

ESTEETTÄ ETEENPÄIN

– maahanmuuttajien osaamisen arviointi haku- ja valintavaiheessa



Riitta Metsänen, Päivi Pynnönen ja Kari Kähkönen (toim.)

ESTEETTÄ ETEENPÄIN

– maahanmuuttajien osaamisen arviointi haku- ja valintavaiheessa

Riitta Metsänen, Päivi Pynnönen ja Kari Kähkönen (toim.)

painettu

ISBN 978-951-784-718-6

ISSN 1795-4266

HAMK AOKKn julkaisuja 1/2015

e-julkaisu

ISBN 978-951-784-719-3 (PDF)

ISSN 1795-424X

HAMKin e-julkaisuja 2/2015

© Hämeen ammattikorkeakoulu ja kirjoittajat

JULKAISIJA

Hämeen ammattikorkeakoulu

PL 230

13101 HÄMEENLINNA

puh. (03) 6461

julkaisut@hamk.fi

www.hamk.fi/julkaisut

Ulkoasu ja taitto: HAMK Julkaisut / Matleena Jokinen

Kuvat: HAMKin kuva-arkisto (ellei toisin mainita)

Painopaikka: Tammerprint Oy, Tampere

Hämeenlinna, maaliskuu 2015

Sisällys



Lukijalle	5
-----------------	---

I MAAHANMUUTTAJIEN OSAAMISEN ARVIOINTI

Osaamisen tunnustamista vai osaamisen ohittamista? Maahanmuuttajat suomalaisessa työelämässä	11
---	-----------

Marianne Teräs ja Johanna Lasonen

Maahanmuuttajien osaaminen käyttöön – tunnustamisen lähtökohtia ja hyviä käytäntöjä	23
--	-----------

Maija-Leena Pusa

Maahanmuuttajataustaisten opettajaopiskelijoiden suomen kielen taidon arvioinnin lähtökohtia ja käytänteitä	31
--	-----------

Kari Kähkönen

Kysymyksiä kielitaidon arvioinnista	37
--	-----------

Jenni Alisaari

Haastattelu valintatilanteessa	43
---	-----------

Riitta Metsänen

II OPETTAJAT MAAHANMUUTTAJIEN OSAAMISEN ARVIOIJINA

Kulttuurispesifisti vai universalisti – opettajien kokemat haasteet maahanmuuttajien haku- ja valintavaiheen arvioinnissa	53
--	-----------

Riitta Metsänen

Opettajat ammattikorkeakoulujen kulttuurienvälisyysosaamisen keskiössä	65
---	-----------

Eija Laitinen

Maahanmuuttajien oppimisvaikeudet: osaamattomuuden tunnustamista vai tunnustamisen osaamattomuutta?	77
--	-----------

Päivi Pynnönen

III ARVIOINNIN MALLEJA JA HYVIÄ KÄYTÄNTÖJÄ

Maahanmuuttajataustaisten hakijoiden valintojen käytännöt ja haasteet	87
Pirjo Hakala, Maarit Heusala ja Eija Nieminen	
CASE: Parihaastattelun pilotointi Laurea-ammattikorkeakoulun opiskelijavalinnassa	97
Sari Haapa, Marjo Pääskyvuori ja Eila Toivainen	
Kohti AMK-tutkintoa – ajatuksia maahanmuuttajataustaisten hakijoiden tukitoimista	103
Siru Kilpilampi	
Maahanmuuttajaopiskelijoiden arvioinnista Metropolia AMK:n kulttuuri- ja luovilla aloilla	111
Sonja Merisalo ja Matti Rantala	
Avantouintia ja jouluruokaa	121
Riitta Metsänen ja Päivi Pynnönen	

Lukijalle



Maahanmuuttajia työskentelee runsaasti palvelualoilla, joilla vaaditaan vähän koulutusta. Kohtaamme heitä mm. siivoojina, hoitoapulaisina, koulunkäyntiavustajina ja bussin kuljettajina. Suomessa asuu tällä hetkellä yli 200 000 muualta tullutta. Korkeakouluissa maahanmuuttajia opiskelee kuitenkin suhteellisen vähän verrattuna heidän määräänsä yhteiskunnassa. Yhtenä syynä siihen, ettei maahanmuuttajia opiskele kovin paljon korkeakouluissa on nähty haku- ja valintavaiheen haasteet ja samoin kuin ongelmat, jotka ovat liittyneet maahanmuuttajien aikaisemmin hankkiman osaamisen tunnistamiseen ja tunnustamiseen. Myös haku- ja valintavaiheessa tehtävä osaamisen arviointi on koettu haasteellisena.

From Access to Success – Esteettä eteenpäin -hankkeen tavoitteena oli kehittää maahanmuuttajaopiskelijoiden arviointia haku- ja valintavaiheessa korkeakouluihin. Tässä kirjassa tarkastellaan eri näkökulmista maahanmuuttajataustaisten osaamisen arviointia haku- ja valintavaiheessa.

Professori Johanna Lasonen ja yliopistonlehtori Marianne Teräs käsittelevät artikkelissaan maahanmuuttajien osaamisen tunnustamista monesta eri näkökulmasta. Heidän artikkelissaan nousee esille se, kuinka monesti osaaminen vain ohitetaan eikä arvosteta tai huomioida maahanmuuttajien jo kotimaassaan hankkimaa osaamista.

Maahanmuuttajien opettaja Maija-Leena Pusa (entinen Kemppe) kuvaa artikkelissaan maahanmuuttajien osaamisen tunnustamisen lähtökohtia ja tuo tunnustamisen hyviä käytäntöjä esille.

Vuoden 2014 S2-opettajaksi valittu yliopisto-opettaja Jenni Alisaari käsittelee artikkelissaan kielitaidon arviointia monipuolisesti ja esittää asiantuntevia kysymyksiä riittävästä kielitaidosta ja sen arvioinnista.

Yliopettaja Kari Kähkösen artikkeli käsittelee maahanmuuttajataustaisten opettajaksi opiskelevien suomen kielen taidon arviointia. Mielenkiintoista

on, että ammatillisiin opettajaopintoihin hakeutuvien kielitaidon taso arvioidaan vasta sen jälkeen, kun opiskelijat on jo yhteisvalinnassa valittu opettajaopintoihin.

Tuore tohtori, FT Eija Laitinen kirjoittaa väitöstyöhönsä perustavassa artikkelissaan tärkeästä aiheesta eli ammattikorkeakoulujen opettajien kulttuurien välisestä osaamisesta. Kirjoituksessaan Eija Laitinen avaa kulttuurikompetenssi-käsitettä monesta eri näkökulmasta ja esittelee opettajien arviointiteja omasta kulttuurisesta osaamisestaan.

Lehtori Päivi Pynnösen artikkeli käsittelee erityisopetuksen näkökulmasta maahanmuuttajien osaamisen arviointia. Hänen artikkelinsa oiva otsikko ”Maahanmuuttajien oppimisvaikeudet: osaamattomuuden tunnistamista vai tunnistamisen osaamattomuutta?” kuvaa hyvin sisältöä.

Yliopettaja Riitta Metsänen nostaa esille artikkelissaan From Access to Success – Esteettä eteenpäin -hankkeeseen osallistuneiden opettajien kokemat haasteet heidän arvioidessaan maahanmuuttajaopiskelijoiden osaamista haku- ja valintavaiheessa. Riitta Metsänen toinen artikkeli käsittelee käytännöllisesti ja konkreettisesti esimerkkien kautta haastattelumenetelmän käyttöä haku- ja valintatilanteessa.

Julkaisun viimeisessä osiossa esitellään eri korkeakoulujen käyttämiä arviointimalleja ja hyviä käytäntöjä arvioitaessa maahanmuuttajaopiskelijoita. Diakonia ammattikorkeakoulussa (DIAK) on pitkät perinteet maahanmuuttajien opettamisesta. Heillä on myös hyvin runsas ja monipuolinen kokemus opiskelijoiden arvioinnista. Vararehtori Pirjo Hakala, lehtori Maarit Heusala ja lehtori Eija Nieminen esittelevät artikkelissaan näkökulmia maahanmuuttajaopiskelijoiden arviointiin DIAKissa. Laurea ammattikorkeakoulun lehtorien Sari Haapan, Marjo Pääskyvuoren sekä opintotoimiston päällikön Eila Toiviaisen artikkelissa esitellään parihaastattelun käyttöä haku- ja valintavaiheen arvioinnissa. Koulutussuunnittelija Siru Kilpilammen artikkelissa esitellään maahanmuuttajien erilaisia polkuja kohti ammattikorkeakouluopintoja. Samalla Siru Kilpilampi Lahden ammattikorkeakoulusta nostaa esille myös ajatuksia siitä, miten maahanmuuttajataustaisia hakijoita voidaan tukea jo haku- ja valintavaiheessa. Lehtori Sonja Merisalo ja lehtori Matti Rantala esittelevät artikkelissaan Metropolia Ammattikorkeakoulun kulttuuri- ja luovan alan maahanmuuttajaopiskelijoille tarkoitettuja valmentavia koulutuksia ja heidän osaamisensa arviointia haku- ja valintavaiheessa.

Lopuksi esitetään intialaisen Prabhakaran Ranjith Kumarin haastattelun pohjalta kirjoitettu tarina siitä, miten hän on päässyt koulutuksen kautta eteenpäin suomalaisessa yhteiskunnassa. Maahanmuuttajilla on monenlaisia tarinoita. Tässä haastattelussa Ranjith kertoo oman tarinansa, jossa korostuu myönteisyys, avoimuus ja rohkeus. Erityisesti hän nostaa esille maahanmuuttajan omat voimavarat ja vahvojen puoliensa näkyväksi tekemisen arviointitilanteessa.

Maahanmuuttajien osaamisen arvioinnista ei varmasti yhtä ainoaa totuutta ole. Näkökulmia arviointiin on monenlaisia. Tärkeää on kuitenkin, että myös maahanmuuttajat pääsevät osallisiksi korkeammasta koulutuksesta. Näin korkeasti koulutetut voivat tulevaisuudessa omalla esimerkillään kannustaa nuoria maahanmuuttajia jatkamaan opintojaan ja sitä kautta kasvamaan aktiivisiksi kansalaisiksi. Esteettä eteenpäin!

Lopuksi haluamme kiittää Opetus- ja kulttuuriministeriötä From Access to Success – Esteettä eteenpäin -hankkeen saamasta rahoituksesta.

Hämeenlinnassa maaliskuun auringossa 2015

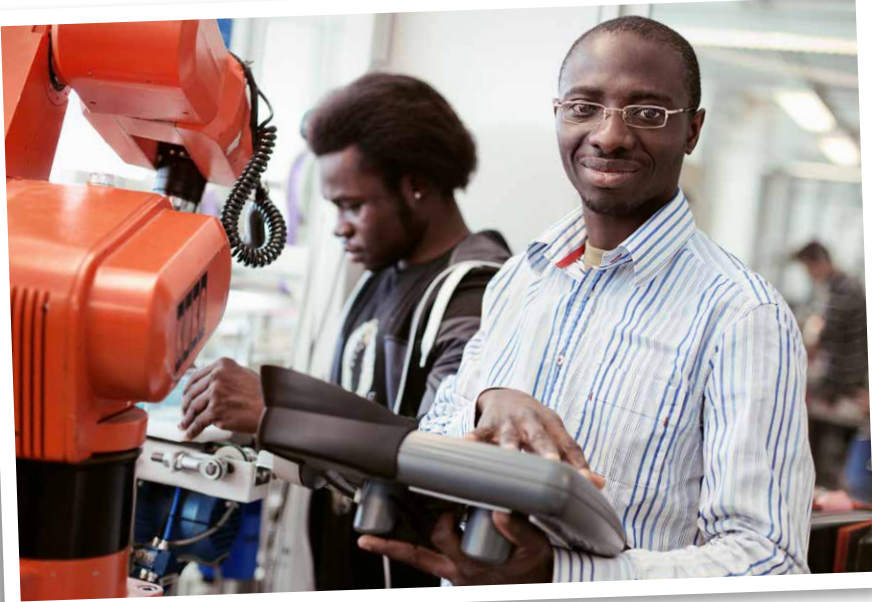
Riitta Metsänen, Päivi Pynnönen ja Kari Kähkönen





MAAHANMUUTTAJIEN OSAAMISEN ARVIOINTI





Marianne Teräs, Dos. FT, THM, toimii yliopistonlehtorina Helsingin yliopiston Käyttäytymistieteiden laitoksella. Marianne Teräs on tutkinut monipuolisesti maahanmuuttoon ja ammatilliseen koulutukseen liittyviä kysymyksiä.

Johanna Lasonen, PhD, professori, Etelä-Floridan yliopisto, USA ja Jyväskylän yliopiston Koulutuksen tutkimuslaitos

Osaamisen tunnustamista vai osaamisen ohittamista? Maahanmuuttajat suomalaisessa työelämässä

Marianne Teräs ja Johanna Lasonen

”T

ulin tutun kautta työpakalle ja tietenkin kun täällä en pääse edes jäteauton kuljettajaksi vaan niin kuin apumieheksi.”

Johdanto

Haastateltavan lausahdus artikkelimme alussa kuvaa hyvin monen tulijan tilannetta uudessa maassaan: verkostot ovat merkityksellisiä työpaikan saamisessa, ja työ on aloitettava alemmalla tasolta kuin mitä aikaisempi osaaminen edellyttäisi. Muuttajat näyttävätkin olevan huonommassa asemassa verrattuna valtaväestöön sekä koulutuksessa että työmarkkinoilla. Työelämän monimuotoistumista ja Suomeen muuttaneiden työllistymistä on tutkittu jo runsaasti (esim. Forsander 2004; 2013 Ahmad 2005; Juuti 2005; Vartia ym. 2007; Savileppä 2007; Colliander ym. 2009; Wrede ja Nordberg 2010). Akhlaq Ahmad (2005) totesi tutkimuksessaan, että henkilöiden sosiaaliset verkostot olivat merkittäviä työllistymiselle, ja erityisesti muuttaneiden etniset ystävät ja sukulaiset olivat tärkeitä työelämää koskevan informaation lähteitä. Anna Savileppä (2007) toi puolestaan esille, mikä merkitys on työelämän pelisääntöjen avoimuudella, samoin kuin hyvällä perehdyttämisellä. Avoin viestintä ja palautteenanto haastoivat monimuotoisia työyhteisöjä. Suomen kielen osaaminen oli myös merkittävä työllistymisen edellytys useissa tutkimuksissa. Vartia kollegoineen (2007) vertasi valtaväestön ja maahanmuuttajien käsityksiä kielitaidosta ja totesi, että valtaväestö arvioi muuttajien kielitaidon matalammaksi kuin he itse. Samantyyppisen tuloksen sai myös Pauli Juuti (2005, 41–42): noin kaksi kolmasosaa suomalaistaustaisista vastaajista arvioi, että maahanmuuttajan kielitaidon puute aiheutti väärinymmärryksiä työpaikalla. Vastaavasti yli kaksi kolmasosaa maahanmuuttajista arvioi, että he tulevat hyvin toimeen kielitaidollaan työpaikallaan.

Työllistyminen vaihtelee suuresti eri ryhmien välillä, esimerkiksi Keniasta, Alankomaista, Virosta ja Intiasta tulevat työllistyvät hyvin. Sen sijaan Sudanista, Somaliasta, Irakista, Afganistanista ja Myanmarista tulevien työttömyysaste oli kaikilla yli 50 prosenttia. Näyttäisi siis siltä, että sotaa käyvistä maista tulevien on vaikeampi työllistyä Suomessa kuin muista maista tulevien. (Rapo 2011.) On myös ammattiryhmiä, jotka tulevat suoraan työhön ja työllistyvät nopeasti Suomeen muutettuaan. Esimerkkinä näistä ovat huippumuusikot ja IT-alan ammattilaiset (ks. esim. Lasonen 2009). Korkeakoulutus lähtömaasta ei kuitenkaan takaa työllistymistä, ja näyttää siltä, että useat korkeasti koulutetut aloittavat työuransa Suomessa koulutustaan alemman tason työssä (ks. esim. Lasonen ja Teräs 2013). Myös ulkonäkö näyttää vaikuttavan työllistymiseen: mitä enemmän tulija poikkeaa ulkonäöltään ja tavoiltaan valtaväestöstä sitä vaikeampi hänen on työllistyä. Tämä on luonnollisesti moraalisesti kyseenalaista.

Perinteisesti maahanmuuttajaväestölle on suunnattu heidän osaamistaan tukevia ohjelmia esimerkiksi kieli- ja kotoutumiskoulutuksen kautta. Huomionarvoista on, kuten Ahmad (2010, 73) osuvasti toteaa, että maahanmuuttajiin kohdistuvien toimenpiteiden liiallinen korostaminen antaa samalla ymmärtää, että heidän heikko työllistymisensä johtuisi pelkästään heidän kyvyistään. Vaikka yksilöllinen osaaminen onkin tärkeällä sijalla henkilön työllistymisessä, ei se yksistään selitä maahanmuuttajien heikompaa työllisyyttä verrattuna valtaväestöön (Ahmad 2010). Hän summaa yhteen, perustuen aiempiin tutkimuksiin, viisi eri syytä maahanmuuttajien heikkoon työllistymiseen. Nämä viisi tekijää ovat suomen kielen taidon puute, aiemman osaamisen tunnustamisen puute, Suomeen liittyvän kulttuurisen ja inhimillisen pääoman puute, työnantajien epäluottamus maahanmuuttajia kohtaan sekä maahanmuuttajatyöntekijöiden syrjintä.

Omissa tutkimuksissamme (esim. Lasonen & Teräs 2013; 2015) olemme havainneet, että työelämässä maahanmuuttajat kohtaavat neljä kriittistä vaihetta muuton jälkeen, mikäli he eivät rekrytoitu suoraan työhön: 1) henkilön ja hänen osaamisensa tunnistaminen ja tunnustaminen, 2) työpaikan saaminen, 3) työpaikalla perehdyttäminen ja 4) liikkuvuus sekä horisontaalisesti toiseen työhön tai tehtävään että vertikaalisesti vaativampiin tehtäviin tai esimiesasemaan. Tässä artikkelissa tarkoituksena on esitellä tunnustukseen liittyvää problematiikkaa maahanmuuttajien itsensä kokemana¹.

1 Artikkelin perustuu Suomen Akatemian vuosina 2009–2013 rahoittaman projektin ”Maahanmuuttajien osaamisen tunnustaminen ja työllisyysmahdollisuudet” keskeisiin tuloksiin. Projektia johti Johanna Lasonen Koulutuksen tutkimuslaitoksessa. Projektin tarkoituksena oli tutkia, missä määrin maahanmuuttajien osaaminen tunnustetaan ja miten se vaikuttaa heidän työllistymiseensä, uralla etenemiseen ja koulutukseen pääsyyn. Tutkimuksen kohdejoukkoja olivat sekä aikuiset maahanmuuttajat että maahanmuuttotaukaiset nuoret. Kaiken kaikkiaan projektin eri tutkimuksiin osallistui 569 henkilöä, joista maahanmuuttotaukaisia oli 464.

Tunnustuksen eri ulottuvuudet

Useimmat aikuisina maahan muuttaneet ovat suorittaneet jonkin tutkinnon ennen Suomeen tuloaan. Heidän osaamisensa tunnustuksessa ja tutkintojen rinnastamisessa ilmenee kuitenkin monenlaisia jännitteitä. Useat ministeriöt säätelevät tutkintojen rinnastamista Suomessa. Tunnustamista käytetäänkin usein synonyymina tutkintojen rinnastamiselle, jota edeltää aikaisempien opintojen hyväksiluku (ks. OPH 2011). Käytännön tasolla tutkintojen rinnastus ja hyväksi luku viittaavat toimiin, joiden avulla opetushallitus tai muu viranomais selvittää, arvioi ja vertaa lähtömaassa suoritetuista tutkintoista ja osaamista Suomen vastaaviin vaatimuksiin. Ammatillisen tutkinnon rinnastamisen tekee joko opetushallitus, alakohtainen viranomais tai työnantaja. Opetushallitus päättää ulkomaisen tutkinnon antamasta virkakelpoisuudesta, ja alakohtaiset viranomaiset päättävät ammatinharjoittamisoikeuden myöntämisestä. Esimerkiksi Sosiaali- ja terveysalan lupaja valvontavirasto, Valvira, myöntää hakemuksesta oikeuden harjoittaa terveydenhuollon ammattia Suomessa. Yksityisen sektorin työnantajat arvioivat yleensä itse ulkomaisen tutkinnon antaman pätevyyden. Akateemisten tutkintojen rinnastamisesta päättävät korkeakoulut, esimerkiksi miten ulkomaisilla suoritetuista opintoista luetaan hyväksi ja millaisia jatko-opintoi-keuksia niillä saadaan. (OPH 2011; Valvira 2011). Tosin rinnastaminenkaan ei takaa työllistymistä, mutta se näyttäisi joissakin tapauksissa edistävän sitä. (Lasonen & Teräs 2013.)

Tulkitsemme tunnustusta (recognition) laajemmin kuin vain ammatillisen osaamisen huomioimisena. Suomessa muun muassa Heikki Ikäheimo (2003) on analysoinut käsitettä ja tunnustusasenteita, joilla hän viittaa toisen henkilön kunnioittamiseen persoonana ja intentionaalisen olentona. Charles Taylor (1994) on eritellyt tunnustusta pohtiessaan yhteiskunnan reaktioita taustaltaan monietnisten henkilöiden erityisyyteen ja identiteettiin. Nancy Fraser (1995) tuo keskusteluun tunnustuksen lisäksi uudelleenjaon (redistribution) käsitteen, jolla hän viittaa resurssien oikeudenmukaiseen taloudelliseen ja sosiaaliseen jakoon. Erityisyys on yksilöitä ja yhteisöjä eteenpäin vievä voima. Tunnustus on oman identiteetin kehittymisen ja itsensä toteuttamisen ehto. Sosiaalinen arvostus näkyy vähemmistöjen tasavertaisten mahdollisuuksien takaamisena siten, että huomioidaan heidän lähtökohtiensa erilaisuus – esimerkiksi äidinkieli, uskonto, rotu ja sosiaaliluokka. Tunnustuksen kieltäminen loukkaa, koska se vahingoittaa yksilöitä ja rajoittaa heidän itseyttämyrystään ja vapautta toimia (Fraser 1995; Lasonen & Teräs 2013)

Seuraavaan taulukkoon (Taulukko 1) olemme koonneet ja eritelleet tunnustamisen eri tasoja yhtäältä virallisena ja epävirallisena ja toisaalta yksilön, yhteisön ja yhteiskunnan näkökulmista. Taulukko antaa viitteitä siitä, kuinka moniulotteinen ilmiö tunnustus on.

TAULUKKO 1. Tunnustamisen tasot ja alueet.

	Yhteiskunta	Yhteisö	Yksilö
Virallinen	Esim. lait ja asetukset, ihmisarvo, oikeudet ja lain takama turva: kunnioitus, Koulutus, pätevyys	Esim. työyhteisö, kieli- ja kulttuuriryhmät	Esim. henkilökohtainen osaaminen ja kyvykkyys
Epävirallinen	Esim. media, luottamus	Esim. verkostot, asuinyhteisö, harrastusryhmät (perhe ja ystävät): emotionaalinen tuki	Esim. henkilökohtainen kokemus hyväksytyksi tulemisesta

Esimerkiksi yksilön kokemana virallinen tunnustus voi liittyä hänen ammatteensa ja siihen, millaista osaamista hän tuo mukanaan, mutta myös siihen, miten hänet hyväksytään ihmisenä. Onko hän ”vain työntekijä”, joka saa oikeutuksensa olemassa oloon työllistymällä, vai kokeeko hän tulevansa hyväksytyksi uudessa ympäristössään myös ihmisenä. Työyhteisö voi olla virallisesti tunnustanut kieli- ja kulttuuristaustaisten ihmisten oikeudet esimerkiksi tasa-arvo- ja yhdenvertaisuussuunnitelmissaan, mutta tärkeää on myös esimerkiksi naapuruston tai harrastusryhmien vuorovaikutus tulijoiden kanssa. Yhteiskunnassa virallinen tunnustus tulee muun muassa lainsäädännön kautta, mutta esimerkiksi se miten media käsittelee asioita ja kenelle se antaa puheenvuoron maahanmuuttajia käsittelevissä jutuissaan on merkityksellistä. Puhuuko maahanmuuttoasioista poliitikko, tutkija vai itse maahanmuuttaja.

Tunnustus asianosaisten kokemana

Olemme käyttäneet tutkimusprojektissa useita aineiston keruumenetelmiä ja aineistojen analyysimenetelmiä. Emme keskity niihin tässä artikkelissa (ks. esim. Lasonen & Teräs 2013; 2015). Seuraavissa kappaleissa otamme esimerkkejä haastatteluaineistosta, joissa maahanmuuttajat pohtivat sekä työpaikan saamista että työssään ja urallaan etenemistä.

Aineistojemme valossa tulijoiden toiveena on työpaikka. Se käy ilmi seuraavasta Sallin haastatteluesimerkistä².

2 Sitaatit on valittu sen perusteella, mitä useimmat maahanmuuttajat sanoivat tietystä asiasta. Haastatteluista käytetään pseudonimia.

"Salli: Tiedän paljon minun kavereita menee tällä hetkellä työharjoittelu ja haluaa työtä. Koska he haluavat kehittää heidän osaamista ja toinen asia, he haluavat saada palkka (nauraen). Se on eri asia, kun sinä istut kotona ja ei tule palkka, ei ole kavereita. Se on parempi asia kun sinä menet töissä ja saada palkka. Ja työ on terveyttä. Kun sinä jäädä kotiin, aivot... – ei tule hyvä mieli. (Salli muutti Suomeen Afrikasta vuonna 1995 ja valmistui lähihoitajaksi 2009)

Haastatteluun osallistujat kamppailivat sitä kantaväestön ennakkoluuloa vastaan, etteivät he haluaisi tehdä töitä vaan elää sosiaaliturvan tuella. Tulijoiden mielestä työpaikka kuitenkin varmisti heille paremman toimeentulon sekä tietyn arvostuksen työ- ja muissa sosiaalisissa yhteisöissä. Seuraavassa esimerkissä Kalle kertoo, kuinka vaikea korkeasti koulutetun on saada työtä.

"Kalle: Ensiksi mä yritän mennä tutkimuslaboratorioon, mutta se on vaikea juttu, koska paikkoja ei ole ja pitkä jono ja no, mulla oli [monipuolinen] kokemus ja koulutus, mä olen ollut vain harjoittelupaikoissa Suomessa, ei työtä ... En ymmärrä mitä virheitä olen tehnyt ku ei saa työtä." (lähtömaassa fyysikko ja huomattava työkokemus, Suomessa työtön 10 vuotta)

Tunnustuksen kieltäminen loukkaa, koska se vahingoittaa yksilöä ja rajoittaa hänen itseyttämyrystään ja vapauttaa toimia. Myös epäluottamus 'ulkomaalaisten' työn tulokseen tuli esiin aineistossa.

Seuraavassa esimerkissä Salli kertoi huomanneensa työssään vanhusten osastolla, että asiakkaat ja työtoverit asennoituivat eri tavalla.

"Salli: Minä teen keikkatyötä ... Vanhukset, aina he tukevat minua ja minä tykkään heistä. Vanhat ihmiset. Mä juttelen heidän kanssa ja minä autan aina. Ja he sanovat: "tuletko huomennakin, sinä olet mukava ihminen". Minun mielestä vanha ihmiset ei antaa huono palaute, mutta työkaverit ovat rasisteja. He eivät halua minua töissä. Joku antaa huono palaute minun työnantajalle ja työnantaja soitti minulle ja hän sano: "joku kerto meille, sinä olet puhuu puhelimesta työaikana ja he – tämä tarvii selvitys. Ei ole hyvä, sun pitää lopettaa kokonaan tällä osastolla..." Minä sanon, jos minä lopettaa puhelimesta [puhumisen], voinko työskenteleä tällä osasto. Ja he sanoivat: "työkaverit eivät halua sinua, sun pitää lopettaa tässä osasto. Ei saa mennä uudestaan".

Salli koki menettäneensä työpaikkansa, koska työtoverit eivät sietäneet hänen puhelimesta puhumistaan työaikana. Sallin erottamista ei estänyt sekään, että asiakkaat, tässä tapauksessa vanhukset, pitivät hänestä. Useat muut haastateltavat sanoivat työnantajien perustelleen heidän hylkäämistään työntekijöinä sillä, etteivät asiakkaat pitäneet ulkomaalaisista. Näyttää siltä, että yhtenäisyyden ja samanlaisuuden paine Suomessa on sulkenut maahanmuuttajia työpaikkojen ulkopuolelle. Tällaista erottelua ja erontekoa voidaan pitää etnisenä syrjintänä. Etenkin kun valtaväestön työntekijät saavat puhua työaikana puhelimesta, eikä tupakkataukojen määrää säädellä.

Useat haastateltavat totesivat, että heille aina ensiksi tarjottiin siivoustyötä ja kielen oppimisen jälkeen hoitoalan koulutusta ja työtä. Jopa neljännes haastatelluista, jotka olivat suorittaneet korkeakoulututkinnon lähtömaassaan, aloitti Suomessa siivoustöissä ja jatkoi sitä usean vuoden ajan. Maahanmuuttajat ovat olleet useammin ylikoulutettuja työpaikoissaan kuin valtaväestö.

Seuraavassa haastatteluesimerkissä Pekka kertoo, kuinka työnantajat arvosivat enemmän Suomessa hankittua koulutusta.

"Pekka: Suomessa arvostetaan kaikkein eniten sitä Suomessa tehtyä koulutusta. ... Epäillään tai sitten ei oteta tosissaan maahanmuuttajaa. ... Luulemme, että mikä täällä [Suomessa] annetaan, se [koulutus] on parhaita. Et se ei pitäa paikkansa. Totta kai, ... ihmisten aivot toimii ihan samalla tavalla muuallakin (nauraen). Nää ennakkoluulot että minä sanon joskus esimerkiksi virkamiesten [työhön] ottaminen. Halutaan ottaa 20 tai 30 suomalaisia ... ja yksi maahanmuuttaja. Suomalaisia otetaan helpommin. Ja yksi maahanmuuttaja, se hänen työhön ottaminen on monimutkainen. Ja jos otamme sitten, siitä pitää ihan tehdä iso numero, että meillä on yksi maahanmuuttaja työntekijänä. (Pekka muutti Suomeen Lähi-idästä)

Monet maahanmuuttajat hakeutuivat Suomessa uudelleen koulutukseen, jotta varmistaisivat tulevaisuudessa työpaikan. Lähtömaassaan korkeasti koulutetut henkilöt hakeutuivat edellytyksiään alemmalle uudelleen koulutuksen tasolle Suomessa. Esimerkiksi ekonomitutkinnon suorittanut ja keski-johdon tasolla työskennellyt Niina haki ammatilliseen aikuiskoulutukseen hankkiakseen kirjanpitäjän tutkinnon. Sen jälkeen hän saikin kirjanpitäjän toimen suomalaisessa yrityksessä. Sitä ennen hän oli siivousfirman palveluksessa melkein viisi vuotta. Tunnustuksen saaminen edellyttää siis usein kouluttautumista Suomessa.

Työpaikan saamiseen vaikuttaa se, millaisia verkostoja henkilölle on ehtinyt muodostua, kuten Matti kertoo.

"Matti: "Tulin tutun kautta työpakalle ja tietenkin kun täällä en pääse edes jäteauton kuljettajaksi vaan niin kuin apumieheksi. Alotin jäteauton apumiehenä. Mä pääsin kuorma-auton kuljettajaksi ja sitten viisi vuotta olen samassa työpaikassa kuljettajana. Sitte omassa yhtiössä löytyy semmonen paikka, että mä voisin ryhtyä käyttämään mun äidinkieltä ja työkokemustakin ja se oli niin kuin tärkeä, kokemus oli tärkeä ja äidinkieli mun nykyisessäkin tehtävässäni. (lähtömaasta KK-insinööriin tutkinto, Suomessa kansainvälinen markkinointisuunnittelija)

Matin kokemus ja uralla eteneminen oli myönteinen kokemus. Hän korosti haastattelussa, että hän osui oikeiden kantaväestön edustajien kanssa tekemisiin. Korkeakoulun tutkinnon suorittaneena hän aloitti jäteauton kuskin apulaisena, eteni jäteauton kuljettajaksi ja myöhemmin firman ulkomaalaisiksi markkinointisuunnittelijaksi.

Uralla etenemisen mahdollisuus

Kuten toimme jo esille, useat haastateltavat aloittivat alemmalla tasolla työssä kuin mitä heidän koulutuksensa olisi mahdollistanut. ”Korkeasti koulutetut saavat aina työtä siivousalalta”, totesivat useat haastatellut.

Työpaikan saamisen jälkeen haasteena oli liikkuvuus uralla, kuten seuraavassa esimerkissä kouluavustajana toimiva Ritva kertoo.

"Ritva: Mulla on ranskan kielen opettajan koulutus omasta kotimaasta ja maisterin tutkinto, mutta mä en ole onnistunut saamaan ranskan kielen opettajan työtä [Suomessa]. Mutta se on kuitenkin [pysyvä] työ, olen tyytyväinen. Tässäkin tarvitaan kielitaitoa. Siis siitä on hyötyä, että mä osaan ranskaa ja venäjää. Et ja sitten kuitenkin tää on tommonen opetusalan pedagoginen työ. Et siinä mielessä mä olen tyytyväinen. (Ritva muutti toisesta EU-maasta ja toimi kouluavustajana ammattikoulussa)

Ritva tuo esille myös kielitaidon merkityksen työelämään pääsyssä ”Meidän opiskelijat etsivät työharjoittelupaikkoja, työssäoppimispaikkoja, me kansa autamme heitä sitten kun on valtavan korkea kynnyks se, että jos sä soitat vaikka johonkin ja sitten taas miten ne suomalaiset työnantajat eivät välttämättä aina suhtaudu kärsivällisesti, jos joku puhuu huonoa suomea. Niin että on ollut tommosia tosi ikäviä tapauksiakin.” Kielitaitoa siis edellytetään tunnustuksen yhtenä ehtona.

Toisaalta monimuotoisessa työyhteisössä tulija voi saada näennäisen tunnustuksen vähemmistön edustajana, ei ammattihenkilönä, kuten Anni, joka tuo esille, kuinka häntä esiteltiin vierailijoille esimerkkinä työpaikan monikulttuurisuudesta.

"Anni: Meillä oli kokous kansainvälisen vierailijaryhmän kanssa, se pidettiin englanniksi ja meidän esimiehemme kertoi heille organisaatiosta ja työpaikasta. Sitten hän totesi, että olemme erittäin monikulttuurinen työtiimi ja meillä on työntekijöitä eri maista, jotkut ovat tässäkin palaverissa mukana, kuten tämä henkilö tässä x-maasta. Silloin tunsin itseni todella symboliksi, tiedäthän, että olin siellä työssä ja kokouksessa mukana vain koska olin tietystä maasta (...)

Annin tilanne kuvastaa hyvin tunnustuksen virallista ja epävirallista tasoa. Yhtäältä hän oli saanut virallisen tunnustuksen osaamiselleen saadessaan töitä, mutta epävirallisen tunnustuksen tasolla hän koki saavansa hyväksynnän vain koska oli tietystä maasta. Näin ollen Anni symboloi työpaikan kansainvälisyyttä.

Jotkut haastateltavat kohtasivat myös oman osaamisensa aliarvioimista ja vähättelyä, kuten Minna kertoo seuraavassa esimerkissä.

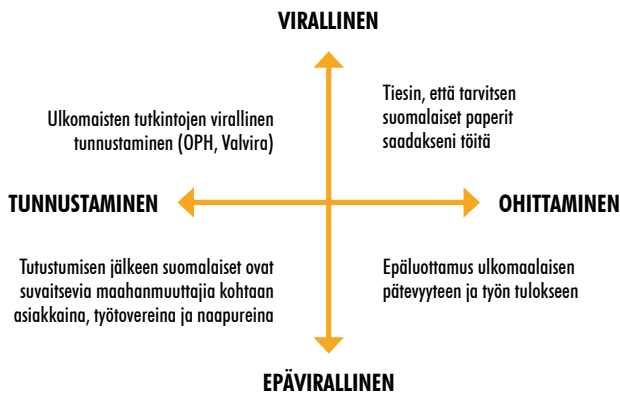
"Minna: *Asiakas sano: älä kysy häneltä, hän ei osaa suomea'. Jos paikallani olisi ranskalainen tai yhdysvaltalainen, heidät katsottaisiin korkeampi arvoiseksi kuin [meidät].* (lähtömaasta taloustieteen maisteri ja 20 vuoden kokemus yrityksen hankintapäällikkö)

Minnan kokemus asiakastyöstä kertoo paitsi kielitaidon merkityksestä myös siitä, miten valtaväestö tunnustaa ja arvottaa eri maista tulevia muuttajia.

Päätäntö

Olemme tässä artikkelissa pohtineet maahanmuuttajien tunnustukseen liittyviä haasteita työuran eri vaiheissa. Forsander (2013, 220) toteaaakin osuvasti, että julkisessa keskustelussa työtä pidetään yhteiskuntaan kiinnittymisen keskeisimpänä indikaattorina. Aineistojemme valossa työllistymiseen vaikuttavat sekä verkostot että valtaväestön asenteet ja käytännöt työpaikoilla. Tunnustuksen näkökulmasta aineistostamme kuultaa läpi se, että maahanmuuttajien osaamisen tunnustaminen on ennemminkin osaamisen ohittamista kuin tunnustamista. Esimerkiksi korkeasti koulutetut aloittavat pääsääntöisesti koulutustaan alemmalta työtasolta, ja Suomessa hankittu koulutus peittoaa ulkomailla hankitun koulutuksen. Yhteiskunnan näkökulmasta täytyy kysyä, onko se myös osaamispotentiaalın hukkaamista?

Olemme jäsentäneet tunnustuksen haasteita seuraavan nelikentän avulla (Kuvio 1.)



KUVIO 1. Tunnustamisen jännitteet.

