

Tampereen yliopisto

Kasvatustieteiden tiedekunta

MONIKULTTUURISEN TYÖN VALMIUDET SOSIAALIALALLA
Sosionomikoulutuksen näkökulma

Minttu Rätty

ammattillinen lisensiaatintyö

Joulukuu 2009

TIIVISTELMÄ

Tampereen yliopisto
Kasvatustieteen laitos
RÄTY, MINTTU: MONIKULTTUURISEN TYÖN VALMIUDET SOSIAALIALALLA
Sosionomikoulutuksen näkökulma
Ammatillinen lisensiaatintyö
Ammattikasvatus
113 sivua ja 12 liitesivua
Joulukuu 2009

Tutkimuksessa selvitettiin, millaisia monikulttuurisia valmiuksia valmistumisvaiheessa olevilla sosionomiopiskelijoilla on. Työssä tarvittavia valmiuksia tarkasteltiin monikulttuurisen työn ja sosionomin työn ydinosaamisen käsitteiden avulla. Tutkimuksessa monikulttuurinen sosiaalialan työ -käsite rakentui kulttuurien välisen työn, monikulttuurisen yhteistyön ja rakenteellisen sosiaalityön kautta. Opiskelijoiden monikulttuurisen työn valmiuksien lisäksi selvitettiin, miten opiskelijat olivat saaneet näitä valmiuksia.

Tutkimuksen kohteena olivat sosionomiopiskelijat. Kyselyyn vastasi 165 opintojensa loppuvaiheessa olevaa opiskelijaa. Tutkimus suoritettiin lomakekyselynä, jossa oli sekä monivalinta- että avoimia kysymyksiä. Aineisto hankittiin lähiopetustilanteissa viidessä eri ammattikorkeakoulussa. Tulosten analysoinnissa käytettiin pääasiassa tilastollisia analyysimenetelmiä. Avoimia vastauksia eriteltiin myös laadullisen sisällönanalyysin avulla.

Opiskelijoiden monikulttuuristen valmiuksien osa-alueina tarkasteltiin opiskelijoiden asenteita, sosiokulttuurista ja yhteiskunnallisia osaamista sekä tietoa palvelujärjestelmistä. Tutkimus osoitti, että opiskelijoiden valmiudet eri osa-alueilla olivat melko heikot. Opiskelijoilla ei myöskään ollut kovin hyviä valmiuksia soveltaa tietoa esimerkkitalanteissa.

Kaiken kaikkiaan ammattikorkeakouluopiskelu antoi vaihtelevasti valmiuksia monikulttuuriseen työhön. Vastaajista viidennes ilmoitti, ettei opinnoissa oltu käsitelty lainkaan kulttuurien monimuotoisuutta. Vaikka opiskelijoiden mukaan korkeakouluissa arvostettiin monikulttuurisuutta, tämä ei kuitenkaan näkynyt ammattikorkeakoulujen arjessa. Tietoa monikulttuurisessa yhteisössä toimimisesta opinnot olivat antaneet vain neljäsosalle vastaajista.

Suoritettu tutkimus nostaa esiin tarpeen kiinnittää huomiota nykyistä enemmän sosionomikoulutuksen – ja yleensäkin korkeakoulutuksen – tarjoamiin monikulttuurisiin opintoihin ja koulutuksen mukanaan tuomiin valmiuksiin. Kansainvälistyminen tuo sosiaalialan työhön uusia haasteita, joihin niin alan työntekijöiden kuin koulutuksenkin tulee nykyistä paremmin vastata.

ASIASANAT: Monikulttuurisuus, monikulttuurinen kompetenssi, sosiaalialan työ, sosionomikoulutus, ammattikorkeakoulu, kansainvälisyyskasvatus, monikulttuurisuuskasvatus

