa Suomessa ja globalisoituvassa maailmassa.

Lähteet

Ammattikorkeakoulusta terveydenhuoltoon. Koulutuksesta valmistuvien ammatillinen osaaminen, keskeiset opinnot ja vähimmäisopinnot. Terveystyöalan ammattikorkeakoulutus 2005 työryhmä.

Julkaisusarja: Opetusministeriön työryhmämuistioita ja selvityksiä 2006:24, s 63 – 71 ISBN,952-485-195-4 (PDF) ISSN 1458-8102. Tieto haettu 21.1.2011. URL:http://www.minedu.fi/OPM/Julkaisut/2006/Ammattikorkeakoulusta_terveydenhuoltoon.html

Asetus terveydenhuollon ammattihenkilöistä
www.finlex.fi/fi/laki/alkup/1994/19940564
www.finlex.fi/fi/laki/smur/1994/19940564, Tieto haettu 21.1.2011

Haavisto S.2007, Uusi laki ammattipätevyyden tunnustamiseen. Tieto haettu 30.1.2011 URL:<http://www.kuntatyönantajat.fi>

Laki ammattipätevyyden tunnustamisesta 30.11.2007/1093. Tieto haettu 29.1.2011 URL:<http://www.finlex.fi/fi/laki/ajantasa/2007/20071093>

Laki terveydenhuollon ammattihenkilöistä
www.finlex.fi/fi/laki/ajantasa/1994/19940559. Tieto haettu 21.1.2011

Metropolia ammattikorkeakoulu, opinto-opas, Degree Programme in Nursing.
<http://opinto-opas-ops.metropolia.fi/>. Tieto haettu 28.12.2010

Neuvoston direktiivi 77/453/ETY, annettu 27 päivänä kesäkuuta 1977, yleissairaanhoidosta vastaavien sairaanhoitajien toimintaa koskevien lakien, asetusten ja hallinnollisten määräysten yhteensovittamisesta. Tieto haettu 26.1.2011. URL:<http://eurlex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=CELEX:31977L0453:FI:NOT>

Oppimisesta osaamiseen: Aiemmin hankitun osaamisen tunnistaminen ja tunnustaminen. Työryhmäraportti, 3/2009. Suomen yliopistojen rehtorien neuvosto, Ammattikorkeakoulujen rehtori neuvosto (ARENE),s 25 – 27 http://www.arena.fi/data/liitteet/ajankohtainen_20090309T112427_59837.pdf. Tieto haettu 27.12.2010.

Sairaanhoidajan rekisteröityminen. <http://www.valvira.fi/luvat/ammattioikeudet>. ja <http://www.valvira.fi/luvat/ammattioikeudet/kielitaito>.Tieto haettu 19.12.2010

Tutkintojen ja muun osaamisen kansallinen viitekehys Opetus- ja kulttuuriministeriön (OPM) työryhmämuistioita ja selvityksiä 2009:24, s 14, 74–78. http://www.minedu.fi/OPM/Julkaisut/2009/Tutkintojen_kansallinen_viitekehys.html. Tieto haettu 23.1.2011

Valtioneuvoston asetus ammattikorkeakouluista 15.5. 2003/352 <http://www.finlex.fi/fi/laki/ajantasa/2003/20030352>. Tieto haettu 20.1.2011.



Helena Puustola, th, työskentelee hoitotyön lehtorina Hämeen ammattikorkeakoulussa. Hänen kiinnostuksensa kohteena ovat erityisesti aiemmin hankitun osaamisen tunnistaminen ja tunnustaminen globaalisti ja lokaalisti, sekä turvallisen lääkehoidon kehittäminen kansallisesti.

Hyvät AHOT-opetuskäytänteet erilaisten oppijoiden tueksi

Helena Puistola

Johdanto

Aiemmin hankitun osaamisen tunnustaminen ja tunnistaminen (AHOT) on tullut ammattikorkeakouluihin haasteena, joka mahdollistaa erilaisten oppijoiden (lukivaikeus, maahanmuuttajat, erilaisilla opetusmenetelmillä oppivat opiskelijat jne.) entistä henkilökohtaisemman oppimissuunnitelman toteuttamisen yhdessä opettajien kanssa.