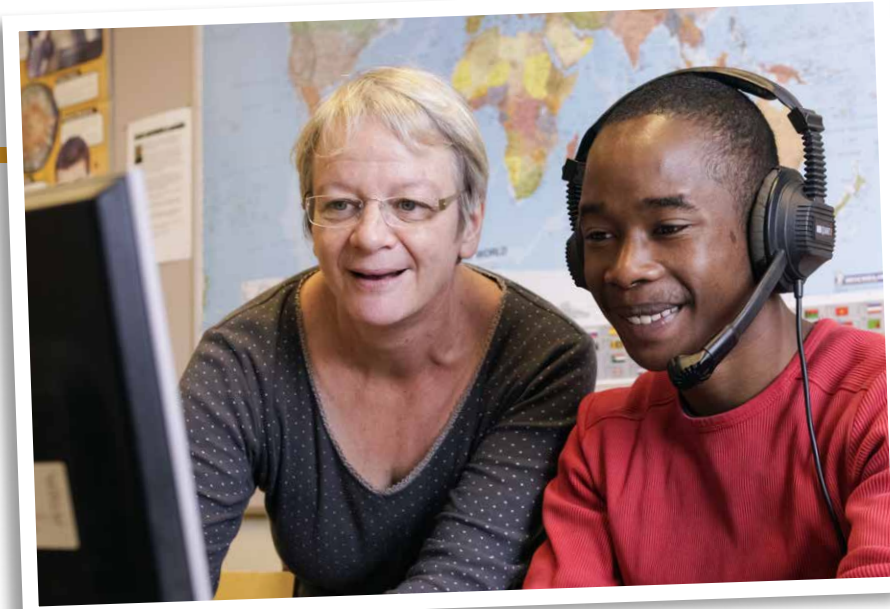
Kuviossa vaaka-akselilla on jännite tunnustamisen ja ohittamisen välillä ja pystyakselilla jännite virallisen ja epävirallisen välillä. Kussakin nelikentässä on ote haastatteluiden aineistosta, joka kuvaa kentän sisältöä. Johtopäätöksenä toteamme, että yhteiskunnan ja työelämän käytäntöjä tulisi kehittää

niin, että Suomeen muuttaneiden osaamisen tunnustamiseen luotaisiin uudenlaisia välineitä ja keinoja, jotka ottavat huomioon sekä virallisen että epävirallisen tunnustuksen tasot. Toisaalta jokainen joka työssään tai naapurustossaan kohtaa maahanmuuttajia, voi omalta osaltaan vaikuttaa henkilön koututukseen joko ohittamalla tai tunnustamalla hänet.

Lähteet

- Ahmad, A. 2005. Getting a job in Finland. The social networks of immigrants from the Indian subcontinent in the Helsinki Metropolitan labour market. Helsinki: University of Helsinki, Department of sociology research reports no 247.
- Ahmad, A. 2010. "Voisin tietysti palkata heitä, mutta..." Työmarkkinoiden sosiokulttuurinen sidonnaisuus. Teoksessa S. Wrede ja C. Nordberg (toim.) Vieraita työssä Työelämän etnistyvä eriarvoisuus (72–92). Helsinki:Palmenia.
- Colliander, A., Ruoppila, I. & Härkönen, L-K. 2009. Yksilöllisyys sallittu Moninaisuus voimaksi työpaikalla. Jyväskylä: PS-kustannus.
- Forsander, A. 2004. Luottamuksen ehdot. Maahanmuuttajat 1990-luvun suomalaisilla työmarkkinoilla. Helsinki: Väestöliiton tutkimuslaitos.
- Forsander, A. 2013. Maahanmuuttajien sijoittuminen työelämään. Teoksessa T. Martikainen, P. Saukkonen ja M. Säävälä Muuttajat: Kansainvälinen muuttoliike ja suomalainen yhteiskunta (220–244). Helsinki: Gaudeamus,
- Fraser, N. 1995. From redistribution to recognition? Dilemmas of justice in a "post-socialist" age. *New Left Review*, 212 (July/August), 68–94. Reprinted in Nancy Fraser, *Justice interrupts: Critical reflections on the 'Postsocialist' conditions*. London: Routledge.
- Ikäheimo, H. 2003. Tunnustus, subjektiviteetti ja inhimillinen elämänmuoto. Tutkimuksia Hegelistä ja persoonien välisistä suhteista. Jyväskylä Studies in Education, Psychology and Social Research 220. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto.
- Juuti, P. 2005. Monikulttuurisuus voimavaraksi: valtaväestö ja maahanmuuttajat työyhteisössä. ETMO-hankkeen tutkimusraportti. Kiljavan opisto, JTO-tutkimuksia sarja, ESR.
- Lasonen, J. 2009. Kokemusta korkea-asteelta: Musiikinopettajien kulttuurienvälisen asiantuntijuus. Teoksessa J. Lasonen ja M. Halonen, Kulttuurienvälinen osaaminen koulutuksessa ja työelämässä (85–108). Kasvatusalan tutkimuksia 43. Jyväskylä: Suomen Kasvatustieteellinen Seura.

- Lasonen, J. & Teräs, M. 2013. Tunnustamisen näkökulma maahanmuuttajien työllistymiseen ja ammatilliseen koulutukseen. Teoksessa K. Brunila, K. Hakala, E. Lahelma ja A. Teittinen, Ammatillinen koulutus ja yhteiskunnalliset eronteot (154–170). Helsinki: Gaudeamus.
- Lasonen, J. & Teräs, M. 2015. Challenges to recognizing foreign competence for employment in Finland. Teoksessa E. L. Brown, P. C. Gorski ja G. Lazaridis Poverty, class, and schooling: Global perspectives on economic justice and educational equality (129–145). Charlotte, NC: Information Age Publishing.
- OPH (Opetushallitus). (2011). Tutkintojen tunnustaminen ja kansainvälinen vertailu. Luettu 25.5.2011. http://www.oph.fi/koulutus_ja_tutkinnot/tutkintojen_tunnustaminen
- Rapo, M. (2011) Kuka on maahanmuuttaja? Luettu 23.4.2012 http://www.stat.fi/artikkelit/2011/art_2011-02-15_003.html?s=0
- Savileppä, A. 2007. Monimuotoisuus ja tasa-arvo yrityksen tuloksen tekijöinä. Teoksessa Monikko-tasa-arvo monimuotoisissa työyhteisöissä (112–127). Helsinki: Monikko-hanke, Euroopan Sosiaalirahasto.
- Taylor, C. 1994. The politics of recognition. Teoksessa Amy Gutman Multiculturalism. Expanded edition (25–749). Princeton: Princeton University Press,
- Varita, M., Bergbom, B., Giorgiani, T., Rintala-Rasmus, A., Riala, R. & Salminen, S. 2007. Monikulttuurisuus työn arjessa. Helsinki: Työterveyslaitos, Työministeriö.
- Wrede, S. & Nordberg, C. 2010. Vieraita työssä Työelämän etnistyvä eriarvoisuus. Helsinki: Palmenia.



Maija-Leena Pusa, FM, DKK, toimii maahanmuuttajien ohjaavana opettajana Salpauksessa. Hän on toiminut myös Haaga-Helian Ammattikorkeakoulussa AHOT-korkeakouluissa -hankkeessa projektiasiantuntijana.

Maahanmuuttajien osaaminen käyttöön – tunnistamisen lähtökohtia ja hyviä käytäntöjä

Maija-Leena Pusa

Maahanmuuttaja on kansainvälistäjä ja kasvuvoima

Globaalitalouden ehdoin toimivat työmarkkinasaarekkeet lisääntyvät Suomenkin työmarkkinoilla. Tuotteita ja palveluja tuotetaan globaaleille markkinoille ja tuottajina toimivat kansainväliset verkostomaisesti toimivat yksiköt, jolloin kulttuurien ja kielten kirjo kasvaa myös Suomessa. Niinpä suomalaistenkin työura jakaantuu yhä useammassa ammattitehtävissä eri maihin. Osaaminen on globaaleilla työmarkkinoilla standardoitua, minkä vuoksi osaajat liikkuvat yli kansallisten rajojen ja heistä myös kilpaillaan yli kansallisten rajojen. Globaalitalouden osaajat tuovat organisaatioihin innovatiivisuutta, joka on kaupunkiseutujen ja Suomen taloudellisen kilpailukyvyn edellytys.

Monien eri lähteiden mukaan Suomen tärkeä menestystekijä nyt ja tulevaisuudessa on PK-sektorin kansainvälistyminen. Samaan aikaan kun puhutaan kielitaidon monipuolistamisen merkityksestä, jätetään usein hyödyntämättä se kielellinen ja kulttuurinen osaaminen, jota maahanmuuttajilla olisi tarjota suomalaisilla työmarkkinoilla.

Yhtenä keinona saada tämä osaamispotentiaali käyttöön on toisessa maassa hankitun osaamisen tunnistaminen ja tunnustaminen (validointi). Maahanmuuttajien osaamisen tunnistamista ja tunnustamista voidaan tarkastella ainakin neljästä näkökulmasta:

1. kansantalouden näkökulma
2. työelämässä vaadittava osaaminen
3. koulutusjärjestelmän sisällä vaadittava osaaminen
4. voimaantumisen eli maahanmuuttajataustaisen opiskelijan henkilökohtainen näkökulma.

Maahanmuuttajataustaisten opiskelijoiden ja tutkinnonsuorittajien osaamisen tunnistaminen tuottaa monenlaista hyvää kaikille osapuolille. Yhteiskunta säästää huomattavasti, kun motivoituneet toisesta maasta tulijat pääsevät nopeammin työmarkkinoille. Työmarkkinat pääsevät käyttämään sitä arvokasta ammatillista, kulttuurista ja kielellistä osaamista, jota maahanmuuttajat tuovat mukanaan työpanoksensa ohella. He voivat tuoda myös uudenlaisia näkökulmaa työn tekemiseen ja heillä saattaa olla kulttuurialueellaan verkostoja, joita esim. ulkomaankaupassa voisi paremmin hyödyntää.

Laadukas osaamisen tunnistaminen ja tunnustaminen on tärkeää myös oppilaitoksille, koska tällöin saadaan lisää joustavuutta opiskeluun, varmistetaan osaamisen taso, vältetään opintojen päällekkäisyyttä ja lisätään tutkinnon suorittamisen taloudellisuutta ja tehokkuutta.

Mitä nopeammin maahanmuuttajat saavat omaa osaamistaan esille, sitä motivoituneempia he ovat sekä hankkimaan omalla ammattialallaan vaadittavaa suomalaista kulttuurispesifiä osaamista että kehittämään ammatillista kielitaitoaan.

Riittävä kielitaito

Kielitaidon merkitys on Suomessa ja muissakin Pohjoismaissa hyvin korostunut. Asetetuista kriteereistä huolimatta kielitaitovaatimukset eri aloilla ja eri tasoilla voivat riippua arvioijan omista käsityksistä. Kielitaidon arviointia saatetaan tehdä jopa mutu-tuntumalla (esim. yksittäiset haastattelut). Vaikka käytettäisiinkin eurooppalaisen viitekehityksen mukaista terminologiaa, kielitaidon tason arviointi yksittäisissä testitilanteissa on aina tulkintaa.

Kielitaidolla ei ole pelkästään välitöntä merkitystä, vaan se on myös välillinen ”suomalaisuuteen sitoutumisen” symboli. Usein kielitaitovaatimukset joustavatkin työvoiman tarjonnan mukaisesti: mitä enemmän on pulaa työvoimasta sitä vähäisemmällä kielitaidolla voi työllistyä. Ensimmäinen sukupolvi voidaan aina torjua työmarkkinoilla vetoamalla kielitaitopuutteisiin.

Sosiaalisen pääoman kohtaamattomuus suurin ongelma

Sosiaalinen pääoma pitää sisällään verkostot, luottamuksen ja jaetut normit. Rekrytointi perustuu suurimmaksi osaksi verkostoihin, jolloin ulos suljetaan ne, jotka eivät ole mukana ”oikeanlaisissa” verkostoissa. Usein luottamus on keskeisin edellytys rekrytoitumiseen. Luottamusvaje syntyy, mikäli portinvartijat eivät arvioi kielitaitoa, koulutusta, ammattitaitoa ja habitusta ”oikeanlaisiksi”. Maahanmuuttajilla on siis ”suomalaisuusvaje”.

Sopivuuden korostuminen rekrytointikriteereissä muodollisen pätevyuden kustannuksella, eli ”hyvien tyyppien” etsintä nostaa työmarkkinakynnystä kaikkien ryhmien kohdalla. Tarvitaan takuumiehiä, toisin sanoen henkilöitä,

jotka ovat ylittäneet luottamuskyynnyksen ja ovat valmiita laittamaan oman uskottavuutensa peliin työnhakijan hyväksi. (Vrt. Forsander 2002.) Maahanmuuttajien kohdalla näiden ”takuumiehien” lausunnot ovat erityisen tärkeitä, jolloin osaamisesta hankitut luotettavat arvioinnit ovat tärkeä osa luottamuksen synnyttämistä.

Tunnistaminen ja tunnustaminen koulutusjärjestelmässä

Tunnistamiseen kuuluvat toimenpiteet, jotka mahdollistavat oppijan erilaisissa tilanteissa hankkiman osaamisen osaksi opintoja ja tutkintoa. Osaaminen voi syntyä joko formaalissa, epävirallisessa tai arkioppimisessa. Tunnistamisen avulla yksilön osaaminen tulee näkyväksi dokumentointia ja mahdollista virallista tunnustamista varten.

Tunnustamiseen puolestaan liittyvät ne toimenpiteet ja käytännöt, joilla oppijan tunnistettu osaaminen tehdään näkyväksi, dokumentoidaan ja arvioidaan. Toiminnassa keskitytään yksilön todelliseen osaamiseen ja sen todentamiseen.

Osaamisen tunnistaminen ja tunnustaminen on väline, jonka avulla voidaan laajentaa kaikkien, myös eri kulttuureista tulevien opiskelijoiden pääsyyntämahdollisuuksia ja osallistumista työhön ja koulutukseen perinteisen kouluopetuksen sijaan ja rinnalla. Tämä edellyttää osaamisepohjaisuuden määrittämistä tai tulosperustaista soveltamista opetussuunnitelman perusteisiin.

Kuka osaa tunnistaa ja tunnustaa ulkomailla aiemmin hankittua osaamista?

Osaamisen tunnistamista voidaan tarkastella sekä oppijan että suomalaisen koulutusjärjestelmän näkökulmasta. Osaamisen tunnistaminen on oppijan oikeus, mutta hänen pitäisi pystyä kuvaamaan ja näyttämään osaamistaan. Käytännössä tämä ei aina ole helppoa, ja siksi häntä tulisikin voida tukea tässä kuvaamistehtävässä. Periaatteena on, että tämän jälkeen koulu arvioi opiskelijan esittämät oppimistulokset ja sen, vastaavatko ne opintojen osaamistavoitteita.

Opettajan tai muun osaamisen arvioijan tulisikin tunnistaa osaamista siten, että hän ottaa huomioon paikalliset osaamistarpeet sekä löytää kulttuurien kesken osaamisen vaihdantaa tukevan vuorovaikutusilmaston.

Oppilaitokset tarvitsevat osaamisen tunnistamisen ja tunnustamisen pedagogista kehittämistä. Usein esitetty hokema ”Olemme aina ottaneet huomioon eri tavoin hankittua aiempaa osaamista” saattaa olla totta, mutta pulmaksi tunnustetaan, että koulutusjärjestelmän ulkopuolella tapahtunut oppiminen jää liian usein näkymättömäksi eikä sitä pystytä käyttämään opin-

tojen osana. Erityisen selkeästi tämä tulee esiin ulkomailla hankitun osaamisen kohdalla.

Osaamisen tunnistamisen yhteydessä puhutaan joskus teorialähtöisestä osaamisesta ja ammatillähtöisestä osaamisesta. Korkea-asteella on toistaiseksi melko vähän kokemusta ”näyttöjen” valmistelusta, jolloin osaamista voitaisiin arvioida autenttisissa työelämätilanteissa. Ammatillisen aikuis-koulutuksen kokemuksia voitaisiin hyödyntää ja soveltaa korkea-asteen tarpeisiin. Toimintakäytännöt työelämässä muuttuvat nopeasti tiedon valtavan lisääntymisen, kansainvälistymisen ja uusien innovaatioiden johdosta. Tarvittava osaaminen muuttuu, toimintaympäristöt muuttuvat ja työn tekemisen tavat muuttuvat. Kaikkea ei voi oppia koulutusjärjestelmän sisällä, vaan oppimista tapahtuu koko ajan erilaisissa ympäristöissä. Toisessa maassa hankittu eli kansainvälinen ja ulkomainen kokemusosaaminen saattaa olla juuri sitä arvokasta osaamista, jota tarvitaan, mutta joka jää helposti käyttämättä kielellisten ja kulttuuristen raja-aitojen takia. Tästä syystä olisikin tärkeää miettiä, miten tätä osaamista saataisiin esille ennen opintojen alkua (hakuvaihe) sekä varsinaisten opintojen aikana. Tärkeää olisi myös pohtia, miten voitaisiin tukea toisesta kulttuurista tulevaa hakeutujaa tai opiskelijaa tuomaan esille osaamistaan ja miten sitä tulisi arvioida.

Yksilön voimaantuminen (empowerment)

Voimaantuminen kuvaa ohjausta, jossa ohjattavaa autetaan löytämään omat voimavaransa ja toimimaan omien päämäärien saavuttamiseksi. Tämä on aktivoitumista, jolloin tunnustetaan ja tunnustetaan yksilön osaamista laaja-alaisesti. Tämä edellyttää opiskelijalta käsitystä siitä, mitä kaikkea osaaminen voi olla, miten osaamista voi tuoda esiin suomen kielellä sekä käsitystä siitä, mitä Suomessa vaaditaan. Lisäksi hänellä täytyisi olla käsitys siitä, miten voi käyttää omaa aiemmin hankittua osaamista suomalaisessa toimintaympäristössä.



KUVIO 1. Maahanmuuttajan ammatillisen osaamisen kulmakivet (Nieminen 2013).

Arvioinnin ongelmia ja ratkaisuja

Yleensä oppilaitoksissa arvioidaan suomalaiseseen työympäristöön liittyvää ammatillista osaamista. Ydinosaamista voidaan tietyillä ammattialoilla arvioida melko nopeastikin maahantulon jälkeen, jolloin arviointi tapahtuu käytännön näytöillä, mutta kulttuurisidonnaista osaamista voidaan arvioida vasta riittävien kielellisten ja kulttuuristen taitojen kehityttyä.

Sen sijaan hiljaista osaamista ei arvioida. Vaikka henkilö osaa asian, hän ei pysty kuvailemaan osaamistaan kielellisesti eikä hän välttämättä tiedosta osaamistaan. Arvioimatta jää myös ulkomailla hankittu nonformaali ja informaalinen osaaminen. Vaikka se tunnistettaisiin, sitä ei välttämättä tunnusteta.

Ydinosaamista pitäisi arvioida luotettavilla menetelmillä, jolloin saataisiin mahdollisimman varhain käytettävissä oleva osaaminen näkyväksi. Aiemmin toisessa maassa hankittu koulutus ja työkokemus tulisi tietenkin huomioida, kyse on usein vain käyttökelpoisten arviointimenetelmien löytymisestä. Apua formaalin osaamisen tunnistamiseen saa opetushallitukselta, joka kerää systemaattisesti tietoa eri maiden koulutusjärjestelmissä suoritetuista tutkinnoista ja niiden vastaavuudesta Suomessa.

Ongelmia arvioinnissa tuottaa usein maahanmuuttajataustaisen opiskelijan tottumattomuus itsearviointiin. Monissa kulttuureissa itsearviointi saattaa olla täysin tuntematonta eikä opiskelija pysty suhteuttamaan omaa osaamistaan osaamisvaatimuksiin. Toisena ongelmana on se, että opiskelija ei tiedosta mitä osaamista ja aiempaa tekemistä tulisi kuvailla eli mihin osaamista tulisi verrata.

Lisäksi oppimiskäsitykset saattavat olla eri kulttuureissa erilaisia, mistä johtuen opiskelija saattaa olettaa, että koulussa arvioidaan vain ulkoa opittua. Joskus myös käsitys osaamisesta voi olla erilainen ja saavutetun osaamisen näyttö erilaisessa toimintaympäristössä on usein vaikeaa ilman riittävää perehdytystä.

Käytössä vanhentuneita tai tarkoitukseensa sopimattomia arviointivälineitä ovat esimerkiksi psykologiset testit, joita ei ole suunniteltu maahanmuuttajille ja jotka saattavat olla kieli- ja kulttuurisidonnaisia. Tämän lisäksi erilaiset suomalaiseseen ammattiterminologiaan perustuvat kielellisesti ja kulttuurillisesti vaikeat testausmenetelmät eivät sovellu maahanmuuttajien osaamisen arviointiin.

Osaamisen tunnistajan taidot

Osaamisen tunnistajalta vaaditaan kykyä tulkita erilaisia toimintatapoja sekä yksilön että kulttuurin näkökulmasta, eri ammattialojen osaamisvaatimusten tuntemista sekä kykyä selkokielistä suomalaisen kulttuurin järjestelmiä. Lisäksi tunnistajan ammattitaitoon kuuluu osaamisen tunnistamisen

menetelmien hallinta (esim. portfolioyöskentely ja digitekniikan hyödyntäminen) ja niiden soveltaminen erilaisille kohderyhmille.

Seppälä & Wilhelmssonin (2010) mukaan ”henkilön, joka pyrkii tunnistamaan toisen osaamista, tulisi ensin tunnistaa, miten hän itse määrittelee osaamista. Hänen tulee myös tiedostaa, että hakija voi tietoisesti valita mitä hän kertoo. Se, joka pyrkii tunnistamaan osaamista, muodostaa käsityksen hakijan kertomuksen skeemoista. Kiinnostus tulee olla persoonassa ja siksi on tärkeää, että tunnistajan ja tunnistettavan välille syntyy aito kohtaaminen.”

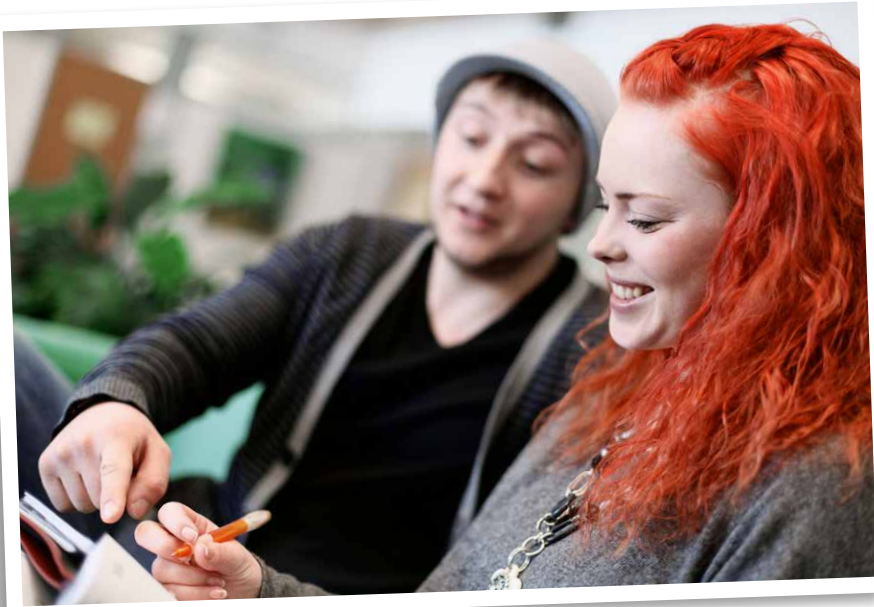
Maahanmuuttajataustaisten osaamisen tunnistajien tulisi kehittää mm. seuraavia taitoja:

- ✓ kyky tunnistaa omia osaamiskäsityksiä
- ✓ ymmärrys osaamiskäsitteen erilaisista tulkinnoista eri kulttuureissa
- ✓ kulttuurisensitiivisen valintamenettelyn pääperiaatteiden hallinta
- ✓ dialogin käyttäminen monikulttuurisessa ohjauksessa
- ✓ ymmärrys kielitaidon vaikutuksesta erilaisissa ohjaus- ja valintatilanteissa
- ✓ kyky tulkita erilaisia toimintatapoja sekä yksilön että kulttuurin näkökulmasta
- ✓ eri ammattialojen osaamisvaatimusten tunteminen (ohjaavassa ja valmistavassa/valmentavassa koulutuksessa toimivat)
- ✓ kyky selkokielistää suomalaisen kulttuurin järjestelmiä
- ✓ osaamisen tunnistamisen menetelmien hallinta (portfolioyöskentely, työelämä”näyttöjen” raportointi, erilaiset projektit ja presentaatiot jne.) ja niiden soveltaminen erilaisille kohderyhmille.

Osaamisen tunnistajan työ on erilaisia ratkaisuja hakevaa, rohkeuttakin vaativaa puuhaa. Koska osaamisvaatimuksia on paljon, on tärkeää, että osaamisen tunnistaja voi toimia moniammatillisessa yhteistyössä eri toimijoiden kanssa ja saa tukea työlleen omassa organisaatiossaan. Näin syntyy tunnistamisen ja tunnustamisen laatu, josta hyötyvät kaikki osapuolet.

Lähteet

- Forsander, A. 2002. Luottamuksen ehdot. Maahanmuuttajat 1990-luvun suomalaisilla työmarkkinoilla. Väestöliitto. Väestöntutkimuslaitoksen julkaisusarja D 39.
- Nieminen, U. 2013. Maahanmuuttajan ammatillisen osaamisen kulmakivet. Koulutuskeskus Salpaus 4.10.2013
- Seppälä, T., Wilhelmsson, N. (toim.). 2010. Maahanmuuttajien osaamisen tunnistaminen. Maahanmuuttajataustaisen opintoihin hakeutuvan osaamisen tunnistaminen toisen asteen koulutuksessa. Helsinki: Helsingin yliopisto, Koulutus- ja kehittämiskeskus Palmenia.



Kari Kähkönen, FM, toimii yliopettajana HAMK Ammatillisessa opettajakorkeakoulussa. From Access to Success – Esteettä eteenpäin -projektissa hän toimi kouluttajana ja suomen kielen asiantuntijana.

Maahanmuuttajataustaisten opettajaopiskelijoiden suomen kielen taidon arvioinnin lähtökohtia ja käytänteitä

Kari Kähkönen

Maahanmuuttajataustaisten opiskelijoiden määrä on lisääntynyt Suomessa kaikilla koulutusasteilla, mikä on tuonut haasteita ja vaatimuksia opetukseen ja koulutukseen. Opetuksen ja koulutuksen pääkieli on maahanmuuttajataustaisille opiskelijoille sekä oppimisen kohde että oppimisen väline, jolloin kieltä arvioidaan oppiaineena ja toisaalta oppimisen osoittamistaitona. Erityisen haasteellista arviointi on opettajille silloin, kun heikohkolla kielitaidolla opiskellaan käsitteitä. Kielitaidon tason arviointi on osoittautunut kriittiseksi kohdaksi eri koulutusasteiden nivelkohdissa, jolloin arvioinnin tulisi olla yhdenmukaista. Kielitaidon arvioinnin pitäisi olla luotettavaa, jotta arvioinnin perusteella voidaan tehdä päätelmiä siitä, miten kielitaito riittää jatko-opinnoissa tai tulevissa työtehtävissä. (Tarnanen, Huhta & Pohjala 2007, 338.)

Melkein kaikilla kouluasteilla suomi toisena kielenä -arvioinnin lähtökohtana on eurooppalaisen viitekehyksen mukainen kielitaidon tasojen kuvausasteikko, jota käytetään sekä kielitaitotavoitteiden asettelussa että arvioinnin ja itsearvioinnin välineenä. Viitekehyksessä kielitaidon arviointikohteita ovat kuullun ymmärtäminen, puhuminen, luetun ymmärtäminen ja kirjoittaminen. Kuvausasteikko on jaettu kolmeen päätasoon ja alatasoihin. Kielenkäytön perustasoja ovat A1 ja A2, itsenäisen kielenkäyttäjän tasoja B1 ja B2 ja taitavan kielenkäyttäjän tasoja C1 ja C2. Pelkkä kriteeritaulukko ei kuitenkaan riitä kovin pitkälle ellei tunneta sen taustalla olevaa kielitaitokäsitystä. Kielitaidon arvioinnin erityisongelmat vaativat koulutusta ja harjoittelua. Suomi toisena kielenä -arviointi ei ole kuitenkaan pelkkää kielitaidon arviointia, vaan samalla siinä arvioidaan myös kulttuuri- ja opiskelutaitoja (Nissilä, Martin, Vaarala & Kuukka 2006, 170 – 178).

Maahanmuuttajien kotoutumiskoulutuksessa kielitaidon tavoitetasoksi on asetettu toimiva peruskielitaito, jota kutsutaan B1.1-tasoksi eurooppalaisen viitekehyksen 6-portaista taitotasoasteikkoa mukaillen. Vastaavaa kielitaidon tasoa edellytetään kansalaisuuden hakijoilta, ja se vastaa myös julkishallinnon henkilöstöltä

edellytettyä tyydyttävää suomen tai ruotsin kielten taitoa sekä Yleisten kielitutkintojen taitotasoa 3. Tämä tarkoittaa kielitaidon tasoa, jolla kielenkäyttäjä pystyy mm. seuraamaan yleistietoon perustuvaa puhetta, ymmärtää puheesta ja teksteistä pääajatuksat ja keskeiset yksityiskohdat sekä osaa viestiä suullisesti itselleen tärkeitä asioista ja selviytyy arkitilanteista ja epävirallisista keskusteluista. (Opetushallitus 2007,21).

Toimivalla peruskielitaidolla yksilön siis katsotaan selviävän monista joka-päiväisistä tilanteista työssä ja vapaa-aikana. Kotoutumiskoulutuksen opetussuunnitelmasuosituksen kielitaitokäsitystä voidaan sanoa toiminnalliseksi, koska lähtökohtana on kielen vuorovaikutuksellinen luonne. Kielitaito ei ole kuitenkaan itseisarvo, vaan väylä johonkin toimintaan, kuten arjen kielitaitotilanteissa selviämiseen, silta sosiaalisiin verkostoihin tai keino saavuttaa jatkokoulutuksen ja työllistymisen tavoitteita. Kieltä ei siis opita vain kielen ja kielitaidon vuoksi, vaan ylipäätään elämässä eteenpäin pääsemiseksi. (Tarnanen & Pöyhönen 2011, 147.)

Kielitaidon testaus ja arviointi opettajakorkeakoulussa

Maahanmuuttajataustaiset hakeutuvat ammatilliseen opettajankoulutukseen yhteishaussa kuten muutkin hakijat. Heille ei järjestetä erillistä hakua. HAMK Ammatillisessa opettajakorkeakoulussa on järjestetty maahanmuuttajataustaisille opettajankoulutusta erillisryhmässä sekä monikulttuuriseen pedagogiikkaan suuntautuvassa opettajankoulutusryhmässä. Tätä suositellaan niille maahanmuuttajille, jotka ovat kotimaassaan suorittaneet opettajankoulutuksen ja jotka tarvitsevat sen lisäksi 15 opintopistettä täydentäviä pedagogisia opintoja. Ryhmän opetuskieli on suomi, mikä edellyttää yleisen kielitaitotason 4 mukaista suomen kielen taitoa. Valituksi tulleiden kielitaitoa testataan ja heitä haastatellaan ennen opintojen aloittamista. Seuraavassa selvitetään HAMK Ammatilliseen opettajakorkeakouluun opiskelijoiksi valittujen maahanmuuttajataustaisten suomen kielen taidon arviointikäytäntöä.

HAMK Ammatillisessa opettajakorkeakoulussa maahanmuuttajataustaisten suomen kielen arviointi on koostunut tekstin ymmärtämistä ja kirjoittamista arvioivasta testistä sekä hakijan elämäntilannetta, motivaatiota ja suomen kielen puheen tuottamista ja ymmärtämistä arvioivasta haastatteluosuudesta. Maahanmuuttajataustaisille on tehty Hämeen ammattikorkeakoulussa (HAMK) laadittu suomen kielen testi, jonka tavoitteena on arvioida kielitaidon eri osa-alueiden hallintaa ja antaa tietoa siitä, millaiset edellytykset hakijalla on selviytyä suomenkielisistä korkeakouluopinnoista.

Haastattelussa arvioidaan puheen tuottamista ja kuullun ymmärtämistä sekä selvitetään hakijan elämäntilannetta ja opiskelumotivaatiota. Haastattelijoina on vähintään kaksi, joista toinen on ollut monikulttuurisuuden asiantuntija ja toinen suomen kielen asiantuntija. Haastatteluosiossa on kaksi osaa: haastattelu ja mielipiteen kertominen. Haastattelussa hakijaa pyydetään kertomaan itsestään, opinnoistaan ja elämäntilanteestaan. Häneltä voidaan ky-

syä tarkentavia ja katalysoivia kysymyksiä. Mielenpitoen kertominen -tehtävässä arvioidaan hakijan puheen tuottamisen taitoja, erityisesti mielenpitoen kertomista ja se perustelemista. Haastattelu voi toimia parhaimmillaan lämmittely- ja jännityksenlaukaisutilanteena, jossa on mahdollista antaa myös palautetta suullisen kielitaidon tasosta ja ohjeita kielitaidon kehittämiseen ja opettajaopintoihin valmentautumiseen.

Luetun ymmärtämisen osiossa tavoitteena on selvittää, miten hakija ymmärtää suomenkielistä asiatekstiä. Luetun ymmärtäminen osoitetaan vastaamalla tekstin sisältöä ja sanontoja koskeviin kysymyksiin. Kirjoittamisen osion tavoitteena on arvioida hakijan tekstin tuottamisen taitoja. Tehtävänä on kirjoittaa suomenkielinen teksti annetusta aiheesta, joka käsittelee oppimista ja opettamista. Kirjoittamiseen annetaan aikaa noin 30 minuuttia. Luetun ymmärtämisen ja kirjoittamisen osioissa arvioidaan ns. tekstitaitoja, joilla tarkoitetaan mm. erilaisten autenttisten tekstiaineistojen hallintaa. Laajalaaisen ja monipuolisen tekstitaitojen hallinnan katsotaan nykyään kuuluvan kansalaistaitoihin.

Jokainen kielitestin osio arvioidaan erikseen kielitestin tekijöiden laatiman pisteytysohjeen mukaisesti. Kaikissa kielitestin osioissa tulee esille sanaston ja rakenteiden hallinta. Kielitaidon kokonaisarvioinnissa pyritään kuitenkin ottamaan huomioon kaikki kielitaidon osa-alueet yleiseurooppalaisen viitekehysten taitotasoasteikon mukaisesti (ks. Eurooppalainen viitekehys 2003). Jotta maahanmuuttajataustaisen voidaan olettaa selviytyvän suomenkielisessä opiskelussa ammatillisissa opettajaopinnoissa, hänen suomen kielen taitonsa pitäisi olla kaikilla kielitaidon osa-alueilla tasolla B2. Kielitestitilaisuuden arviointiin osallistuneet asiantuntijaopettajat antavat lausunnon maahanmuuttajataustaisten kielitaidon tasosta ja voivat esittää kielitestin tulosten perusteella tukitoimia, joita voidaan tarvittaessa järjestää ja toteuttaa opettajaopintojen aikana. Maahanmuuttajataustaisille opettajaopiskelijoille on järjestetty erityistä tukea ja henkilökohtaista ohjausta mm. opinnäytetyön kirjoittamisessa.

Kehittämistä riittää

Maahanmuuttajataustaisten kielitaitoprofiili voi olla hyvin epätasainen. Yksittäisen haastattelun ja kielitestin perusteella on erittäin vaativaa ja vaikeaa määrittellä kunkin maahanmuuttajataustaisen suomen kielen osaamista kullakin kielitaidon osa-alueella. Sen takia arviointitilaisuus on syytä suunnitella huolellisesti. Haastattelijoiden on tarpeellista miettiä haastattelukysymyksiä sekä sopia arvioinnin kohteista ja kriteereistä hakijoiden yhdenvertaisen arvioinnin takaamiseksi. Haastattelijat olisi hyvä kouluttaa tietoisiksi kulttuurisesti sidonnaisesta käyttäytymisestä väärin tulkintojen välttämiseksi. Haastattelijoina on hyvä olla vähintään kaksi, joista toinen on monikulttuurisuuden asiantuntija ja toinen suomen kielen asiantuntija, mielellään päteväitynyt ja kielitaidon arviointiin harjaantunut suomi toisena kielenä -opettaja. Arviointitilanne voidaan myös rakentaa oppimistilanteeksi, jossa haki-

joilla on mahdollisuus saada myös palautetta ja ohjeita kielitaidon parantamiseksi. (Metsänen & Kähkönen 2013, 15 – 16.)

Suomessa korkeakoulujen kielitaitovaatimukset muilla kuin suomenkielisillä opiskelijoilla vaihtelevat eri korkeakouluissa. Korkeakoulujen olisi hyvä määritellä kielelliset vaatimukset selkeästi. Näin autettaisiin opintojen onnistumista ja selkiytettäisiin kielitaitojatkumoa myös korkeakouluopinnoissa. Samalla voitaisiin ottaa huomioon, millaisia kielitaitovalmiuksia eri ammatteihin työllistyviltä edellytetään. Jos eri koulutusasteiden kielitaidon määrittely tehtäisiin yhtenevästi, edeltävien opintojen arvioinnit voisivat sisältää tarvittavan informaation jatko-opintoja tai työelämää varten. Tällainen kielitaidon opetuksen ja arvioinnin jatkumoajattelu sopisi hyvin myös maahanmuuttajien kielikoulutukseen. Jatkumoajattelu palvelisi myös kielenoppijaa itseään, koska näin hän voisi asettaa kielenoppimiselle henkilökohtaisia tavoitteita sen mukaan, millaisia kielitaitotarpeita hänellä on. (Tarnanen, Huhta & Pohjala 2007, 390.)

Kielikoulutuspoliittisen projektin loppuraportin mukaan arviointi on tärkeää uudistuvissa käytänteissä, sillä arviointi määrittelee sitä, mitä pidämme osaamisena ja miten osaaminen kehittyy. Arvioinnin avulla jaetaan yhdenmukainen käsitys mm. kielitaidon tasosta ja riittävydestä koulutuksen eri vaiheissa sekä työelämässä. (Sajavaara, Luukka & Pöyhönen 2007, 35 – 36.) Korkeakoulujen ja niiden opettajien on syytä pohtia yhdessä, miksi ja miten kielitaitoa arvioidaan ja mitkä ovat arvioijien arviointitaidot. Jos arviointitaidot eivät ole riittävät, arvioijille on järjestettävä tarkoituksenmukaista ja pätevää koulutusta. (ks. Jenni Alisaaren artikkeli tässä julkaisussa.)