TAULUKOT

TAULUKKO 1 Monikulttuurisen sosiaalialan työn valmiudet.....	28
TAULUKKO 2 Kansainvälisyyskasvatuksen tavoitteet ja keinot.....	33
TAULUKKO 3 Vastanneiden määrä ja %-osuus eri oppilaitoksissa.....	43
TAULUKKO 4 Tutkimukseen osallistuneet opiskelijat sukupuolen mukaan	44
TAULUKKO 5 Kyselyyn vastanneet opiskelumuodon ja iän mukaisissa ryhmissä	44
TAULUKKO 6 Vastaaminen yhteiskunnalliseen osaamiseen liittyviin väittämiin.....	59
TAULUKKO 7 Vastaaminen kulttuuritietoutta koskeviin väittämiin.....	62
TAULUKKO 8 Vastaaminen kotouttamispalveluja koskeviin väittämiin.....	65
TAULUKKO 9 Opiskelijoiden tuottamat monikulttuurisen työn menetelmät esimerkkitalanteissa.....	70
TAULUKKO 10 Vastaajien monikulttuuriset kokemukset.....	73
TAULUKKO 11 Maahanmuuttaja-asiakkaat pääkaupunkiseudulla ja muualla Suomessa. Vastaus kysymykseen ”Oletko kohdannut maahanmuuttaja-asiakkaita työssäsi?.....	74
TAULUKKO 12 Monikulttuuriset opinnot ammattikorkeakoulujen opetussuunnitelmissa. 77	77
TAULUKKO 13 Vastaaminen kysymykseen, missä opinnoissa opiskelijat ovat saaneet valmiuksia kohdata maahanmuuttaja-asiakkaita. Myönteisesti vastanneiden %-osuudet .79	79
TAULUKKO 14 Monikulttuurisuuteen liittyvien opintojen puuttuminen.....	80
TAULUKKO 15 Opiskelijoiden vastaukset kysymykseen ”Oppilaitokseni on ollut yhteisö, josta saa kokemusta monikulttuurisessa yhteisössä toimimiseen” (K17).....	85
TAULUKKO 16 Maahanmuuttajien kanssa tehtävän työn valmiuksia kehittäneet tekijät...87	87
TAULUKKO 17 Monikulttuurisen tiedon, taidon ja asenteiden sekä opiskelijoiden iän ja monikulttuurisen kokemusten välinen korrelaatio.....	89
TAULUKKO 18 Opiskelijat, joiden opinnot olivat sisältäneet monikulttuurisia opintoja verrattuna opiskelijoihin, jotka eivät olleet opiskelleet monikulttuurisuutta.....	90
TAULUKKO 19 Ammattikorkeakoulujen välisiä eroja.....	91
.....	

KUVIOT

KUVIO 1 Tutkimusasetelma.....	38
KUVIO 2 Eri viiteryhmiä tärkeys vastaajille.....	52
KUVIO 3 Opiskelijoiden vastaukset asenne-summamuuttujan väittämiin	55
KUVIO 4 Opintojen sisältämät monikulttuurisuuden aihealueet.....	82
KUVIO 5 Opintojen sisältämät monikulttuuriset aihealueet eri ammattikorkeakouluissa..	83
KUVIO 6 Monikulttuurisuutta käsittelevät opinnot osana sosionomiopintoja	84
KUVIO 7 Ammattikorkeakoulut monikulttuurisina yhteisöinä.....	86
KUVIO 8 Sosiaalialan monikulttuurinen kompetenssi.....	94

SISÄLLYS

1. JOHDANTO	1
2. KULTTUURINEN MONIMUOTOISUUS SOSIAALIALAN TYÖSSÄ.....	4
2.1 Monikulttuurisuus käsitteenä ja yhteiskunnallisena tavoitteena	4
2.2 Monikulttuurinen sosiaalialan työ.....	7
2.2.1 Yksilötason asiakastyö: kulttuurisensiitiivinen näkökulma.....	8
2.2.2 Yhteisö- ja yhteiskunnallinen työ	12
2.2.3 Suomalaisia monikulttuurisen sosiaalialan työn malleja.....	16
2.3 Monikulttuurisen työn valmiudet	18
3. SOSIONOMIKOULUTUS AMMATTITAIDON TUOTTAJANA.....	21
3.1 Sosiaalialan koulutus Suomessa	21
3.2 Asiantuntijuus sosiaalialalla	23
3.3 Oppimiskäsitys sosiaalialalla	27
3.4 Kansainvälisyys- ja monikulttuurisuuskasvatus sosionomikoulutuksessa	29
3.4.1 Kansainvälisyyskasvatuksen tavoitteet ja haasteet ammattikorkeakoulussa.....	29
3.4.2 Monikulttuurisuuskasvatus	32
4. TUTKIMUSTEHTÄVÄ	35
5. TUTKIMUKSEN TOTEUTTAMINEN	38
5.1. Tutkimuksen perusjoukko ja otos	38
5.2 Kyselylomake aineistonkeruun muotona	43
5.3 Tutkimustulosten analysointi	44
5.4 Tutkimuksen luotettavuus.....	46
6. SOSIONOMIOPIKELIJOIDEN MONIKULTTURISET VALMIUDET	50
6.1 Opiskelijoiden identiteetti.....	50
6.2 Asenteet.....	52
6.3 Yhteiskunnallisen tietoisuuden ja vaikuttamisen valmiudet.....	56
6.4 Sosiokulttuurinen osaaminen	58
6.5 Opiskelijoiden palvelujärjestelmätietous ja valmius tukea maahanmuuttajien kotoutumista.....	62
6.6 Opiskelijoiden monikulttuurisen sosiaalialan työn valmiudet	64
7. MITEN MONIKULTTURISIA VALMIUKSIA ON SAATU?	70
7.1 Opiskelijoiden monikulttuuriset kokemukset	70
7.2 Kansainvälisyys- ja monikulttuurisuuskasvatus sosionomikoulutuksen opetussuunnitelmissa.....	72
7.3 Koettu opetussuunnitelma	76
7.4 Opetusjärjestelyt ja ammattikorkeakoulun ilmapiiri monikulttuurisen opetuksen tukijoina.....	82
7.5 Osaamisen selittäminen	84
8. YHTEENVETO.....	90
8.1 Opiskelijoiden monikulttuurinen kompetenssi	90
8.2 Opiskelijoiden kokemukset monikulttuurisuudesta.....	94
8.3 Monikulttuurisuus sosiaalialan koulutuksessa.....	94
8.4 Osaamista selittäviä tekijöitä	95
9. POHDINTAA.....	97
Lähteet:.....	107