Suunnittelemalla vaihtoehtoisia ja erilaisia oppijoita palvelevia opetusmenetelmiä ja osaamisen arviointitapoja, annetaan arvoa työelämässä hankitulle osaamiselle. Opiskelijoiden motivaation lisääminen jatko-opintoihin voidaan toteuttaa, arvostamalla heidän jo aiemmin hankkimaansa osaamista. AHOT auttaa myös ehkäisemään opiskelijoiden opintojen keskeyttämistä ja opinnoista luopumista. Taloudellisesti oppilaitokset voivat saada huomattavia säästöjä toteuttamalla henkilökohtaisilla oppimistavoilla opintojaksoja. AHOT-ratkaisuilla saadaan pienennettyä suurten opiskelijaryhmien kokoa, mikä mahdollistaa laadukkaamman ryhmäopetuksen. Opiskelijat voivat niin ikään lyhentää opiskeluaikaansa tai tehdä ansiotyötä opintojensa aikana, mikäli heille tarjotaan mahdollisuus osoittaa jo aiemmin hankittua osaamista.

Vaihtoehtoisten opintojen suunnittelu, toteutus ja arviointi tarjoavat myös opettajille uusia ja kiinnostavia haasteita oman pedagogisen taidon kehittämiseksi. Laadullinen taso koulutuksissa säilyy ja voi jopa lisääntyä. Esimerkiksi näyttötutkintomestarikoulutuksen asiantuntijuus välittyy näyttökokeiden suunnittelussa, toteutuksessa ja arvioimisessa myös opetustoimeen ja luo yhteyksiä työelämän käytänteisiin. Näyttötutkinnot kuuluvat toisen asteen ammatillisen koulutuksen opetussuunnitelmaan. Toisin kuin ammattikorkeakouluissa, toisella asteella ne ovat saaneet selkeän merkityksen eri ammattiryhmien osaamisen arvioinnissa työelämässä. Näyttötutkintojen näyttökokeita ottavat vastaan näyttötutkintomestarikoulutuksen suorittaneet pedagogit.

Tässä artikkelissa käsittelenkin lähemmin sairaanhoitaja- ja terveydenhoitajaopiskelijoiden aiemmin hankitun osaamisen näyttökoejärjestelmää Hämeen ammattikorkeakoulun hoitotyön koulutusohjelmassa vuosina 2004 – 2010.

Näyttökoejärjestelmän kehitys Hämeen ammattikorkeakoulun hoitotyön koulutusohjelmassa

Hämeen ammattikorkeakoulun hoitotyön koulutusohjelman sairaan- ja terveydenhoitajakoulutuksessa oli 2000-luvun alkupuolella kaksi opiskeluryhmää, lähihoitajapohjaiset opiskelijat ja lukiosta tulleet ylioppilasopiskelijat. Lähihoitajapohjaisista opiskelijoista useat lopettivat tai keskeyttivät opiskelun jo ensimmäisen lukukauden/lukuvuoden aikana. He osasivat mielestään esimerkiksi hoitotaidon opintojakson teorian ja käytännön sekä siihen liittyneen harjoittelun. Opintojen lopettamisen tai keskeyttämisen syyt olivat myös taloudelliset. Opiskelijat halusivat tehdä työtä opiskelun aikana eivätkä he halunneet hakea opintolainaa opintotuen rinnalle. Koulu ei opintojen tiiviin opintojaksotuksen vuoksi voinut mahdollistaa opintojen rinnalla työntekoa. Opiskelijat joutuivat rästiopiskelujen ja väsymyksen vuoksi valitsemaan opinnot tai työn. Useat valitsivat työn ja opiskelut saivat jäädä tulevaisuuteen.

Opiskelumotivaation lisäämiseksi ja opiskelujen lopettamisen ehkäisemiseksi toisen asteen koulutuksen saaneille lähihoitajille tarjottiin mahdollisuus suorittaa näyttökokeella hoitotyön taito -opintojakso, joka oli rakennettu opetussuunnitelman sisältöjen ja tavoitteiden mukaisesti. AHOT-verkkokurssi ja näyttökoejärjestelyin he saivat mahdollisuuden osoittaa osaamisensa ja koulutusohjelma varmistuisi osaamisen tasosta. Tämä mahdollisti opiskelijoille myös työn ohella opiskelun, koska osaamisen varmistamisen myötä aikaa jäi työn tekemiseen.