Lähteet

- Eurooppalainen viitekehys. Kielten oppimisen, opettamisen ja arvioinnin yhteinen eurooppalainen viitekehys 2003. Helsinki: WSOY.
- Metsänen, R. & Kähkönen, K. 2013. Osaamisen arviointi haku- ja valintavaiheessa. Teoksessa Ahtiainen Heidi & Lintula Leila (toim.) Kansainvälistyvä ammattikorkeakoulu. Metropolian Ammattikorkeakoulun julkaisusarja. Aatos-artikkeli 10/2013, s. 13 – 18.
- Nissilä, L., Martin, M., Vaarala, H. & Kuukka, I. 2006. Saako olla suomea? Opas suomi toisena kielenä -opetukseen. Saarijärvi: Opetushallitus.
- Opetushallitus 2007. Aikuisten maahanmuuttajien kotoutumiskoulutus. Suositus opetussuunnitelmaksi. Helsinki: Opetushallitus
- Sajavaara, K., Luukka, M-L & Pöyhönen, S. 2007. Kielikoulutuspolitiikka Suomessa: lähtökohtia, ongelmia ja tulevaisuuden haasteita. Teoksessa Pöyhönen Sari & Luukka Minna (toim.) Kohti tulevaisuuden kielikoulutusta. Kielipoliittisen projektin loppuraportti, s. 13 – 42. Jyväskylä: Jyväskylän yliopistopaino.
- Tarnanen, M. Huhta, A. & Pohjala, K. 2007. Mitä on osaaminen? Kielitaidon arviointi vastaajana. Teoksessa Pöyhönen Sari & Luukka Minna (toim.) Kohti tulevaisuuden kielikoulutusta. Kielipoliittisen projektin loppuraportti, s. 381 – 412. Jyväskylä: Jyväskylän yliopistopaino.
- Tarnanen, M. & Pöyhönen, S. 2011. Maahanmuuttajien suomen kielen taidon riittävyys ja työllistymisen mahdollisuudet. Puhe ja kieli 31:4 (2011), s. 139 – 152.



Jenni Alisaari, KM, toimii yliopisto-opettajana Turun yliopiston opettajankoulutuslaitoksen Opettajaksi Suomeen -projektissa, jossa koulutetaan maahanmuuttajataustaisia opettajia. Lisäksi Alisaari tutkii suomen kielen oppimista ja erilaisten pedagogisten menetelmien yhteyttä kielen oppimiseen.

Kysymyksiä kielitaidon arvioinnista

Jenni Alisaari

Valintakokeissa tapahtuvan kielitaidon arvioinnin tarkoituksena on taata se, että opiskelija suoriutuu opinnoistaan. Siksi onkin pohdittava, miten valintakokeen kieli on yhteydessä opinnoissa vaadittavaan kielitaitoon. Sen sijaan että opiskelijoita karsittaisiin sisäänottovaiheessa kovin tiukasti puutteellisen kielitaidon vuoksi, olisi myös mietittävä, olisiko mahdollista kehittää koulutuksia siten, että vähemmälläkin kielitaidolla voisi päästä opiskelemaan. Näin ollen kielitaitoa voisi kehittää opintojen yhteydessä. Lisäksi olisi otettava huomioon, miten opinnoissa vaadittava kielitaito on yhteydessä työelämässä vaadittavaan kielitaitoon tai laajempiin työelämän viestintätaitoihin. Tämän artikkelin tarkoituksena on herätellä kysymyksiä kielitaidon arvioinnin taustaksi sen sijaan, että tässä tarjottaisiin valmiita vastauksia aiheeseen.

Kielitaidon arviointi ei ole itsestään selvä eikä yksinkertainen asia. Kielitaitoa arvioimalla arvioimme usein myös arvioitavan henkilön persoonaa, sillä yksilön ilmaisutapa ja ulos- tai sisäänpäinsuuntautuneisuus näkyvät myös hänen tavassaan tuottaa kieltä. Eivätkö seuraavat kielitaidon arviointiin tarkoitetut kriteerit ole persoonallisuuden arviointia: yksilö ”ottaa aktiivisesti osaa keskusteluun” ja ”tuo mielipiteensä perustellusti esiin”. Minkälaisia asioita valintatilanteessa todellisuudessa arvioidaan?

Yksilön näkökulma

Yksilön näkökulma kielitaitoon ja sen arviointiin liittyy usein kelpoisuuden tai pätevyyden osoittamiseen. Kielitaitoa määriteltäessä määritellään samalla ne rajat, joissa yksilö nähdään päteväenä toimimaan. Kielitaidon arviointi saattaa olla ratkaisevan tärkeä määrittäjä varsinkin maahanmuuttajataustaisen ihmisen tulevaisuudelle. Kielitaito voidaan arvioida liian heikoksi joko opintoihin tai työelämään, jolloin ihmisen edestä suljetaan helposti monta ovea. Arvioitaessa kielitaitoa olisikin tarkoituksenmukaisempaa arvioida, miten ihmistä voitaisiin ohjata kehittämään kielitaitoaan sen sijaan, että arvioidaan, annetaanko hänelle mahdollisuus osaamisensa ja kieltensä kehittämiseen.

seen. Esimerkiksi koulutuksen pääsykokeen yhteydessä tehtävä kielitaidon arviointi tukee yksilöä parhaiten, jos arviointitilanteen tuloksena voidaan ohjata opiskelija hakeutumaan juuri hänen kielitaitoaan parhaiten kehittävään koulutukseen, varsinkin jos nähdään, että ensisijainen hakutoive on vielä kielellisesti liian haastava. Tämä vaatii koulutuksen järjestäjiltä verkostoitumista ja tiivistä yhteistyötä, mutta opiskelijat hyötyisivät merkittävästi onnistuneesta ohjauksesta valintakoevaiheessa.

Arvioijan näkökulma

Arvioijan näkökulmasta arviointia pohdittaessa on huomioitava monenlaisia tekijöitä. Ensinnäkin arvioijan on pohdittava, mitä kielitaito hänelle tarkoittaa. Kielitaidon arviointiin vaikuttaa kunkin arvioijan oma käsitys kielitaidosta. Siksi kielitaidon arviointia pitäisikin aina edeltää kielitaidon määrittely. Mitä kielitaito ja kielen oppiminen on? Onko kielitaito kykyä viestiä tilanteen vaatimalla tavalla? Voidaanko ihmistä kutsua kielitaitoiseksi, jos hänen käyttämänsä kieli on täysin ymmärrettävää mutta virheellistä? Tarkoitetaanko kielitaidolla kykyä käyttää kieltä kieliopillisesti ja sanastollisesti oikein? Entä millaista kielitaitoa on rakenteellisesti ja sanastoltaan korrekti puhe, jos ääntäminen aiheuttaa väärinymmärryksiä? Mikä kielitaidossa on opiskelun kannalta tärkeää? Mitä edellytämme ihmiseltä, jonka kieltä arvioimme? Voisiko kenties osaamisen arviointipohjaa laajentaa?

Lisäksi on pohdittava laajemminkin sitä, millaisia kielitaitokäsityksiä koko arvioijayhteisössä vallitsee. Kielitaitokäsityksiä saattaa olla työyhteisössä yhtä monta kuin on työntekijöitäkin, mutta arvioinnin ja asenteiden kirkastamiseksi niistä on keskusteltava avoimesti. Ovatko esimerkiksi oppilaitoksen ja yksittäisten arvioijien kielitaitovaatimukset yhtenäisiä ja läpinäkyviä? Jaettu ja yhdessä keskusteltu käsitys kielitaidosta, arviointikriteereistä ja niiden soveltamisesta ovat ehdottomia edellytyksiä luotettavaan kielitaidon arviointiin.

Toiseksi on otettava huomioon, missä tilanteessa kielitaitoa arvioidaan ja pohdittava, miksi sitä arvioidaan. Kun arvioinnin tavoitteet ovat selvät, on määriteltävä, miten kielitaitoa arvioidaan ja mitkä ovat arvioijan arviointitaidot. Jos arviointitaidot eivät ole riittävät, työnantajan on järjestettävä arvioijalle tarkoituksenmukaista koulutusta.

Kieli ja muu osaaminen

Kieli ja ihmisen muu kompetenssi ovat yleensä arvioinnissa erottamattomat. Miten saada yksilöiden osaaminen näkyviin, jos kielitaito on vasta kehitymässä? Nähdäänkö kielitaidon takana olevaa osaamista lainkaan valintakoe-tilanteessa? Nykyään vallitsevan funktionaalisen oppimiskäsityksen mukaan kielen oppimisen tavoitteena pitäisi olla toiminnallinen kielitaito: ihmisten tulisi kyetä toimimaan kussakin tilanteessa kielellisesti, sosiaalisesti ja kult-

tuurisesti tarkoituksenmukaisella tavalla. Perustuuko kielitaidon arviointi kuitenkin toiminnalliseen näkökulmaan kielestä? Entä miten toiminnallista kielitaitoa voisi arvioida kokonaisuudessaan? Onko ihminen taitava toimija, jos hän korvaa kielitaitonsa puutteita muilla kommunikaatiostrategioillaan ja saa viestinsä ymmärretyksi tarkoituksenmukaisella tavalla?

Kielitaito voidaan nähdä myös osana yksilön sosiaalistumis- ja kulttuuristumisprosessia, sillä kieli ja kyky kommunikoida ovat yksittäisen ihmisen välineitä päästä osalliseksi erilaisista vuorovaikutustilanteista, ja siten ne ovat myös hänen mahdollisuutensa rakentaa täysipainoista tulevaisuutta. Kielitaitoon liittyviä vuorovaikutustaitoja tai sosiaalisia ja kulttuurisia taitoja ei kuitenkaan voida mitata ja osoittaa perinteisillä testeillä. Olisiko kielitaidon arviointitilanteessa yksilöiden mahdollista osoittaa osaamistaan entistä monipuolisemmin ja joustavammin? Voitaisiinko myös olla joustavampia odotuksissa, joita kielitaidon arvioinnissa kohdataan?

Riittävän hyvä kielitaito

Usein käytetään ilmaisua ”riittävä kielitaito” viittaamassa hyvinkin erilaisiin tilanteisiin. Miten riittävä kielitaito määritellään, ja kuka sen määrittelee? Mikä taitotaso on tarkoituksenmukainen kussakin tilanteessa ja kullakin ammattialalla? Voidaanko määritellä esimerkiksi turvalliseen ja vastuulliseen työskentelyyn riittävän kielitaidon rajaa? Esimerkiksi kotoutumiskoulutuksessa kielitaito ei useinkaan kehity sellaiselle abstraktiotasolle, jota opiskelussa vaaditaan. Tämän vuoksi erilaisten valmentavien koulutusten järjestäminen on hyvin tärkeää. Erillisiä kielikoulutuksiakaan ei pidä unohtaa, jottei valmentavien koulutusten opiskelupaikkoja täytettäisi pelkän kielikoulutuksen toivossa opintoihin hakeutuvilla ihmisillä. Toisaalta sisäänpääsykokeiden yhteydessä olevissa kielitaitotesteissä ei saisi myöskään testata opiskeltavan aineksen sisällön hallintaa, sillä opiskelemaan pyrkivien ei tulisi olettaa hallitsevan tulevien opintojensa sisältöjä etukäteen edes sanastoltaan.

Kielitaitoa arvioidaan hyvin usein kirjoitetun tekstin perusteella. Tällöin ratkaisevan tärkeiksi arviointikohteiksi nousevat yleensä sanaston ja rakenteiden hallinta tai luetun- ja kuullun ymmärtäminen. Tämä luku- ja kirjoitustaidon korostaminen on hyvin ymmärrettävää teksti- ja kirjoittamisyhteiskunnassamme. Yksilön kielitaidon osa-alueet kehittyvät kuitenkin usein eritahaisesti, joten kielitaitoprofiili voi olla hyvinkin epätasainen. Usein suullinen kielitaito saattaa olla jo hyvä, mutta kirjallinen taito taas hyvinkin puutteellinen. Toisaalta myös reseptiiviset taidot ovat usein huomattavasti vahvemmat kuin tuottamisen taidot. Onko kirjallisten taitojen oltava kaikilla opiskelu- ja työaloilla jo lähtötilanteessa vahvat? Entä millaiseksi määritellään sanaston tai rakenteiden hallinnan riittävyys eri tilanteissa ymmärtämisen ja tuottamisen kannalta? Entä kuvaavatko kielitaidon arviointiin tarkoitettut tehtävät todella niitä tilanteita, joita opiskelussa tai työelämässä kohdataan? Jos arviointitilanteen tehtävät eivät tällä hetkellä vastaa todellisia kielenkäyttötilanteita, kuinka voisimme arvioida kielen käyttöä autenttisissa tilanteissa? Voi-

simmeko hyödyntää arvioinnissa nykyistä laajemmin erilaisia teknisiä mahdollisuuksia, kuten videoblogeja ja visuaalisia esseitä? Miten ennakkotehtävistä saataisiin tavoitteiltaan ja vaatimuksiltaan autenttisia ja relevantteja?

Kielitaidon arviointi tapahtuu usein hyvin perinteisissä luokkahuoneympäristöissä. Maailma kuitenkin muuttuu valtavalla vauhdilla ja opetusta ja koulua on alettu kehittää vastaamaan enemmän nyky-yhteiskunnan tarpeita. Kuinka voisimme irtautua perinteisistä oppimisympäristöistä myös kielitaitoa arvioidessamme? Entä kuinka voisimme toteuttaa kielitaidon arvioinnin kutakin yksilöä voimaannuttavasti? Arvioinnin on todettu olevan yhteydessä motivaatioon, mikä on tärkeää ottaa huomioon erityisesti kielitaitoa arviotaessa. Mitä motivoituneempi kielinoppija on, sitä todennäköisempää on myös kielitaidon optimaalinen kehittyminen. Mikäli arviointitilanteista saatu palaute kertoo yksilölle vain sen, ettei hän ole kielellisesti pätevä hakeumaansa koulutukseen tai työpaikkaan ilman, että häntä ohjattaisiin hakeutumaan sopivaan kielikoulutukseen, voi yksilön olla vaikea löytää itselleen sopivaa opiskelupaikkaa tai -motivaatiota jatkossakaan. Hyvät yhteistyöverkostot eri koulutusvaihtoehtojen välillä ovat tässä mielessä erittäin arvokkaita.

Luotettava kielitaidon arviointi edellyttää riittävästi näyttöä kultakin kielitaidon osa-alueelta. Lisäksi luotettavuuden takaamiseksi arviointi vaatisi kielitaidon jatkuvaa seurantaa. Yleensä kummatkaan luotettavuutta edistävät seikat eivät toteudu valintakoetilanteessa tai kielitestissä, minkä vuoksi näissä tilanteissa kielitaidon arviointi ei ole täysin luotettavaa. Entä onko arviointi valintakokeessa edes monipuolista? Johdonmukainen eri osa-alueiden tarkastelu ja arvioinnin kattavuus ei yleensä ole resurssien takia mahdollista yksittäisissä testitilanteissa. Lisäksi kielitaidon arviointi on usein hyvin yksipuolista, sillä testattaessa kielitaitoa ei useinkaan pystytä arvioimaan, millaista taito olisi erilaisissa vaihtelevissa tilanteissa. Kuinka siis arviointitilanteessa tulisi huomioida testauksen validius ja arvioinnin autenttisuus? Miten taattaisiin tarvittavat resurssit arviointi- ja opetusmenetelmien kehittämiseen?

Arvioinnin ongelmakohtia

Arvioinnin ongelmakohtia ovat yksittäisten, tiettyjä kielitaidon osa-alueita mittaavien näyttöiden keruun ohella myös esimerkiksi valintakoetilanteen stressaavuus. Miten määrittelemme arvioijina sen, mitkä asiat koetilanteessa johtuvat hakijan jännityksestä ja mitkä puutteista kielitaidossa? Monelle jännittäjälle tuttu tilanne, jossa kaikki toisen kielen sanat katoavat mielestä, saattaa olla pääsykoetilanteessa hyvinkin kohtalokas. Lisäksi arvioijan ennakoasenteet ja mieltymykset sekä arvioijan ja arvioitavan vireystila voivat vaikuttaa negatiivisesti arviointitilanteeseen. Arviointi on aina subjektiivista, sillä arvioijan kielitaitokäsitys, maailmankuva ja monet yksilölliset ja tilanteeseen liittyvät tekijät vaikuttavat aina arviointiin. Jotta arviointi olisi luotettavaa, näitä edellä mainittuja arviointia haittaavia tekijöitä olisi pohdittava tietoisesti.

Haasteita tulevaisuuden kielitaidon arvioinnille lisää vaatimus epämuodollisen oppimisen tunnistamisesta ja tunnustamisesta. Toivottavasti päädyimme samalla autenttisempaan kielitaidon arviointiin rakenteiden ja sanaston osaamisen määrittelyn sijaan. Laajemman kielitaitokäsityksen myötä pitäisi lähestyä myös aidosti kielenkäyttöä kulttuurisesti ja kielellisesti moninaisessa ympäristössä. Monikielisyys olisi tunnustettava ja toiminnallista kielitaitoa olisi arvostettava ja tavoiteltava. Olisiko samalla aika nähdä äidinkielet taitona muiden kielten mukana? Vaatiiko tämä kaikki tulevaisuudessa jopa sitä, että kielitaidon arviointi tehtäisiin koulun ja koulutuksen ulkopuolella?



Riitta Metsänen, FT, PsL, toimii yliopettajana HAMK Ammatillisessa opettajakorkeakoulussa. Hän toimi koordinaattorina ja kouluttajana From Access to Success – Esteettä eteenpäin -projektissa.

Haastattelu valintatilanteessa

Riitta Metsänen

Haastattelu on käytössä erilaisissa valintatilanteissa. Tässä kirjoituksessa käsitellään haastattelumenetelmän käyttöä maahanmuuttajaopiskelijoiden haku- ja valintatilanteessa. Suomen kielen taito ja kulttuuriset seikat vaikuttavat haastattelutilanteessa, joka on mitä suurimmassa määrin vuorovaikutustilanne. Erityisesti haastattelutilanteessa tehdyt tulkinnat ovat kulttuuri-erityisesti sidonnaisia sekä haastattelijan että haastateltavan näkökulmasta.

Kirjoituksessa käsitellään haastattelutilannetta käytännönläheisesti. Kirjoitus perustuu Psykologien Kustannuksen järjestämän koulutuksen materiaaliin ja kirjoittajan omiin kokemuksiin. Tässä kirjoituksessa ei pyritä syväluotaamaan haastattelumenetelmää haku- ja valintavaiheessa, vaan asia kuvataan käytännönläheisesti ja konkreettisiin tilanteisiin soveltaen.

Ennen haastattelutilannetta selvitettäviä asioita

Ammattikorkeakoulujen opiskelijavalinnan ensimmäinen vaihe tapahtuu yhteishaussa, jossa valitaan todistusten perusteella valintatilaisuuteen kutsuttavat opiskelijat. Maahanmuuttajaopiskelijalta kysytään pääsykoelomakkeessa hänen suomen kielen taitotasoaan. Yleensä korkeakouluihin vaadittava kielitaitotaso on B2 (YKI 4). Valintahaastattelussa on erinomainen mahdollisuus arvioida hakijan suomen kielen kuullun ymmärtämistä sekä itseilmainsua. Haastattelua varten on suositeltavaa oppilaitoksessa yhdessä keskustella siitä, minkälaisia opiskelijoita oppilaitokseen haetaan, vaikka ideaali opiskelijaprofiili olisikin tiedossa. Haastattelun merkitys ja sen painotus valinnassa on hyvä selvittää ennakolta, samoin kuin haastattelutilanteen käytännöistä sopiminen. Jos haastattelihoita on useampia, pisteytyskäytännöt pitäisi avata yhdessä, jotta haastateltavat olisivat yhdenvertaisia ja arviointi olisi yhdenmukaista ja vertailtavissa. Haastattelun dokumentointi on myös tärkeää. Ennen haastattelua tulisikin varmistaa, että haastattelukäytännöt ja kysymykset ovat kaikille opiskelijoille samanlaisia.

Haastattelumenetelmistä

Strukturoitu haastattelu on yleisin käytössä oleva haastattelumenetelmä. Kysymykset sovitaan etukäteen ja kaikille haastateltaville tehdään samat kysymykset. Menetelmä on jäykkä, mutta oikeudenmukainen ja helposti pisteytettävissä. Toisaalta menetelmän käyttö ei mahdollista lisä- ja tarkentavien kysymysten tekemistä. Maahanmuuttajien kohdalla useimmiten haastattelija joutuu konkretisoimaan ja aukaisemaan kysymyksiä, koska kysymysten tulokset voivat vaihdella kulttuurista ja henkilöstä toiseen.

Avoim haastattelu tarkoittaa, että haastattelu etenee vapaasti tilanteen mukaan ilman yksityiskohtaista suunnitelmaa. Menetelmä sopii silloin, kun hakijoita on vähän ja hakijat koulutukseltaan ja kokemuksiltaan homogeenisia. Avoimen haastattelun kautta saadaan syvällistä ja yksityiskohtaista tietoa hakijasta, ja se sopii erinomaisesti henkilöhaastatteluun. Kun yksityiskohtaista suunnitelmaa haastatteluun ei tehdä, siitä saatava tieto voi olla epätarkkaa. Myös haastateltavan taidot vaikuttavat tilanteessa. Maahanmuuttajien kohdalla suomen kielen taito ja kulttuurin tuntemus vaikuttavat merkittävästi. Avoimen haastattelun vertailtavuus on hankalaa. Myös hakijoiden yhdenvertainen kohtelu saattaa vaarantua. Menetelmä edellyttää haastattelijalta syvällistä ammattitaitoa, vankkaa kokemusta sekä maahanmuuttajia haastateltaessa kulttuurista sensitiivisyyttä ja eri kulttuurien tuntemista.

Puoliavoin haastattelu on avoimen ja strukturoidun haastattelun välimuoto. Osa kysymyksistä laaditaan etukäteen ja ne kysytään kaikilta haastateltavilta. Jotkin kysymykset muotoutuvat ja tarkentuvat haastattelun kuluessa. Puoliavoin haastattelu on joustava ja se sopii erilaisten henkilöiden haastatteluun. On tärkeää huomioida, että puoliavoimessa haastattelussa haastattelijoiden persoona ja kokemukset vaikuttavat haastattelun kulkuun. Puoliavoin haastattelu saattaisi sopia hyvin maahanmuuttajien haastattelumenetelmäksi, koska haastattelun aikana on mahdollisuus tarkentaviin ja selkeyttäviin kysymyksiin. Tämän haastattelumenetelmän vertailtavuus on heikompi kuin strukturoidussa haastattelussa. Maahanmuuttajia haastateltaessa voisivat haastattelijat ennakoita sopia mahdollisista kulttuurispesifeistä kysymyksistä ja kirjata ne huolellisesti.

Haastattelutilanteen eteneminen

Tässä esitetään haastattelun kulku kronologisesti ja tuodaan esille erityisesti maahanmuuttajaopiskelijoiden haastattelun näkökulmaa.

Haastattelun aloitukseen on hyvä käyttää aikaa. Tärkeää on luoda myönteinen ensivaikutelma ja haastateltavan luottamus siihen, ettei hänen henkilöänsä loukata tilanteessa. Yleensä haastattelija kättelee haastateltavaa, ja tämän voi mielestäni tehdä, vaikka kaikissa kulttuureissa kättely eri sukupuolten kanssa ei ole yleistä tai suotavaa. Jos haastateltava kieltäytyy kättelystä, tilanteen voi sivuuttaa kiinnittämättä siihen suurempaa huomiota.

Rauhallinen ja häiritsemätön tila ja ympäristö luovat turvallista ja asiallista vaikutelmaa haastattelutilanteeseen. Tärkeää on, että haastattelija esittelee itsensä ja kertoo haastattelun tarkoituksen valintatilanteessa. Maahanmuuttajien kohdalla on hyvä small talkin kautta löytää yhteinen kieli ja se kielitaidon taso, jota haastattelussa käytetään. Paperien perusteella ilmoitettu suomen kielen taitotaso ei aina vastaa käytännön kielen hallintaa (vrt. Metsänen tässä julkaisussa). Ensimmäiseksi ei kannata kysyä hakijalta miksi hän on hakenut koulutukseen. Myöskään ei kannata lukea suoraan papereista hakijan tietoja. Aluksi voi kysyä esimerkiksi mitä hakijalle kuuluu ja oliko hänen helppo löytää haastattelupaikalle.

Varsinaisen haastattelun voi aloittaa kysymällä haastateltavalta hänen koulutuksestaan, työkokemuksestaan ja elämäntilanteestaan. Aikuiselta maahanmuuttajahakijalta kysytään hänen koulutuksestaan kotimaassa eli tarkennetaan minkälaisen koulutuksen hän on suorittanut. Ehkä ei kannata kysyä esimerkiksi kuinka monta vuotta hän on käynyt peruskoulua, koska koulutusjärjestelmät vaihtelevat maittain, ja joillain alueilla koulua on voitu käydä osavuositain. Lisäksi kysytään koulutuksesta Suomessa: kotoutumiskoulutus, kielikoulutus sekä jatko- ja täydennyskoulutus. Haastattelussa selvitetään myös mahdolliset tutkintojen rinnastamispäätökset. Maahanmuuttajien erityisosaamista voidaan pyytää myös kuvaamaan samoin kuin eri kielten osaamista. Maahanmuuttajat osaavat useampaa eri kieltä, siitäkin siis tulisi kysyä. Koulumenestyksestä ja merkittävistä oppimiskokemuksista voi kysyä, varsinkin jos haastattelussa on aikaa.

Vähitellen siirrytään koulutuksen hakumotiiveihin, miksi hakija on hake-massa juuri tähän koulutukseen. Maahanmuuttajalta olisi hyvä kysyä, mitä hän tietää siitä ammatista, johon koulutus valmistaa. Välttämättä kaikki eivät aina tiedä, mihin ammattiin kyseinen koulutus valmistaa. Seuraavaksi haastattelussa on hyvä kysyä, miksi hakija hakeutuu opiskelemaan ja mitkä ovat hänen tulevaisuuden suunnitelmansa.

Työhistoriaa ja osaamista selvitetään haastattelussa. Maahanmuuttajilta kysytään sekä kotimaan työkokemuksesta että työkokemuksesta Suomessa. Jos on mahdollista, osaamista voi myös selvittää näyttöjen kautta. Varsinkin sosiaali- ja terveysalalle hakevien persoonallisuutta ja alalle soveltuvuutta arvioidaan myös haastattelussa. Yleensä haastattelun lisäksi on käytettävissä ko. alalle aikoville persoonallisuuden arviointi psykologisten testien kautta. Testistä saatua tietoa voi tarkentaa haastattelussa jos mahdollista. Varsinkin jos halutaan varmistaa tai selvittää jotain tiettyä asiaa. Hakijan asenteita oppimiseen ja koulutukseen voi myös kysyä haastattelutilanteessa, samoin voidaan kysyä odotuksia ja mielikuvia opiskelusta. Haastateltavia voidaan pyytää arvioimaan omia vahvuuksiaan ja heikkouksiaan. Vahvuuksien ja heikkouksien arvioiminen on maahanmuuttajille haasteellista. He kokevat heikkouksista puhumisen vaikeana, koska he eivät tunne tai tiedä, mihin ja miten tietoa käytetään (vrt. Metsänen tässä julkaisussa). Joissain tapauksissa on myös syytä kysyä hakijan terveydentilasta sekä siitä, miten elämäntilanne (perhe, lapset) mahdollistavat opiskelun.

Haastattelun lopuksi palataan vähemmän henkilökohtaisiin aiheisiin. Haastattelu lopetetaan sujuvasti esimerkiksi haastattelija voi tehdä lyhyen yhteenvedon haastattelussa esille tulleista asioista. Tämän jälkeen voi kysyä, onko haastateltavalla itsellään jotakin kysyttävää. Lopuksi kannattaa kertoa valintaprosessin etenemisestä. Suositeltavaa on, ettei haastattelija anna liikoa lupauksia haastateltavalle, vaan kertoo pääsykoetulosten julkaisun ajankohdasta ja siitä keneltä voi tiedustella menestymistään valintaprosessissa.

Olisi hyvä, että haastattelija tai haastattelijat tekisivät yhteenvedon haastateltavasta ennen uuden haastattelun alkua.

Miten ja minkälaisia kysymyksiä haastattelutilanteessa?

TAULUKKO 1. Erilaisia kysymyksiä haastattelutilanteessa.

Avoimia kysymyksiä	<ul style="list-style-type: none"> - Kertoisitko? - Mitä mieltä olet? - Kuvaile? - Mitä stressi sinulle merkitsee?
Tarkentavia kysymyksiä	<ul style="list-style-type: none"> - Tarkennatko, mitä tällä tarkoitat? - Mitä se on käytännössä - Mihin käsityksesi perustuu - Sanoit väsyväsi opiskelusta... Miten se näkyy? - Sanoit jokin aika sitten olleesi epävarma alan valinnasta... Miksi? - Kuulin, että tänne on vaikea päästä kun olen maahanmuuttaja. Kuka sanoi niin? - Kysyin ehkä liian monisanaisesti, tarkoitin että... - Jospa kysyisin toisin..
Johdattelevia kysymyksiä	<ul style="list-style-type: none"> - Onkohan niin, että... - Eiköhän tuo tarkoita, että.. - Mitä teit tai tekisit vaikeassa tilanteessa? - Kerroitko tunteistasi muille?
Vaihtoehtoisia kysymyksiä	<ul style="list-style-type: none"> - Oletko suunnitellut esim. syventäväsi osaamistasi? - Kumpi vaikuttaa enemmän opiskelumotivaatioosi: kiinnostuksesi alasta vai alan työnsaantimahdollisuudet
Toistotekniikkaan perustuvia kysymyksiä	<ul style="list-style-type: none"> - Yhteenvetotekniikka - Varmaan tarkoittit.. - Jos ymmärsin oikein, niin opiskelumotivaatioosi ei silloin ollut paras mahdollinen

Avoimet kysymykset saattavat tuntua maahanmuuttajataustaisesta haastattelavasta liian abstrakteilta tai kohdentumattomilta, esimerkiksi jos maahanmuuttajalta kysyy ”kertoisitko elämästäsi”. Kysymystä voisi tarkentaa esimerkiksi ”Kertoisitko elämästäsi ennen Suomeen tuloa tai kertoisitko tämän hetkistä elämästäsi”.

Usein maahanmuuttajia haastatellessa arvioidaan myös heidän suomen kielen puheen tuottamista ja itsensä ilmaisua suomen kielellä. Haastattelussa voidaan myös käyttää ammattispesifiä sanastoa, jos haastateltavalla on jo koulutusta tai kokemusta hakemaltaan alalta. Tulevaisuuteen suunnatut kysymykset olisi syytä avata maahanmuuttajille. Joillekin maahanmuuttajille tulevaisuuden suunnittelu saattaa olla haasteellista, tai tulevaisuuden ammattitoiveet ovat hyvin korkealle asetettuja.

Toistotekniikka on hyvä menetelmä, kun on tavoitteena saada esille tärkeitä haastateltavan kertomia asioita. Jos haastateltava sanoo, että suomen kieli on mielettömän vaikeaa, voi haastattelija toistaa ”mielettömän vaikeaa” tms. Yhteenvetokysymyksissä on myös mahdollisuus tietoisesti kärjistää asiaa ja katsoa, miten haastateltava reagoi.

Monenlaisia haastateltavia

Ihmiset ovat erilaisia ja ihmiset myös käyttäytyvät haastattelutilanteissa eri tavoin. Seuraavassa esitellään erityyppisiä haastateltavia, jotka on kuvattu ääripäiden kautta. Kuvauksista voi saada vihjeitä, miten voi haastattelijana toimia erilaisten ihmisten kanssa. Tässäkin on muistettava, että valintatilanteessa yksilö käyttäytyy paineen alla, ja siksi hänen käyttäytymisensä voi olla ääripäistä ja puolustautuvaa.

1. Dominoiva haastateltava

Dominoiva haastateltava on usein hyvin varma ja mahtipontinen. Hän yrittää viedä ja hallita keskustelun kulkua, eikä anna toiselle tilaa eikä aikaa. Mitä haastattelija tällaisessa tilanteessa voisi tehdä? Haastattelijan olisi hyvä ottaa ohjat käsiinsä ja olla jämäkkä. Vaikka tilanne olisi hankala, kannattaa olla häntäntymättä ja hermostumatta. Hyvä neuvo on, että pitää pökkansa eikä ryhdy puolustautumaan. Tärkeää on edetä suunnitelman mukaisesti, kysyä kaikki kysymykset ja antaa haastateltavalle käsitys siitä, että haastattelija johtaa tilannetta. Kaikesta huolimatta haastateltavaan pitää suhtautua ystävällisesti ja samalla varmaotteisesti.

2. Vuolaspuheinen haastateltava

Paljon ja vuolaasti puhuva haastateltava on ilmeisesti hermostunut ja ahdistunut haastattelutilanteesta. Hänen ajatuksensa harhailevat, ja puhe on rön-syilevää tai sitten hän juuttuu kertomaan yksityiskohtia.

Mitä haastattelijä voi tässä tilanteessa tehdä? Kun haastateltava on ahdistunut, on syytä rauhoittaa häntä esimerkiksi puhumalla neutraaleista asioista, olla ystävällinen ja luoda turvallista ilmapiiriä haastattelutilanteeseen. Hänelle täytyy antaa tilaa esittää ajatuksensa, vaikka hän jäisi yksityiskohtiin. Haastattelijä ohjaa haastateltavaa rauhallisesti takaisin aiheeseen eikä mene itse yksityiskohtiin. Voi esimerkiksi sanoa, että tähän asiaan palataan myöhemmin. Tarkentavat kysymykset auttavat hermostunutta haastateltavaa katkaisemaan ajatuksenkulkuun ja keskittymään asioihin. Haastattelijä voi pyytää vuolaspuheista haastateltavaa kertaamaan esittämiänsä asioita pääkohdittain. Tällaisessa tilanteessa voi haastattelijalla olla hyvin suorasukainen, mutta haastateltavaa kunnioittava vuorovaikutustyyli.

3. Hiljainen haastateltava

Kun haastateltava on hyvin hiljainen ja ehkä myös arka ja ujo, hän ilmeisesti kunnioittaa auktoriteetteja ja hieman myös pelkää haastattelijaa. Usein maahanmuuttajat tulevat sellaisista kulttuureista, joissa yhteiskunnallinen hierarkia on hyvin tiukka. Hierarkian alempana olevat eivät kysele, kyseenalaista eivätkä vastaa kuin kysyttäessä. Maahanmuuttajien kulttuuriin saattaa myös kuulua auktoriteettien ja vanhempien ihmisten kunnioitus. Tämä näkyy esim. siinä, ettei omia mielipiteitä sanota ääneen vanhempien tai auktoriteettiasemaltaan korkeampien henkilöiden läsnäollessa.

Miten toimia tällaisessa tilanteessa? Haastattelijan ei kannata korostaa omaa asemaansa vaan pyrkiä ystävällisesti puhumaan haastateltavalle. Tilannetta voisi yrittää keventää ja antaa haastateltavalle aikaa. Haastattelijä voi perustella miksi haastatellaan, ja välittää ymmärtävää ja hyväksyvää ilmapiiriä. Erityisen tärkeää on olla kiirehtimättä ja maltaa odottaa hiljaisen haastateltavan vastauksia.

4. Kaikkítietävä eli besserwisser haastateltava

Kaikkítietävä, besserwisser haastateltava tulee haastatteluun ponnekkaan itsevarmana. Hän voi olla hyvin arvosteleva ja haastattelutilannetta mitätöivä. Varautuneena ja reviiiriään pitävänä hän saattaa olla hyökkäävän kaikkítietävä. Myös ylimielisyys voi kuulua kuvaan. Tällaisessa tapauksessa haastattelijan olisi hyvä säilyttää malttinsa eikä mennä mukaan haastateltavan kriittisyyteen. Arvostelemisesta tulisi pidättäytyä. Kaikkítietävän haastateltavan sanomisia ei kannata ottaa henkilökohtaisesti. Selittely ei kannata, vaan haastattelijan pitää viedä haastattelua asialliseen suuntaan. Haastattelijä voi myös lopettaa haastattelun, jos kaikkítietävä menee asiattomuuksiin. Tilanteen kannalta epäolennaiset kommentit tai kysymykset voi ohittaa tai siirtää tuonnemmaksi. Usein hyvä keino on palauttaa hankalat kommentit ja kysymykset neutraloituina, vähemmän tunnetta sisältävinä takaisin. On hyvä muistaa, että haastattelijä on tilanteen hallitsija.

Monikulttuurisessa haastattelutilanteessa kulttuuri ja kieli ovat erittäin vaikuttavia tekijöitä. On tärkeää, ettei haastattelija tee kovin syvällisiä tulkintoja haastateltavistaan ainoastaan haastattelun perusteella. Jos on epävarma haastateltavan soveltuvuudesta hakemalleen alalle tai hänen opiskelumotiivatiostaan, kannattaa pyytää haastateltavaa uudelleen haastatteluun ja ajan kanssa selvittää asioita.

Lähteet

Henkilöhaastattelun perusteet koulutus 1998. Psykologien Kustannus Oy: Helsinki.





**OPETTAJAT MAAHANMUUTTAJIEN
OSAAMISEN ARVIOIJINA**





Riitta Metsänen, FT, PsL, toimii yliopettajana HAMK Ammatillisessa opettajakorkeakoulussa. Hän toimii koordinaattorina ja kouluttajana From Access to Success – Esteettä eteenpäin -projektissa.

Kulttuurispesifisti vai universaalisti – opettajien kokemat haasteet maahanmuuttajien haku- ja valintavaiheen arvioinnissa

Riitta Metsänen

Johdanto

Maanmuuttajataustaisten opiskelijoiden määrä korkeakouluissa on vähäinen verrattuna heidän määräänsä yhteiskunnassa (Tikkanen, Kemppe, Metsänen & Vohanel 2011). On tärkeää selvittää niitä esteitä, joita maahanmuuttajataustaisten korkeakouluopintoihin pääsemisessä on. Artikkelissa käsitellään muun muassa haku- ja valintavaiheessa tapahtuvaa hakijoiden koulutustaustaan, osaamiseen, soveltuvuuteen ja motivaatioon liittyvää arviointia. Eri koulutusaloilla ja oppilaitoksilla on omat käytännöt ja arviointikohteet opiskelijoiden haku- ja valintavaiheen arvioinnissa. Erityisesti sosiaali- ja terveysalalla painotetaan alalle soveltuvuutta yhtenä arviointikohteena. Kun arvioidaan aikuisia maahanmuuttajia, niin heidän aikaisemmin hankittu osaamisen tunnistaminen ja tunnustaminen on tärkeää monesta syystä. On tilanteita, joissa aikaisempi osaaminen on ainoastaan todettu ja kirjattu ilman näyttöä, ja tilanteita, joissa aikaisemmin hankittu korkeatasoinenkin osaaminen on sivuutettu ja jätetty huomioimatta.

Tässä artikkelissa esiteltävän tutkimuksen tavoitteena oli selvittää, minkälaisia haasteita opettajat kokivat arvioidessaan maahanmuuttajataustaisten opiskelijoiden osaamista haku- ja valintavaiheessa. Arviointina tässä katsottiin koko haku- ja valintaprosessi: muualla suoritettujen tutkintojen todistusten arvioinnista valintavaiheeseen. Tutkimuksen lähtökohtana oli käsitys siitä, että niin osaaminen kuin osaamisen arviointi ovat kulttuurisesti sidonnaisia. Maahanmuuttajien kohdalla erityisenä haasteena nähdään se, miten he voivat siirtää kotimaassaan aiemmin hankittua osaamista aivan erilaiseen kulttuuriseen ja yhteiskunnalliseen kontekstiin.