1. JOHDANTO

Sosiaali- ja terveysalan ohjausjärjestelmät, menetelmät ja asiakaskunta kansainvälistyvät. Tässä tutkimuksessa selvitetään, miten sosiaalialan koulutus pystyy vastaamaan kansainvälistymisen haasteisiin. Kansainvälistyminen Suomessa näkyy myös toimintaympäristöjen monimuotoistumisena. Tavoitteena on selvittää, millaisia valmiuksia sosionomiopiskelijat saavat työskentelyyn monikulttuurisissa yhteisöissä, joissa asiakkaat ja työntekijät edustavat eri kulttuureja. Vaikka kansainvälistyminen on yleismaailmallinen ilmiö, sosiaalialan työ on hyvin yhteiskuntasidonnaista; tämän vuoksi on tärkeää eritellä monikulttuurisen sosiaalialan työn valmiuksia nimenomaan suomalaisessa toimintakentässä.

Maahanmuuttajien määrä on kasvanut Suomessa voimakkaasti viime vuosikymmeninä: vuoden 2008 lopussa Suomessa asui 143 256 ulkomaan kansalaista eli 2,7 prosenttia väestöstä (Tilastokeskus). Viime vuosina maahanmuuttajien onnistuneeseen kotouttamiseen on kiinnitetty poliittisella tasolla erityistä huomiota, kun on todettu, että maahanmuuttajia tarvitaan lisääntyvässä määrin Suomen työmarkkinoilla. Integrointi- eli kotouttamistyötä ohjaa Maahanmuuttopoliittinen ohjelma, jonka Suomen hallitus hyväksyi lokakuussa 2006. Ohjelmassa korostetaan työperäisen maahanmuuton aktiivista tukemista. Muita painopistealueita ovat kotouttamisjärjestelmän tehostaminen sekä etnisten suhteiden ja etnisen tasa-arvon parantaminen. Pysyvästi Suomeen asettuneella maahanmuuttajalla tulisi olla samat oikeudet ja velvollisuudet kuin syntyperäisillä Suomen kansalaisilla. Yhteiskunnan tulee myös taata maahanmuuttajille mahdollisuus säilyttää oma kielensä ja kulttuurinsa. Käytännössä maahanmuuttajien kanssa tehtävää työtä säätelee Kotouttamislaki (493/1999). Tasa-arvoista kohtelua edistämään on säädetty Yhdenvertaisuuslaki (21/2004, 4§), joka edellyttää, että jokainen viranhaltija edistää yhdenvertaisuutta tavoitteellisesti ja suunnitelmallisesti.