Tein 2004 kollegani lehtori Kaisa Seppälän avustuksella lääkehoidon verkkokurssin, joka toimi osaamisen tunnistamisen ja tunnustamisen keinona. AHOT-käytäntö täydentyi myöhemmin hoitotyön perussairanhoidon verkkokurssilla (2006). Molempiin verkkokursseihin olen sisältänyt myös näyttöön perustuvaa tietoa. Kursseja on kehitetty ja päivitetty jatkuvasti kokemusten pohjalta. Erilaiset oppijat, maahanmuuttajat mukaan lukien, ja heidän oppimisensa ovat olleet ensisijaisia verkkokurssien toteuttamisen lähtökohtana. Positiivinen palaute opiskelijoilta on edesauttanut sitä, että AHOT-prosessi on tullut jäädäkseen. Sen on katsottu palvelevan kaikkia osapuolia edullisesti.

Hämeen ammattikorkeakoulun hoitotyön koulutusohjelman AHOT-toteutuksen kehittäminen alkoi syksyllä 2008 ja toteutusten myötä toteutustavat ovat täydentyneet ja monipuolistuneet. Teoriatehtävät on yhdistetty yhdeksi isoksi kokonaisuudeksi monien tehtävien pirstaloitumisen sijaan. Sähköiseen opiskelijapalautelomakkeeseen on lisätty opiskelijan itsearviointia ja opiskelijan omaan oppimiseen liittyviä kysymyksiä ja lisäksi mahdollisuus antaa palau-

tetta avoimilla vastauksilla kaikista näytön eri osista (lääkehoito, sairaanhoito, laboraatiot). Näyttökokeisiin on osallistunut sekä aikuisopiskelijoita että nuorisopiskelijoita.

Opiskelijoille on lähetetty ohjeistus AHOT-mahdollisuudesta valintakirjeen mukana. Valintakirje on sisältänyt lomakkeen opiskelijan aiemmin hankkimisen osaamisen muodoista: virallinen, epävirallinen ja arkioppiminen. Opiskelijoille pidettyjen AHOT-infojen jälkeen jokaiselle opiskelijalle on varattu HOPS-keskustelu-aika em. lomakkeen ja todistusten pohjalta. HOPS-keskustelussa opiskelija esittelee aiemmin hankkimansa virallisen, epävirallisen sekä arkitiedon osaamisensa.

Tavoitteita ja kriteereitä AHOT-prosessille

AHOT-verkkokurssien aiheet noudattavat OPS:n sisältöä ja oppikirjojen sisältöalueita, kuten esimerkiksi lääkehoito, erityis, vitaalinelintoiminnot, ravitsemus ja nestetasapaino, lepo ja liikunta, puhtaus ja aseptiikka, dokumentointi, kuolema, haavanhoito, kivunhoito. AHOT-verkkokursseissa on kiinnitetty erityistä huomiota aiheiden käsittelyn monipuolisuuteen. Usean eri oppimismenetelmän ja kanavan käyttö mahdollistavat erilaisten oppijoiden oppimisen, esimerkiksi ääni-, video-, laboratio- ja luentomateriaalein.

AHOT-prosessissa lääkehoito ja lääkelaskenta tulevat erittäin kriittiseen tarkasteluun ja arviointiin, koska lainsäädäntö, potilaan ohjaus, lääkkeen vaikuttavuuden arviointi tulee ymmärtää ja hallita eikä vain osata ulkoa. Tutkimusten osoittamat puutteet lääkehoidon oppimisessa ja osaamisessa sekä opiskelijoilla että ammatissa toimivilla on ollut jo muutaman vuoden julkisessa keskustelussa. Lääkehoitoon liittyvät haittatahtumat ja poikkeamat lääkehoidossa ovat liian yleisiä.

Hoitotyö on erittäin herkkää ja eettistä toimintaa, joiltain osin myös kulttuurisidonnaista. Hoitotyön opiskelijoita arvioitaessa tulee kiinnittää erityistä huomiota opiskelijan ja potilaan välisen hoitosuhteen luomiseen. Ensimmäinen kontakti luo usein pitkäaikaisen pohjan potilaan käsitykseen hoitotyöstä. Suomalaisessa hoitotyössä ja etenkin potilaan auttamismenetelmissä korostuvat aseptinen työtapa, työn suunnitelmallisuus sekä hoitajan oma työturvallinen tapa tehdä työtä. Näitä ominaisuuksia tulee jokaisen opiskelijan osata toteuttaa.