Arviointi haku- ja valintavaiheessa

Haku- ja valintavaiheessa tapahtuvan arvioinnin tavoitteena on oppilaitoksen kannalta saada sellaisia opiskelijoita, jotka ovat soveltuvia alalle sekä mo-

tivoituneita opiskeluun, suorittavat tutkintonsa ja siirtyvät työelämään. Yksilön kannalta haku- ja valintavaiheessa tapahtuva arviointi voi tukea ammattiin liittyviä valintoja, selvittää omaa motivaatiota alalle ja nostaa esille sellaisia ratkaisuja, jotka auttavat yksilöä löytämään hänelle sopivan koulutuksen ja ammatin. Tämän vuoksi on tärkeää, että haku- ja valintavaiheeseen liittyisi myös yksilöllinen palaute sekä mahdollisuus saada ohjausta ura- ja ammatinvalintaan.

Aikaisemmin hankitun osaamisen tunnustaminen ja tunnistaminen (AHOT) koskee ainoastaan oppilaitokseen opiskelemaan hyväksytyjä. Kuitenkin monella korkeasti koulutetulla maahanmuuttajalla on sellaista aikaisempaa osaamista, joka voitaisiin hyväksilukea jo haku- ja valintavaiheessa tai täydentäen hyväksyä. Osaaminen nähdään tässä yhteydessä tietojen, taitojen ja pätevyyden yhdistelmänä laaja-alaisena kykynä hyödyntää tietoja, taitoja ja pätevyyttä työ- ja oppimistilanteessa sekä ihmisenä ja yhteiskunnan jäsenenä (Salo 2011).

Osaamisen tunnistamista sekä haku- ja valintavaiheessa tapahtuvasta maahanmuuttajien osaamisen ja soveltuvuuden arvioinnista on dokumentoitua kokemusta mm. Vantaan aikuiskoulutuskeskuksessa. Siellä lähihoitajan koulutukseen hakeutuville järjestettiin arviointiviikko, jonka aikana selvitettiin hakijoiden; kiinnostuneisuus lähihoitajan tutkinnon suorittamiseen ja työhön lähihoitajana, soveltuvuus alalle, terveydelliset edellytykset alalle, teoreettinen ja käytännöllinen työelämäosaaminen, oppimisvalmiudet, kielitaito sekä oppimisvaikeudet. Lisäksi arviointiviikon toiminnallisissa ryhmissä arvioitiin hakijoiden, yhteistyökykyä, sosiaalisuutta, ryhmätyötaitoja, omaaloitteisuutta, aktiivisuutta, annettujen ohjeiden mukaan toimimista, vastuuntuntoa, suomen kielen taitoa sekä osallistumisaktiivisuutta (Seppälä & Wilhelmsson 2010).

Toisen asteen koulutukseen ja työvoimakoulutuksiin maahanmuuttajat hakeutuvat alkukartoituksen perusteella. Seppälän ja Wilhelmssonin (2010) mukaan Helsingin Diakoniaopiston opiskelijavalinnassa maahanmuuttajien osaamista on arvioitu mm. seuraavilla menetelmillä: simulointi, dialogiset menetelmät ja narratiiviset tarinat. Seppälä ja Wilhelmsson viittaavat myös siihen, kuinka tärkeää on kartoittaa maahanmuuttajan opiskelupotentiaalia. He viittaavat Vygotskyn teoriaan perustuvaan lähikehityksen vyöhykkeeseen (Zone of Proximal Development, ZPD), joka tarkoittaa tiedollisen toiminnan aluetta tai tasoa, jolla yksilö pystyy toimimaan pätevän ohjaajan tukemana, mutta ei vielä itsenäisesti (kts. Vygotsky 1975).

Hämeen ammattikorkeakoulun (HAMK) Ammatillisessa opettajakorkeakoulussa on maahanmuuttajataustaiset opettajaopiskelijat valittu yhteishaussa todistusten perusteella. HAMK Ammatillisessa opettajakorkeakoulussa on lisäksi järjestetty erillinen haastattelu- ja valintatilanne jo paperien perusteella hyväksytyille hakijoille. Tässä julkaisussa yliopettaja Kari Kähkönen avaa tätä haastattelu- ja valintatilannetta tarkemmin.

Korkeakouluissa ei ole raportoitu erityisiä toimenpiteitä maahanmuuttaja-opiskelijoiden osaamisen arvioinnista haku- ja valintavaiheessa. Ammattikorkeakouluihin (AMK) valmentavaa koulutusta (AMK-valma) on toteutettu mm. Metropolia AMK:ssa ja Hämeen ammattikorkeakoulussa projektirahoituksella. Valmentavat koulutukset eivät kuitenkaan takaa maahanmuuttaja-opiskelijoiden pääsyä korkeakouluun, mutta ne voivat tulevaisuudessa olla väyliä, joiden toimintaan liittyy myös aikaisemmin hankitun osaamisen arviointia.

Tutkimuksen toteutus

Tutkimuksen aineistona käytettiin From Access to Success – Esteettä eteenpäin -projektiin osallistuneiden opettajien kuvauksia kokemuksistaan (10 erilaista kuvausta) maahanmuuttajataustaisten opiskelijoiden osaamisen arvioinnin haasteista haku- ja valintavaiheessa.

Tutkimusmenetelmänä käytettiin fenomenografista lähestymistapaa. Fenomenografisen tutkimuksen kohteena ovat yksilöiden erilaisia ilmiöitä koskevat käsitykset ja ymmärtämisen tavat. Lähestymistavassa käsitykset ymmärretään merkityksenantoprosesseina ja niille annetaan mielipidettä syvempi ja laajempi merkitys. Tässä tutkimuksessa opettajien ja opintotoimiston henkilöstön käsitykset nähdään merkityksellisinä ja heidän toimintaansa ohjaavina. Se, miten me näemme ja koemme jonkin ilmiön, määrittelee myös sitä, mitä me näemme. (Häkkinen 1996, 26.) Kokemukset ohjaavat myös havaintojamme.

Tutkimusaineisto käsiteltiin sisällönanalyttistä menetelmää käyttäen. Aineistolähtöinen sisällönanalyysi käsittää aineistoon tutustumisen, tutkimuskysymyksiin ja tutkimuksen tavoitteisiin vastausten etsimisen, aineiston luokittelun ja lopuksi luotettavuuden arvioinnin (Tuomi & Sarajärvi 2004). Tässä artikkelissa käsiteltävän tutkimuksen aineisto luettiin läpi, tehtiin muihinpanoja ja luokiteltiin aineisto.

Tutkimustulosten luotettavuus ja yleistäminen on haasteellista, koska tutkimukseen osallistuvien joukko on pieni ja aineisto niukka.

Opettajien kokemat haasteet

Tutkimusta varten pyydettiin From Access to Success – Esteettä eteenpäin -projektiin osallistuneita opettajia kuvaamaan maahanmuuttajien osaamisen arvioinnin haasteita haku- ja valintavaiheessa. Seuraavassa esitellään niitä haasteita, joita maahanmuuttajien opettajat ovat kokeneet haku- ja valintavaiheessa.

Kielitaitoon liittyvät haasteet

Opettajien kuvauksissa nousi eniten esille suomen kieleen tai englannin kieleen (vieraskieliset koulutusohjelmat) liittyvät haasteet. Erityisesti abstrakti ja käsitteellinen kielitaito nähtiin maahanmuuttajille vaikeana. Korkeakouluopinnoissa edellytetään abstraktin kielen ja käsitteiden hallintaa. Myös haku- ja valintavaiheen pääsykokeet rakentuvat abstraktin kielen varaan. Opettajat viittaavat vastauksissaan suomen kielen kotoutumiskoulutuksen koulutustarjontaan, joka keskittyy pääsääntöisesti alemman kielitaitotason opetukseen. Toivomuksena on, että korkeasti koulutetuille järjestettäisiin C-tason kielikoulutusta.

”Kotoutumiskoulutuksessa saatu kielitaito ei yleensä riitä abstraktin kielen hallintaan.”

”Kotoutumiskoulutuksen kielenopetus koskee vain tasoja A–B”.

Haastattelutilanteessa on opettajille tullut yllätyksiä hakijoiden todellisen kielitaidon suhteen. Esimerkiksi opettajakoulutukseen hakeutuvien haku-paperissa ilmoittama kielitaidon taso (vaadittava kielitaitotaso B 2) ja haastattelutilanteessa esille tullut kielitaidon taso eivät ole täsmänneet.

”Kymmenenkin vuotta Suomessa asunut akateemisesti koulutettu ei pystynyt valintatilanteessa tuottamaan itsenäisesti tekstiä, ei kirjallisesti eikä suullisesti.”

Kielitaito ei kehity, jos kieltä ei voi käyttää. Tästä on hyvänä esimerkkinä tilanne, jossa työttömän maahanmuuttajan ystäväpiiri koostuu vain omankielisistä. Eräs opettaja pohtii vastauksessaan kotoutumista ja kotoutumiskoulutusta: kuinka on mahdollista, että korkeasti koulutettu maahanmuuttaja, asuttuaan Suomessa melkein kymmenen vuotta, voi osata kieltä vain auttavasti. Myös työelämän ulkopuolelle jääminen askarrutti opettajia. Pitkään Suomessa asuneiden osallistuminen suomalaiseen työelämään on jäänyt kotoutumiskoulutuksen työharjoittelukokemusten varaan.

Kielitaito nousee esille myös AMK:n valintakokeiden kirjallisissa osioissa. Osassa ammattikorkeakouluja kirjallinen koe perustuu paikanpäällä annettavaan kirjalliseen materiaaliin.

”Näin etukäteen valmistautuminen on vaikeaa ja tehtävä tulee monelle yllätyksenä. Keskittyminen on vaikeaa, koska hakija pelkää ajan loppuvan sekä sitä ettei ymmärrä tehtävää oikein.”

Opettajat pohtivat vastauksissaan sitä, miten realistisesti opiskelijat pystyvät arvioimaan omaa kielitaitoaan ja erityisesti, miten he arvioivat korkeakouluopinnoissa tarvittavaa kielitaitoa.

"Helposti opiskelija kokee kielitaitonsa riittäväksi kun hän tulee arkipäivässä toimeen suomen kielellä, mutta vasta AMK-opinnoissa hän havaitsee ettei kielitaito ole kuitenkaan riittävä."

Myös pohditaan mikä on "riittävän hyvä" kielitaitotaso, ja toivotaan tämän tason määrittelyä ammatti- ja koulutusalaakohtaisesti. Valitettavan vähän oppilaitoksissa on tarjolla korkeamman tason (C-taso) suomen kielen opetusta. Kieli- ja kotoutumiskoulutuksen rahoittaja painottaa luku- ja kirjoitustaidotomien opetusta sekä A- että B-tason suomen kielen opetusta. Korkeasti koulutetut ja jo suomen kielen perustaidot hankkineet maahanmuuttajat saattavat jäädä vaille korkeampaa kielenopetusta.

Kulttuuriin liittyviä haasteita

Opettajien vastauksissa kulttuuriin liittyvät kysymykset nostettiin kielitaidon rinnalla tärkeiksi. Opiskelutaidot ja oppiminen erilaisessa kulttuurisessa kontekstissa nähtiin vaativina. Opettajakeskeisistä oppimiskulttuureista tulevilla opiskelijoilla oli vaikeuksia kirjoittaa esseitä tai vapaamuotoisia vastauksia kysymyksiin ilman hyvin tarkkoja ohjeistuksia. Kantaväestön edustajille annetut ohjeet eivät ole maahanmuuttajille riittäviä. He kaipaavat yksityiskohtaisempaa ohjeistusta valintakokeen tehtäviin.

"Suomalaisessa kulttuurissa joustavuus, kriittisyys, oma-aloitteisuus ja aktiivisuus ovat hyviä, toivottavia ominaisuuksia, mutta ei esim. venäläisessä kulttuurissa. Tämä näkyy siinä että opiskelija odottaa ja toivoo selkeitä ohjeita myös pääsykokeissa."

Opiskelijoiden kulttuuritausta, heidän oman kulttuurinsa tuntemus ja ymmärrys kulttuurista opittuna asiana on aika vähäistä. Joskus kulttuuriset asiat saattavat estää oppimista, kun ei tunneta tai tiedetä uusia toimintatapoja, niin yksilö voi fiksoitua aiemmin oppimaansa toimintatapaan. Kulttuuria voidaan myös käyttää puolustusmekanismina, kun halutaan toimia eri tavoin kuin oppilaitoksissa yleensä toimitaan. Oppimisen kannalta olisi suotavaa, että yksilöt tulisivat tietoisiksi kulttuurisidonnaisista toimintatavoistaan. Tietoisuus ja dialogi voisivat mahdollistaa erilaisten toimintatapojen kehittämisen ja omaksumisen.

"Monesti maahanmuuttajaopiskelijoilta puuttuu myös Suomen ja oman maan kulttuurin analyysitaito. Puuttuu ymmärrys siitä että kun täällä ja heidän kotimaassaan on erilaista niin mihin kaikkeen se liittyykään."

Opettajien kuvaukset ja kokemukset haastavat myös kotoutumiskoulutuksen opetussuunnitelmatyötä: miten koulutustaustoiltaan erilaisia ryhmiä huomioidaan kotoutumiskoulutuksessa ja miten kulttuurisia kysymyksiä nostetaan esille opetuksessa. Kulttuureihin liittyviä eroja olisi syytä myös käsitellä koulutuksen aikana. Arvottomatta toista kulttuuria toisen kustannuksella saat- taisi olla mahdollista saada aikaan avointa dialogia eri kulttuurien välillä.

Valintatilanteen haasteita

Edellä mainitut kulttuurisidonnaiset tekijät vaikuttavat myös valintatilanteen järjestelyissä. Opettajat pohtivat vastauksissaan valinta- ja haastattelutilanteen ideaalimallia. Sosiaali- ja terveystieteiden valintavaiheeseen on kirjallisten tehtävien lisäksi sisällytetty soveltavuuteen liittyvää arviointia, jota on tehty joko psykologisilla testeillä tai erilaisilla haastattelumenetelmillä. Psykologiset testit tiedostetaan haasteellisiksi ja kulttuurispesifiksi, mutta osa opettajista katsoo että ne kuitenkin ovat paikallaan. Tämä on ymmärrettävää, koska erityisesti sosiaali- ja terveystieteille haetaan persoonallisuuden ominaisuuksiltaan tietynlaisia ihmisiä. Opettajat pohtivat haastattelutilanteen kysymyksiä. Erityisesti kulttuurispesifit haastattelukysymykset nostetaan esille.

”Y

ksilöhaastattelu on haastava kv-opiskelijoille. Ymmärtävätkö he mitä kysymyksellä tarkoitetaan? Saammeko oikean tiedon kysymyksillä, joita esitämme? Tuleeko kysymysten muodon olla kulttuurisensitiivisiä ja huomioida hakijoiden kulttuuritausta? Lopulta kaikillahan pitäisi olla samat kysymykset”

Opettajat tuovat vastauksissaan esille ristiriitaa yhdenvertaisuuslakiin liittyvien periaatteiden ja kulttuurispesifisyyden välillä. Kulttuuriimme kuuluva tasa-arvoisuuden eetos on vahvasti läsnä opettajien vastauksissa. Eettiset kysymykset askarruttavat maahanmuuttajien opettajia, varsinkin arviointitilanteissa. Wilenin (2010) mukaan hoitoalan opettajat kokivat ristiriitaisia tunteita arvioidessaan maahanmuuttajien oppimista. He halusivat tukea maahanmuuttajan opiskelua ja valmistumista, mutta samalla kertoivat epävarmuuttaan siitä, olivatko he antaneet liian helposti esim. tenttejä läpi. Tosiasia varmasti on, että tällaista pohdintaa ja eettistä painiskelua opettajat joutuvat uransa aikana tekemään opettivat he sitten maahanmuuttajia tai kantaväestöön kuuluvia.

Valintahaastatteluissa nykyään pyydetään usein haastateltavaa kertomaan ja kuvailemaan omia hyviä puoliaan. Tämä ei aina toimi eri kulttuurista tulevien haastateltavien kanssa. Myös suomalaiset vanhemmat opiskelijat usein kokevat itsensä markkinoimisen vaikeana.

”K

ysymykset, jotka kannustavat hakijoita markkinoimaan itseään, ovat haastavia, koska osassa kulttuureja tähän ei olla totuttu, ts. itsestä puhumiseen ja kuvailemiseen.”

Edellä mainittu ilmiö saattaa myös liittyä yhteisökuulttuuriin yhteydessä olevaan riippuvaiseen minä-käsitykseen, jonka mukaan itsen määrittely persoonallisuuden ominaisuuksien mukaan ei ole tavallista. Kollektiivisissa kulttuureissa itse tai minä määritellään aina suhteessa muihin ihmisiin (Metsänen, 2006, 35; Matsumoto 2000; Markus & Kitayama 1991).

Kun haastateltavaa pyydetään kuvailemaan henkilökohtaista vaikeaa tilannetta, se saattaa tuntua maahanmuuttajataustaisesta hämmäntävältä. Haastateltavat ehkä pelkäävät tulevansa hylätyksi, jos he kertovat vaikeuksistaan. Joissain kulttuureissa perheen tai yksilön vaikeuksista ei mielellään kerrota ulkopuolisille, koska vaikeuksien ajatellaan leimaavan koko perhettä (Metsänen 2000). Ristiriidat pyritään ratkaisemaan perheen sisällä.

T

tämä on liian haastava ja monitulkinnallinen kysymys hakijoille. Osa hakijoista pelkää kertoa heikkoa kohtia elämästään ja vaikuttaa haastattelun sujuvuuteen.

Kirjalliset tehtävät ylipäättään koettiin haasteellisina. Opettajat pohtivat muun muassa, miten voidaan laatia sellaisia kysymyksiä ja tehtäviä antoja, ettei kulttuuri vaikuttaisi. Lisäksi hakijat tulkitsevat kysymyksiä oman kulttuuritaustansa mukaisesti.

T

olisiko valintakokeen olla lopulta yhteneväinen suomenkielisten koulutusohjelmien valintakokeiden kanssa? Toisiko tämä mitään etuja?

Tärkeä asia, jonka opettajat tuovat esille on se, että välttämättä kaikki ammattikorkeakouluihin hakijat, eivät tunne suomalaista koulutusjärjestelmää, eivätkä edes tiedä, mihin ammattiin koulutuksen jälkeen valmistuu.

H

hakuvaiheessa opiskelijat eivät tiedä, mihin ovat hakemassa, taustalla erilaisia opintoja, niistä haastattelija ei aina tiedä hakuvaiheessa."

Valmentavat koulutukset saattaisivat olla ratkaisu tähänkin haasteeseen. AMK-valmentavien aikana voitaisiin antaa opiskelijalle mahdollisuus tutustua häntä kiinnostavaan alaan.

Pohdintaa haku- ja valintatilanteen kehittämisestä

Tutkimukseen osallistujat olivat kokeneita ja pitkään maahanmuuttajien kanssa toimineita opettajia. Kokemuksistaan huolimatta he reflektoivat kriittisesti omia käytänteitään ja kokivat kehittämistarpeita erityisesti haku- ja valintavaiheen arviointiin. Alakohtaisesti eniten vastaajia oli sosiaali- ja terveystieteiden alalle soveltuvuuteen liittyvät tekijät painottuivat opettajien vastauksissa. Tärkeänä asiana pidettiin, että valintatilanteessa on sekä kirjallinen koe (substanssiin liittyvä) että haastattelu. Kirjallisessa kokeessa voi-

daan arvioida suomen kielen kirjallista tuottamista ja kielen ymmärtämistä. Haastattelussa taas kohdataan hakija kasvoista kasvoihin. Tilanteessa voidaan arvioida mm. puheen tuottamista ja saadaan yleisvaikutelma hakijasta. Opettajat miettivät myös ryhmähaastattelujen mahdollista antia. Ryhmähaastatteluisa saataisiin selville hakijan sosiaaliset taidot ja ryhmässä toimiminen. Ryhmätilanteiden arvioiminen ja ryhmässä toimimisen mallit koettiin haasteellisenä pisteyttää kulttuureihin liittyvän monitulkinnallisuuden vuoksi.

Tiimi- ja ryhmätyöskentely korostuu korkeakouluopinnoissa ja näitä taitoja tarvitaan myös työelämässä. Opettajien mukaan olisi tärkeä myös valintatilanteessa näitä taitoja arvioida.

"O lisiko tarpeen lisätä kysymyksiä tiimi- ja ryhmätyöskentelystä? Tämä taito puuttuu osalta opiskelijoita, jotka on valittu koulutukseen. Ts. osa opiskelijoista ei pysty ottamaan palautetta vastaan muilta opiskelijoilta."

Opettajakeskeisistä oppimiskulttuureista lähtöisin olevat opiskelijat eivät ole tottuneet ryhmätyöskentelyyn eivätkä välttämättä hallitse ryhmätyötaitoja. Ryhmässä toimimisen taitoja olisi hyvä sisällyttää AMK-valmentavien ope-
tussuunnitelmiin.

Opettajan työ on eettisesti ja moraalisesti virittäytynyttä. Kun ollaan tekemisissä ihmisten kanssa, niin aina eettiset kysymykset puhuttavat. Pääargumenttina oli se, miten valita sellaisia opiskelijoita, jotka suorittavat opinnot ja ovat soveltuvia alalle?

"M iten arvioida hakijoiden soveltuvuutta huomioimalla oikealla tavalla erilaiset kulttuuritaustat? Esimerkiksi eettiset kysymykset voivat olla haastavia, koska ihmiset ovat sidoksissa omaan kulttuuriseen ja uskonnolliseen taustaansa."

Pitäisikö haku- ja valintatilanteessa arvioida kriittisesti joidenkin hakijoiden soveltuvuutta alalle, jossa vaaditaan joustavuutta, yhdenvertaista suhtautumista ja siis varsin humaania ja liberaalia ihmiskäsitystä? Suhtautuminen esimerkiksi sukupuolten tasa-arvoisuuteen tai erilaiseen seksuaaliseen suuntautuneisuuteen vaihtelee kulttuuritaustan mukaisesti. Vai olisiko tähänkin ongelmaan vastauksena koulutus? Kulttuurihan nähdään tässä artikkelissa opittuna asiana.

Opettajat näkevät tarpeellisenä selvittää myös maahanmuuttajataustaisten opiskelijoiden kokemukset haku- ja valintatilanteesta.

"M inkälaisia haasteita maahanmuuttajataustaiset opiskelijat ovat kohdanneet haku- ja valintatilanteessa ja minkälaisia tarpeita he näkevät maahanmuuttajan kannalta haku- ja valintavaiheen arvioinnin kehittämiseen."

Tässä julkaisussa on intialaistaustaisen terveydenhuoltoalan opiskelijan haastattelu, jossa hän kertoo omat kokemuksensa ja kehittämisehdotuksensa valintatilanteesta.

Lopuksi

Kansainvälisyys on nostettu kärkiasiaksi korkeakouluissa, tätä painottaa myös OKM:n kansainvälistymisstrategia. Samaisessa strategiassa viitataan myös ammattikorkeakouluissa järjestettäviin valmentaviin koulutuksiin sekä maahanmuuttajien osaamisen tunnistamiseen. Erityisen painokkaasti strategiassa korostuu monikulttuurisen yhteiskunnan tukeminen (OKM 2012). Koulutusvientiin panostetaan runsaasti resursseja ja siitä on tullut erityisesti ammatillisten opettajakorkeakoulujen pääasiallinen kehittämisen kohde. Kuten jo artikkelin alussa todettiin, korkeakouluissa opiskelevien maahanmuuttajien määrä verrattuna heidän lukumääräänsä yhteiskunnassa on vähäinen. Samoin kuin korkeakoulutuksen saaneiden maahanmuuttajien osamista mm. lisä- ja täydennyskoulutuksen kautta ei ole tarpeeksi hyödynnetty.

Maahanmuuttajapuhe ja keskustelu maahanmuuttajien opiskelumahdollisuuksista puuttuu tai se on kovin vähäistä ammattikorkeakouluissa. Kansainvälisyys loistaa korkeakoulujen strategioiden kärjessä, mutta harvemmin käytännössä maahanmuuttajien kulttuurista osaamista nähdään kansainvälisyysosaamisena. Ruotsista on paljon esimerkkejä siitä, miten maahanmuuttajien kieli- ja kulttuuriosaamista on käytetty eri alojen vientiyrityksissä hyväksi. Ehkä tässä käsitteiden avaaminenkin auttaisi, siis mikä on kansainvälisyyttä, mikä monikulttuurista, mikä koskee maahanmuuttajia mikä taas kansainvälisiä opiskelijoita.

Raportoitavassa tutkimuksessa maahanmuuttajien opettajat pohtivat avoimesti haku- ja valintavaiheen haasteita omissa AMK:ssaan. Mitään yhteistä linjaa AMK:ssa ei ole maahanmuuttajien osaamisen arviointiin haku- ja valintavaiheessa. Olisikin tärkeää kehittää ja sopia yhteistä haku- ja valintavaiheen arviointikohteista ja -kriteereistä jo yhdenvertaisuuslain mukaisesti ja maahanmuuttajien aktiivisen kansalaisuuden tukemiseksi.

Korkeakouluissa on hyvin vähän tai ei ollenkaan mahdollisuuksia opiskella suomen kielen vaativimpia tasoja. C1–C2 -tasoisien suomen kielen opetuksen tarjontaa korkeakouluissa tulisikin lisätä. Ammattikorkeakouluissa on järjestetty korkeakouluun valmentavia koulutuksia. Näitä valmentavia koulutuksia voisi kehittää siten, että valmentavan koulutuksen aikana olisi mahdollisuus arvioida maahanmuuttajien osaamista ja hyödyntää sitä. Valmentavista koulutuksista voisi kehittää paikallisia keskuksia, joissa osaamisen arvioinnin ohella kartoitettaisiin maahanmuuttajan täydennyskoulutustarpeet ja mahdollisesti tarjottaisiin täydennyskoulutusmoduuleita eri koulutus- ja ammattialoilta.

Lähteet

- Häkkinen, K. 1996. Fenomenografisen tutkimuksen juuria etsimässä. Teoreettinen katsaus fenomenografisen tutkimuksen lähtökohtiin. Jyväskylä: Jyväskylän yliopistopaino.
- Korkeakoulujen kansainvälistymisstrategia 2009–2015. Opetusministeriön julkaisuja 2009:21.
- Markus, H. & Kitayama, S. 1991. Culture and Self: Implications for Cognition, Emotion and Motivation. *Psychological Review*, 98, s. 224–253.
- Matsumoto, D. 2000. Culture and Psychology. People Around the World. USA: Wadsworth Thomson Learning.
- Metsänen, R. 2006. Nuorten johtajien sopeutuminen uuteen kulttuuriin. Akateeminen väitöstyö. Tampereen yliopiston ammattikasvatuksen tutkimus- ja koulutuskeskus. Hämeenlinna: HAMK
- Salo, J. 2011. Hakeutumisvaihe aikaisemmin hankitun osaamisen tunnistamisessa ja tunnustamisessa. Visio oppijalle ja strategia organisaatiolle. Teoksessa. Metsänen, R. & Matinheikki-Kokko, K. (toim.) Lokaaleja ja globaaleja kohtauksia sosiaali- ja terveysalalla. Hämeenlinna: HAMK.
- Seppälä, T. & Wilhelmsson, N. 2010.(toim.) Maahanmuuttajan osaamisen tunnistaminen. Maahanmuuttajataustaisen opintoihin hakeutuvan osaamisen tunnistaminen toisen asteen koulutuksessa. Helsinki: Helsingin yliopisto, Koulutus- ja kehittämiskeskus Palmenia.
- Tikkanen, I, Kamppi M-L, Metsänen, R. & Vohanel, A. 2011. Markkinaselvitys Suomessa asuvien maahanmuuttajien koulutustarpeesta neljän ammattikorkeakoulun toimialoilla pääkaupunkiseudulla. Vantaa: Laurea AMK julkaisusarja B 47.
- Tuomi, J. & Sarajärvi, A. 2004. Laadullinen tutkimus ja sisällönanalyysi. Jyväskylä: Gummerus Kirjapaino Oy.
- Vygotsky, L. S. 1975. Thought and Language. Cambridge. USA. The MIT-press.
- Wilén, P. 2012. Maahanmuuttajataustaisten opiskelijoiden arviointi – erityispiirteitä ja opettajan osaamisen ydintä. Teoksessa Metsänen, R. & Nikander, L. Realistista aikuispedagogiikkaa monikulttuurisissa toimintaympäristöissä. Hämeenlinna: HAMK ammatillinen opettajakorkeakoulu.



Eija Laitinen, FT, MMM, toimii päätoimisena tuntiopettajana ja hankekoordinaattorina Hämeen ammattikorkeakoulussa. Eija Laitisen kiinnostuksen kohteita ovat kulttuurienvälisen vuorovaikutuksen opettaminen ja oppiminen ja kulttuurienvälisen vuorovaikutustaitojen arviointimenetelmät.

Opettajat ammattikorkeakoulujen kulttuurienvälisyysosaamisen keskiössä

Eija Laitinen

Kansainvälisyys ja monikulttuurisuus ovat osa ammattikorkeakoulujen arkea. Kansainvälisyys on korkeakoulutuksen laatua, sitä tarvitaan alueellisen kehittämistyön tueksi tai kehityskohteet ovat kansainvälisiä ja opiskelijoille koulutuksen pitää antaa kansainvälisyysvalmiudet. Monikulttuurisuus on läsnä kampuksilla ja luokkahuoneissa suomalaisten opiskelijoiden erilaisten taustojen takia ja kansainvälisten vaihto-opiskelijoiden myötä. Kansainvälisyys ja monikulttuurisuus koskettavat oppilaitosyhteisössä kaikkia, mutta ammattikorkeakoulujen opettajat ovat ne, joiden kansainvälisyys- ja monikulttuurisuusosaamiseen kiinnittyy eniten huomiota. Tässä artikkelissa pohditaan sitä, mitä kansainvälisyys- ja kulttuurienvälisyysosaaminen ovat opettajan näkökulmasta, mitä opettajien kulttuurienvälisyysosaamisesta tiedetään ja miten kulttuurienvälisyystaitoja opitaan.

Euroopan unionin (EU) koulutuspolitiikka nostaa kulttuurienvälisyysosaamisen koulutuspolitiikan sosiaalisen kasvatustehtävän ytimeen (esim. Commission of the European communities 2011). Kulttuuritietoisuus, yhteiskunnalliset taidot ja oma- ja vieraskielinen viestintätaito ovat yksi EU:n määrittämistä työelämän ja elinikäisen oppimisen avainkompetensseista (Commission of the European communities 2006). Globalisoituneessa maailmassa kansakunnat sitovat kansainvälisyyden tiukasti kansallisen osaamisen ja sitä kautta kilpailukyvyn kehittämiseen. Tulevaisuuden ammattilaisten odotetaan olevan oman alansa erikoisosaajia, ja heidän tulee kyetä sopeutumaan nopeaan muutokseen. Yksi kriittisistä osaamisvaatimuksista on kyky yhteistyöhön ja tulokselliseen toimintaan entistä kansainvälisemmissä ja monikulttuurisemmissä työyhteisöissä.

Taloudellisen kilpailukyvyn turvaamisen lisäksi kansainvälisyysosaamisella halutaan tukea monikulttuurisen yhteiskunnan rauhanomaista kehittymistä, ja korkeakouluilta odotetaan panosta myös globaalin oikeudenmukaisuuden kysymyksiin (Opetusministeriö 2009). Ammattikorkeakoulujen asettamien

kompetenssitavoitteiden (Ammattikorkeakoulujen rehtorineuvosto 2006) mukaisesti kulttuurienvälisyystaitoja pidetään osana ammattikorkeakoulujen tuottamaa asiantuntijuutta. Näin kansainvälisyyskompetenssi sisällyttään ammattikorkeakouluissa yhdeksi koulutusta raamittavaksi osaamisluopukseksi, joille opiskelijat voivat perustaa ammatillisen asiantuntijuuden kehittymisen ja työelämässä toimimisen. Vaikka kulttuurisen osaamisen merkityksestä puhutaan paljon, sen merkitys yhteiskunnan pääomana ja tulevaisuuden voimavarana saattaa olla vielä ajateltuakin suurempi. Suomalainen tulevaisuudentutkija Markku Wilenius (2006) korostaa kulttuureihin liittyvän tietämyksen ja osaamisen merkitystä luovuuden ja innovaation lähteenä, jonka merkitystä suomalaisessa talouselämässä ei vielä ole täysin oivallettu.

Kansainvälisyyden ja monikulttuurisuuden toimintakentässä opettajilla on useita rooleja. Heidän odotetaan olevan aktiivisia kansainvälisyystoimijoita, joiden oma ammattitaidon ylläpitäminen perustuu osittain nimenomaan juuri kansainvälisyydelle. Toisaalta heidän odotetaan välittävän kansainvälisyysvalmiuksia opiskelijoille. Edelleen yhä useammat opettajat tekevät työtään monikulttuuristen opiskelijaryhmien kanssa. Eri kulttuuritaustaisten oppijoiden lähtötilanne ja odotukset voivat olla hyvinkin erilaisia ja opetussellisesti haastavia. Kansain- ja kulttuurienvälisyysosaamisen kokonaisuus vaatii opettajilta vankkaa ja monipuolista osaamista. Opettajien kansainvälisyysosaamiselle ei ammattikorkeakouluasetuksessa (A352/2003) aseteta muita vaatimuksia kuin kielitaito opetuskieleksi määrättyssä kielessä.

Kulttuurienvälisen kompetenssin monet määritelmät

Kansainvälisyyttä ja monikulttuurisuutta sisältävän toiminnan pohjalla on se osaaminen, joka mahdollistaa kulttuurienvälisen toiminnan. Tällaisia taitoja ovat kielitaito ja kulttuurienvälinen viestintäosaaminen. Näin kulttuurienvälisen kompetenssi (intercultural competence) voidaan nähdä käsitteenä, joka yhdistää kansainvälisen ja monikulttuurisen toiminnan. Kansainvälisyys ja monikulttuurisuus ovat taas toimintaympäristöä, jossa kulttuurienvälistä viestintäosaamista käytetään. Kansainvälisyys on toki myös korkeakoulujen toiminnassa tavoitella, jolle asetettujen tavoitteiden onnistumista voidaan tarkastella erilaisilla mittareilla.

Kulttuurienvälisyysosaamisen määritelmiä on useita. Varsin yleisesti hyväksytty määritelmä kulttuurienvälisestä kompetenssista on vuorovaikutustilanteen sopiva ja tehokas toiminta, joka mahdollistaa vuorovaikutukselle asetetun tavoitteen saavuttamisen (Deardorff 2006; vrt. esim. Spitzberg & Chagnon 2009). Määritelmän sisällä olevat käsitteet sopivuus ja tehokkuus eivät ole yksiselitteisiä, ja ne jättävät määritelmään tulkinnallisuutta (ks. esim. Rathje 2007).

Kulttuurienvälisen kompetenssi voidaan nähdä myös kokonaisvaltaisena elämänarvoja ja toimintaa ohjaavana filosofiana ja henkilökohtaisena kasvunprosessina, jossa tavoitteena on moninaisuuden tiedostaminen, kunnioitus

ja pyrkimys oikeudenmukaisuuteen ja tasa-arvoon (Jokikokko 2002, Talib 2005).

Bennettin (1993) kulttuurienvälisen herkkyyden kasvun malli (*Intercultural Development Model*) kuvaa kulttuurienvälisen kompetenssin kasvun prosessiksi, jossa yksilö oppii vuorovaikutustilanteissa huomioimaan kulttuurisesti erilaisen toisen kulttuurisidonnaiset lähtökohdat ja toimintamallit. Lisäksi yksilö pystyy sitä kautta sopeuttamaan omaa toimintaansa tilanteeseen sopivaksi ja viime kädessä pystyy kehittämään monikulttuurisen identiteetin.

Määritelmien moninaisuudesta huolimatta selvää kuitenkin on, että kulttuurienvälinen kompetenssi on tilannesidonnainen. Kompetenssin tilannesidonnaisuus merkitsee taas sitä, että yksilö saattaa jossakin tilanteessa toimia erittäin kompetentisti mutta toisessa tilanteessa epäonnistua. Yksilön kompetenssi on prosessiluonteinen, se on jatkuvassa muutoksessa, se voi välillä jopa taantua ja täydellisyyttä on kenenkään mahdotonta saavuttaa.

Kulttuurienvälisen kompetenssin osa-alueita määritellään niitäkin monella eri tavalla ja osa-alueita eri tavalla painottaen. Useimmiten kompetenssin osat ryhmitellään kuitenkin tietoon liittyviin kognitiivisiin valmiuksiin, joihin luetaan ymmärrys ihmisen toiminnan kulttuurisidonnaisuudesta ja kulttuurikohtainen tietämys, kulttuurienväliseen toimintaan liittyvät kulttuurienvälisyystaidot ja affektisella alueella olevat asenne, motivaatio ja yksilöön liittyvät ominaisuudet. Kompetenssi on osiensa summa, ja yksittäisen osa-alueen hallinta ei riitä tekemään yksilöstä kulttuurienvälisesti osaavaa. Vaikka osa-alueet ovat vahvasti sidoksissa toisiinsa, lähtökohtana voidaan pitää myönteistä asennetta kulttuurienväliseen vuorovaikutukseen. Jos yksilöllä ei ole halua ja motivaatiota kohdata kulttuurisesti erilaista toista, ei tiedoilla tai taidoilla ole merkitystä tai niiden oppimiseen ei ole edellytyksiä.

Kaikkineen kulttuurienvälisen kompetenssin määritelmiä on jopa niin monia, että Spitzberg ja Changnon (2009), jotka ovat meta-analyysiinsä koonneet yli 300 tekijän listan kulttuurienvälisen kompetenssin osatekijöistä, esittävät epäilyä, että näin monia itsenäisiä käsitteitä kompetenssiin tuskin kuitenkaan sisältyy. Samansuuntaisesti Yearshova, DeJaeghere & Mestenhauer (2000, 42) kirjoittavat, että kulttuurienvälisyyteen liittyvien käsitteiden moninaisuus on johtanut jopa tutkimukselliseen tehottomuuteen. Käsitteiden moninaisuus, niiden tulkinnallisuus ja jopa ristiriitainen käyttö tai omiin käyttötarkoituksiin luodut sisällöt ja käännöksinä kulttuurialueelta toiselle siirtyminen ilman kunnollista sisällön kotouttamista aiheuttavat keskustelua. Sekaannuksia ja väärinymmärryksiä syntyy monella muullakin alueella, mutta toisaalta käsitteiden ja niiden sisältöjen kirjo voidaan ymmärtää myös rikkaudeksi. On myös huomattava, että käsitteiden sisältö muuttuu luonnostaan ajan myötä.