Sosiaalialan työntekijät ovat keskeisiä kotouttamistyön toteuttajia. He työskentelevät maahanmuuttajien erityispalveluissa esimerkiksi pakolaisten ja paluumuuttajien kotoutumisprosessin ohjaustehtävissä. Näiden erityistehtävien lisäksi kaikilla sosiaalialan sektoreilla työntekijät kohtaavat maahanmuuttajia asiakkaina. Myös sosiaalialan koulutus on muuttunut nopeasti viime vuosikymmeninä. Nykyisin koulutusta annetaan toisen asteen oppilaitoksissa, ammattikorkeakouluissa ja yliopistoissa. Toisen asteen koulutuksesta valmistuu lähihoitajia, ammattikorkeakouluista sosionomeja ja yliopistoista sosiaalityöntekijöitä.

Lähtiessäni määrittelemään sosiaalialalla tarvittavia monikulttuurisia valmiuksia lähtökohtani oli hyvin pragmaattinen. Työssäni sosiaali- ja terveysalan opettajana olen jatkuvasti pyrkinyt määrittelemään eri ajankohtina ja erilaisessa työkonteksteissa tarvittavia monikulttuurisia

valmiuksia – ja toisaalta pohtinut, miten opiskelijat nuo valmiudet saavuttaisivat. Käytännönläheisen lähtökohdan vuoksi tutkimus on rajattu ammattikorkeakouluympäristöön, jossa tarjottavaa sosionomikoulutusta kuvataan tarkemmin luvussa 3. Monikulttuuriset valmiudet ovat kuitenkin tarpeellisia myös muissa sosiaali- ja terveystieteiden tehtävissä, joihin tutkimustieto on sovellettavissa. Monikulttuurinen kompetenssi voidaan myös nähdä yleisenä työelämävalmiutena, ja tästä näkökulmasta monikulttuuriset valmiudet ovat tarpeellisia tämän päivän työelämässä yleisestikin.

Käytän tässä tutkimuksessa käsitettä *monikulttuurinen sosiaalialan työ*. Käsitteen taustalla on maahanmuuttajatutkimuksen teoriamuodostus, joka suomalaisessa tutkimuksessa keskittyi aluksi lähinnä pakolaistyöhön (esim. Forsander, Ekholm & Saleh 1994), mutta vähitellen näkökulma on laajentunut paitsi maahanmuuton myös lainsäädännön muutosten ja työperäisen maahanmuuton lisääntymisen myötä. Uusia haasteita tutkimukselle tuo rajat ylittävä kanssakäyminen mm. kansainvälisten parisuhteiden kautta (vrt. Martikainen 2007, 61). Monikulttuurisen työn käsitteen taustalla ovat myös pohjoismaisen sosiaalityön perinteet ja näkökulmat (esim. Juhila 2006, Julkunen 2006).

Käsite *sosiaalialan työ* on vakiintunut yleiseksi käsitteeksi kaikelle sosiaalialalla tehtävälle työlle, sisältäen muun muassa sosiaalityön, ohjauksen ja neuvonnan. Sosiaalialan työ –käsite on otettu käyttöön, koska *sosiaalityö* rajataan usein nimenomaan yliopistokoulutuksen saaneen sosiaalityöntekijän tekemäksi ammatilliseksi työksi (esim. Raunio 2009, 35; Santala 2008). Kuitenkin monikulttuurisuuteen liittyvä menetelmätutkimus tehdään sosiaalialalla pitkälti sosiaalityön viitekehyksestä käsin. Tämän vuoksi käsitteet esiintyvät tässä tutkimuksessa osittain rinnakkain. Käytännössä sosionomin työnkuvaan soveltuvat hyvin myös sosiaalityön näkökulmat; sosiaalialan työn ja sosiaalityön rajanveto onkin käytännössä häilyvä.

Käsitettä *monikulttuurisuus* käytän tässä tutkimuksessa paitsi kuvailevana myös normatiivisena, yhteiskunnan eri ryhmien tasa-arvoisuutta tavoittelevana käsitteenä, jolloin monikulttuurisuus ei merkitse ainoastaan useamman eri kulttuurin läsnäoloa yhteiskunnassa (ks. Lepola 2000). Monikulttuurisuus on kuitenkin aina sidoksissa yhteiskunnan omaan historialliseen kehitykseen sekä siihen, millaisista toimijoista yhteiskunta koostuu (Huttunen, Löytty & Rastas 2005, 22). Tämän vuoksi sosionomin monikulttuurinen kompetenssi määritellään suomalaisesta viitekehyksestä käsin.