Selvää näyttöä AHOT-prosessin hyödyistä hoitotyössä

Näyttökoemahdollisuuden vaikutus lähihoitajapohjaisten sairaanhoitaja-opiskelijoiden opiskelumotivaatioon ammattikorkeakoulussa -opinnäytetyössä selvitettiin opiskelijoiden motivaatiota näyttökokeiden suorittamiseen ja siihen vaikuttavia tekijöitä heidän ensimmäisenä opiskeluvuotena. Aineisto kerättiin Webropol-kyselynä Hämeen ammattikorkeakoulussa hoi-

totyön koulutusohjelmassa vuosina 2005, 2006 ja 2007 opintonsa aloittaneilta nuorisoasteen opiskelijoilta.

Tulokset osoittivat, että näyttökoemahdollisuudella oli positiivinen vaikutus opiskelijoiden opiskelumotivaatioon, opintoihin sitoutumiseen ja opintojen keskeyttämisen ehkäisemiseen ensimmäisenä opiskeluvuotena. Lähihoitajakoulutuksessa suuntautumisvaihtoehdolla / koulutusohjelmaopinnoilla ja aiemmalla työkokemuksella oli merkitystä näyttökokeeseen motivoitumisessa. Sairaanhoidon ja huolenpidon suuntautumisvaihtoehdon suorittaneet sekä hoitoalalla työskennelleet opiskelijat olivat motivoituneimpia suorittamaan näyttökokeen AHOT-prosessissa (Haavisto & Köhli 2009).

Hämeen ammattikorkeakoulun hoitotyön opettajana tutkin myös AHOT-prosessista kerättyjä opiskelijapalautteita vuosilta 2005 – 2008. Palautteissa koottiin tietoja kokemuksista näyttökokeisiin osallistumisesta, näyttökokeiden sisällöstä yhteensä opiskelijoiden aiempaan hankittuun osaamiseen sekä näyttökokeiden vaikutuksista opiskelijoiden sitoutumiseen opintoihinsa. Tietoa kerättiin myös opetusmenetelmiin ja opetusjärjestelyihin liittyvistä kokemuksista.

Suurin osa opiskelijoita kertoi palautteissaan näyttökokeiden olevan kertausta, mitä he pitivät kuitenkin oppimisvaikutuksiltaan myönteisenä. Yllättävintä oli, että erityisesti lähihoitajakoulutuksen omaavat opiskelijat motivoituvat toteuttamaan oman osaamisensa näytöt tosissaan, koska ensimmäisen vuoden ammattiopinnoista valtaosa (8 op) tai kaikki (16 op) voitiin suorittaa näyttökokein. Osa opiskelijoista toi puolestaan esille tiedon ja taidon päivittämisen tarpeellisuuden työelämän jälkeen.

Aiemmin hankitun osaamisen tunnistamiseen liittyvä itseopiskeluun perustuva verkkomateriaali ja näyttökokeet koettiin opiskelijoiden mielestä hyviksi mm. seuraavista syistä:

- ✓ Ääni- ja videomateriaalista opiskelija sai itseopiskeluna kerrattua jo aiemmin opittua, sellaistaakin jota ei ollut tarvinnut työelämässä.
- ✓ Näyttökokeissa opiskelija tunsu oppivansa sellaisia asioita, jotka eivät olleet tulleet usein vastaan hänen omassa työssään.
- ✓ Näyttökokeet toivat myös itsevarmuutta ja näyttökoe toi uutta ajattelutapaa suhteessa työelämän rutiineihin.
- ✓ Opiskelijoille jäi hyvä ja aktiivinen tiedonhalu, kun heidän ei tarvinnut käydä läpi perinteisellä luentotyypillisellä tavalla toteutettua opintokokonaisuutta. Näyttökokeet ja itseopiskelu olivat kuitenkin hyvä vaihtoehto myös niille, jotka pitivät luentomuotoista opiskelua itselleen tutuimpana.