Käytännössä käsitteiden moninaisuuden ja tulkinnallisuuden aiheuttamat ongelmat voidaan torjua sillä, että kaikki toimijat, niin tutkijat kuin operatiivisen tason toimijat, muistaisivat aina huolella määrittää käyttämänsä käsit-

teet ja niiden sisällön. Tässä kohtaa on siis hyvä todeta, että yksi tärkeä perusta ammattikorkeakoulujen kansainvälisyystoimintojen ja monikulttuuristen ryhmien ohjauksen onnistumiselle on koko toimijayhteisön yhteinen ymmärrys kansainvälisyyteen ja monikulttuurisuuteen liittyvien käsitteiden merkityksestä. Vain sitä kautta, että käytetyt käsitteet tarkoittavat kaikille toimijoille sisällöllisesti samaa, tavoitetta ja sen saavuttamiseen käytetyt keinot näyttäytyvät kaikille yhteneväisinä.

Kansainvälisyys ja monikulttuurisuusosaaminen osana opettajuutta

Vaikka ammattikorkeakoulut ovat olleet varsin suosittuja tutkimuskohteita koko olemassaolonsa ajan, ammattikorkeakoulujen opettajuutta on kuitenkin tutkittu varsin vähän. Väitöskirjansa teoriaosuuteen Laitinen (2014, 31–33) on kerännyt tiedot ammattikorkeakoulujen opettajuutta käsitelleissä väitöstutkimuksissa varsin pitkältä ajalta. Koosteesta näkyy, kuinka vähän tutkimuksesta on suuntautunut suoraan opettajuuteen. Useissa tutkimuksissa opettajuutta kyllä sivutaan ja kansainvälisyyden ja siihen liittyvän asiantuntijuuden saatetaan todeta olevan opettajuuden haasteita ja kehittämiskohteita. Myös kansainvälisestä tutkimuskirjallisuudesta löytyy vain yksittäisiä opettajien kulttuurienvälisiä kompetenssia selvittäneitä tutkimuksia, vaikka kulttuurienvälisyys tutkimusaiheena on ollut viimeisen vuosikymmenen aikana valtavan kiinnostuksen kohteena. Esimerkiksi kansainväliseen vaihtoon liittyen Comp ym. (2013) kirjoittavat, että varovaisen arvion mukaan vuosituhanen vaihteen jälkeen aiheesta on julkaistu jopa yli 1000 artikkelia, kirjaa, raporttia ja esitystä.

Tiedon ja ymmärryksen tarve ammattikorkeakoulujen opettajien kulttuurienvälisestä kompetenssista on kuitenkin ilmeinen. Esimerkiksi korkeakoulujen kansainvälisyysstrategian (Opetusministeriö 2009) yhdeksi perusteluksi mainitaan korkeakoulujen toivottua hitaammin edennyt kansainvälistyminen.

Kansainvälisyys on ollut osa ammattikorkeakouluja koko niiden olemassaolon ajan, ja samalla tavalla kansainvälisyys on korkeakouluissa ollut aina osa opettajuutta. Ammattikorkeakoulujen kansainvälistyminen on yksi niitä prosesseja, joita ammattikorkeakouluissa on vuosien saatossa erityisesti tuettu. Opettajien oma käsitys opettajuudesta vaikuttaa vahvasti siihen mitä asioita pidetään tärkeänä, mitä opettaja kokee tärkeäksi opettaa ja millä tavalla toimia. Mäen (2012) väitöskirja paljasti opettajakunnan selvän jakautuneisuuden eri tavalla opettajuuteen orientoituihin opettajiin. Kun pohdittavaksi otetaan vielä se, että opettajuutta määrittää paljon myös opettajien omat kokemukset oppimisesta, voidaan herättää kysymys siitä, kuinka opettajat suhtautuvat kansainvälisyyteen ja kuinka he arvostavat kulttuurienvälisyysosaamista osana opettajuutta.

Laitisen (2014) väitöskirjatutkimuksessa selvitettiin kyselytutkimuksella opettajien omaa käsitystä heidän kulttuurienvälisestä kompetenssistaan.

Opettajat (n=228) pitivät kaikilla tutkimuksessa käytetyllä kolmella mittarilla arvioituna omaa kulttuurienvälistä osaamistaan varsin korkeana. Opettajien oman arvioinnin mukaan he ovat kulttuurienvälisesti herkkiä, varsin tehokkaita kulttuurienvälisiä toimijoita ja heidän kulttuuriälynsä on kohtuullisen korkea.

Vaikka itsearviointia käytetään yleisesti kompetenssin mittaamisessa, liittyy itsearvioinnin tuloksiin aina epävarmuutta. Laitisen (2014) tutkimuksessa käsitystä opettajien kompetenssista kirkastettiin pyytämällä opettajien esimiehiä (n=34) ja suomen- ja englanninkielisissä koulutusohjelmissa opiskelevia (n=1781 ja n=235) arvioimaan opettajien osaamista samoilla mittareilla. Näiden kaikkien kolmen ryhmän arviot olivat varsin yhdenmukaisia, mutta tasoltaan he kaikki arvioivat opettajien kompetenssin itsearviointia alhaisemmaksi. Bennettin (1993) kulttuurienvälisen herkkyyden kehitysmalliin perustuvalla kyselytutkimuksella (Intercultural Development Inventory, IDI) tehdyissä monissa tutkimuksissa on saatu hyvin samanlaisia tuloksia siitä, että itsearvioitu kompetenssi on miltei poikkeuksessa korkeampi kuin todellinen kulttuurienväläinen kompetenssi.

Bennettin (1993) malli korostaa kulttuurienvälisyyden kokemusta osaamisen kehittymisessä. Kokemuksen merkitys kulttuurienvälisessä kompetenssissa tuli vahvasti esiin myös ammattikorkeakoulujen opettajien kompetenssin tason selittäjänä (Laitinen 2014). Ne opettajat, jotka olivat asuneet pitkiä aikoja ulkomailla, olivat kulttuurienvälisesti osaavampia kuin ne, joilla kulttuurienvälisyydestä ei ollut kokemusta. Lyhyet opettajavaihdot ovat yleisiä ammattikorkeakouluissa, ja samalla tavalla kuin opiskelijavaihtojen toivotaan lisäävän kulttuurienvälistä ymmärrystä ja toiminnan osaamista, myös opettajavaihtojen toivotaan kasvattavan opettajien kompetenssia. Lukuisat vaihtoopiskelijoiden keskuudessa tehdyt tutkimukset kertovat kuitenkin, että ilman tukea kansainvälisen kokemuksen muuttuminen kulttuurienväliseksi toimintaosaamiseksi ei välttämättä tapahdu. Monet oppilaitokset ovatkin niin Suomessa kuin maailmalla havahtuneetkin tukemaan ja kehittämään arviointimenetelmiä kulttuurienvälisyyden oppimisen prosessin tehostamiseksi (ks. esim. Bolen 2013). Lyhyet koulutukset tukevat ainoastaan heikosti kulttuurienvälisyydestä kehittyneiden kehittämistä (Laitinen 2014, Jokikokko 2010) ja opettajien osaamisen kehittymisen tukeminen saattaisi vaatia ammattikorkeakouluilta nykyistä syvempää paneutumista kulttuurienvälisyydestä oppimiseen ja tukemiseen.

Kulttuurienvälisyydestä oppimisen ja opettamisen haasteellisuus

Opettajien oma kulttuurienvälisyydestä oppinen tai opettajien työskätkä kulttuurienvälisyydestä oppimisen välittäjänä ei ole helppo. Kulttuurienvälisyydestä oppimiseen ja opettamiseen liittyy useita näiden prosessien haasteellisuutta lisääviä tekijöitä.

Kulttuurienväliset kohtaamiset ovat vierauden kohtaamista, ja luontaisesti useimmat meistä haluavat turvallisuutta ja vahvaa omaan ryhmään kuulumisen tunnetta, vaikka vieraus saattaakin herättää mielenkiintoa ja uteliaisuutta, se koetaan mahdollisuutena. Juuri nämä vierauden kahdet kasvot pakkavat meitä pohtimaan kulttuurienvälisyysosaamista, ja kulttuurienvälisyydestä oppiminen tarkoittaa sitä, että voimme tehdä vierauden kohtaamisen hallittavaksi.

Kulttuurienvälinen toiminta on hyvin arvosidonnaista. Myönteinen suhtautuminen kulttuuriseen erilaisuuteen koskettaa ihmisyyttä syvältä, ja monesti se vaatii omissa ajattelussa syvällä olevien arvojen ja normien uudelleenarviointia. On eri asia opettaa vaikkapa kuinka asentaa oikein sähköjohdot tai oppia kuinka leipoa hyvä kakku kuin opettaa tai oppia kunnioittamaan vierautta. Vahvan arvosisällön opettaminen onnistuu vain, jos itse on asiaan vahvasti sitoutunut.

Kulttuurienväliset kohtaamiset ovat hyvin intensiivisiä, ja niihin liittyy aina riski epäonnistumisesta. Opettajat saattavat pyrkiä suojaamaan itseään, ammatti-identiteettiään ja säätelemään voimavarojaan välttelemällä epävarmuutta aiheuttavia tilanteita tai suhtautumalla välinpitämättömästi. Opettaja käyttää työssään omaa persoonaansa, ja näin työn kautta tulevat haasteet, joissa toimintamallit eivät ole selviä ja tulokset saattavat olla ennustamattomia, voidaan kokea uhkana. Monikulttuurisissa opetustilanteissa opettaja ja opiskelija saattavat kokea samaa, kulttuurishokkiin verrattavaa stressiä (vert. Brewis 2008).

Opetus ei kuitenkaan koskaan ole täysin arvoista vapaata. Koulutukselle ja kasvatukselle asetetaan tavoitteet, ja näitä opettajat omalla tavallaan tulkiten välittävät. Opettaja välittää opetussuunnitelman kautta omia näkemyksiään, ja opettaja välittää vielä vahvemmin omia näkemyksiään piilo-opetussuunnitelman kautta. Tuo piilo-opetussuunnitelma on se, jota opettajista kukaan ei tietoisesti noudata. Opettajien käsitykset maailmasta ja siinä toimivista ihmisistä paljastuvat opiskelijoille aina rivien välistä, tahtoi opettaja sitä tai ei. Kulttuurienvälisyyttä opettaessa onkin tärkeää ymmärtää, millä tavalla arvot näkyvät ja välittyvät opetuksessa.

Ammattikorkeakoulujen opettajilla vahva kielitaito liittyi hyvään kulttuurienväliseen kompetenssiin (Laitinen 2014). Vajavaiseksi koettu kielitaito rajoittaa halua ja mahdollisuuksia kulttuurienväliseen vuorovaikutukseen. Opettajien kielitaitoon tulisi kiinnittää vakavaa huomiota, koska kielitaitoon liittyvät epävarmuuden tunteet voivat olla yksi suurimpia esteitä edes kiinnostua kulttuurienvälisyydestä.

Kieli ja kulttuuri ovat vahvasti yhteydessä toisiinsa, mutta opiskelijoiden näkökulmasta tarkasteltuna kulttuurienvälisyystaitojen opettamista ei voida sytätä yksin kielenopettajien vastuulle. Kieltenopettajat saattavat pitää itseään ennen kaikkea kielenopettajina (Sercu 2006), vaikka ammattikorkeakoulussa kielen oppiminen nähdään myös kulttuurista oppimisena (Eurooppalai-

nen viitekehys 2004). Jotta kielten opetus vakavasti tukisi kulttuurienvälisyyden opetusta, pitää kielten opettajien mieltää itsensä kulttuurienvälisyyden opettajiksi. Hyvä kulttuurienväläinen kompetenssi ei kuitenkaan edellytä puhdaskielisyyttä. On myös hyvä muistaa, että puhutun kielen lisäksi kieleenulkoiset äänet ja ihmisen tuottamat merkit ovat osa viestintää ja nekin ovat kulttuurisidonnaisia.

Kieli on osa yksilön identiteettiä ja kaikkineen identiteetti on yksi niistä peruskäsitteistä, johon kulttuurienvälisyydestä oppiminen perustuu. Postmodernin käsityksen mukaan identiteetti voi kehittyä ja yksilö voi muokata omaa identiteettiään. Tietoisesti tapahtuva identiteetin muokkaaminen tai identiteettiin vaikuttaminen mahdollistaa kulttuurienvälisyydestä oppimisen ja opettamisen. Identiteetin muuttaminen on kuitenkin hidas prosessi, ja sen onnistuminen vaatii ihmistä ja ryhmää määrittävien perusoletusten tavoittamisen.

Universaalilla tasolla on identiteetti kaikille ihmisille yhteinen ja sen kautta määritetään ihmisyyttä. Sen alapuolella on yhteenkuuluvuutta rakentava ja sosiaalista tasoa edustava ryhmäidentiteetti, jossa jaetut arvot ja toimintatavat mahdollistavat ryhmään samaistumisen ja ryhmän jäsenyyden. Yksilötason identiteetti antaa perustan itseydelle ja yksilöllisyydelle. Kim (2009) pitää identiteettiin perustuvaa yhteenkuuluvuutta ja identiteettiturvallisuutta keskeisinä käsitteinä selittämään halukkuutta kulttuurienväliseen vuorovaikutukseen. Identiteettiturvallisuus on yksilön sisäinen voimavara, joka mahdollistaa empatian ja toisen kohtaamisen ilman tunnetta oman koskemattomuuden vaarantumisesta. Näin kulttuurienvälisyyskompetenssin kehittäminen perustuu yksilön identiteetin tukemiseen ja vahvaan itseymmärrykseen ja sitä kautta rakentuvaan kykyyn ottaa riskejä, ja kohdata kulttuurisesti erilainen toimija tasavertaisena yksilönä.

Kulttuurienvälisyydestä oppimiseen kuuluu myös keskeisesti kokemusten muuttaminen oppimiseksi reflektion kautta. Reflektoinnin tavoite on tehdä omaa toimintaa näkyväksi, kyseenalaistaa omat tietämisen, tuntemisen ja tekemisen rakenteet. Oman itsen toiminnan tarkastelu ikään kuin ulkopäin ei kuitenkaan ole helppoa. Reflektointi voi olla vahvasti tilannesidonnaista ja se saattaa kohdistua ennemminkin tilanteen reunaehtojen tarkasteluun kuin vaihtoehtoisten toimintamallien tai -tapojen etsimiseen (ks. Mälkki & Lindblom-Ylänne 2012).

Yhteenveto

Opettajien kulttuurienväläinen kompetenssi on perusta ammattikorkeakoulujen kansainvälisyydelle, laadukkaalle monikulttuuristen ryhmien opettamiselle ja opiskelijoiden saamille kansainvälisyysvalmiuksille. Ammattikorkeakouluissa pyritään aitoon kansainvälisyyteen, jossa kansainvälisyys olisi luonteva ja läsnä oleva osa kaikkien toimijoiden arkea. Aito ja toimiva kansainvälisyys perustuu haluun, sitoutuneisuuteen, tietoon ja taitoon kulttuu-

rienvälisestä vuorovaikutuksesta samoin kuin tietoon ja ymmärrykseen sen oppimisesta ja opettamisesta.

Opettajien, kansainvälisyyden keskeisimpien toimijoiden, itsearvioitu kulttuurienvälinen kompetenssi on tutkimuksen mukaan merkittävästi alempi kuin opiskelijoiden ja opettajien esimiesten käsitys opettajien kulttuurienvälisestä osaamisesta. Näin ammattikorkeakoulujen opettajien kansainvälisyysosaamisen taso saattaa olla yksi syy selittämään korkeakoulujen kansainvälisyyden toivottua hitaampaa kehittymistä, haasteita monikulttuuristen ryhmien opettamisessa ja valmistuneiden kokemia puutteita opiskelun antamissa kansainvälisyystaidoissa. Muun muassa ulkomailla asumisen kokemuksen pituudella ja kielitaidolla näyttää olevan vahva yhteys hyvään kulttuurienvälisyyskompetenssiin.

Kulttuurienvälisen toiminnan arvolatautuneisuus, identiteetin käsitteen monitasoisuus ja moniulotteisuus ja reflektoinnin kautta oppimisen haasteellisuus ovat keskeisiä kulttuurienvälisyydestä oppimista haastavia tekijöitä. Käsitteinä kaikki nämä ovat vaikeita, ja niiden omakohtainen ymmärtäminen ja niihin vaikuttaminen vaativat oppimista ja ohjausta.

Lähteet

- Ammattikorkeakoulujen rehtorineuvosto. 2006. Ammattikorkeakoulututkinnon suorittaneiden yleiset kompetenssit. Luettu 14.2.2015 osoitteesta: <http://www.nep.fi/ects/materiaali/Yleiset%20kompetenssit%20tutkintotasoitain%2019042006.pdf>
- Bennett, M.J. 1993. Towards ethnorelativism: A developmental model of intercultural sensitivity. Teoksessa R. M. Paige (toim.), *Educating for the intercultural experience* (ss. 21–71). Yarmouth, ME: Intercultural Press.
- Bolen, M. C. (toim.). 2013. *A Guide to Outcomes Assessment in Education Abroad*. Carlisle, PA: The Forum on Education Abroad.
- Brewis, K. 2008. Stress in the Multi-Ethnic Customer Contacts of the Finnish Civil Servants. *Developing Critical Pragmatic Intercultural Professionals*. Jyväskylä studies in Education, Psychology and Social Research, 103. Väitöskirja.
- Comp, D., Gladding, S., Rhodes, G., Stephenson, S., & Vande Berg, M. 2013. Literature and Resources for Education Abroad Outcomes Assessment. Teoksessa M. C. Bolen (toim.), *A Guide to Outcomes Assessment in Education Abroad* (ss. 97–135). Carlisle PA: The Forum on Education Abroad.
- Commission of the European Communities. 2006. Proposal for a Recommendation of the European Parliament and of the Council on establishment of the European Qualifications Framework for lifelong learning. COM (2006) 479 final. Brussels: Commission of the Commission European Communities.

- Commission of the European Communities. 2011. Supporting growth and jobs – and agenda for the modernization of Europe’s higher education systems. COM (2011) 567 final. Brussels: Commission of the European Communities.
- Deardorff, D. K. 2006. The Identification and Assessment of Intercultural Competence as a Student Outcome of Internationalization at Institutions of Higher Education in the United States. *Journal of Studies in International Education*, 10(3), 241 – 266.
- Eurooppalainen viitekehys. 2004. Kielten oppimisen, opettamisen ja arvioinnin yhteinen eurooppalainen viitekehys. Helsinki: WSOY.
- Jokikokko, K. 2002. Interkulttuurinen kompetenssi apuna kulttuurien kohdatessa. Teoksessa R. Räsänen, J. Jokikokko, M-L. Järvelä, & T. Lamminmäki-Kärkkäinen (toim.), *Interkulttuurinen opettajakoulutus: Utopiasta todellisuudeksi toimintatutkimuksen avulla*. Acta Universitatis Ouluensis E55 (ss. 85 – 95). Kasvatustieteiden ja opettajakoulutuksen yksikkö: Oulun yliopisto.
- Jokikokko, K. 2010. Teachers' intercultural learning and competence. *Universitat Ouluensis E114*. Väitöskirja.
- Kim, Y. Y. 2009. The Identity Factor in Intercultural Competence. Teoksessa D. K. Deardorff (toim.), *The SAGE Handbook of Intercultural Competence* (ss. 53 – 65). Thousand Oaks, CA: Sage.
- Laitinen, E. 2014. Ammattikorkeakoulujen opettajien kulttuurienvälinen kompetenssi ja sen mittaaminen. *Acta Universitat Tamperensis*, 2005. Tampere: Tampere University Press. Väitöskirja.
- Mäki, K. 2012. Opetustyön ammattilaiset ja mosaiikin mestarit. Työkulttuurit ammattikorkeakouluopettajan toiminnan kontekstina. *Jyväskylän yliopisto, Jyväskylä Studies in Business and Economics*, 109. Väitöskirja.
- Mälkki, K., & Lindblom-Ylänne, S. 2012. From reflection to action? Barriers and bridges between higher education teachers' thoughts and actions. *Studies in Higher Education*, 37(1), 33 – 50.
- Opetusministeriö. 2009. Korkeakoulujen kansainvälistymisstrategia 2009 – 2015. Opetusministeriön julkaisuja 2009:21. Helsinki: Yliopistopaino.
- Rathje, S. 2007. Intercultural Competence: The Status and Future of a Controversial Concept. *Language and Intercultural Communication*, 7(4), 254 – 266.
- Sercu, L. 2006. The foreign language and intercultural competence teacher: the acquisition of a new professional identity. *Intercultural Education*, 17(1), 55 – 72.

- Spitzberg, B. H., & Changnon, G. 2009. Conceptualizing Intercultural Competence. Teoksessa D. K. Deardorff (toim.), *The SAGE Handbook of Intercultural Competence* (ss. 2 – 52). Thousand Oaks, CA: Sage.
- Talib, M-T. 2005. Eksotiikkaan ja ihmisarvoa. Opettajan monikulttuurisesta ompelussista. *Kasvatusalan tutkimuksia* 21. Turku: Suomen kasvatustieteellinen seura.
- Wilenius, M. 2006. Cultural competence in the business world: A Finnish perspective. *The Journal of Business Strategy*, 27(4), 43 – 49.
- Yershova, Y., DeJaeghere, J., & Mestenhauser, J. 2000. Thinking not as usual: Adding the intercultural perspective. *Journal of Studies in International Education*, 4(1), 39 – 78.

Lait ja asetukset

- Anon. 2003. Valtioneuvoston asetus ammattikorkeakouluista 352/15.5.2003.



Päivi Pynnönen, FM, erityisopettaja, toimii lehtorina HAMK Ammatillisessa opettajakorkeakoulussa. Hän on toiminut pitkään ammatillisessa erityisopettajankoulutuksessa erityisosaamisalueenaan viestintä- ja vuorovaikutustaitojen opettaminen. Pynnönen on lisäksi toiminut opettajana maahanmuuttajille tarkoitetussa opettajaopintoihin valmentavassa koulutuksessa ja ollut mukana erilaisissa monikulttuurisissa projekteissa.

Maahanmuuttajien oppimisvaikeudet: osaamattomuuden tunnistamista vai tunnistamisen osaamattomuutta?

Päivi Pynnönen

Olemme samanaikaisesti jäsenenä monissa eri yhteisöissä ja kaikilla yhteisöillä voi olla oma kulttuurinsa. Usein kulttuurilla viitataan kansalliseen tai etniseen kulttuuriin. Kansallinen kulttuuri on yksittäisen valtion yhtenäiskulttuuri, jota välitetään kansalaisille muun muassa koulutuksen kautta. Etninen yhteisö on ryhmä, jolla on tavalla tai toisella yhteinen alkuperä, kieli, toimintakulttuuri ja mahdollisesti myös uskonto. Suomessa asuvia etnisiä yhteisöjä ovat esimerkiksi romanit ja saamelaiset. Saamelaiseen yhteisöön kuuluva henkilö on kasvanut sekä oman etnisen että suomalaisen kansallisen kulttuurin vaikutuksen alaisena. Etnisen ja kansallisen kulttuurin lisäksi yksilö sosiaalistuu myös oman perheensä kulttuuriin, asuinpaikkakuntansa kulttuuriin, omaan ammattikulttuuriin ja työpaikkansa tai oppilaitoksensa organisaatiokulttuuriin. Lisäksi jokaisella ikäryhmällä on oman aikakautensa kulttuuri ja jokaisella yksilöllä merkityksellisiä viiteryhmiä alakulttuurineen. Näissä eri yhteisöissä ihminen oppii erilaisia tietoja ja taitoja, joiden osaamisen arvostukset, vaatimukset tai osaamisen puuttumisen merkitys ovat sidottuja myös aikaan, paikkaan ja erilaisiin tilanteisiin yhteisöissä. (Valjus 2006, 8.)

Eri yhteisöjen kielten ja kulttuurien väliset erot näkyvät myös oppimisvaikeustutkimuksissa, ja nämä erot hankaloittavat tutkimustulosten keskinäistä vertailua ja esimerkiksi lukemisen ja kirjoittamisen vaikeuksien ominaisuuksien erottamista kielten ja kulttuurien ominaisuuksista. Kulttuurien väliset erot eivät rajoitu vain kieleen ja kirjoitusjärjestelmiin, vaan suhtautuminen luku- ja kirjoitustaidon merkitykseen ja opetukseen vaihtelee eri kulttuureissa ja yhteisöissä. (Aro 2011, 8 – 11.) Suomessa lukeminen ja kirjoittaminen ovat olleet arvostettuja taitoja ja esimerkiksi lasten koulukäynti ja siihen valmistautuminen on koettu yhteiskunnassamme tärkeäksi. Perhekulttuuri luo osaltaan pohjaa jo lapsuudessa yksilön myöhemmälle tietojen ja taitojen oppimiselle. Monissa perheissä lasten kanssa tehdään asioita, jotka auttavat lasta koulun aloittamisessa. Satujen lukeminen, piirtäminen ja palapelien rakensäntäminen antavat lapselle valmiuksia mm. lukemisen ja kirjoittamisen oppimiseen. (Arvonen, Katva ja Nurminen 2010, 30 – 33.) Kouluaikana lapsen tu-

lee oivaltaa lukeminen ja kirjoittaminen itselleen tärkeäksi taidoksi, joka rakentuu lapsen omana oppimisprosessina, jota ympäristö tukee. Jos kouluaikana oppiminen ei edisty, ja oppija ei lue eikä kirjoita kuten ikäisensä huolimatta normaalista älykkyydestään ja saamastaan opetuksesta, saattaa taustalla olla mahdollinen oppimisvaikeus. (Kontu 2006, 38; Takala 2006, 27.)

Suomessa oppimisvaikeuksien määrittely perustuu usein siihen, miten suomalainen koulumaailma ja terveydenhuolto määrittelevät oppimisvaikeudet (Aro 2011, 82–83.) Tällöin kehityksellisillä oppimisvaikeuksilla tarkoitetaan erityisvaikeuksia, jotka ilmenevät merkittävinä vaikeuksina ja hitautena lukemisen, kirjoittamisen tai matematiikan taitojen oppimisessa ja hallinnassa. Lisäksi ongelmia ilmenee yleensä myös muistin ja vieraiden kielten alueilla. Nämä vaikeudet eivät selity muilla vammoilla tai sairauksilla eivätkä peruskoulutuksen tai kielitaidon puutteilla. Niiden katsotaan olevan usein periytyviä luonteeltaan (Korkeamäki, Reuter ja Haapasalo 2010, 10.)

Oppimisvaikeuksien tunnistamisen haasteet

Vaikka oppimisvaikeuksien taustalla on yksilöllisiä kehityksen poikkeamia ja niistä seuraavat kapea-alaiset puutteet taidoissa ja niiden oppimisessa, on huomioitava, ettei oppimisvaikeuksia ole olemassa ilman ympäristöä, jossa henkilö oppii taitoja ja käyttää niitä. Oppimisvaikeudet ilmenevät usein tilanteissa, joissa kirjoitetun kielen tai numeroiden avulla opitaan tietoja ja taitoja kuten koulussa. Oppimisvaikeuksiin ja niiden ilmenemiseen vaikuttavat myös yksilön perittyjen taitojen ja kykyjen lisäksi muut ominaisuudet kuten esimerkiksi oppijan asenteet ja motivaatio. Lisäksi merkitystä on myös oppimistilanteiden vuorovaikutuksella ja käytettävällä pedagogiikalla. Vaikuttaviksi tekijöiksi tulevat myös opittavan taidon kulttuurinen merkitys ja käytettävä kieli. Englanninkielinen lapsi opettelee tarkaksi lukijaksi kaksi tai kolme vuotta, mutta lähes puolet suomalaislapsista oppii lukemaan itseksensä jo ennen kouluikää. Koulussa valtaosa oppilaista oppii lukutaidon muutamassa kuukaudessa. Niinpä esimerkiksi lukemisen opetuksen menetelmiä ei voi sellaisenaan kopioida kielestä toiseen. (Aro 2011, 10.)

Oppimisvaikeuksia tunnistettaessa verrataan usein oppijan suoriutumista laadittuihin ikänormeihin tai luokka-asteeseen. Tällöin voidaan todeta, että oppimisvaikeutta on syytä epäillä, jos oppija suoriutuu ikätasoaan heikommin tehtävistä tai jää niissä huomattavasti luokkatason odotuksista. (Arvonen, Katva ja Nurminen 2009, 72.) Oppimisvaikeuksien arviointiin tarkoitettuilla lukemisen ja kirjoittamisen tai matematiikan testeille ei ole Suomessa laadittuja normeja maahanmuuttajille. Suomenkielisille tehtyjä normeja ei voi käyttää suoraan maahanmuuttajille, joiden kieli ja kulttuuritausta on erilainen normiaineistoon verrattuna. Kognitiivisissa tehtävissä tarvittavan kielen ja erilaisten tehtävätyyppien kuten erilaisten kokoamistehtävien tai visuaalisen hahmottamisen tehtävien tekemiseen tarvittavan taidon hankkiminen saattaa kestää vuosia uudessa kulttuurissa. Tehtävät eivät siis aina mitata luotettavasti taitoa, vaan kertovat yksilön selviytymisestä tietyn tyyppi-

sisissä tehtävissä. Puuttuva taito tehtävässä ei aina tarkoita suoraan, että kyse olisi oppimisvaikeudesta vaan kyseessä voi olla pelkästään opiskelijan harjaantumattomuus kyseiseen osataitoon. Eri kulttuurien edustajille toistensa osaamisen tunnistaminen saattaa olla haastavaa. Esimerkiksi maahanmuuttaja saattaa sujuvasti pystyä tekemään aterioita erikokoisille ruokailijaryhmille käytännössä, mutta ei pysty tekemään ruoanlaittoon liittyviä mittamuunnoksia laskutoimituksina oppilaitoksessa. (Arvonen ym. 2010, 65–71; Vakimo 2010, 79.)

Kaikissa kulttuureissa ei edes tunnisteta käsitettä oppimisvaikeus tai käsite pitää sisällään vain aisti-, kehitys- ja fyysisten vammojen aiheuttamat oppimisen haasteet. Oppimisvaikeudesta puhuminen opiskelijan ja tai opiskelijan perheen kanssa voi olla hankalaa, koska oppijan yhteisössä yksilön vaikeuksista puhuminen voidaan kokea hyvin loukkaavana ja leimaavana. Henkilö, joka on hitaana oppijana saatettu tulkita tyhmäksi tai laiskaksi, on opinut peittämään osaamattomuuttaan ja ei uskalla kertoa mahdollisesta tuentarpeestaan opintoja aloittaessaan. Joskus henkilö ei ole välttämättä kotimaassaan kokenut oppimisvaikeuden haittaavan elämäänsä. Oppimisvaikeus saattaa tulla esille uudessa toimintaympäristössä, vaikka toiminta oman kielisessä ympäristössä on ollut ongelmaton. (Arvonen 2010, 65–69; Vakimo 2010, 79.)

Oppimisvaikeuksien arviointi

Kaikkia vaikeuksia oppimisessa ei voi selittää pelkästään maahanmuuttajien kulttuuri- ja kielitaustaeroilla koulutuksessa. Kun oppimisen perustaidot kuten tekninen lukeminen tai laskeminen eivät vakiinnu ja automatisoidu opetuksesta ja kohdennetusta tuesta huolimatta, kyseessä voi olla kehityksellinen oppimisvaikeus oppijalla. Arvosen (2011, 4) mukaan jos maahanmuuttajan taitojen harjoittelua ei ole ollut systemaattisesti tuettua pidemmällä aikavälillä ja ellei taitojen edistymistä ole seurattu, on turha ottaa kantaa oppimisvaikeuden mahdollisuuteen. Vasta harjoittelun ja taidon edistymisen pidemmän aika välin seuraamisen jälkeen voidaan ottaa kantaa siihen, etenevätkö taidot vai näyttäisikö taitojen omaksuminen olevan erityisen hidasta ja hankalaa.

Oppimisvaikeutta ei koskaan tulisi todeta, ellei ole ensin varmistettu, että oppija on saanut riittävästi opetusta ja tarvittaessa erityistä tukea hänelle vaikeiden taitojen harjaanuttamiseen. Oppimisvaikeuksien tunnistaminen mahdollisimman varhaisessa vaiheessa opiskelua on kuitenkin merkityksellistä. Liian usein opetuksessa jäädään odottelemaan liian pitkään oppimisen edistymistä, jolloin kehitykselliset oppimisvaikeudet todetaan opiskelijalla liian myöhään. Tällä voi olla yhteyttä siihen, että maahanmuuttajanuoret jäävät muita useammin koulutuksen ulkopuolelle peruskouluvaiheen jälkeen, ja toisen asteen opintojen keskeytyminen on heillä yleistä. (Arvonen ym. 2010, 210–212.)

Oppimisvaikeuksia arvioidaan ja testataan etenkin maahanmuuton ja opiskelujen aloitusvaiheessa. Testauksissa vaarana on, että erilaisten testien tavoitteeksi tulee vain oppimisvaikeuksien diagnosointi, jolloin oppija saattaa jäädä ulkopuoliseksi omasta oppimisprosessistaan eikä itse voi antaa ja saada tietoa oppimisensa vaikuttavista tekijöistä. Kuitenkin koulutuksessa opiskelijan osallisuutta ja oman oppimisensa asiantuntijuutta pitää kunnioittaa ja tukea. Tärkeää on, että oppija tulee kuulluksi, jotta luottamuksen rakentaminen mahdollistuu arviointitilanteissa. Tärkeää on opiskelijan kanssa keskustella ennen arviointia ja selvittää, miksi arviointia tehdään oppijan näkökulmasta, mitä tarkoitusta varten arviointia tehdään nyt ja mitä arvioinnista seuraa konkreettisesti eli miten arviointituloksia käytetään esimerkiksi tukitarpeiden kartoittamiseen. (Arvonen ym. 2010, 99 – 100.)

Oppimisvaikeuksien arviointi on aina yksilöarviointia ja vaatii useamman arvioinnin. Usein myös työskennellään kahdella kielellä. Arvioinnissa tulee aina huomioida opiskelijan kokonaistilanne ja muistaa, että maahanmuuttajuus ei ole ainoa vaikuttava tekijä yksilön oppimisessa. Tärkeää on, että maahanmuuttajan oppimisen haasteet suhteutetaan myös hänen aikaisempaan elämän- ja oppimisenhistoriaan. (Arvonen ym. 2010, 21 – 22.)

Vuosien aikana oppimisvaikeuksien arvioinnissa on noussut esiin dynaaminen ja interaktiivinen diagnostiikka. Perinteisen testauksen tulosten peruuttamattomuutta voidaan lieventää tai saada uutta tarpeellista tietoa esimerkiksi uudelleentestauksella, antamalla testiohjeita eri keinoin, antamalla palautetta eri tavoin tai erilaisin aikatauluin. Arviointitilanne nähdään myös vuorovaikutustilanteena, jossa mukana olevien henkilöiden on huomioitava toistensa erilaiset uskomukset ja tulkinnat. Lisäksi arviointitilanne pitäisi olla mahdollisimman turvallinen, koska saatu tieto on merkityksellistä vain jos arvioitava pystyy tuottamaan siinä todellista taitoisuuttaan eikä ole vain peloissaan, ikävystynyt tai välinpitämätön. (Moberg, Hautamäki, Lahtinen, Savolainen ja Vehmas 2009, 153 – 154.)

Dynaamisessa arvioinnissa tavoitteena on oppijan lähikehityksen vyöhykkeen tunnistaminen. Tällöin määritellään ne taidot, joita henkilö ei vielä hallitse itsenäisesti, vaan joissa hän tarvitsee tukea onnistuakseen. Opetuksen tuki pyritään kohdentamaan tälle alueelle. Dynaamiseen arviointiin sisältyy aina myös opetus- ja arviointimenetelmien sekä oppimisympäristön arviointi. Arviointitilanteissa varmistetaan, että opiskelija ymmärtää, mitä on tekemässä esimerkiksi pyytämällä häntä omin sanoin kertomaan mitä hänen pitää tehdä. Lisäksi tehtävätilanteissa ei kiinnostuta vain tehtävien tuloksista, vaan tarkkaillaan miten oppija tekee tehtäviä, miten sitkeästi hän jatkaa toimintaansa, miten huolellisesti toimii tai millaisia strategioita hän käyttää ongelmia ratkaistessaan. (Moberg, Hautamäki, Lahtinen, Savolainen ja Vehmas 2009, 153 – 154; Vakimo 2010, 81 – 33.)

Oppimisen tukeminen

Opiskelijoiden tukeminen opinnoissa ei ole vain peruskoulun ja toisen asteen koulutuksen tehtävä. Myös ammattikorkeakouluja ja yliopistoja velvoittavat perustuslaki ja yhdenvertaisuuslaki sekä kansainväliset sopimukset, joihin Suomi on sitoutunut. Yhdenvertaisuuslain mukaan viranomaisten tulee erityisesti muuttaa niitä olosuhteita, jotka estävät yhdenvertaisuuden toteutumista ja koulutuksen järjestäjän on tarvittaessa ryhdyttävä kohtuullisiin toimiin esimerkiksi vammaisen henkilön koulutukseen pääsemiseksi. Mikäli koulutuksen tarjoaja tällaisessa tilanteessa laiminlyö kyseiset toimet, toiminta voidaan tulkita syrjinnäksi. (Miettinen, Piha ja Pynnönen 2009, 57–59.)

Korkea-asteen koulutuksessa puhutaan opiskelun saavutettavuudesta ja esteettömien oppimisympäristöjen mahdollistamisesta mm. maahanmuuttajaoiskelijajoille. Esteettömyydellä tarkoitetaan fyysisen, psyykkisen, sosiaalisen ja pedagogisen ympäristön toteuttamista siten, että jokainen voi ominaisuuksistaan riippumatta toimia yhdenvertaisesti muiden kanssa. Esteettömyys koskettaa korkeakoulussa kaikkia opiskelijoita ja koko henkilöstöä, mutta erityisen tärkeää se on niille korkeakouluuyhteisön jäsenille, joilla on jokin vamma, jotka ovat erilaisia oppijoita, jotka ikääntyvät tai kuuluvat kulttuurisiin tai kielellisiin vähemmistöihin (vrt. Esteetön opiskelijavalinta.)