Tutkimuksen tavoitteena on selvittää, millaisia monikulttuurisia valmiuksia valmistumisvaiheessa olevalla sosionomiopiskelijalla on. Työssä tarvittavia valmiuksia tarkastellaan monikulttuurisen sosiaalialan työn ja sosionomin työn ydinosamisen käsitteiden kautta. Näiden eri näkökulmien avulla luodaan kuvaa siitä, millaisia monikulttuurisia valmiuksia sosionomilla tulisi olla.

Tutkimuksessa myös selvitetään, miten opiskelijat ovat saaneet monikulttuurisia valmiuksia. Keskeisenä tekijänä on luonnollisesti sosionomikoulutus, mutta tämän lisäksi opiskelijat ovat saaneet valmiuksia myös työn ja henkilökohtaisten suhteiden kautta. Lähtökohtana tarkastelulle on kuitenkin monikulttuurisuuskasvatuksen ja kansainvälisyyskasvatuksen toteutuminen ammattikorkeakoulussa.

2. KULTTUURINEN MONIMUOTOISUUS SOSIAALIALAN TYÖSSÄ

Tässä luvussa tarkastellaan ensin monikulttuurisuutta teoreettisena käsitteenä ja sen ilmenemistä suomalaisessa yhteiskunnassa sekä Suomen lainsäädännön määrittelemää monikulttuurisuutta. Seuraavaksi luvussa 2.2. tarkastellaan monikulttuurisen sosiaalialan työn käsitettä ja sen rinnalla käytössä olevia monikulttuurisuuteen, kulttuurienvälisyyteen ja maahanmuuttajuuteen liittyviä sosiaalialan työn käsitteitä. Monikulttuurista sosiaalialan työtä tarkastellaan lähinnä kahdesta näkökulmasta yksilötyön ja antirasistisen työn näkökulmista. Lisäksi tuodaan esille erityisesti suomalaisessa kontekstissa esitettyjä monikulttuurisen työn määritelmiä. Lopuksi tarkastellaan, millaisia valmiuksia monikulttuurista sosiaalialan työtä tehtäessä tarvitaan.

2.1 Monikulttuurisuus käsitteenä ja yhteiskunnallisena tavoitteena

Monikulttuurisuus-käsitettä on tieteellisessä ja yhteiskunnallisessa keskustelussa käytetty eri tavoin. Joissain yhteyksissä termillä viitataan siihen ”asiantilaan”, että yhteiskunnassa on useampia eri kulttuurisia ryhmiä. Usein kuitenkin käsitettä käytetään viittaamaan yhteiskunnan harjoittamaan tiedostettuun politiikkaan, joka tähtää etnisen ja kulttuurisen monimuotoisuuden tukemiseen, jolloin sillä on myös tietty ideologinen ulottuvuus (vrt. esim. Huttunen et al 2005, 117; Lepola 2000; Martikainen, Sintonen & Pitkänen 2006,14;). Viime vuosikymmeninä kasvanut maahanmuutto on vaatinut suomalaisia käymään periaatteellista keskustelua monikulttuurisen yhteiskunnan luonteesta sekä toisaalta tekemään konkreettisia ratkaisuja arkielämän järjestämiseksi. Tämä merkitsee muun muassa eri tahojen kykyä palvella eri kulttuuritaustaisia ihmisiä (Huttunen et al 2005, 117). Toimivan monikulttuurisen yhteiskunnan normatiivisia edellytyksiä ovat kaikkien yhteiskunnan jäsenten tasa-arvoiset mahdollisuudet ja molemminpuolinen kunnioitus (Hellgren 2008, 102).

Monikulttuurisuudesta puhuttaessa on olemassa vaara, että kulttuureja pidetään muuttumattomina ja todellisuutta pysyvämpinä ilmiöinä. Etnisyys, kulttuuri ja kansallisuus nähdään luonnollisina ja historialliseen kokemukseen ankkuroituneina osina ihmisten elämää, ja yksilö tunnepitoisesti sitoutuneena yhteisönsä jäsenenä (vrt. Saukkonen 2007, 20). Toisen näkemyksen mukaan etnisyys tai kulttuuri ja niiden varaan rakentuneet yhteisöt eivät ole luonnollisia ja muuttumattomia, vaan ihmisten toimesta muuttuvia kokonaisuuksia. Kulttuurit muuttuvat ja muotoutuvat vuorovaikutuksessa toistensa kanssa. 1990-luvulta alkaen on yleistynyt käsitys monikulttuurisesta yhteiskunnasta yhteiskuntamuotona, joka perustuu monimuotoisiin identiteetteihin. Tällöin tiettyyn yhteiskunnalliseen tai sosiaaliseen ryhmään kuulumisen ei ole sidottu näkyviin tai pysyviin kulttuuripiirteisiin, vaan kyseessä on jatkuva merkitysneuvottelujen tuottama prosessi (Martikainen

et al 2006,15). Etnisyys, identiteetti ja kulttuuri rakentuvat siis yhä uudelleen ihmisten mielissä, teoissa ja sosiaalisessa kanssakäymisessä (Saukkonen 2007, 21).