- ✓ Aikaan sitomaton verkko-opiskelu antoi opiskelijalle ja hänen laatumalleen aikataululle paremman mahdollisuuden asioiden hallintaan sekä opiskeluun myös työpaikalla tai yöllä ja työajan jälkeen.
- ✓ Verkkomateriaalista opiskelijoilla oli mahdollisuus valita yksilöllisesti kerrattavia asioita. Verkko-opiskelun materiaalia oli mahdollisuus myös kerrata useampaan kertaan omaan tahtiin. Vain pieni osa koki verkko-opiskelun olevan alussa vaikeaa, mutta myöhemmin se jo tuntui sopivalta oppimistavalta. Tietokoneen käytön tieto ja taito lisääntyivät verkko-opiskelussa opiskelijoiden kokeman mukaan.
- ✓ Joitakin opiskelijoita kirja- ja luento-oppiminen kiinnostivat verkko-opiskelua enemmän. Osa opiskelijoista tulostikin verkkomateriaalin ja lukivat tiedot paperista, koska kokivat lukemisen ja asian sisäistämisen olevan näin helpointa.
- ✓ Teorian ja käytännön liittäminen toisiinsa sai opiskelijoilta hyvää palautetta case-tyyppisen näyttökokeen toteutuksessa.
- ✓ Lääkehoidon kertaus ja uuden oppiminen koettiin erittäin tärkeäksi. Toisen asteen tutkinnon suorittaneet opiskelijat toivat esille, että he paneutuivat sisältöön perusteellisesti. Lääkelaskenta ja lääkehoido yleensä koettiin hoitotyön vaikeimmaksi asiaksi, mutta tunnustettiin, että työelämässä vaaditaan niiden olevan hoitotyön ammatillisilla hallinnassa. Lääkehoidon verkkokurssilla pääsi ennakkoon tekemään harjoituslaskuja ja harjoituskokeita omassa oppimisympäristössä ja omaan tahtiinsa, mikä lisäsi innokkuutta ja vähensi pelkoa lääkelaskentaa kohtaan.
- ✓ Verkkokurssin tehtävät ovat kuukauden aikana toteutettavia osaamisen varmistamisen teorianäyttökokeita. Tehtäviä on kahdentyyppisiä. Toiset tehtävät ovat vapaaehtoisia harjoitustehtäviä ja toiset opettajan arvioitavia tehtäviä. Useat opiskelijat lukevat mielellään teoriatietoa ja harjoitustehtäviä verkkokurssilta, mutta eivät harjoittele varsinaisesti harjoitustehtäviä vaan siirtyvät suoraan opettajan arvioimiin tehtäviin. Verkkokurssien sisällä on myös kirjallisia kokeita lääkelaskennasta ja lääkehoidosta. Niistä toiset ovat tentteihin valmistavia harjoitustenttejä ja toiset varsinaisia opettajan arvioimia tenttejä.
- ✓ Verkkokurssit soveltuvat myös maahanmuuttajien itseopiskeluun. Työelämän mentorin rooli korostuu silloin kun opiskelijan suomen kielen taito ei riitä itseopiskeluun. Verkkokurssin materiaalia käydään silloin läpi myös ruotsin- tai englanninkielellä. Verkkokurssien myötä maahanmuuttajaopiskelijan aiemmin hankittu osaaminen voidaan varmistaa samalla periaatteella kuin suomalaisten opiskelijoiden. Mentorin, opiskelijan ja opettajan verkkokurssiyh-

teistyön jälkeen, opiskelija on valmis näyttämään aiemmin hankkimansa osaamisen, mikä madaltaa kynnystä osallistua suomalaiseen hoitotyöhön.

AHOT-prosessin valinnetut opiskelijat saavat verkkokurssit käyttöönsä ennen osaamisen varmistamisen näyttökoetta. Opiskelijoilla on myös mahdollisuus laboratorioluokissa, itsenäisesti yksilönä tai ryhmissä, harjoitella omalla ajallaan sellaisia toimenpiteitä ja hoitotilanteita, joita kohtaan he kokevat jännitystä ja pelkoa. Itsenäinen hoitotyön harjoittelu poistaa näyttökokeisiin kohdistuvaa pelkoa ja antaa varmuutta toimia hoitotilanteissa. Itsenäinen harjoittelu muiden opiskelijoiden kanssa lisää myös kollegiaalisuutta ja konsultaatiotaitoja sekä edistää ammatillista kasvua.

Pohdinta

Ammatillinen arviointi, yhdenvertaisuuden periaate ja avoin vastavuoroisuus tarjoavat opettajan ja opiskelijan yhteistyölle mielekkään ja kehittävän tavan toimia. Opettajan toiminta luokkahuoneen yksinpuhujan roolista on kehittynyt yhdessä tekemisen, toiminnallisen ja opiskelijalähtöisen uuden toimintatavan toteutukseen. Vielä ei kuitenkaan ole riittävästi sisäistetty sitä, että opiskelijalla on arvokasta omaa aiemmin hankittua osaamista, joka voidaan varmistaa ilman, että hänen pitää käydä tunti tunnilta samansisältöiset asiat uudelleen läpi luokkahuoneessa. AHOT-prosessi antaa arvostusta opiskelijan aiemmille opinnoille ja osaamiselle.