Opiskelijan oikeusturvan kannalta on perusteltua, ettei häntä valita sellaiseen koulutukseen, jonka mukaisissa tehtävissä hän ei esimerkiksi terveydentilansa vuoksi voisi toimia. On kuitenkin mahdollista, että saman tutkinnon sisällä voi olla tutkinnon osia, jotka edellyttävät erilaisia terveydentilavaatimuksia ja mahdollistavat täten opiskelijalle yksilöllisiä ratkaisuja koulutuksen suorittamiseen. Opiskelijan pääsyä ammatilliseen koulutukseen voidaan rajoittaa kuitenkin vain silloin, kun sairaus objektiivisesti arvioiden estää opinnot tai se vaarantaisi opiskelijan tai muiden turvallisuutta. Sairauden tai vamman opiskelulle aiheuttamat käytännön ongelmat tulee ensisijaisesti pyrkiä ratkaisemaan opetusjärjestelyiden ja opiskelijahuoltoapalveluiden avulla. Opiskelijan sairaus tai vammautuminen ei saa myöskään keskeyttää opiskelijan koulutusta tai johtaa harkitsemattomaan koulutusammatin tai -alan vaihtoon. Sairaudesta tai vammautumisesta koulutuksen toteutumiseksi aiheutuvat käytännön ongelmat ratkaistaan ensisijaisesti opiskelijalle sopivilla yksilöllisillä opetusjärjestelyillä. (Miettinen, Piha ja Pynnönen 2009, 57–59.)

Oppimisvaikeus voi olla este tai hidaste koulutuksessa, mutta se on vain yksi seikka monien muiden oppimiseen vaikuttavien asioiden keskellä. Ympäristön ja yksilön yhteistyöllä oppimisvaikeuksien aiheuttamaa haittaa oppimiselle pyritään minimoimaan. Paras tulos saadaan usein moniammatillisella ja -alaisella yhteistyöllä. Tuloksekas opetus suunnitellaan opiskelijan lähtötason arvioinnin perusteella. Tehtävät rakennetaan järjestyksessä ja palkitseviksi osatavoitteiksi, joihin rakennetaan pohjaksi tarvittavia taitoja, jotka ovat jääneet aiemmin oppimatta. Kompensaatiokeinojen etsiminen vaikeuksia tuottaville asioille on olennaista. Oppimista ei kuitenkaan voi koskaan rakentaa heikkouksille, vaan opiskelijan vahvuuksille. Keskittyminen yksilön oppimis-

vaikeuden voittamiseen sekä vahvuuksien lujittamiseen on tie eteenpäin oppimiseen, ammattiin ja työllistymiseen. (Takala ja Kontu 2006, 283; Thunberg 2006, 189.)

Lähteet

Aro, M., 2011. Oppimisvaikeustutkimuksen haasteita. NMI-bulletin, Vol. 21, No. 2., 1–4.

Arvonen, A., Katva, L. ja Nurminen, A., 2009. Maahanmuuttajanuori ja oppimisen haasteet – näkökulmia oppimisvaikeuksien tunnistamiseen. Teoksessa: Nissilä, L. & Sarlin, H-M. (toim.) Maahanmuuttajien oppimisvaikeudet. Opetushallitus.

Arvonen, A., Katva, L. ja Nurminen, A., 2010. Maahanmuuttajien oppimisvaikeuksien tunnistaminen. Juva: PS-kustannus.

Arvonen, A. 2011. Maahanmuuttajanuorten oppimisvaikeuksien tunnistaminen. NMI – bulletin, Vol.21, No.1., 1–6.

Esteetön opiskelijavalinta – suositus ja opas. ESOK-hankkeen verkkojulkaisu. Viitattu 17.2.2015 <http://www.esok.fi/esok-hanke/suosituksset/esteeton-opiskejavalinta-opas>.

Kontu, E., 2006. Lukemaan opettamisen erityismenetelmiä. Teoksessa: Takala, M. ja Kontu, E. (toim.) Luki-Vaikeudesta Luki-Taitoon. Helsinki:Yliopistopaino.

Korkeamäki J., Reuter A. ja Haapasalo S., 2010. Aikuisten oppimisvaikeuksien tunnistus, arviointi ja kuntoutus. Opi oppimaan -hankkeen toimeenpano ja tulokset. Helsinki: Kuntoutussäätiön työselosteita 40/2010.

Miettinen, K., Piha, L. ja Pynnönen, P. 2009. Erilaisille oppijoille erilaista opetusta. Teoksessa Helander, J.(toim.) Ammatillisen erityisopettajan käsikirja. HAMK Ammatillisen opettajakorkeakoulun julkaisuja 1 /2009.

Moberg S, Hautamäki J, Lahtinen U, Savolainen H ja Vehmas S., 2009. Eri-tyispedagogiikan perusteet. Juva: WSOY.

Takala, M., 2006. Lukemaan opettaminen. Teoksessa: Takala, M. ja Kontu, E. (toim.) Luki-Vaikeudesta Luki-Taitoon. Helsinki:Yliopistopaino.

Takala, M. ja Kontu, E. 2006. Dysleksia ja tulevaisuus. Teoksessa: Takala, M. ja Kontu, E. (toim.) Luki-Vaikeudesta Luki-Taitoon. Helsinki:Yliopistopaino.

Thuneberg, H. 2006. Näkökulmia alakoulun luki-opetukseen. Teoksessa: Takala, M. ja Kontu, E. (toim.) Luki-Vaikeudesta Luki-Taitoon. Helsinki:Yliopistopaino.

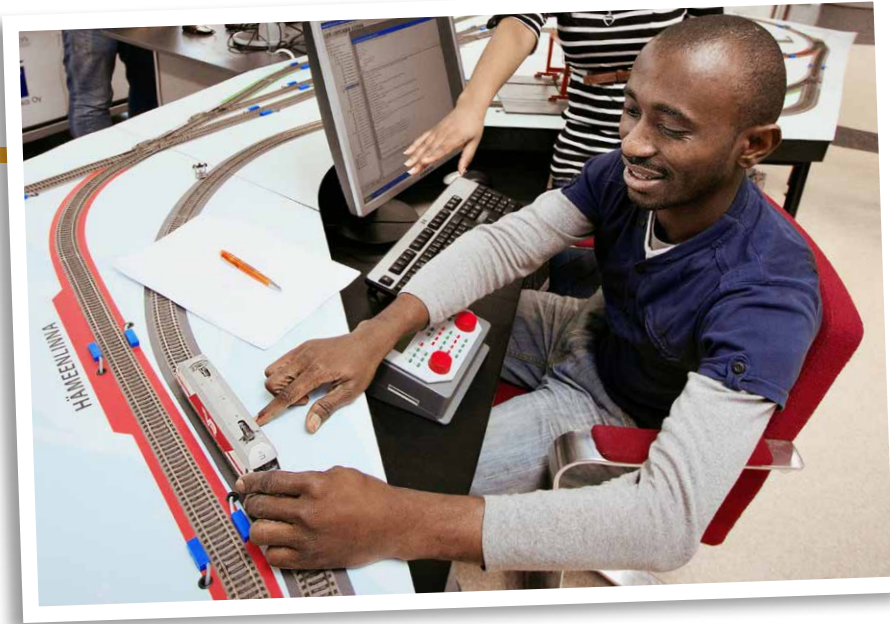
Vakimo, T., 2010 Aikuisten maahanmuuttajien oppimisvaikeudet. Teoksessa: Seppälä, T ja Wilhelmsson, N. (toim.) Maahanmuuttajan osaamisen tunnistaminen – Maahanmuuttajataustaisen opintoihin hakeutuvan osaamisen tunnistaminen toisen asteen koulutuksessa. Helsinki: Helsingin yliopisto, Koulutus- ja kehittämiskeskus Palmenia.

Valjus, S. 2008. Opas oppilaitosten monikulttuurisen kehittämiseen. Suomen kesäyliopistot. Viitattu 17.2.2015 http://www.kesayliopistot.fi/pdf/monikulttuurillinen_osaaminen.pdf



ARVIOINNIN MALLEJA JA HYVIÄ KÄYTÄNTÖJÄ





Pirjo Hakala, TT, PsyM, toimii vararehtorina ja Kasvu ja asiantuntijuus -osaamisalueen johtajana Diakonia-ammattikorkeakoulussa. Hänen osaamisalueellaan kehitetään mm. opiskelijavalintoja, ohjauskäytäntöjä ja Diakin vieraskielistä koulutusta sekä etsitään keinoja maahanmuuttaja- ja romanitaustaisten henkilöiden koulutusmahdollisuuksien parantamiseen.

Maarit Heusala, KM, ammatillinen erityisopettaja, diakoni. Maarit Heusala toimii kuraattorina ja lehtorina Diakonia-ammattikorkeakoulussa. Häntä kiinnostaa erityistä tukea tarvitsevien ja monikulttuuristen opiskelijoiden ohjauskäytäntöjen kehittäminen.

Eija Nieminen, VTM, sosiaalipsykologi, opinto-ohjaaja, toimii opinto-ohjaajana ja opiskelijoiden ohjauksen ja kasvun kehittämisyhmän vastaavana Diakonia-ammattikorkeakoulussa. Häntä kiinnostaa opiskelijoiden ohjauskäytäntöjen, erilaisten oppimispolkujen ja opiskelijavalintojen kehittäminen.

Maahanmuuttajataustaisten hakijoiden valintojen käytännöt ja haasteet

Pirjo Hakala, Maarit Heusala ja Eija Nieminen

Maahanmuuttajataustaiset hakijat Diakonia-ammattikorkeakoulussa

Ensimmäiset maahanmuuttajataustaiset opiskelijat aloittivat Diakonia-ammattikorkeakoulun (Diakin) Helsingin Alppikadun yksikössä jo sen ensimmäisenä toimintavuotena 1996. Diakin ensimmäisissä sosiaali-, terveys- ja kirkon alan opiskelijavalinnoissa syksyllä 1996 ja keväällä 1997 valittiin koulutukseen yhteensä 11 maahanmuuttajataustaista opiskelijaa. Näissä kahdessa ensimmäisessä opiskelijavalinnassa valituista opiskelijoista suuri osa oli valmistunut lähihoitajiksi Helsingin Diakoniaopistosta. (Karhia 2005, 1.) Maahanmuuttajataustaisia hakijoita on ollut sen jälkeenkin joka vuosi suomenkielisten sosiaali- ja terveysalan koulutusten hakijoiden joukossa.

Diakissa on myös toteutettu koulutuksia, joiden ensisijaisena kohderyhmänä ovat maahanmuuttajataustaiset hakijat. Näitä ovat olleet maahanmuuttajataustaisille tarkoitettut sosiaali- ja terveysalan ammattikorkeakoulututkintoon orientoivat opinnot sekä maahanmuuttajataustaisten sairaanhoitajien pätevyitysmkoulutus. Näiden koulutusten hakijat ovat olleet Suomessa asuvia maahanmuuttajia. Orientoivan koulutuksen opiskelijoista moni oli 1990-luvulla somalialaistaustainen ja 2000-luvulla hakijat ovat useimmiten olleet taustaltaan venäläisiä tai virolaisia. Myös maahanmuuttajataustaisten sairaanhoitajien pätevyitysmkoulutuksen opiskelijoiden kansalaisuus on niin ikään useimmiten ollut Venäjä tai Viro. Koulutusten toteutuskielenä on ollut suomi, joten hakijoilta edellytetään hyvää suomen kielen taitoa.

Englanninkieliseen sosiaalialan AMK-tutkintoon johtavaan koulutukseen tulee hakijoita suomalaisten hakijoiden lisäksi eri puolilta maailmaa, erityisesti Afrikan ja Aasian maista. Paljon hakijoita Suomen ulkopuolelta on ollut Nigeriasta, Keniasta ja Nepalista. Hakijoina on paljon myös Suomessa asuvia maahanmuuttajia. Koulutusta on toteutettu vuodesta 2006 alkaen.

Vuonna 2011 Diak aloitti ensimmäisen ammattikorkeakoulutasoisen tulkkaamisen koulutuksen tärkeimmissä maahanmuuttajakielissä. Tämän koulutuk-

sen hakijoista suurin osa on maahanmuuttajataustaisia, koska hakijoilla tulee olla hyvä molempien työkielten taito. Hakijoiden työkielinä ovat olleet albania, arabia, dari, kiina, kurdi (soranin murre), persia, somali, thai, turkki ja vietnam.

Maahanmuuttajataustaisille tarkoitetut sosiaali- ja terveysalan ammattikorkeakoulututkintoon orientoivat opinnot

Diak järjesti vuosina 1997–2011 opetusministeriön erillisrahoituksen turvin maahanmuuttajataustaisille opiskelijoille 30 op:n laajuisia sosiaali- ja terveysalan ammattikorkeakoulutukseen orientoivia opintoja. Opiskelijat valittiin koulutukseen erillishaualla, jonka valinta oli kolmivaiheinen. Ensimmäisessä vaiheessa hakukelpoiset hakijat kutsuttiin suomen kielen kokeeseen, josta hyväksytyt tulokset saaneet jatkoivat opettajien toteuttamaan haastattelun. Kielikokeessa edellytettiin yleisen kielitutkinnon taitotasoa 4. Hakijan ei tarvinnut osallistua kielikokeeseen, mikäli hänellä oli entuudestaan yleisen kielitutkinnon todistus taitotasolla 4 osioissa tekstin ymmärtäminen ja kirjoittaminen, valtionhallinnon kielitutkinnossa arvosana hyvä tai ylioppilas-kirjoituksissa suomi toisena kielenä -kokeesta vähintään arvosana cum laude approbatur. Kielitodistuksella kielitaitonsa osoitti yleensä vain muutama hakija kunkin haun yhteydessä. Ryhmään otettiin yleensä noin 20 opiskelijaa.

Opiskelijahaastattelussa kartoitettiin hakijan motivaatiota, urasuunnitelmia ja vahvuuksia hakemalleen alalle, vuorovaikutus- ja ongelmanratkaisutaitoja sekä kykyä pohtia eettisiä ja yhteiskunnallisia kysymyksiä. Valinta orientoivaan koulutukseen tapahtui kielikokeen ja haastattelun perusteella.

Orientoivat opinnot integroitiin sosiaalialan ja hoitotyön koulutusohjelmien ensimmäisen lukuvuoden opintoihin niin, että opiskelijat suorittivat niitä jonkin verran normaalia hitaammassa tahdissa saaden samalla lisätukea erityisesti suomen kielessä. Opiskelijat saivat toteuttaa oppimistehtävät vaiheistetusti ja heille annettiin niihin henkilökohtaista ohjausta. Orientoivien opintojen opiskelijat olivat ensimmäisen lukuvuoden omassa ryhmässään ja sen jälkeen integroituivat muihin opiskelijaryhmiin.

Valintojen kolmas vaihe toteutettiin noin kahdeksan kuukauden kuluttua orientoivien opintojen käynnistymisestä. Se koostui ulkopuolisten asiantuntijoiden suorittamasta sosiaalisten ja työskentelyvalmiuksien arvioinnista. Arviointia pyrittiin kehittämään niin, että se soveltuisi myös muille kuin syntyperältään suomalaisille hakijoille. Tästä huolimatta testauksen tulokset olivat joissain tapauksissa selvässä ristiriidassa opettajien ja harjoittelunohjaajien opiskelijasta saaman kokemuksen kanssa. Siitä syystä arvioinnin tulos oli karsiva vain silloin, jos myös opettajat tunnistivat opiskelijan toiminnassa samanlaisia arvioinnin hylkäämiseen johtaneita seikkoja. Vastaavasti joissain tapauksissa sosiaalisten ja työskentelyvalmiuksien arvioinnissa hyvin menestyneillä opiskelijoilla oli selviä vaikeuksia asiakastyössä. Hyväksytyt arviointitulokset lisäksi opiskelijoilta edellytettiin, että he saavat suori-

tetuksi 57 opintopistettä lukuvuoden aikana, jotta voivat tulla hyväksytyksi tutkintoon johtavaan koulutukseen. (Karhia 2012.)

Opiskelijoiden taustat olivat hyvin vaihtelevia. Yhdessä ryhmässä saattoi olla kotimaassaan jonkin muun alan yliopistotutkinnon suorittaneita ja pitkän työkokemuksen omaavia opiskelijoita, jotka eivät olleet kyenneet työllistymään oman alansa tehtäviin Suomessa, ja äskettäin toisen asteen tutkinnon suorittaneita nuoria. Osa oli asunut Suomessa vain pari vuotta, jotkut yli 10 vuotta. Aikaisempien ammattien ja opiskelijoiden lähtömaiden kirjo oli suuri. Osalla oli hyvä kirjallinen suomen kielen taito, mutta sujuvan puheen tuottaminen oli vaikeaa. Joissain ryhmissä tilanne oli päinvastainen. Opetuksen sisältöjä muokattiin kulloisenkin ryhmän tarpeiden pohjalta. (Karhia 2012.)

Kokemukset tästä valinta- ja koulutusmallista olivat hyviä. Vain muutama opiskelija ei saanut suoritettua opintojaan aikataulussa, ja kokonaan opintonsa keskeyttäneitä oli vain 8 %, eli läpäisyaste oli yli 90 %.

Vuodesta 2013 lähtien maahanmuuttajien valmentavia opintoja on toteutettu pienimuotoisemmin yhteistyössä Haaga-Helian, Humakin ja Arcadan kanssa. Koulutukseen valinnassa on ollut suppea suomen kielen koe. Vaadittava taitotaso on ollut 3 (B1.1) eli selvästi matalampi kuin aiemmissa orientoivissa opinnoissa. Kielikokeen lisäksi on ollut kahden opettajan toteuttama lyhyt haastattelu, jossa on selvitetty hakijan motivaatiota, tavoitteiden realistisuutta sekä taitoa ymmärtää puhuttua suomea ja puhua sitä itse. Valmentavista opinnoista kiinnostuneita hakijoita on ollut verrattain vähän. Yhtenä syynä siihen lienee se, että ne eivät takaa suoraa pääsyä tutkintoon johtavaan koulutukseen.

Maahanmuuttajataustaisten sairaanhoitajien pätevyitysmiskoulutus

Sairaanhoitajien pätevyitysmiskoulutus on tarkoitettu maahanmuuttajille, joilla on pohjoismaiden ulkopuolella suoritettu sairaanhoitajan, terveydenhoitajan, kättilön tai niitä vastaava tutkinto. Koulutusta on toteutettu Diakin Helsingin toimipisteessä työvoimapolitiittisena koulutuksena vuodesta 2005 alkaen. Seuraava ryhmä valmistuu maaliskuussa 2015. Koulutuksen avulla aikaisemmin suoritettua tutkintoa on täydennetty vastaamaan Suomen sairaanhoitaja (AMK) -tutkinnon vaatimuksia. Käytännössä opiskelijat ovat suorittaneet suomalaisen AMK-tutkinnon. Heidän aiempi osaamisensa on otettu henkilökohtaisessa opiskelusuunnitelmassa huomioon. Opintojen kesto on ollut noin puolitoista vuotta, riippuen hakijan aiemmista opinnoista.

Tämänkin koulutuksen valinta on ollut kaksivaiheinen. Ensimmäiseen vaiheeseen on kutsuttu kaikki hakukelpoiset hakijat. Valintakokeeseen kutsuttavien valintaan ovat osallistuneet Helsingin työ- ja elinkeinotoimiston virkailija, Helsingin kaupungin terveystieteiden keskuksen ja sosiaaliviraston edustaja, kouluttajan edustaja Diakista sekä Helsingin kaupungin henkilöstöosaston edustaja.

Ensimmäisessä vaiheessa on toteutettu suomen kielen koe, josta hyväksytyt tulokset saaneet on kutsuttu haastatteluun. Kielikokeen arvioinnissa on noudatettu yleisten kielitutkintojen taitotasoaasteikkoa 1–6 tai yleiseurooppalaisen viitekehyksen taitotasoaasteikkoa A1–C1. Hyväksytty tulos on vastannut taitotasoa 3,5 (B2.1). Kielitaidon on voinut osoittaa myös yleisten kielitutkintojen todistuksella, jossa taitotaso on vähintään 4 osiossa tekstin ymmärtäminen ja kirjoittaminen.

Haastatteluun on kutsuttu kaikki hakijat, jotka ovat saaneet suomen kielen kokeessa hyväksytyt tulokset tai jotka ovat osoittaneet taitotasonsa todistuksella. Haastattelijoina ovat toimineet Diakin lehtorit, Helsingin kaupungin terveyskeskuksen ja/tai sosiaaliviraston edustaja(t) ja Helsingin työ- ja elinkeinotoimiston ja/tai Helsingin kaupungin henkilöstökeskuksen edustaja(t). Haastattelussa on selvitetty hakijan a) työhistoriaa ja motivaatiota koulutukseen, b) urasuunnitelmia, c) opiskelu- ja ongelmanratkaisutaitoja sekä d) vaihtoehtoja ja kehittämishaasteita. Haastattelun kukin osio on arvioitu asteikolla 1–5. Pistemäärä 1 missä tahansa osiossa a–c on johtanut valintakokeen hylkäämiseen. Haastattelussa hakijalla on ollut mahdollisuus myös saada tietoa koulutuksesta ja opiskelusta.

Lopullinen valinta on tehty haastattelun perusteella. Haastattelun jälkeen haastattelijat ovat keskustelleet ja tehneet yhteenvedon keskustelun kulusta sekä päättäneet kunkin hakijan haastattelun pistemäärästä. Hakijat on asetettu valinta- ja varasijajärjestykseen haastattelun pistemäärän (max. 15) perusteella. Opiskelijavalinnassa etusijalla ovat olleet helsinkiläiset työttömät tai työttömyysuhanalaiset hakijat. Valinnoissa suurin karsiva tekijä oli yleensä riittämätön suomen kielen taito. Muutoin hyviä hakijoita jäi ulos koulutuksesta tästä syystä. Vuonna 2012 Diak sai rahoitusta ylimääräisen kielikurssin toteuttamiseen, jonka avulla kielikokeessa hylättyjen kielitaitoa voitiin intensiivisen opiskelun avulla nostaa koulutuksessa vaadittavalle tasolle.

Pätevyitysmiskoulutuksen käytäntö on muuttumassa. Vuonna 2014 julkaisussa opetus- ja kulttuuriministeriön selvityksessä (Kielitaidon määrittäminen sekä kielitaidon ja EU/ETA-alueen ulkopuolella hankitun koulutuksen täydentäminen terveysalalla, 45–49) esitetään, että EU/ETA-alueen ulkopuolella sairaanhoitajan koulutuksen saaneiden laillistus perustuisi valtakunnalliseen kuulusteluun. Osaamista täydentävä koulutus tulisi toteuttaa jatkossa täydennyskoulutuksena ja kuulusteluihin valmentavana koulutuksena, ei tutkintoon johtavana koulutuksena kuten tähän asti. Samassa raportissa esitetään laillistettavien terveydenhuollon ammattihenkilöiden kielitaitovaatimuksen nostamista yleisten kielitutkintojen tasolle 4 (eurooppalaisen kielitaidon viitekehyksen taso B2). Kielitaitokokeeseen ja kuulusteluun valmentava koulutus toteutuisi jatkossakin työvoimakoulutuksena sen kriteerit täyttävien henkilöiden osalta. Ulkomailta rekrytoitujen työntekijöiden koulutuksen kustannuksista vastaisi työnantaja ja/tai rekrytointiyritys.

Muutoksen myötä kielikokeen merkitys korostuu, ja se muodostuu entistä karsivammaksi. Hakijoiden koulutustaustan ja osaamisen kartoittaminen muodostaa tärkeän osan valintaprosessia.

Englanninkielinen sosionomikoulutus

Sosionomikoulutusta on toteutettu Diakissa englanninkielisenä vuodesta 2006 lähtien. Valintakokeet ovat muodostuneet ennakkotehtävästä, kirjallisesta tehtävästä, haastattelusta ja kielikokeesta. Kirjallinen tehtävä toteutettiin vuoteen 2013 asti aineistokokeena, jossa aineisto jaettiin osallistujille vasta valintakokeessa. Hakijoiden näkökulmasta tämä käytäntö on ollut haastava, koska kokeeseen ei ole voinut valmistautua ennalta. Aineiston lukeminen voi olla erityisen vaikeaa niille hakijoille, joilla ei ole sosiaalialasta aiempaa kokemusta.

Haastattelu on toteutettu yksilöhaastatteluna (20 min.). Haastattelussa on kartoitettu hakijoiden motivaatiota ja tulevaisuuden urasuunnitelmia. Haastattelun muita teemoja ovat hakijan persoona ja soveltuvuus alalle, oppimistyyli, ongelmanratkaisutaidot ja elämänhallinta sekä aiempi kokemus sosiaalialasta. Haastattelussa on ollut myös ajankohtaisiin sosiaalisiin ongelmiin liittyvä kysymys.

From Access to Success -hankkeessa keskityttiin Diakissa englanninkielisen sosionomikoulutuksen valintakokeiden kehittämiseen. Hankkeen aikana haastateltiin opiskelijoita ja koulutuksessa toimivia opettajia sekä muuta henkilökuntaa. Opiskelijoiden mukaan haastattelussa olisi keskeistä selvittää hakijan soveltuvuutta sosiaalialalle. Tärkeänä pidettiin hakijoiden persoonallisuutta ja oikeaa asennetta ihmisten auttamiseen. Myös tiimi- ja ryhmätyöskentelyvalmiuksia toivottiin kartoitettavan. Opinnoissa ja tulevassa työssä on tärkeää kyetä yhteistyöhön erilaisissa ryhmissä. Itsensä kehuminen ja markkinointi on joissain kulttuureissa vierasta, ja siksi se on haastattelutilanteessa näistä kulttuureista tuleville haastavaa. (Lamberg & Heusala 2014.)

Opettajat pohtivat haastattelujen kulttuurisensitiivisyyttä ja hakijoiden kulttuurista huomioon ottamista. Kulttuurierot vaikuttavat muun muassa siihen, miten hakijat pystyvät kuvaamaan itselleen vaikeita tai haasteellisia asioita. Vuoteen 2013 asti haastatteluun saattoi osallistua myös puhelimitse hakijan kotimaasta käsin. Näissä haastatteluissa vuorovaikutus oli hyvin rajallista ja altis puhelinyhteyden ongelmille ja mahdollisille huijauksille. Opettajia on mietityttänyt myös se, ymmärtävätkö hakijat kysymykset siten kuin ne on tarkoitettu. (Lamberg & Heusala 2014.)

Kevään 2014 valintakokeessa haastatteluosioita pyrittiin selkiyttämään. Haastattelun alussa kiinnitettiin huomiota positiivisen tunnelman luomiseen. Osa haastattelukysymyksistä oli edelleen liian vaikeasti ymmärrettäviä, koska hakijoista valtaosan äidinkieli ei ole englanti. Hakijoiden käyttäytyminen haastattelutilanteessa voi joskus olla haastattelijoiden mielestä hämmentävää. Kyse voi olla kulttuurisiin tai persoonallisuuteen liittyvistä tekijöistä, mutta yhtä hyvin myös esim. mielenterveydellisiin ongelmiin liittyvistä asioista. (Heusala 2014.)

Osana Access to Success -hanketta Diakin lehtorit Maarit Heusala ja Hanna Lamberg uudistivat englanninkielisen koulutuksen valintakokeen kirjallisen kokeen ja sen arviointikriteerit. Koe toteutettiin uudistetussa muodossa keväällä 2014. Hakijat perehtyivät ennen valintakoetta kirjallisen kokeen aineistona olevaan artikkeliin, joka oli saatavilla nettilinkin kautta. Artikkeleita ei saanut tuoda itse kokeeseen. Valintakokeessa ilmeni, että osa hakijoista ei ollut lukenut artikkelia etukäteen, vaikka hakuohjeissa se oli selkeästi mainittu. Koetta kehitetään edelleen siitä saatujen kokemusten pohjalta. Artikkeleihin pohjautuvia kysymyksiä oli liikaa ja erityisesti mielipidekysymysten osalta ne menivät päällekkäin haastattelukysymysten kanssa. Jatkossa kokeen kysymysten tulee rajautua selvemmin annettuun aineistoon. (Heusala 2014.)

Asioimistulkkauden koulutus

Diakin koulutusvastuuseen kuuluu ainoana Suomessa tulkkien koulutus Suomessa harvinaisissa kielissä. Ensimmäinen koulutusryhmä aloitti syksyllä 2011. Hakijoilla on oltava kaksi työkieltä, joista toinen on suomi ja toista on osattava lähes äidinkielen tasoisesti. Koulutuksessa olevien työkieliä ovat somali, arabia, dari, persia, kurdi, turkki, kiina, thai, albania ja vietnam. Hakijoista ja opiskelemaan valituista valtaosa on maahanmuuttajataustaisia, mutta mukana on myös joitakin suomalaisia opiskelijoita, jotka ovat asuneet pitkään ulkomailla ja osaavat toista työkieltä lähes äidinkielen tasoisesti.

Koulutukseen hakukelpoisuuden antavan tutkinnon suomeksi suorittaneet osoittavat riittävän suomen kielen taitonsa tutkintotodistuksellaan (lukion päättötodistus, ylioppilastutkinto tai ammatillinen perustutkinto). Muut hakijat osoittavat suomen kielen taitonsa yleisen kielitutkinnon tai valtionhallinnon kielitutkinnon todistuksella. Vaadittu taitotaso on 4 (B2.2.) kielen kaikilla osa-alueilla, valtionhallinnon kielitutkinnon taitotaso hyvä, tai hyväksytty suomen kieli asioimistulkin ammattitutkinnossa.

Vaikka hakukelpoisuus edellyttää riittävää suomen kielen taitotasoa, sitä on testattu vielä kirjallisella kokeella valintakokeessa. Sen lisäksi kokeessa on toisen työkielen kirjallinen ja suullinen koe, tulkkauksoe ja haastattelu. Haastattelun suorittavat Diakin lehtori ja hakijan toisen työkielen asiantuntija. Kysymykset esitetään suomeksi. Haastattelun teemoja ovat hakijan historia ja motivaatio koulutukseen, valmiudet opiskeluun, ongelmanratkaisutaidot ja stressinsietokyky sekä vuorovaikutustaidot. Hakijalla on myös mahdollisuus kysyä häntä askarruttavista asioista. Haastattelijoilla on apunaan arviointiohje, jossa on kunkin haastattelun teema-alueen osalta kuvattu kriteerit eri pistemäärille.

Suomenkielisen sosiaali- ja terveysalan koulutuksen maahanmuuttajataustaiset hakijat

Suomenkielisten sosiaali- ja terveysalan koulutusten hakijoiden joukossa on etenkin pääkaupunkiseudulla yleensä aina myös maahanmuuttajataustaisia hakijoita. Valintakoe on kaksiosainen. Ensimmäinen osa muodostuu kirjallisista oppimisvalmiuksista ja työskentely- ja sosiaalisia valmiuksia mittaavista osioista. Niihin sisältyy hakijoiden kielellistä käsitys- ja päättelykykyä, ymmärtävää lukemista, luovaa ideointia, loogista päättelyä ja matemaattista päättelyä (etenkin terveysalalla) mittaavia testejä sekä työskentely- ja sosiaalisia valmiuksia kartoittavat osiot. Tämän arvioinnin suorittavat ulkopuoliset henkilöarvioinnin asiantuntijat.

Maahanmuuttajataustaiset hakijat, jotka ovat suorittaneet koulusivistyksensä muualla kuin Suomessa, huomioidaan valintakokeen tiettyjen osioiden pisteytyksessä erilaisella pisteskaalalla. Käytännössä he saavat hyväksytyin tuloksen alemmilla pisteillä kuin suomalaiset hakijat.

Valintakokeen toinen osio on opettajaparin suorittama haastattelu. Haastattelu toteutuu joko yksilö-, pari- tai ryhmähaastatteluna. Haastattelun teemoina ovat hakijan historia ja motivaatio koulutukseen, vuorovaikutus-, opiskelu- ja ongelmanratkaisutaidot sekä etiikka ja yhteiskunnallinen vaikuttaminen. Hakijoilla on myös mahdollisuus kysyä haastatteliijoilta koulutuksesta ja opiskelusta Diakissa.

Hakijaa pyydetään täyttämään valintakokeeseen taustatietolomake, jossa kysytään hänen aiemmasta koulutuksestaan ja työkokemuksestaan, harrastuksista sekä terveydentilasta ja toimintakyvystä siltä osin kuin ne liittyvät opiskeluun ja työskentelyyn sosiaali- tai terveysalalla. Hakijalta kysytään toimintakykyyn ja terveydentilaan sekä aiempaan opiskeluoikeuden peruuttamiseen liittyvät kysymykset jo hakulomakkeella ja hakutoimiston henkilökunta tai opinto-ohjaaja ottaa hakijaan tarvittaessa yhteyttä selvittääkseen hakijan tilannetta jo ennen valintakoetta.

Yksilöhaastattelussa opettajat vielä tarkentavat, että hakija on ymmärtänyt sosiaali- ja terveysalan terveydentilasuosituksen ja että hänellä on realistinen kuva opintojen ja alalla työskentelyn vaatimuksista. Pari- tai ryhmähaastattelun yhteydessä hakijaa pyydetään keskustelemaan henkilökohtaisista asioistaan joko opinto-ohjaajan kanssa tai vaihtoehtoisesti jäämään opettajien kanssa kahdenkeskiseen keskusteluun, mikäli asioita pitää vielä tarkentaa.

Valintojen haasteet ja kehitysuunta

Kaikissa suomenkielisissä koulutuksissa useimpien maahanmuuttajataustaisten hakijoiden haasteena on riittävä suomen kielen taito. Ei ole myöskään täysin yksiselitteistä määrittää, mikä on riittävä kielitaidon taso, jolla opiskelija selviää opinnoistaan ja tulevista työtehtävistään. Kielitaito voi myös ke-

hittyyä opintojen myötä ja niiden aikana. Erityisesti tulkkikoulutuksessa suomen kieli on tärkeä osa opintoja ja kielitaito paranee opintojen avulla.

Diakissa pidetään tärkeänä, että maahanmuuttaja- ja romanitaustaisten henkilöiden mahdollisuuksia päästä korkeakoulutukseen voidaan parantaa. Sen vuoksi pyritään löytämään keinoja tämän tavoitteen toteuttamiseksi. Erityisesti suomenkielisissä sosiaali- ja terveystieteiden koulutuksissa valintakäytäntö on osoittautunut sekä maahanmuuttajien että romanien osalta suurimmaksi esteeksi koulutukseen pääsemisessä. Oppimis- ja työskentelyvalmiuksia mittaavat osiot tuottavat maahanmuuttajataustaisille hakijoille helposti hylkäävän tuloksen helpotetusta pisteetystä huolimatta. Maahanmuuttajapisteetystä ei käytetä niiden hakijoiden kohdalla, jotka ovat suorittaneet lukion ja ylioppilastutkinnon Suomessa. Näillä hakijoilla saattaa kuitenkin olla samantyyppisiä kieleen liittyviä haasteita kuin ulkomailla koulusivistyksensä suorittaneilla. Tällöin hakija saattaa saada haastattelussa hyvin korkeat pisteet, mutta saa testeissä hylkäävän tuloksen, mikä johtaa hylkäävään kokonaistulokseen.

Sosiaali- ja terveystieteillä soveltuvuus alalle on erityisen tärkeää, ja sitä tulisi voida arvioida luotettavasti jo opiskelijavalinnoissa. Monissa ammattikorkeakouluissa on luovuttu ulkopuolisten suorittamasta soveltuvuuden arvioimisesta ja siirretty kirjalliseen kokeeseen tai kirjallisen kokeen ja opettaja-haastattelun yhdistelmään. Kirsi Talman (2014) vertaili soveltuvuuskokeella ja kirjallisella kokeella valittujen hoitotyön opiskelijaryhmien osaamista ja opiskelumotivaatiota opintojen eri vaiheissa. Tutkimuksen kohteena ollut soveltuvuuskoe koostui opiskeluedellytyksiä ja opiskelustrategioita ja tiedon prosessointia mittaavista testeistä, persoonallisuustesteistä, psykologin arvioimasta ryhmätyötilanteesta ja psykologin haastattelusta. Kirjallinen koe oli ennakkoinnastukseen pohjautuva monivalintakoe. Talmanin tulosten mukaan molemmilla menetelmillä saadaan osaamiseltaan ja motivaatioltaan hyvin samanlaisia opiskelijoita. Opintonsa keskeyttäneitä ei kirjallisen kokeen kautta valitussa tutkimusryhmässä ollut lainkaan. Pelkkä kirjallinen koe saattaa kuitenkin karsia alalle motivoituneita ammatillisen koulutuksen väylää tulevia hakijoita, joiden teoreettiset valmiudet ovat usein heikommat kuin ylioppilastutkinnon suorittaneilla hakijoilla. (Talman 2014, 125 – 126.) Sama saattaa päteä myös maahanmuuttajataustaisiin hakijoihin, koska kirjallisessa kokeessa myös kieleen liittyvillä tekijöillä on merkittävä vaikutus.

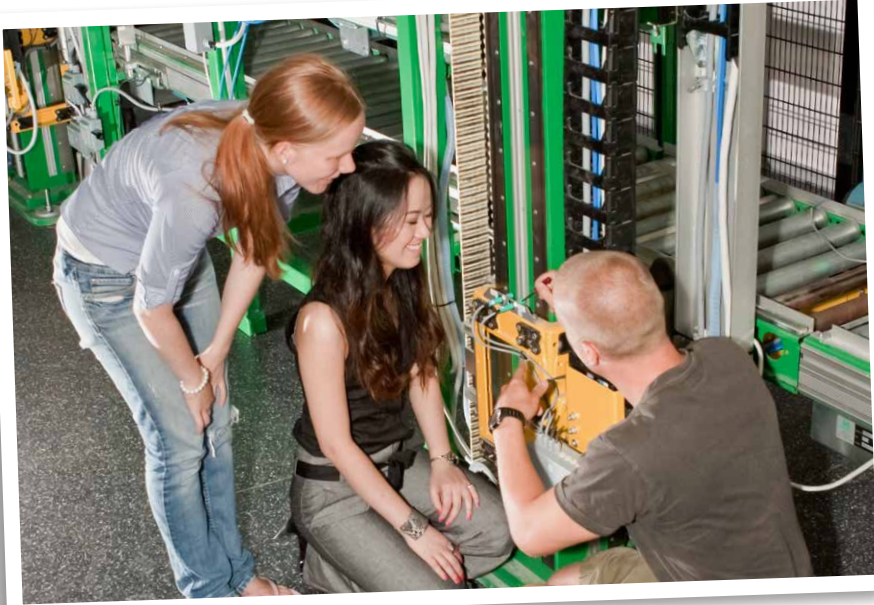
Kustannusten näkökulmasta kirjallinen koe on huomattavasti edullisempi vaihtoehto kuin perinteinen soveltuvuuskoe. Opettaja-haastattelun ja kirjallisen kokeen yhdistelmä on niin ikään kustannustehokkaampi ratkaisu kuin opettaja-haastattelu ja ulkopuolisen suorittama testeihin pohjautuva arviointi. Aineistokokeen ja haastattelun yhdistelmä on toiminut kokonaisuutena varsin hyvin Diakin englanninkielisessä koulutuksessa. Samantyyppistä valintakoea aiotaan kokeilla vuodesta 2015 alkaen myös suomenkielisen sosiaali- ja terveystieteiden koulutuksen valinnoissa. Uuden valintakäytännön uskotaan mahdollistavan aiempaa paremmin myös motivoituneiden maahanmuuttajataustaisten hakijoiden opiskelemaan pääsyn. Seuranta muuttuvan valinta-

käytännön vaikutuksista on kuitenkin tarpeen tehdä. Tarvittaisiin myös kansallista tutkimusta siitä, mitä soveltuvuus sosiaali- ja terveysalalle tarkoittaa. Alat ovat suurten muutosten edessä, ja tulevaisuuden haasteiden tulisi näkyä myös soveltuvuuden tunnuspiirteiden määrittelyssä.

Yksi yhä kasvavista muutoksista on asiakaskunnan yhä lisääntyvä monikulttuuristuminen. Näillä aloilla tarvitaan ammattilaisia, joilla on vahva ymmärrys ja hyvät valmiuden monikulttuuristen asiakkaiden kohtaamiseen.

Lähteet

- Heusala, Maarit (2014). Kokoava tehtävä From Access to Success – Esteettä eteenpäin -hankkeessa. Painamaton lähde. Tekijän hallussa.
- Karhia, Marjaana (2012). Raportti maahanmuuttajakoulutuksen kehittämishankkeesta. Maahanmuuttajien ammattikorkeakouluopintoihin orientoivat opinnot 2010 – 2012. Painamaton lähde. Tekijän hallussa.
- Kielitaidon määrittäminen sekä kielitaidon ja EU/ETA-alueen ulkopuolella hankitun koulutuksen täydentäminen terveysalalla. Opetus- ja kulttuuriministeriön työryhmämuistioita ja selvityksiä 2014:5. Opetus- ja kulttuuriministeriö, Korkeakoulu- ja tiedepolitiikan osasto.
- Lamberg, Hanna & Heusala, Maarit (2014). Etätehtävä From Access to Success – Esteettä eteenpäin -hankkeessa. Painamaton lähde. Tekijän hallussa.
- Talman, Kirsi (2014). Hoitotyön koulutuksen opiskelijavalinnat. Seurantatutkimus kahden valintakomenetelmän yhteydestä opiskelijoiden osaamiseen ja opiskelumotivaatioon. Turun yliopiston julkaisuja C:383. Turku 2014.



Sari Haapa, THM, toimii hoitotyön lehtorina Laurea-ammattikorkeakoulussa. Haapaa kiinnostavat erityisesti kulttuurinen kompetenssi ja vieraskielisen opetuksen kehittäminen sekä terveyden edistämisen pedagogiikka.

Marjo Pääskylvuori, KM, restonomi (AMK), toimii lehtorina Laurea-ammattikorkeakoulussa Restaurant Entrepreneurship- ja Facility Management -koulutuksessa. Marjoa kiinnostaa yrittäjyys, tiimioppiminen ja monikulttuurinen koulutus sekä näiden kehittäminen.

Eila Toiviainen, KM, TiM, opinto-ohjaaja, toimii Laurea-ammattikorkeakoulussa opintopäällikkönä.

CASE: Parihaastattelun pilotointi Laurea-ammattikorkeakoulun opiskelijavalinnassa

Sari Haapa, Marjo Pääskyvuori ja Eila Toiviainen

From Acces to Succes – Esteettä eteenpäin -hankkeessa kehitettiin maahanmuuttajataustaisten opiskelijoiden haku- ja valintavaiheen arviointia. Laurea-ammattikorkeakoulussa on runsaasti maahanmuuttajataustaisia opiskelijoita suomenkielisissä koulutuksissa, degree-ohjelmissa sekä maahanmuuttajille suunnatuissa pätevyitysmiskoulutuksissa. Tässä artikkelissa käsitellään maahanmuuttajataustaisten hakijoiden opiskelijavalintaa parihaastattelun näkökulmasta.

Opiskelijavalintaan liittyviä näkökulmia

Hakijoiden on saatava hakuvaiheen alusta asti ajantasaista tietoa koulutuksesta, käytännön toteutusjärjestelyistä ja opiskelusta Suomessa sekä hakukelpoisuudesta. Kansainvälisten hakijoiden koulutustausta ja kulttuuriset kokemukset vaikuttavat siihen, miten hakijat käsittelevät koulutusta koskevaa informaatiota. Myös valintakokeen infossa on hyvä selostaa vielä hakijoille koulutuksen tuottamaa osaamista ja koulutuksen käytännön järjestelyjä. (Saranpää, Haltia ja Jaakkola 2010, 4.) Ammattikorkeakoulujen on erityisesti kehitettävä hakijoille suunnattua nettisivuilla tiedottamista koulutuksesta. Ammattikorkeakoulut tekevät FINNIPS-yhteistyötä opiskelijavalinnoissa, jolloin tiedottaminen opinnoista on tärkeää kussakin kohdemaassa valintakokeita järjestäville tahoille.

Hakijoiden osaamisen tunnistaminen on valintahaastattelussa tärkeää, joten osaamisen tunnistamista on hyvä tarkastella eri näkökulmista. Valintahaastattelussa opettajien tulisi ensin miettiä, miten opettajat tai arvioijat itse tunnistavat osaamisen. Hakijalla on usein hiljaista tietoa, jota hän tuo esiin oman harkintansa mukaan valintahaastattelussa. Osaaminen on sidottu hakijaan, joten valintahaastattelussa opettajien tai arvioijien tulisi ymmärtää, että hakijan kokemustausta voi olla täysin erilainen kuin suomalaisella hakijalla ja hakijan saattaa olla vaikea tuoda osaamistaan esiin. Yhteisöllisissä kulttuureissa eläneiden hakijoiden voi olla vaikea kertoa itsestään ja osaa-

misestaan yksilöinä minä-muodossa. Valintahaastatteluuun liittyvä itsearviointi on usein hakijalle täysin vieras näkökulma. Valintahaastattelussa maahanmuuttajataustainen hakija yrittää tulkita, mitä häneltä odotetaan haastattelutilanteessa. Odotukset ovat aina kulttuurisesti määriteltyjä, joten hakijan käyttäytymisestä saatetaan tehdä virhetulkintoja esimerkiksi siten, että haastateltavan arvioidaan olevan liian aktiivinen tai passiivinen, dominoiva tai vetäytyvä, kieltä osaava tai osaamaton. (Seppälä & Wilhelmsson 2010, 22, 25 – 26.)

Metsänen ja Kämäräinen (2012) korostavat opettajan tai valintakokeessa arvioijan omaa itsetuntemusta ja ymmärrystä omista kulttuurista arvoista ja asenteista sekä tietoa erilaisista kommunikaatio- ja vuorovaikutustyyleistä. Opettajien osaamisen itsearviointiin saattavat vaikuttaa sosiaaliset arvot ja normit, joiden perusteella vastataan sosiaalisten odotusten mukaisesti, vaikka ei itse toimisi arjessa sosiaalisten arvojen ja normien mukaisesti. (Metsänen ja Kämäräinen 2012.)

Opiskelijavalinnan haasteita selvitettiin aluksi kyselyllä ja keskustelulla. Degree-ohjelmien opettajille, opintopäälliköille ja hakijapalveluiden toimijoille suunnattiin pienimuotoinen sähköpostikysely maahanmuuttajataustaisten opiskelijoiden valintavaiheesta keväällä 2013. Matkailu- ja ravitsemisalan opettajien kanssa hankkeen toimija keskusteli opiskelijavalinnasta. Opettajien ilmoituksen mukaan keskeisimmät haasteet maahanmuuttajataustaisten opiskelijoiden valinnassa liittyivät opettajien kulttuuriseen osaamiseen ja kykyyn ymmärtää itselle vieraista kulttuureista tulevia opiskelijoita, opiskelijoiden kielitaitoon sekä siihen, millaisilla menetelmillä maahanmuuttajataustaisten hakijoiden osaaminen saataisiin parhaalla mahdollisella tavalla esiin.

Kyselyn ja keskustelun jälkeen pohdittiin myös portfolion ottamista valintamenettelyyn, mutta tämä vaihtoehto hylättiin, koska valintakokeisiin käytettävä aika on rajallinen. Haastattelu on opettajille tuttu menetelmä, jota on käytetty aikaisemmin sekä yksilö-, pari- että ryhmähaastatteluna. Ryhmähaastattelua varten laadittiin opettajille menettelytapaohjeet. Ohjeissa käsiteltiin haastattelutilan järjestämistä, haastattelijoiden välistä työnjakoa, haastattelun kulkua, instruktion antamista hakijoille.

Parihaastattelun tulee perustua valintakokeiden arviointia varten laadittuihin kriteereihin, joiden perusteella laaditaan haastattelun dokumentointia varten myös arviointilomake. Haastateltavia kohdellaan tasavertaisesti. Haastattelun arvioijien pitää etukäteen sopia työnjaosta, kumpi arvioijista seuraa kumpaa haastateltavaa ja kumpi haastattelija on kulloinkin vetovastuussa. Haastattelun alussa hakijan henkilöllisyys tarkistetaan virallisista henkilöllisyystodistuksesta tai passista. Haastattelutilan sosiaalimuoto järjestetään etukäteen ja varataan haastattelussa tarvittavat dokumentit ja muistiinpanovälineet. Haastattelun alussa toinen haastattelijoina antaa etukäteen sovitun instruktion. Haastateltavat saavat hetken ajan tutustua kysymyksiin, joista he keskustelevat keskenään haastattelussa arvioijien seuratesa keskustelua. Haastatteluajan loppuessa parihaastatteluun osallistuville an-

netaan merkki haastatteluajan päättymisestä. Parihaastattelussa arvioijilla on mahdollisuus koko ajan seurata haastattelun kulkua ja arvioida hakijoita. Arviointi ja pisteytys tehdään heti parihaastattelun päätyttyä.

Parihaastattelussa toinen haastateltava saattaa ottaa liian aktiivisen roolin, jolloin toinen hakija ei saa esitettyä omia näkemyksiään. Arvioijille tämä asettaa haasteen, miten arvioida hiljaista hakijaa. Hakija on myös saattanut etukäteen tutustua ammattikorkeakoulun nettisivuihin ja tuottaa valmiita fraaseja haastattelussa, jolloin hakijan suullisen kielitaidon arvioiminen voi olla haasteellista. Hakijan kielitaidon arvioinnin tulee olla luotettavaa, yhdenmukaista, realistista ja ammattialakohtaista. Parihaastattelussa arvioijan on syytä miettiä etukäteen, miten he puuttuvat edellä esitettyihin haasteellisiin tilanteisiin.

Case: Restaurant Entrepreneur Degree -koulutusohjelman valintakoehaastattelun toteutus keväällä 2014

Restaurant Entrepreneur degree -koulutusohjelman valintakoehaastattelu pidettiin ensimmäistä kertaa keväällä 2014. Valintakokeessa selvitettiin erityisesti hakijoiden kiinnostusta ja halua yrittäjyyteen sekä yrittäjämaiseen toimintaan.

Haastattelun toteutus

Hakijoita kutsuttiin tilaisuuteen kaksi kerrallaan. Esittäytymisen jälkeen hakijoille annettiin lomake, jossa oli muutama kysymys keskustelun tueksi. Hakijoille kerrottiin, että heidän tulee keskustella keskenään annetuista kysymyksistä vapaassa järjestyksessä. Haastattelijat puuttuivat haastattelun kulkuun esittämällä kysymyksen tai kommentin, jos näytti siltä, että toinen haastateltavista ei saanut puheenvuoroa. Haastattelijat ilmoittivat hakijoille haastatteluajan päättymisestä. Hakijoilla oli myös mahdollisuus esittää kysymyksiä lopuksi.

Hakijoiden keskustelua arvioi kaksi opettajaa. Haastatteluun oli varattu aikaa noin 20 minuuttia, jonka jälkeen opettajat kävivät arviointikeskustelun ja kirjasivat hakijoiden saamat pisteet. Hakijoiden keskustelun arvioinnissa kiinnitettiin huomiota hakijoiden oma-aloitteisuuteen, rohkeuteen aloittaa keskustelu ja heidän kykynsä selvittää yllättävästä tilanteesta. Keskustelussa arvioitiin hakijoiden yrittäjäorientaatiota.

Kokemuksia

Haastattelujen perusteella hakijat eivät olleet riittävän tietoisia siitä, että koulutukseen haettiin erityisesti yrittäjyydestä kiinnostuneita ja yrittäjä-orientoituneita hakijoita. Suurin osa hakijoista oli orientoinut ainoastaan

ravintola-alaan. Erityisesti ulkomaisten hakijoiden ohjausta on kehitettävä edelleen hakuvaiheesta alkaen.

Valintahaastattelussa hakijat joutuivat ottamaan aktiivisen roolin, koska heidän oli aloitettava keskustelu annettujen ohjaavien kysymysten avulla. Pääsääntöisesti keskustelu eteni vuoropuheluna.

Välillä hakijat puhuivat melko pitkään joistakin kysymyksistä. Keskustelu ei ehtinyt annetun ajan puitteissa edetä esimerkiksi yrittäjyyteen, joka oli hakijoiden arvioinnin pääkohde. Seuraavassa valintatilanteessa meidän tulee varmistaa, että yrittäjyyteen liittyvät kysymykset käsitellään ensin. Mikäli yrittäjyys ja yrittäjämäinen toiminta ovat valintakokeen haastattelun arvioinnin kohteena, sitä tulee käsitellä keskustelun alussa. Hakijoille käytettävä aika ja yrittäjyyden näkökulma pitää tuoda selkeämmin esille valintakokeessa. Valintakokeen parihaastattelussa hakija voi saada lisätietoa koulutuksesta, oppimisympäristöstä ja opetusmenetelmistä sekä sen käytännön järjestelyistä. Tällöin hakijalla itsellään on mahdollisuus vielä arvioida, vastaako koulutus hänen urasuunnitelmiaan ja odotuksiaan.

Lähteet

- Metsänen, R. ja Kämäräinen, A. 2012. Ammatillisen opettajan monikulttuurinen osaaminen. http://pro.phkk.fi/kit/articles%5CMetsanen_article.pdf. Luettu 30.3.2013
- Saranpää, M., Haltia, P. ja Jaakkola, R. 2010. Osaamisen tunnistaminen ja tunnustaminen Suomen ammattikorkeakouluissa. AHOT-korkeakouluissa -hankkeen raportti. ESR-hanke. Turun yliopisto. Haaga-Helia Ammatillinen opettajakorkeakoulu.
- Seppälä, T. ja Wilhelmsson, N. 2010. Maahanmuuttajan osaamisen tunnistaminen. Helsingin yliopisto. Koulutus- ja kehittämiskeskus Palmenia.



Siru Kilpilampi, KM, työskentelee Lahden ammattikorkeakoulussa koulutussuunnittelijana aikuisopiskelijoiden ohjaustehtävissä. Siru Kilpilammen kiinnostuksen kohteita ovat ohjauksen kehittäminen monikulttuurisessa oppimisympäristössä ja joustavien oppimismenetelmien hyödyntäminen koulutuksessa.

Kohti AMK-tutkintoa – ajatuksia maahanmuuttajataustaisten hakijoiden tukitoimista

Siru Kilpilampi

Taustaa

Ammattikorkeakoulut ovat järjestäneet maahanmuuttajataustaisten hakijoiden tukemiseksi ns. valmentavia koulutuksia, joiden tavoitteena on valmiuksien lisääminen tutkinto-opintoihin hakeuduttaessa, suomen kielen taidon vahvistaminen ja hakijoiden tietämyksen lisääminen erilaisista opiskelumahdollisuuksista. Valmentavissa koulutuksissa on myös ohjattu hakijoita yhteishaussa, jolloin opiskelijat ovat saaneet tarvitsemaansa tukea hakemiseen: tietoa valintaprosessin vaiheista ja käytännön asioista, kuten hakuaikatauluista ja lomakkeiden täyttämisestä.

Avoimen ammattikorkeakoulun (Avoim AMK) opinnoissa on yhä enemmän maahanmuuttajataustaisia opiskelijoita, näin erityisesti pääkaupunkiseudun korkeakouluissa. Viime vuosina tietous Avoimen AMK:in opiskelumahdollisuuksista on lisääntynyt ja tavoitteellinen, tutkintoon tähtäävä opiskelu polkuopinnoissa on tullut yhä merkittävämmäksi osaksi Avoimen AMK:in toimintaa. Polkuopinnoilla tarkoitetaan 60 opintopisteen laajuista Avoim AMK-opintojen kokonaisuutta, jonka suoritettuaan opiskelija saa hakukelpoisuuden tutkinto-opintoihin. Tämä on tärkeä väylä hakijalle, jolta puuttuu hakukelpoisuus. Hakija voi hakea myös harkinnanvaraisessa haussa, mikäli hakukelpoisuutta ei ole.

Moni opiskelee tavoitteellisesti Avoimen AMK:in polkuopintoja myös tilanteessa, jossa elämäntilanne ei vielä mahdollista täysiaikaista keskittymistä tutkinto-opintoihin. Opiskelija voi edistää tulevaisuuden tavoiteopintojaan opiskelemalla ensin oman aikataulunsa puitteissa ja myöhemmin tutkinto-opintoihin siirtyessään hakea aiemmat opintonsa hyväksilukuina tutkinnon perus- ja ammattiopintoihin.

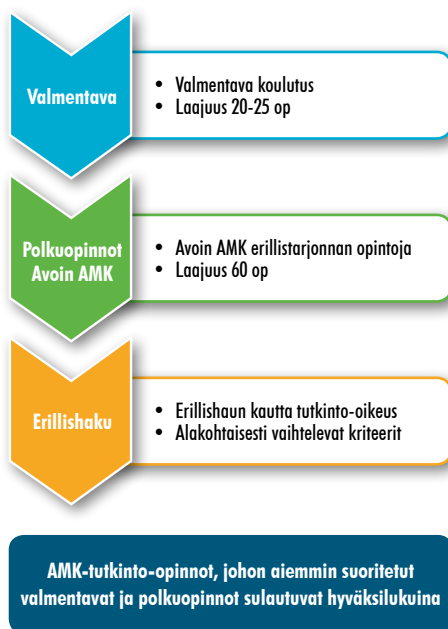
Tiedottaminen erillishaun mahdollisuudesta alkoi ammattikorkeakouluissa kesällä 2014. Avoimessa AMK:issa suoritettun 60 op polun jälkeen opiskelija voi hakeutua tutkinto-opiskelijaksi erillishaun kautta. Hakuprosessia pilo-

toidaan parhaillaan, ja haun kriteerit eri aloilla vaihtelevat. Esimerkiksi Lahden ammattikorkeakoulun liiketalouden alan jatkuvan haun mallissa opiskelija voi 60 op polkuopintoja opiskeltuaan hakea tutkinto-opiskelu oikeutta, ja riippumatta lukuvuoden vaiheesta hän voi joustavasti integroitua mukaan tutkinto-opiskelijoiden ryhmään. Liiketalouden alalla valintakriteereinä on 60 op polkuopintojen arvosanojen keskiarvo sekä valintahaastattelu. Sosiaali- ja terveysalalla erillishaussa hakeva ohjataan seuraavaan koulutuksen valintakokeeseen. Sosiaali- ja terveysalalla painotetaan alalle soveltuvuutta. Valintakokeessa arvioidaan hakijan alalle soveltuvuutta, motivaatiota, sosiaalista kyvykkyyttä ja oppimisvalmiuksia. Tullakseen valituksi hakijan tulee saada valintakokeesta vähintään 45 pistettä.

FUAS-yhteistyön mahdollisuudet maahanmuuttajataustaisten hakijoiden tukemisessa

Federation of Universities of Applied Sciences (FUAS) -verkostoyhteistyöllä tarkoitetaan Hämeen ammattikorkeakoulun (HAMK), Lahden ammattikorkeakoulun (LAMK) ja Laurea-ammattikorkeakoulun liittoumaa. FUAS-yhteistyössä hyviä käytäntöjä voidaan hyödyntää kaikissa ammattikorkeakoulussa, ja tällä hetkellä monia aloitteita toiminnan kehittämiseksi laajennetaan kaikkia toimijoita hyödyttäväksi FUAS-yhteistyöksi. Näin toimittiin myös From Access to Success – Esteettä eteenpäin -hankkeessa (2013 – 2014), jossa olivat mukana kaikki kolme FUAS-ammattikorkeakoulua. Keväällä 2014 FUASin koulutuksen strategisessa ohjausryhmässä keskusteltiin hankkeen tavoitteista maahanmuuttajataustaisten hakijoiden tukemisesta ja saatiin tuki kehittämistyön laajentamiseen FUAS-tasolle.

From Access to Success -hankkeen aikana järjestetyissä työpajoissa alkoi hahmottua malli, jossa maahanmuuttajataustaisille hakijoille suunnatut palvelut muodostaisivat jatkumon. Valmentava koulutus, polkuopinnot ja erillishaku yhdessä voisivat muodostaa kokonaisuuden, joka antaisi maahanmuuttajataustaiselle AMK-tutkintoa tavoittelevalle hakijalle reitin, jonka aikana hän vahvistaa valmiuksiaan ja kielitaitoaan ja saa samalla opiskelupaikan hakemiseen tarvitsemansa tuen.



KUVIO 1. Maahanmuuttajille suunnattu koulutuspolku.

FUAS – valmentavien ja polkuopintojen kokonaisuus

Opintojen sisällöt

Maahanmuuttaja-käsitteellä on monia määritelmiä. Tässä maahanmuuttajalla tarkoitetaan Suomeen muuttanutta henkilöä, joka aikoo asua maassa pidempään (Miettinen 2015) ja joka tarvitsee suomen kielen opintoja ja tukea opintoihin hakeutumiseen.

Valmentavassa koulutuksessa opintojen laajuus voi vaihdella, yleisin laajuus on n. 20 – 25 op. Valmentavien opintojen sisältöihin ovat kuuluneet mm. suomen kielen opinnot, monikulttuurisuustaidot, tietotekniikkataidot, orientaatit ammattikorkeakouluopintoihin ja suomalaisissa korkeakouluissa sovellettuihin oppimisen menetelmiin. Valmentavien opintojen kuluessa opiskelijat ovat valinneet yhden koulutuksen, jossa he ovat voineet käydä seuraamassa opetusta ja saamassa lisätietoja alan työllistymismahdollisuuksista ja erilaisista mahdollisista ammateista. Valmentavia koulutuksia on toteutettu kaikissa FUAS-ammattikorkeakouluissa, joten valmiudet uusien koulutusten järjestämiseen ovat olemassa – opetussuunnitelmia ja markkinoinnin työkaluja päivittämällä olisi mahdollisuus nopeaankin uusien koulutusten käynnistämiseen.

Lahden ammattikorkeakoulun järjestämässä valmentavassa koulutuksessa (Marjomäki & Kemppe, 2013, 29) opiskelijat toivoivat, että valmentava koulutus olisi ollut pidempi ja että käsiteltäviin teemoihin olisi voitu perehtyä syvällisemmin. Mikäli lähtökohtaisesti suunniteltaisiin valmentavan koulutuksen ja Avoimen AMK:in polkuopintojen laajempaa FUAS-kokonaisuutta, voitaisiin kummankin koulutuksen sisällöissä huomioida noin 1,5–2 vuoden opiskelujatkumo, jossa koulutuksen sisällöt täydentävät toisiaan. Valmentavassa koulutuksessa voitaisiin silloin keskittyä opiskeluvalmiuksien kasvatamiseen, mm. monikulttuurisen viestinnän taitoihin, suomalaisessa korkeakoulujärjestelmässä sovellettavaan konstruktivistisen oppimiskäsityksen ajattelutapaan, omiin oppimistyyliin, oppimisen menetelmiin sekä haku- ja valintavaiheen valmennukseen.

Valmentavan koulutuksen orientoivissa teemoissa voitaisiin tarjota mahdollisuus tutustua useampaan eri opiskelualaan, jolloin opiskelijat voisivat tutustua useampiin uravaihtoehtoihin. Metsänen ja Kähkönen (2013, 17) ehdottavat myös kartoitusjaksoja, joiden aikana valmentavissa koulutuksissa arvioidaisiin maahanmuuttajien osaamista ja soveltuvuutta tähtäimessä olevalle alalle. Näin polkuopintoja valittaessa syventyminen tiettyyn koulutukseen olisi tarkemman harkinnan tulos. Kun valmentavissa opinnoissa opiskeluvalmiudet ovat kehittyneet, Avoimen AMK:in 60 op:n polkuopinnoissa opiskelija voisi syventyä tähtäimessä olevan alan perus- ja ammattiopintoihin.

Valmentavien ja Avoimen AMK -polkuopintojen järjestämisessä huomioitavaa

Valmentavien ja polkuopintojen kokonaisuus voidaan suunnitella ja toteuttaa FUAS-yhteistyöverkosta hyödyntäen. Kokonaisuutta valmisteltaessa ohjaus- ja opetushenkilöstöä voitaisiin rekrytoida FUAS-ammattikorkeakouluista. Näin rakentuisi monikulttuurisen pedagogiikan asiantuntijoiden verkosto, joka toteuttaisi koulutuskokonaisuuden yhdessä. Tässä toimintamallissa voitaisiin nostaa esiin monikulttuurisen pedagogiikan asiantuntijuutta sekä toisaalta levittää hyviä käytäntöjä FUAS-ammattikorkeakoulujen kesken. Mallissa hyödynnettäisiin merkittäväällä tavalla FUAS-yhteistyöverkostossa olevaa potentiaalia ja verkoston yhteistyö tuottaisi lisäarvoa koulutusten järjestämiseen.

Suurin osa FUAS-ammattikorkeakoulujen tarjoamista Avoimen AMK:in opinnoista on ns. integroiduja opintoja. Integroiduissa opinnoissa tutkinto-opiskelijoille suunniteltuihin ja heidän aikatauluihinsa sovitettuihin toteutuksiin varataan tietty määrä opiskelupaikkoja Avoimen AMK:in kautta tuleville asiakkaille. Tämä asetelma voi olla haasteellinen silloin, kun tutkinto-opiskelijoiden ryhmä on tiivis ja Avoimen AMK:in opiskelijat koetaan ulkopuolisina, kesken oppimisprosessin mukaan tulevana uusina toimijoina. Tämän tilanteen sujuvuuteen kouluttajat voivat vaikuttaa pedagogisilla valinnoilla ja ryhmänohjauksella – useimmiten opintojakson alkuvaiheen jälkeen Avoimen AMK:in opiskelijat sulautuvat mukaan opetukseen ongelmitta. Mo-

nikulttuurisissa opiskelijaryhmissä lisähaastetta tarjoaa oppimis- ja opiskelukulttuurien kirjo, sillä yhdessä ryhmässä voi olla vallalla lukuisia erilaisia oppimiskulttuureja (Meriläinen & Pääskyvuori, 2013, 49).

Mikäli maahanmuuttajataustaisille opiskelijoille räätälöidyt polkuopinnot järjestettäisiin ns. erillistarjontana, tarkoittaisi se mahdollisuutta suunnitella ja toteuttaa Avoimen AMK:in polkuopinnot juuri tämän kohderyhmän tarpeisiin. Erillistarjonnassa koko toteutus suunnitellaan ja tarjotaan vain Avoimen AMK:in kautta tuleville opiskelijoille.

Valmentavissa koulutuksissa haasteena ovat usein pienet ryhmäkoot, jolloin yhteistoteutus FUAS-toimijoiden kesken mahdollistaisi opiskelijoiden rekrytoimisen laajemmalla maantieteelliseltä alueelta. Lahdessa koulutuksen markkinoinnissa keskeisenä toimijana on ollut Koulutuskeskus Salpauksen Monikulttuuripalvelut, jonka kotoutumiskoulutuksen yhteyshenkilöt ovat olleet avainasemassa välittäessään tietoa opiskelijoilleen AMK-opintoihin valmentavista koulutuksista. Koulutuksen sijainti olisi hyvä valita niin, että se olisi opiskelijakohderyhmän ja myös yhteistyöverkoston opettaja/ohjaushenkilöstön kannalta helposti saavutettavissa, esimerkiksi Vantaan Tikkurilassa sijaitsevat Laurean tilat ovat maantieteelliseltä sijainniltaan risteyskohdassa, joka voisi toimia valmentavan ja Avoimen AMK:in koulutusten keskuksena FUAS-ammattikorkeakoulujen välillä.

Vaikka Avoimen AMK:in periaatteisiin kuuluu avoimuus (ei lähtötasovaatimuksia, ei ikärajaa), tarvitaan polkuopintoihin hakeutumiseen hakuprosessi. Tämä on realiteetti, joka tulee huomioida jo opiskelukielen ja kielenopetuksen lähtökohdista. Mikäli polkuopiskelijoiden taitotasojen nostamisessa halutaan vaikuttavuutta ja todellisia tuloksia, tulee ryhmän rekrytoinnissa käyttää määriteltyä kielitasokriteeriä. Tämä seikka tulee polkuopintoja markkinoitaessa tuoda selkeästi esiin, samoin kuin se, että polkuopinnot eivät johda automaattisesti tutkinto-opiskeluoikeuteen. Polkuopintojen jälkeen opiskelijalle järjestetään valintatilaisuus, joka voi tarkoittaa kirjallista tehtävää ja/tai haastattelutilannetta tai osallistumista samaan valintakokeeseen, joka järjestetään yhteishaun kautta tuleville hakijoille.

Laadukas ohjaus – ovi myönteisiin oppimiskokemuksiin

Valmentavien ja polkuopintojen koulutuskokonaisuuden suunnitteluvaiheessa ohjauksen resurssointiin tulee kiinnittää huomiota. Monikulttuurisen ryhmän opiskelijoiden ohjaukseen tulee varata riittävästi mahdollisuuksia henkilökohtaiseen ohjaukseen ja pienryhmissä tapahtuvaan reflektioon (Kilpilampi 2012, 14).

Maahanmuuttajataustaisilla opiskelijoilla voi olla taustallaan pettymyksiä ja haastavia tilanteita, jolloin valmentavissa koulutuksissa ja polkuopinnoissa tarjottava tuki on tärkeä itsetunnon ja tulevaisuususkon vahvistamisessa (Marjomäki & Kemppe, 2013, 30). Mikäli valmentavissa koulutuksissa ja

polkuopinnoissa on ohjaajia, jotka kulkevat opiskelijan rinnalla vaiheesta toiseen, luo se opiskelijalle turvallisuutta ja mahdollisuuden itseluottamuksen vahvistamiseen. Huolella suunnitellut ohjaus- ja tukipalvelut vahvistavat opiskelijan mahdollisuuksia menestyä korkeakouluopinnoissa ja saada myönteisiä kokemuksia opintojensa ensiaskeleista lähtien.

Lähteet

- Kilpilampi, S. 2012. Monikulttuurisen ryhmän opiskelijoiden opiskeluvalmiuksien kehittäminen – kohti oppijakeskeistä oppimiskulttuuria. Opinnäytetyö. Hämeenlinna: HAMK Ammatillinen opettajakorkeakoulu.
- Marjomäki, J. & Kemppi, M-L. 2013. Kokemuksia valmentavista opinnoista: Lahden ammattikorkeakoulun valmentavat opinnot. Teoksessa Ahtiainen, H. & Lintula, L. (toim.) Kansainvälistyvä ammattikorkeakoulu. Metropolia Ammattikorkeakoulun julkaisusarja, Aatos-artikkelit 10:2013. 23 – 30.
- Meriläinen, K. & Pääskyvuori, M. 2013. Arjen haasteita opiskelijaryhmän ohjaamisessa. Teoksessa Ahtiainen, H. & Lintula, L. (toim.) Kansainvälistyvä ammattikorkeakoulu. Metropolia Ammattikorkeakoulun julkaisusarja, Aatos-artikkelit 10:2013. 48 – 56.
- Metsänen, R. & Kähkönen, K.. 2013. Osaamisen arviointi haku- ja valintatilanteessa. Teoksessa Ahtiainen, H. & Lintula, L.(toim.) Kansainvälistyvä ammattikorkeakoulu. Metropolia Ammattikorkeakoulun julkaisusarja, Aatos-artikkelit 10:2013. 13 – 18.
- Miettinen, A. 2015. Maahanmuuttajat. Luettu 02.02.2015. http://www.vaestoliitto.fi/tieto_ja_tutkimus/vaestontutkimuslaitos/tilastoja-ja-linkkeja/tilastotietoa/maahanmuuttajat.



Sonja Merisalo, Master of Science in Engineering (Interactive Media and Knowledge Environments), toimi maahanmuuttajien AMK-opintoihin valmentavien opintojen tietotekniikkaopettajana Metropolia Ammattikorkeakoulussa lukuvuonna 2013–2014. Hän toimii kyseisessä oppilaitoksessa suunnittelijana (käyttöliittymät, verkon välineet) Tiedonhallinta- ja järjestelmäpalveluissa.

Matti Rantala, FM, toimii digitaalisen viestinnän lehtorina Metropolia Ammattikorkeakoulussa. Hän on työskennellyt useiden maahanmuuttajiin kohdistuvien hankkeiden vetäjänä Metropoliasa. Hankkeissa on kehitetty pedagogisia ja sisällöllisiä ratkaisuja maahanmuuttajataustaisten korkeakouluopintoihin valmentavaan koulutukseen. Tällä hetkellä hän vetää kulttuurialojen valmentavaa koulutusta maahanmuuttajataustaisille.

Maahanmuuttajaopiskelijoiden arvioinnista Metropoliassa AMK:n kulttuuri- ja luovilla aloilla

Sonja Merisalo ja Matti Rantala

Suurin osa maahanmuuttajista ja maahanmuuttajataustaisista asuu pääkaupunkiseudulla. Siksi heidän huomioimisensa myös korkeakouluopetuksessa on erityisen tärkeää. Sitä ovat edellyttäneet ja toivoneet sekä alueen kunnat että yritykset. Metropoliassa ja sen edeltäjissä (Stadiassa ja EVTEKissä) on maahanmuuttajiin kohdistuvaa kehitystyötä ja sen jälkeistä vakiintunutta toimintaa tehty noin 10 vuoden ajan. Kehitysvaiheessa Mundo- (2004 – 2007), Voimaa- (2008 – 2011) ja Hera- (2010 – 2012) hankkeissa tehty työ on realisoitunut vakiintuneeksi toiminnaksi koko Metropoliassa. Hankkeilla lienee ollut vaikutusta myös muissa ammattikorkeakouluissa tehtyihin ratkaisuihin.

Metropoliassa on lähes kaikille koulutusaloille vakiintunut maahanmuuttajataustaustaisten korkeakouluopintoihin valmentava koulutus. Sitä on toteutettu kulttuuri-, tekniikka- sekä sosiaali- ja terveystieteiden aloilla vuodesta 2013 lähtien. Jokaisella alalla on omia alakohtaisia käytänteitä ja niiden kaikkien käsittely tässä yhteydessä ei ole mahdollista. Tässä artikkelissa paneudutaan ensisijaisesti kulttuuri- ja luovilla aloilla tehtyyn työhön, joskin viittaukset muille aloille ovat osa tätä artikkelia.

Kehitysvaihe

Mundo-projekti oli Suomessa asuville maahanmuuttajille ja etnisille vähemmistöille suunnattu mediakoulutus- ja työssäoppimisprojekti, jonka tarkoituksena oli synnyttää media-alalle uutta kulttuurista osaamista ja edistää suvaitsevaisuutta ja monikulttuurista ymmärtämystä työnantajien ja työyhteisöjen keskuudessa. Projekti tarjosi mahdollisuuden koulutukseen, jossa koulutettaville räätälöitiin henkilökohtainen opetussuunnitelma, ja monipuoliseen työharjoitteluun eri medioissa.

YLE:n hallinnoimassa hankkeessa Helsingin ammattikorkeakoulu Stadia vastasi koulutuksesta, työssäoppimisjaksoista vastasi YLE TV1:n Basaari-ohjelmasarjan työryhmän lisäksi SixDegrees-monikulttuurilehteä julkaise-

va DreamCatcher Oy. Koulutukseen valittiin yhteensä 26 opiskelijaa, joista 24 opiskelijaa suoritti koulutuksen loppuun. Opiskelijat tulivat 18 maasta. Osalla koulutettavista oli pitkä kokemus media-alan töistä, toiset olivat vasta aloittamassa uraansa. Koulutuksen tavoitteena oli näyttötutkinnon suorittaminen – joko audiovisuaalisen viestinnän ammatti- tai erikoisammattitutkinto. Koulutuksessa panostettiin erityisesti pedagogisten ratkaisujen työstämiseen sekä oppilaitoskoulutuksessa että työssäoppimisessa. Tuota työtä jatkettiin Voimaa-hankkeessa Projektin myötä syntyi viikoittainen kymmenen minuutin mittainen Mundo-ohjelma, joka rakentui kokonaan Mundo-opiskelijoiden itse ohjaamista lyhytdokumenteista. Tarkemmin Mundosta: <http://yle.fi/vintti/yle.fi/mundo/arkisto/mundo.html>.

Voimaa-hankkeessa keskeisenä välineenä oli sosiaalinen media, jonka avulla kehitettiin toimintamalleja:

- ✓ **Työyhteisöille** yhteistyössä työnantajien kanssa maahanmuuttajataustaisten kouluttamiseksi työhönperheittäjä- ja työpaikkakoulutajatehtäviin
- ✓ **Ammattikorkeakouluille** yhteistyössä opettajien ja muun henkilöstön kanssa maahanmuuttajataustaisten opiskelijoiden valmennukselle AMK-opintoihin.

Hankkeen toteuttivat yhteistyössä Metropolia Ammattikorkeakoulu, Hämeen ammattikorkeakoulun Ammatillinen opettajakorkeakoulu ja Fakiirimedia Oy. Sen aikana syntyivät julkaisut: Maahanmuuttajat ja ammatillisen osaamisen moninaisuus (toim. Matti Rantala), Puurtajasta uranuurtajaksi (toim. Päivi Keränen ja Milla Laasonen), Samalle viivalle (Anja Rouhuvirta) sekä Voihan Wiki (toim. Juhana Kokkonen).

Työyhteisöjen (mm. Itella Oyj, Hok-Elanto, Muxlimin ja Merirasti-Siima -päivähoitoyksikkö) kanssa pilotoitiin useita eri toimintatapoja ja -malleja. Tarkemmin näistä löytyy tietoa ”Puurtajasta uranuurtajaksi”- julkaisusta ja siinä erityisesti Jussi Linkolan artikkeli ”Polkuja urakehitykseen, toimintamalleja työelämäyhteistyöhön” kuvaa hyvin näitä erilaisia tapauksia.