Lähteet

Haavisto, S. & Kölhi, M. 2009. Näyttökoemahdollisuuden vaikutus lähihoitajapohjaisten sairaanhoitajaopiskelijoiden opiskelumotivaatioon ammattikorkeakoulussa. Hämeen ammattikorkeakoulu, hoitotyön koulutusohjelma.

Puistola, H. 2009. Aiemmin hankitun osaamisen tunnistaminen ja tunnustaminen terveysalalla – Hämeen ammattikorkeakoulun hoitotyön koulutusohjelman alkuopetuksen näyttökokeista. Hämeen ammattikorkeakoulu, hoitotyön koulutusohjelma.

Loppusanat



Riitta Meisänen

Tässä kirjassa on käsitelty lokaaleja ja globaaleja kohtaamisia sosiaali- ja terveysalalla. Kohtaamiset liittyvät erilaisten ihmisten, eri kulttuuritaustaisten ihmisten ja eri järjestelmien kohtaamisiin oppilaitoksissa tai työelämässä. Kohtaamiset voivat olla laadullisesti monenlaisia. Kohtaaminen voi tarkoittaa läheisyyttä, jälleen näkemisen iloa, välinpitämätöntä sivuuttamista, törmäystäkin. Amartya Sen (2009, 187–191) kirjoittaa, että kulttuurit voivat kohdata kuin yössä samoilla vesillä purjehtivat laivat, jotka ehkä vilauttavat valoja ohittaessaan toisensa tai viestivät sumussa äänimerkeillä. Laivojen öinen kohtaaminen on nopeaa ja kohtaamisen jälkeen laivat jatkavat omilla reiteillään. Kohtaamisista jää vain vana veteen ja sekin haihtuu hetkessä.

Opettajina kohtaamme ihmisiä eri kulttuureista. Kohtaamisemme on tavoitteellista ja ammatillista. Työmme tavoitteena on opiskelijan oppimisprosessin tukeminen ja oppimisen mahdollistaminen. Myös kulttuuriin ja uusiin olosuhteisiin sopeutuminen on oppimista. Sosiaalipedagogiikan viitekehyksessä korostetaan vähemmistöryhmien yhteiskuntaan osallistamista. Aktiivinen osallisuus, oman subjektiivisuuden tiedostaminen ja vastuun ottaminen omasta elämästä tukee oppimisprosessia ja auttaa muualta tullutta elämään uusissa ja muuttuneissa olosuhteissa. Kohtaamiset ovat aina vuorovaikutteisia, niissä vaikuttavat molemmat osapuolet.

Maahanmuuttajataustaisten opiskelijoiden määrä oppilaitoksissa lisääntyy. Opettajalla tulisi olla työssään taitoja opettaa eri kulttuureista ja taustoisia tulevia opiskelijoita. Opettajakoulutuslaitosten tulisi myös vastata tähän haasteeseen. Erityisesti ammatilliset opettajat ovat tulevaisuudessa tärkeän tehtävän edessä kun he arvioivat eri maista ja kulttuureista tulevien oppimisprosessia, osaamista ja täydennyskoulutuksen tarpeita.

Suomessa on viisi ammatillista opettajakorkeakoulua. Ne sijaitsevat ammatikorkeakoulujen yhteydessä itsenäisinä yksikköinä, Helsingissä (Haaga-Helia), Hämeenlinnassa (HAMK), Tampereella (TAMK), Jyväskylässä (JAMK) ja Oulussa (OAMK). Ammatillisten opettajakorkeakoulujen opetussuunnitelmien rakenne on lakisääteistä siten, että 60 opintopisteen opettajankoulutuksessa pitää olla pedagogisia opintoja, kasvatustieteellisiä opintoja sekä opetusharjoittelua. Opettajakoulutuslaitosten opetussuunnitelmat ja toteutukset eroavat paljon toisistaan. Monikulttuurisuuteen ja eri kulttuureista tulevien opettamiseen liittyviä sisältöjä ei ole pakollisena kuin yhdessä ammatillisessa opettajakorkeakoulussa. Tämäkin pakollinen sisältö on vain neljän opitunnin mittainen.