Ammattikorkeakouluopintoihin valmentavia koulutuksia järjestettiin sekä Metropolia- ja HAMKissa. Niissä pilotoitiin erilaisia opintosuunnitelmia sekä kehitettiin pedagogisia ratkaisuja. Tarkemmin niihin voi paneutua ”Maahanmuuttajat ja ammatillisen osaamisen moninaisuus” - julkaisusta. Erityisesti julkaisussa paneudutaan tuutorointiin. Tarkemmin Voimaasta voimaa. metropolia.fi

HERA Competence -hankkeessa kehitettiin maahanmuuttajille suunnattua koulutus- ja palvelutarjontaa metropolialueen korkeakouluissa. Hankkeessa ovat Metropolian lisäksi mukana Hämeen ammattikorkeakoulu (HAMK), Lahden ammattikorkeakoulu (LAMK) ja Laurea-ammattikorkeakoulu.

HERA-hankkeessa kehitettiin

- ✓ maahanmuuttajille suunnattuja korkeakouluopintoihin valmentavia opintoja seuraavasti: tekniikka (Metropolia), liiketalous (Metropolia), sosiaali- ja terveysala (Metropolia), matkailu- ja ravitsemisala (Laurea), ammatillinen opettajankoulutus (HAMK) ja yleinen valmentavat opetus (LAMK).
- ✓ maahanmuuttajien suomi toisena kielenä -koulutusta
- ✓ ammattikorkeakouluopettajien valmiuksia maahanmuuttajataustaisten opiskelijoiden opettamiseen ja ohjaamiseen
- ✓ maahanmuuttajille suunnattua korkeakoulujen viestintää, markkinointia ja hakuneuvontaa
- ✓ maahanmuuttajataustaisten opiskelijoiden työharjoittelun ja työllistymisen räätälöityjä tukimuotoja.

Kehitystyön kokemukset ovat käytössä vakiintuneissa maahanmuuttajataustaisten valmentavissa opinnoissa. Tarkemmin HERAsta <http://www.metropolia.fi/tutkimus-ja-kehitys/hankkeet/maat-hankkeet/hera/>.

AMK-valmentavien koulutusten toteutus 2013 – 2014

Syksyllä 2013 Metropolia-ammattikorkeakouluun alkoi AMK-opintoihin valmentavia koulutuksia maahanmuuttajataustaisille. Mukana olivat kulttuuriala, sosiaali- ja terveysala sekä tekniikan ja liikenteen ala. Kulttuurialalla vaatimuksina olivat Suomen kielen B-taso ja AMK-hakukelpoisuus. Hakemuksia tuli 24. Valintakokeisiin kutsuttiin kaikki, mutta paikalle saapui 19 hakijaa. Osa ilmoitti ennakkolta sovitusta esteestä, minkä takia ei voinut osallistua. Koulutukseen valittiin 18 opiskelijaa. Yksi ei ollut muodollisesti hakukelpoinen ja hänellä oli myös erittäin huono kielitaito. Opiskelupaikan vastaanotti 15 opiskelijaa ja heistä 12 valmistui. 3 opiskelijaa keskeytti ja 2 heistä palasi omiin kotimaihinsa perhesyistä.

Valintakokeet

Valintakokeet olivat yhden päivän mittaiset ja niissä oli kolme tehtävää: tietotekninen tehtävä, kirjoitustehtävä ja haastattelu. Kaikki arvioitiin asteikolla 1–5 ja jokaisella oli sama painoarvo.

Tietotekninen tehtävä muodostui tietokoneen käytöstä ja toimisto-ohjelmista (Word, Excel, PowerPoint). Tehtävässä arvioitiin miten osaa teknisesti käyttää tietokonetta ja mainittuja ohjelmistoja. Tehtävät olivat perustason asioita, ei esimerkiksi Excelistä funktioita. Tällä tehtävällä haluttiin mitata tieto-

koneen käyttötaitoja, koska se on keskeinen osaaminen voidakseen edetä ammattikorkeakouluopinnoissa. Ei ollut kuitenkaan hylkäävä tekijä. Tehtävä palautettiin suomenkielisenä sähköpostiin.

Kirjoitustehtävässä piti kertoa itsestään, menneisyydestään, työkokemuksistaan, osaamisestaan ja tulevaisuuden suunnitelmistaan. Arvioinnin kriteereinä olivat tekstin pituus, virheettömyys, lauserakenteet, lauseiden monimutkaisuus, kyky ilmaista itseään, tekstin sujuvuus ja ohjeiden noudattaminen. Tällä haluttiin päästä käsitykseen hakijan kirjallisista kyvyistä ja osaamistasosta. Tehtävä laadittiin suomeksi. Haastattelu tapahtui täysin suomeksi ja se oli yksilöhaastattelu, vaikka ryhmähaastatteluvaihtoehto olisi myös mahdollinen. Haastattelihoita oli kaksi (mies ja nainen) ja tällä tavoin pyrittiin myös luomaan käsitystä tasa-arvosta ammattikorkeakoulussa. Haastattelussa selvitettiin motivaatiota, elämäntilannetta, kielitaitoa ja kiinnostusta alaan. Haastatteluun oli varattu jokaiselle 10 minuuttia ja aikataulusta pidettiin kiinni. Se on osoittautunut aivan riittäväksi ajaksi, sillä kaikissa kolmessa tehtävässä mitataan eri asioita, jotka muodostavat yhtenäisen kokonaisuuden. Haastattelun ja kirjoitustehtävän kautta mielenkiintoiseksi nousi se, että muutama hakija oli asunut kauan Suomessa ja silti heillä oli huonohko kielitaito, kun taas muutama oli asunut Suomessa vain vuoden ja silti osasi puhua hyvin suomea. Selityksenä lienee se, että yhteisö vaikuttaa tosi paljon, suomalaisten keskellä oppii väkisininkin puhumaan suomea.

AMK-opintoihin valmentavan koulutuksen kokemuksia

Koulutuksen laajuus oli 20 opintopistettä ja toteutus tapahtui marraskuun alusta 2013 helmikuun loppuun 2014. Ajankohdan valintaa vaikutti se, että heti maaliskuun alussa alkoi yhteishaku. Opetusta oli 2–4 arkipäivää viikossa, sekä puolikkaita että kokonaisia päiviä. Opetuksen keskeinen sisältö muodostui suullisesta ja kirjallisesta viestinnästä sekä tietotekniikasta, mutta myös tutustumisesta kulttuurialan ammattikenttään ja työtehtäviin. Kaikilla olivat sekä tietotekniikkaa että kieltä, toiset enemmän, toiset vähemmän.

Kulttuuritausta ja aikaisemmin omaksuttu oppimiskäsitys vaikuttavat oppimis- ja opiskelutilanteisiin niin yksilö-, pari- kuin ryhmätyöskentelyssä. Opintojen alussa oppimiskäsityksen ja oppimistyilien avaaminen on tärkeää (opettajien toimesta) ja siksi alussa käytiin varsin tiiviisti läpi opiskelukäytännöt ja -tavat sekä erilaiset oppimiskäsitykset. Kaikille ei ole itsestään selvää se, että pitää olla aktiivinen omassa oppimisprosessissaan. Kuitenkin AMK-opinnoissa on vähemmän opettajavetoista opetusta, tehdään paljon itse ja opettaja toimii ohjaajana. Kaiken kaikkiaan opiskelijat myöhästivät paljon, mutta he kokivat koulutuksen selvästi hyödylliseksi, koska tulivat kuitenkin paikalle. Valmentavat koulutukset olivat laajuudeltaan neljän kuukauden mittaisia. Tänä aikana on vaikea parantaa kielitaitoa. Se on valittava tosiasia ja näin tulee myös olemaan, sillä valmentavat loppuvat juuri kun yhteishaku alkaa – näin tulee haettava, eikä asia unohdu. Yksi opiskelija oli heti yhteishaun alettua laittanut hakulomakkeen menemään ja muuta-

ma muukin, mutta valitettavasti seurantaa tuolta osin ei oltu suunniteltu ja siksi tiedot ovat hajanaisia.

Metropoliaassa kulttuuri ja luovalla alalla 15 aloittaneesta valmistui 12 opiskelijaa kun taas tekniikan ja soten AMK-valmentavista kummastakin valmistui vain muutamia. Kulttuurista valmistui siis erittäin hyvä prosentti, mutta eroja eri alojen välillä ei ole analysoitu. Oma kokemuksemme kertoo, että motivaatio iso tekijä ja ihan samalla tavalla vaikuttaa opettajan / opettajien sitoutuminen. Nämä eivät kuitenkaan ole ainoat vaikuttavat asiat.

AMK-valmentavien toteutus vuonna 2014–2105

Toinen maahanmuuttajataustaisten valmentavien opintojen toteutus on tätä kirjoitettaessa meneillään, joten siitä voi esittää ainoastaan joitakin alustavia huomioita.

Valintakokeet

Valintakoe oli muilta osin sama kuin edellisellä kerralla, mutta kirjallisen tehtävän toimeksiantoa muutettiin. Tietotekniikkatehtävä noudatti samaa mallia kuin vuosi aikaisemmin ja se on ollut hyvä pohjatieto tietotekniikan opetusta suunniteltaessa. Tällä kertaa valintakokeisiin osallistuneiden osaa- mistasoissa oli huomattavat paljon eroja. Kirjoitustehtävää muokattiin edellisen kokemuksen pohjalta hyvin paljon ja vaativammaksi. Tehtävänä oli tutustua verkossa Metropolian kulttuurin ja luovan alojen koulutustarjontaan. Niistä piti ottaa selvää, ja sen jälkeen kirjoittaa kolmesta alasta, joille haluaa (perustelut) ja kolmesta alasta, joille ei halua (perustelut). Tällä tehtävänannoilla haluttiin, että joutuisi jo hakuvaiheessa tutustumaan tarkemmin Metropolian vaihtoehtoihin ja ankkuroitumaan joihinkin sekä tutustumaan myös uuteen terminologiaan. Koska aineisto luettiin verkkosivuilta, huomio kiinnitettiin siihen, ettei voi vain kopioida suoraan, vaan pitää kirjoittaa omin sanoin. Muilta osin arvioinnin kriteerit olivat samat kuin edellisellä kerralla.

Haastattelu toteutettiin samalla tavalla kuin aikaisemmin ja se vahvisti jälleen kerran, että kielitaidon kehittyminen on vahvasti kiinni siitä kuinka paljon on tekemisissä kantäväestön kanssa.

Koko valintaprosessin perustaminen kolmelle samanarvoiselle tehtävälle osoitti jälleen kerran, että hakijoista ja heidän kyvyistään/osaamisestaan muodostuu monipuolisempi ja ehkä objektiivisempikin kuva.

Koulutuksen toteutus

Opetussuunnitelma on sama kuin edelliselläkin kerralla, mutta toteutuksia on pyritty modifioimaan.

Opintojen rakenne on seuraava:

- ✓ Opiskelutaidot ja opintojen ohjaus 5 op
- ✓ Viestintätaidot 10 op (Suomen kielen kirjallinen taito 5 op + Vuoro-vaikutus- ja viestintätaidot 5 op)
- ✓ Työelämäntuntemus ja tietotekninen osaaminen 5 op.

Lyhyesti suunnitelman sisältö on seuraava:

Opiskelutaidot ja opintojen ohjaus

Opintojakson suoritettuaan opiskelija ymmärtää valmentavien opintojen sisällön ja tavoitteet. Opiskelija osaa laatia yhdessä opintojen ohjaajan kanssa henkilökohtaisen opintosuunnitelman.

Opiskelija omaksuu opiskelutekniikoihin liittyvät taidot sekä ymmärtää suomalaista oppimiskulttuuria ja erilaisia oppimiskäsityksiä.

Opiskelija osaa asettaa opiskelulle tavoitteet ja toimia niiden mukaisesti, sovittujen aikataulujen puitteissa.

Opiskelija tutustuu eri tapoihin arvioida omaa oppimistaan (esim. oppimispäiväkirja) sekä esitellä omaa osaamistaan (esim. portfolio).

Viestintätaidot

Suomen kielen kirjallinen taito

Opiskelijan kielitaidon osaamistaso nousee B1-tasosta vähintään seuraavalle tasolle. Hän hallitsee suomen kielen peruskieliopin keskeiset rakenteet ja opiskelun ja kulttuurialan käytännön sanaston. Kirjallista kielitaitoa sekä luetun ymmärtämistä lisäävät kieliopin ja kulttuurialan sanaston opetus, opiskelu- ja työelämätekstien tuottaminen sekä ohjeiden, tiedotteiden, uutisten ja lyhyiden artikkelien lukeminen. Opiskelu tapahtuu suomen kielen lähiopetustuntien lisäksi opintokokonaisuuden aikana kaikilla opintojaksoilla.

Vuorovaikutus- ja viestintätaidot

Opiskelija ymmärtää vuorovaikutus- ja viestintätaitojen merkityksen ja viestinnän prosessit sekä hahmottaa, millaista on tarkoituksenmukainen viestintä. Hän osaa kuunnella, havainnoida ja tulkita erilaisia kehollisia ja suullisia viestejä ja osaa arvioida omaa suullista viestintäosaamistaan.

Opiskelija ymmärtää kulttuurien vaikutuksen viestintään ja kykenee yhteistyöhön kulttuuritaustaltaan erilaisten ihmisten kanssa. Hän kykenee yhdessä oppimiseen ja opitun jakamiseen oppimisyhteisössä/työyhteisössä.

Opiskelija saa valmiuksia ryhmätyöskentelyyn ja konfliktien ratkaisuun.

Kulttuurialan työelämäntuntemus ja tietotekninen osaaminen

Opiskelija tuntee kulttuurialan rakennetta ja eri ammatteja Suomessa. Opin-
tojaksoilla painotetaan käytännön työn kautta oman ammattialan oppimista. Opintojaksoon kuuluvat muun muassa työyhteisövierailut (yritykset, julkishallinto, järjestöt työnantajina) antavat opiskelijalle tietoa eri aloista.

Opiskelija tutustuu käytännön tehtävien avulla verkkoympäristössä internetiin, kirjastoon, Tuubiin ja valikoituihin oppimisalustoihin kuten wiki/blogi. Opiskelija käyttää niitä esimerkiksi portfolion tai oppimispäiväkirjan laatimisessa sekä muussa työskentelyssä, kuten ryhmän yhteistoiminnallisessa oppimisessa.

Jakson aikana laaditaan oma ansioluettelo.

Vuoden 2014 – 2015 toteutus on kesken, mutta alustavasti siitä voidaan sanoa seuraavaa:

- ✓ valintakoetehtävien muokkaus on helpottanut opetuksen suunnittelua ja ainakin osittain lisännyt opiskelijoiden motivaatiota
- ✓ tuutoroinnissa on käynyt ilmi, että toiminnallinen opetus (luokkahuoneesta poistuminen) tuottaa hyvää palutetta ja nopeuttaa oppimista
- ✓ tuutoroinnin merkitys opintoihin sitoutumisessa on suuri
- ✓ selvät ennakolta kerrotut ja sovitut pelisäännöt opiskelussa (läsnäolot, arvioinnin kriteerit....) ovat useimmille opiskelijoille hyvin tärkeitä
- ✓ opettajien tiiviimpi yhteistyö tuottaa hyvää tulosta opinnoissa.

Kehittämisaatuksia

Kulttuuri ja luovan alan kokemusten mukaan hakuprosessin ja valintakokeiden tulee tähdätä opintoihin ja siihen, että hakijalle tulee monipuolinen kuva alasta ja koulutuksesta. Se on hakijaystävällistä ja poistaa ainakin osin turhaa opintojen keskeyttämistä. Valintaprosessin kehittäminen siihen suuntaan on edelleen tarpeellista. Opettajien tiivis yhteistyö näyttäisi olevan yksi avaintekijä opintojen hyvälle etenemiselle. Tällä jaksolla on toteutettu muutamia tietotekniikkaa ja viestintää/suomen kieltä yhdistävää toimintaa. Harkintaan on syytä laittaa yhteisopettajuus koko 20 op kokonaisuuden osalta. Kun tarkastelee opetussuunnitelmaa se ei liene helppoa, mutta ei myöskään mahdotonta

Lähteet

- Kokkonen, J. (toim). 2011. Voihan wiki – käytännön kokemuksia sosiaalisen median käytöstä hanketyössä (myös verkkojulkaisu: <http://voimaa.metropolia.fi/julkaisut.html>)
- Laasonen, M. & Keränen, P.i (toim). 2011. Puurtajasta uranuurtajaksi. Uusia väyliä maahanmuuttajien ammattikorkeakouluopintoihin ja urakehitykseen. Metropolia Ammattikorkeakoulu. (myös verkkojulkaisu: <http://voimaa.metropolia.fi/julkaisut.html>)
- Rainbird, M. ja Lappalainen, L. (toim). 2007. Case closed? Mundo-projekti. (myös verkkojulkaisu: osa 1: http://yle.fi/vintti/yle.fi/mundo/arkisto/data/OPAS_CaseClosed_vedos_lowres++.pdf, osa 2: http://yle.fi/vintti/yle.fi/mundo/arkisto/data/OPAS_CaseClosed_vedos_lowres2.pdf)
- Rantala, M. (toim). 2010. Maahanmuuttajat ja ammatillisen osaamisen monimuotoisuus. Kokemuksia ammattikorkeakoulun luovilta aloilta. Metropolia Ammattikorkeakoulu. (myös verkkojulkaisu: <http://voimaa.metropolia.fi/julkaisut.html>)
- Rouhuvirta, A. 2011. Samalle viivalle. Selvitys metropolialueen työnantajien halukkuudesta ja tarpeesta kouluttaa maahanmuuttajataustaisia työntekijöitään asiantuntija-, esimies- ja työnjohtotehtäviin. Fakiirimedia Oy. (myös verkkojulkaisu: <http://voimaa.metropolia.fi/julkaisut.html>)

HANKKEET VERKOSSA:

HERA – Competence:

<http://www.metropolia.fi/tutkimus-ja-kehitys/hankkeet/muut-hankkeet/hera/>

Mundo:

<http://yle.fi/vintti/yle.fi/mundo/arkisto/mundo.html>

Voimaa:

<http://voimaa.metropolia.fi>

Metropolian maahanmuuttajakoulutus:

<http://www.metropolia.fi/koulutukset/maahanmuuttajille/>



Kuva: Elisa Tuominen

Riitta Metsänen, FT, PsL, toimii yliopettajana HAMK Ammatillisessa opettajakorkeakoulussa. Hän toimi koordinaattorina ja kouluttajana From Access to Success – Esteettä eteenpäin -projektissa.

Päivi Pynnönen, FM, erityisopettaja, toimii lehtorina HAMK Ammatillisessa opettajakorkeakoulussa. Hän on toiminut pitkään ammatillisessa erityisopettajakoulutuksessa erityisosaamisalueenaan viestintä- ja vuorovaikutustaitojen opettaminen. Pynnönen on lisäksi toiminut opettajana maahanmuuttajille tarkoitetussa opettajaopintoihin valmentavassa koulutuksessa ja ollut mukana erilaisissa monikulttuurisissa projekteissa.

Avantouintia ja jouluruokaa

Haastattelun pohjalta kirjoittaneet Riitta Metsänen ja Päivi Pynnönen

Taustaa

Olen Prabhakaran Ranjith Kumar. Suomalaisille nimeni lausuminen on hankalaa, niinpä mummot ja tuttavat kutsuvat minua Rantsiksi tai Raparperiksi (Prabhakaran). Olen kotoisin Intiasta Keralan osavaltiosta, jossa perheemme asui Kochin kaupungissa. Vanhempien lisäksi perheessämme oli neljä lasta ja isän äiti Bayikka-mummi. Isäni oli töissä armeijan palveluksessa. Intiassa on paljon ihmisiä, isoja perheitä ja yhteisöllisyys on kulttuurissa keskeistä. Olen taustaltani hindu, mutta en ole kovin uskonnollinen. Kunnioitan kaikkia uskontoja. Isäni lompakossa oli eri uskontojen symboleja esillä. Kun kysyin isältäni miksi hän kantaa mukanaan näitä eri uskontojen symboleja, niin hän vastasi, että kaikissa uskonnoissa on jotain hyvää. Siksi pitää kunnioittaa muita uskontoja, vaikka olemmekin itse hinduja.

Intiassa kävin peruskoulun ja sen jälkeen opiskelin vähän aikaa samantapaista tutkintoa, jota Suomessa nimitetään merkonomin tutkinnoksi. Pääsin jo opiskeluaikana töihin myyntiedustajaksi. Myin ayurveda-tuotteita, jotka ovat yrttipohjaisia luonnonlääkkeitä. Se oli kivaa työtä, joka vei mukanaan. En suorittanut kaupallista tutkintoani loppuun, vaan innostuin myyntityöstä. Työskentelin myyntiedustajana kymmenen vuotta ja työn ohessa omistin pienen ayurveda-kaupan.

Rakkauden perässä Suomeen

Suomeen tulin 13 vuotta sitten Intiasta rakkauden perässä. Tapasin Intiassa suomalaisen vaimoni ja muutin hänen luokseen Suomeen. Täällä kaikki näytti kauniilta. Minulla ei ollut mitään ennakkoluuloja eikä odotuksia. Tullessani Suomeen oli jouluaika, ilma oli kylmä ja lunta paljon. Keralasta lähtiessäni lämpöä oli 30 astetta ja Helsinki-Vantaan lentokentällä pakkasta melkein 20 astetta. Minulla oli kevyet vaatteet ja tietysti kesäkengät. Ensimmäiseksi ulkona liukastuin ja kaaduin. Suhtauduin ihan alusta asti kaikkeen positiivises-

ti. Olin utelias kaikesta uudesta. Heti ensimmäisellä viikolla menin mökillä avantoon uimaan, vaikka en aikaisemmin ollut nähnyt jäätä kuin jääkaapissa.

Rakastuin heti Suomeen, ja ensimmäiset kuukaudet kuuluivat tosi nopeasti. Vaimoni suku otti minut todella hyvin vastaan. Vaimoni perhe ja ystävät auttoivat minua hyvin paljon.

He sanoivat, että tämä poika on niin innostunut kaikesta. Vaimoni isoäiti oli 85-vuotias karjalaismummu, jonka luona kävin joka päivä. Joimme kahvia ja söimme piirakoita. Meillä ei ollut yhteistä kieltä, mutta tulimme hienosti toimeen. Hän oli aina niin iloinen, kun menin hänen luokseen. Yhdessä teimme ruokaa ja pelasimme korttia. Tykkäsimme paljon toisistamme. Hän kuoli muutama vuosi sitten, ja kaipaen häntä vieläkin. Tulen hyvin toimeen vanhusten kanssa. Meidän kulttuurissamme kunnioitetaan ja arvostetaan vanhoja ihmisiä. Minulle sanoivat monet tutut, että sinä sovit hoitoalalle.

Opiskelemaan

Olin kolme kuukautta kestäväällä suomen kielen kurssilla. Sen jälkeen menin torille myymään villasukkia ja tutustuin siellä muihin myyjiin. Kesällä aloitin mansikoiden myynnin. Kävin ensin kello viiden aikaan aamulla poimimassa mansikoita ja sen jälkeen menin kello seitsemän torille myymään ne. Se oli mukavaa. Parissa tunnissa sain hyvän tienestin.

Koska nautin olla vanhojen ihmisten kanssa, niin päätin hakea lähihoitajan koulutukseen. Myös sukulaiset sanoivat, että lähihoitajan ammatti sopisi minulle. Minulla oli niin hyvä olla vaimon mummun kanssa ja nyt ikävöin häntä.

Pääsin Tampereelle opiskelemaan lähihoitajaksi. Olin ensin ESR-projektin järjestämällä kielikurssilla, jonka aikana kävin tutustumassa vanhustenhoitoon. Jännitin paljon pääsenkö koulutukseen, koska kielitaitoni oli vielä huono. Hakijoita koulutukseen oli 180 henkilöä, joista vain 12 valittiin opiskelemaan. Minulle kävi tuuri, kun pääsin. Minulla oli vanha auto, jolla ajoin päivittäin Hämeenlinnasta Tampereelle. Minulle se oli hauskaa.

Opiskelu on vaikeaa, jos ei osaa kieltä, mutta kuitenkin innostus ja motivaatio ovat tärkeintä. Minulla oli selkeä päämäärä – haluan lähihoitajaksi. Minä halusin saada lähihoitajan koulutuksen, koska minun tavoitteeni oli silloin lähihoitajan ammatti. Päämäärä on tärkeää tietää. Olin normaali opiskelija, en loistava, mutta pärjäsin. Ymmärsin, että minun pitää keskittyä yhteen asiaan, jos haluan saada paperit. Jos samalla tekee monta asiaa, ei pärjää. Neuvon myös muita maahanmuuttajia keskittymään yhteen asiaan kerralla. Koulutuksessa kulttuurierot vaikuttavat ja niitä pitäisi ymmärtää myös maahanmuuttajien itse. Pitää olla rohkea ja kysyä, jos ei osaa tai ymmärrä.

Mitkä asiat sitten auttoivat minua opiskelussa? Opettajilla Tampereella oli vankka kokemus ja vahva ammatillisuus. He ymmärsivät erilaisia kulttuu-

reja eivätkä hermostuneet, vaikka maahanmuuttajat tekivät väärin. Opettajat olivat rauhallisia ja kuuntelivat opiskelijoita ja selittivät tehtävät moneen kertaan rauhallisesti.

Tampereelta siirryin opiskelemaan lähihoitajan tutkintoa oppisopimuksella Hämeenlinnaan. Muut suomalaiset opiskelijat auttoivat minua paljon. Valmistuin lähihoitajaksi vuonna 2006. Valmistumisen jälkeen sain vakinaisen paikan Hämeenlinnan kaupungilta. Myöhemmin halusin uuden työpaikan julkiselta puolelta. Menin kysymään työtä ja sovin esimiehen kanssa, että tulen puoleksi päiväksi ilmaiseksi töihin, että he näkevät, miten teen työtäni lähihoitajana. Menin näyttämään osaamistani ja sain työpaikan.

Lisää opiskelua

Halusin vielä opiskella lisää ja hain ammattikorkeakouluun sairaanhoitajaopintoihin. Tiesin jo pääsykokeissa, etten pääsisi opiskelemaan. Pääsykoetehtävät menivät huonosti. Matemaattisten tehtävien merkinnät ovat Suomessa erilaisia. En tiennyt, että Suomessa merkitään kertolasku eri tavoin kuin Intiassa. Meillä on x , täällä käytettiin pistettä. Kolmannella kerralla hakiesani vasta pääsin opiskelemaan DIAK:iin. Psykologisista tehtävistä ryhmätehtävässä onnistuin hyvin. Tiesin, että ryhmässä täytyy olla aktiivinen ja kuunnella muita ja jatkaa toisen puheesta eteenpäin. Tein myös pääsykokeissa kaikki tehtävät loppuun, vaikka ne tuntuivat aika lapsellisilta. Nyt opiskelen terveydenhoitajaksi lähihoitajan työni ohella.

Maahanmuuttajien koulutukseen, erityisesti kielikoulutukseen, pääsyä pitää nopeuttaa. Maahanmuuttajille olisi helpompaa, jos he ensin kävisivät lähihoitajakoulutuksen ja sitten sairaanhoitajakoulutuksen. Lähihoitajakoulutuksessa he oppisivat kieltä ja ammattisanastoa sekä hoitolaitoskulttuuria. Suomen kielen taitoon ei pitäisi liikaa kiinnittää huomiota, sillä kielitaito kehittyy koko ajan, kun opiskelee ja tekee töitä. Perusasiat tulee osata ja ymmärtää kieltä, mutta esimerkiksi minä en tule koskaan puhumaan täydellistä suomea, vaikka tulen elämään täällä koko loppuikäni.

Miten sopeutua

Uuteen kulttuuriin sopeutuu parhaiten kun on töissä. Työ on myös parasta sosiaaliturvaa. Olen sitä mieltä, että jos maahanmuuttaja ei onnistu Suomessa, niin missä muualla hän onnistuu. Maahanmuuttajilla on omasta kulttuuristaan hyötyä esimerkiksi juuri vanhustyössä. Heidän kulttuurissaan kunnioitetaan ikäihmisiä ja ollaan sosiaalisia.

Monet maahanmuuttajat kysyvät, miksi ihmiset Suomessa ovat sulkeutuneita. Minä en ole pahastunut siitä. Suomalaiset haluavat omaa rauhaa. Ennakoluulot jarruttavat sopeutumista. Jos ymmärtää omaa kulttuuriaan, niin voi myös ymmärtää suomalaisia. Myös historia vaikuttaa suomalaisten käyttäy-

tymiseen. Tärkeää maahanmuuttajille on opiskella ja tutustua Suomen historiaan. Kannattaa katsoa esimerkiksi ”Täällä Pohjantähden alla” -elokuva, niin tutustuu ja ymmärtää suomalaisuutta. Myös intialaisten palvelualttiutta selittää historia, jossa he ovat olleet pitkään siirtomaana. Intialaiset osavat palvella. Sosiaalisuus on tärkeää sopeutumisessa, sosiaalisuus auttanut minua myös opiskelussa ja työssä. Tärkeää on olla oma itsensä. Kun ei esitä mitään muuta, ei tarvitse jännittää kun on oma itsensä.

Täytyy myös rohkeasti tutustua suomalaisiin. Minäkin menin avantouintiin, söin perunamuusia ja rakastuin suomalaiseen jouluruokaan. Tänäkin vuonna, uskokaa tai älkää, olen syönyt 15 kertaa jouluruokaa, vaikka hindut eivät tavallisesti syö lihaa, mutta minä syön.



FROM ACCESS TO SUCCESS – ESTEETTÄ ETEENPÄIN

Hankkeen tavoitteena on **kouluttaa opettajia** arvioimaan maahanmuuttajataustaisten hakijoiden osaamista valintatilanteessa. Lisäksi hankkeen aikana suunnitellaan ja toteutetaan korkeakouluissa **syksyllä 2014 pilotoitava haku- ja valintavaihe**.

Hankkeen hallinnoijana ja koulutuksen järjestäjänä toimii HAMK Ammatillinen opettajakorkeakoulu. Yhteistyöpartnereina ovat Diakonia-ammattikorkeakoulu, HAMK Hyvinvointiosaaminen, Lahden ammattikorkeakoulu, Laurea-ammattikorkeakoulu ja Metropolia Ammatillinen opettajakorkeakoulu.

Koulutushanke on laajuudeltaan 8 op, ja se toteutetaan kaksivaiheisesti:

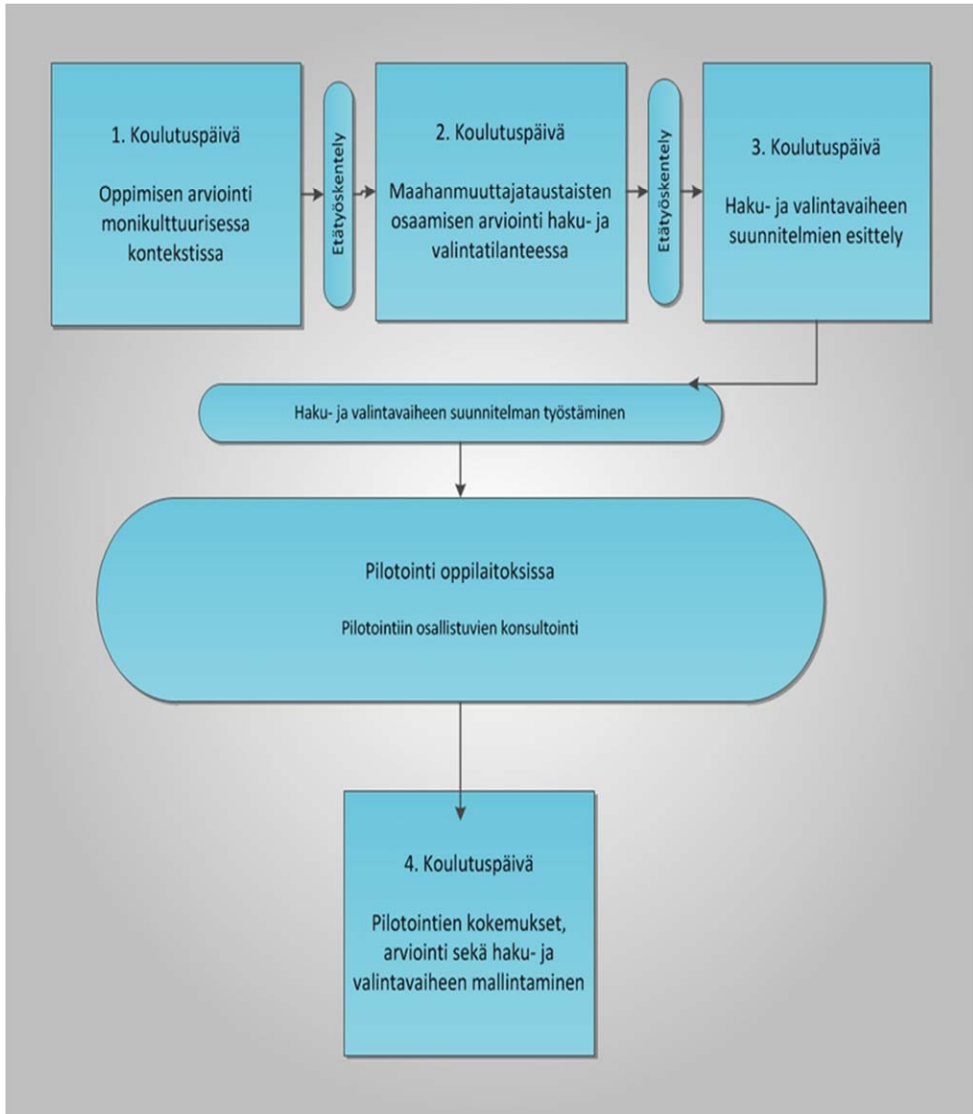
1. Opettajille suunnattuna koulutuksena, 5 op

joka sisältää erityisesti maahanmuuttajien osaamisen arviointiin liittyviä asioita ja valintatilanteessa arviointiin liittyvien menetelmien kehittämistä ja yhdenmukaistamista korkeakouluissa. Koulutuksen aikana suunnitellaan syksyn 2014 yhteisvalinnan tai erillishaun yhteydessä pilotoitava haku- ja valintatilanteen malli.

2. Ammatillinen opettajakorkeakouluissa tapahtuvana haku- ja valintavaiheen pilotointikokeiluna, 3 op

Korkeakoulut siirtyvät yhteisvalintaan syksyllä 2014. Koulutuksen aikana työstetään haku- ja valintatilanteessa pilotoitava malli.

Koulutusprosessin kuvaus



Opettajille suunnattu maahanmuuttajataustaisten opiskelijoiden osaamisen arviointi -koulutus, 5 op

1. koulutuspäivä 18.11.2013 klo 9–16, Hämeenlinna Oppiminen ja arviointi monikulttuurisessa kontekstissa

- ◇ Maahanmuuttajataustaisten opiskelijoiden arvioinnin erityiskysymyksiä
- ◇ AHOT
- ◇ Oppimisvaikeuksien tunnistaminen ja oppimisen tukeminen

Etäjaksolla aloitetaan oman oppilaitoksen/yksikön haku- ja valintavaiheen suunnittelu

2. koulutuspäivä 20.1.2014 klo 9-16, Hämeenlinna Maahanmuuttajataustaisten osaamisen arviointi haku- ja valintatilanteessa

- ◇ Maahanmuuttajataustaisten osaamisen arviointi haku- ja valintatilanteessa
 - miksi? mitä? miten?
- ◇ Hakuvaiheen suunnittelu
- ◇ Valintatilanteen suunnittelu; osaamisen arvioinnin kohteet ja menetelmät
- ◇ Haastattelu osana arviointia

Etäjaksolla tarkennetaan oman oppilaitoksen/yksikön haku- ja valintavaiheen suunnitelman ja toteutuksen työstämistä

3. koulutuspäivä 31.3.2014 klo 9-16, Hämeenlinna Oman oppilaitoksen haku- ja valintavaiheen toteutussuunnitelma

- ◇ Arviointimenetelmien käyttö ja pisteytys
- ◇ Kielitaidon arviointi
- ◇ Pilotointiin osallistuvien perehdyttäminen; haku- ja valintavaihe
- ◇ Maahanmuuttajataustaisen opiskelijan kokemukset haku- ja valintatilanteessa

Pilotoinnin toteutus oppilaitoksissa, 3 op - syksyllä 2014

4. koulutuspäivä syksyllä 2014 – päivä avoin, Hämeenlinna Haku- ja valintavaiheen edelleen kehittämisen ja mallintaminen

- ◇ Haku- ja valintavaiheen pilotointien kokemukset ja yhteisarviointi
- ◇ Haku- ja valintavaiheen mallintaminen
- ◇ Raportointi
- ◇ Hankkeen aikana saatujen kokemusten perusteella mallinetaan maahanmuuttajataustaisten haku- ja valintavaihe korkeakouluihin.

Ilmoittautuminen 4.11.2013 mennessä

Ilmoittautumiset koulutuksiin pyydämme 4.11.2013 mennessä projektiasistentti **Elisa Tuomiselle**, elisa.tuominen@hamk.fi

Lisätietoja hankkeesta ja koulutuksesta

Yliopettaja Riitta Metsänen
riitta.metsanen@hamk.fi
Puhelin 0400 877 849

Projektiasistentti Elisa Tuominen
elisa.tuominen@hamk.fi
Puhelin 040 846 2626

HAMK Ammatillinen opettajakorkeakoulu
Korkeakoulunkatu 6 (PL 182), 13100 Hämeenlinna
www.hamk.fi

ESTEETTÄ ETEENPÄIN – maahanmuuttajien osaamisen arviointi haku- ja valintavaiheessa -kirja sai alkunsa Opetus- ja kulttuuriministeriön rahoittamasta hankkeesta From Access to Success – Esteettä eteenpäin. Kirjassa käsitellään maahanmuuttajien osaamisen arviointia erilaisista näkökulmista ja esitellään ammattikorkeakoulujen haku- ja valintavaiheen osaamisen arvioinnin malleja.

Osaamis pääomaa maahanmuuttajilla on. Kirjan artikkelien aiheet haastavat lukijaa pohtimaan, miten maahanmuuttajien aiemmin hankkimaan osaamista voitaisiin paremmin hyödyntää niin oppilaitoksissa kuin työelämässä.

Kirja soveltuu kouluttajien, opettajien ja eri alojen asiantuntijoiden lähde- materiaaliksi. Myös opettajankoulutukseen kirja sopii erinomaisesti oppikirjaksi.

painettu

ISBN 978-951-784-718-6

ISSN 1795-4266

HAMK AOKKn julkaisuja 1/2015

e-julkaisu

ISBN 978-951-784-719-3 (PDF)

ISSN 1795-424X

HAMKin e-julkaisuja 2/2015

HAMK
HÄMEEN AMMATTIKORKEAKOULU
HÄME UNIVERSITY OF APPLIED SCIENCES