Ammatilliset opettajakorkeakoulut kouluttavat opettajia erityyppisiin ammatillisiin oppilaitoksiin. Haasteellista on, miten tulevien opettajien osaamisessa huomioidaan realistisesti maahanmuuttajataustaisten, tulevan ammatillisen työvoiman, oppimisen haasteet ja tarpeet? Samoin kuin, miten huolehditaan siitä, että myös maahanmuuttajataustaisia opettajia koulutetaan ammatilliselle puolelle? Opettaja-lehdessä (Ruokolainen 2011, 22) haastateltu Berliinin kouluviraston johtaja kertoi, että Saksassa kymmenistä tuhansista opettajista vain muutama kymmenen oli maahanmuuttajataustainen. Tämän hän näki yhtenä syynä maahanmuuttajalasten ja -nuorten alhaiseen koulutusmotivaatioon. Maahanmuuttajataustaiset opettajat voisivatkin toimia positiivisina esimerkkeinä nuorille koulutuksen tuomista mahdollisuuksista tulla aktiivisiksi uuden yhteiskunnan jäseniksi.

Lähteet

Ruokolainen, I. Islam ja koulut törmäyskursilla. Opettaja-lehti 6a/2011. Helsinki: Opetusalan ammattijärjestö (OAJ).

Sen, A. 2009. Identiteetti ja väkivalta. Helsinki: Basam Books.



LOGoepo on uusi koulutusohjelmakokonaisuus ammattikasvatuksen asiantuntijoille sosiaali- ja terveysalalla. Koulutusohjelma tekee mahdolliseksi globaalien osaamisen valjastamisen lokaaleihin tarpeisiin. LOGoepo -koulutusohjelmaan haetaan nyt osallistujia toiseen toteutukseen, joka järjestetään 1.2. - 29.4.2010.

LOGoepolla on valmius ymmärtää opetus suunnittelu- ja toteutussuunnittelutyössään globaaleja osaamistavoitteita sekä globalisaation tuoma monikulttuurinen muutosaaste ammattikuviiin. Hän kykenee tunnistamaan ja tunnustamaan ulkomailla aiemmin hankittua osaamista paikallisen osaamistarpeen kontekstissa, löytämään kulttuurien kesken osaamisen vaihdantaa tukevan vuorovaikutusilmaston sekä tekemään tutkimus- ja kehittämistyötä kansainvälisillä foorumeilla paikallisiin tarpeisiin soveltuen.

Laajassa korkeakoulujen ja yliopiston yhteistyössä syntynyt koulutusohjelma keskittyy neljään monikulttuurisuuden ydinkysymykseen:

1. Mitä on monikulttuurinen pedagoginen osaaminen?
2. Miten rakennetaan monikulttuurista tutkimus- ja kehittämisosaamista?
3. Kuinka tunnustetaan ja tunnustetaan ulkomailla hankittua ammatillista osaamista?
4. Millä tavalla kulttuurisidonnainen vuorovaikutus muutetaan osaamispääomaksi?

HAMK
HÄMEEN AMMATTIKORKEAKOULU
Ammatillinen opettajakorkeakoulu


Metropolia


TAMPEREEN
YLIOPISTO

Koulutusohjelman rakenne

LOGope koulutusohjelma sisältää neljä perusmoduulia lähijaksoineen sekä opiskelijan omaan työyhteisöön integroidun kehittämistyön. Kouluttajina toimivat HAMK Ammatillisen opettajakorkeakoulun, Metropolia Ammattikorkeakoulun ja Tampereen yliopiston kasvatustieteiden laitoksen erityisasiantuntijat sekä vierailevat asiantuntijat. Kukin opiskelija saa koulutuksen aikana myös henkilökohtaista ohjausta kehitystehtävänsä laadinnassa. Koulutusohjelmassa käytetään asiantuntijoiden suljettuna keskustelu- ja kehittämisalustana Moodlea.



Valtakunnallisen LOGope-koulutusohjelman 2. toteutus järjestetään 1.2. - 29.4.2010

I moduuli 1. - 2.2.2010 Hämeenlinnassa

Orientaatio koulutukseen ja monikulttuurinen pedagoginen osaaminen. Sisältää myös keskustelu- ja kehittämisalusta Moodlen käyttöön perehdyttämisen.

II moduuli 2.3.2010 Tampereella

Kulttuurien välinen osaaminen.

III moduuli 23.3.2010 Helsingissä

Ulkomailla hankitun aiemman osaamisen tunnistaminen ja tunnustaminen, ulkomainen AHOT.

IV moduuli 28. - 29.4.2010 Hämeenlinnassa

Monikulttuurinen tutkimus- ja kehittämisosaaminen.

Kuhunkin moduuliin on mahdollista osallistua myös erikseen, mutta koulutusohjelman suorittaminen hyväksytysti edellyttää osallistumista kaikkiin ohjelman osa-alueisiin. Kokonaisuuden suorittaneet saavat 8 op:n laajuisen todistuksen opinnoistaan.



Koulutukseen ilmoittautuminen ja kustannukset

Ilmoittaudu 18.1.2010 mennessä sähköpostitse osoitteella pia.nurmi@hamk.fi
Ryhmään otetaan mukaan 20 henkilöä.

LOGope on opetusministeriön rahoittamaa täydennyskoulutusta sosiaali- ja terveysalalle ja siksi osallistujilleen maksutonta. Mahdollisista ateria- ja matkakustannuksista kukin osallistuja vastaa itse.

Yhteydenotot ja lisätiedot

HAMK Ammatillinen opettajakorkeakoulu

Riitta Metsänen
Puh. (03) 646 3368

Sähköposti: riitta.metsanen@hamk.fi

Metropolia Ammattikorkeakoulu

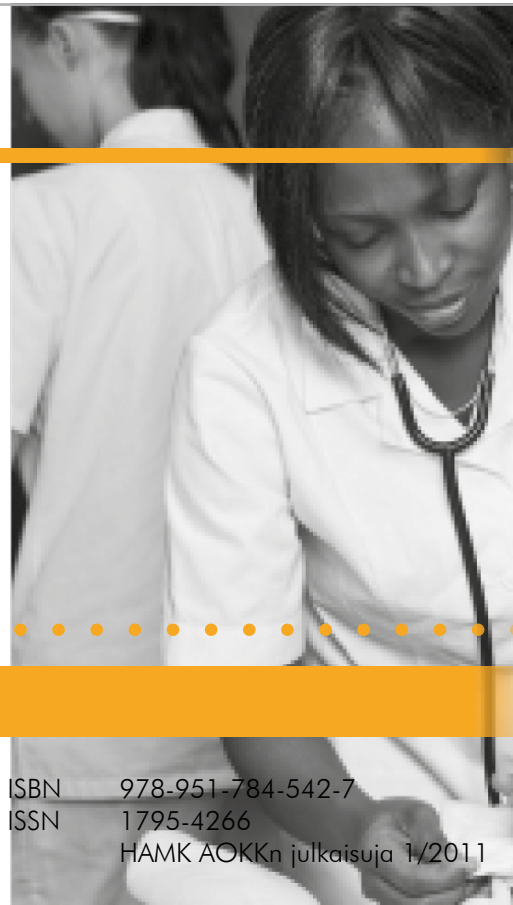
Kaija Matinheikki-Kokko
Puh. 020 783 5832

Sähköposti: kaija.matinheikki-kokko@metropolia.fi

HAMK Ammatillinen opettajakorkeakoulu ja Metropolian ammattikorkeakoulu kutsuvat Lokaaleja ja globaaleja kohtaamisia sosiaali ja terveysalalla -kirjan lukijoiksi kaikki, jotka haluavat katsoa monikulttuurisia kysymyksiä uudesta näkökulmasta: lokaalin ja globaalin kohtaamisena. Julkaisussa käsitellään lokaalin ja globaalin kohtaamista erityisesti sosiaali- ja terveysalalla sekä alan ammatillisessa koulutuksessa.

Kirja sai alkunsa Opetus- ja kulttuuriministeriön rahoittaman "Lokaali ja globaali opettajuus sosiaali- ja terveysalalla" (LOGope) koulutuskokonaisuudesta. LOGope-koulutuksessa käsitellyt teemat työstettiin kokonaisuudeksi, jossa kirjoittajat pohtivat sitä miten he omassa työssään ovat kohdanneet globalisaation mahdollisuudet ja haasteet.

Kirja soveltuu sosiaali- ja terveysalan oppikirjaksi, kouluttajien ja alan asiantuntijoiden lähdemateriaaliksi sekä kaikille monikulttuurisista kohtaamisista ja niiden erityispiirteistä kiinnostuneille.



ISBN 978-951-784-542-7
ISSN 1795-4266
HAMK AOKKn julkaisuja 1/2011