Saukkosen (2007, 21) mukaan modernistisessa kulttuurinäkemyksessä voidaan erottaa vielä instrumentalistit, joiden mielestä etnisyys ja kulttuuri ovat välineitä, joita esimerkiksi poliittiset johtajat käyttävät omien tavoitteittensa saavuttamiseksi. Tästä näkökulmasta kulttuuri voidaan nähdä myös suojana vierasta ja tuntematonta kohdattaessa.

Monikulttuurisen yhteiskunnan yhdeksi keskeiseksi kysymykseksi nousee vallan käsite: kenellä on valtaa määritellä, mikä on monikulttuurisessa yhteiskunnassa normaalia tai mikä on ongelmallista? Toisaalta on myös tarpeen pohtia, kenellä on valta edustaa omaa etnistä ryhmäänsä. (Huttunen et al. 2005, 34.) Janzen (1997) on esittänyt kysymyksen, ketä tarkoitetaan kun puhutaan amerikkalaisista. Tarkoitetaanko valkoisia, kristittyjä, englantia äidinkielenään puhuvia henkilöitä? Vai tarkoitetaanko monikielisiä, monikulttuurisia, eri etnisen taustan omaavia amerikkalaisia? Sama kysymys on noussut vähitellen esille Suomessakin. Mitä suomalaisuudella oikeastaan tarkoitetaan? Kenellä on valta edustaa suomalaisuutta?

Monet yhteiskuntatieteilijät korostavat, että yhteiskunnassa tarvitaan me-henkeä, jotta se toimisi oikeudenmukaisesti, ja rauhaista rinnakkainelo ja yksilönvapaus voisi toteutua (esim. Hautamäki 2005; Hänninen 2004; Parekh 2000). Monikulttuurisen yhteiskunnan me-hengen syntyminen ja yhteisten arvojen löytäminen vaatii kuitenkin jatkuvaa dialogia yhteiskunnan eri ryhmien välille: yhteiskunnan perustavana olevat arvot eivät voi olla valtakulttuurin sanelemia. (Kamali 2002, 154; Parekh 2000.) Hellgren 2008, 96 on kritisoinut ruotsalaista yhteiskuntaa siitä, että monikulttuurista Ruotsia rakennettiin maahanmuuttajille eikä maahanmuuttajien kanssa. Monikulttuurisen yhteiskunnan rakentamisessa on kyse myös valtaväestön roolista integraatiossa: myös valtaväestön rooli muuttuu yhteiskunnan muuttuessa monikulttuuriseksi.

Monikulttuurisuuden tavoite näkyy myös poliittisissa asiakirjoissa. Suomen ensimmäinen maahanmuuttopoliittinen ohjelma hyväksyttiin vuonna 1997 ja toinen vuonna 2006. Vuoden 2006 ohjelman tavoitteena on edistää moniarvoisen, monikulttuurisen ja syrjimättömän yhteiskunnan kehittymistä. Maahanmuuttopoliittikan muutoksen taustalla 2000-luvulla oli muun muassa huoli työvoiman riittävyydestä. Vuonna 2006 hyväksytyn hallituksen maahanmuuttopoliittisen ohjelman tavoitteena on edistää aktiivisesti työperusteista maahanmuuttoa. Ohjelma kohdistuu erityisesti EU- ja ETA-alueen ulkopuolelta Suomeen suuntautuvaan muuttoon. Ohjelman muita keskeisiä painopisteitä ovat maahanmuuttajien kotouttamisjärjestelmän tehostaminen sekä etnisten suhteiden parantaminen.

Maahanmuuttopoliittikan linjausten ohella 1990-luvulla otettiin käyttöön kotouttamisen käsite. Laki maahanmuuttajien kotouttamisesta ja turvapaikanhakijoiden vastaanotosta (493/1999) tuli voimaan

vuonna 1999. Se määrittelee eri tahojen velvollisuudet kotouttamistyössä. Laki korostaa maahanmuuttajan omaa vastuuta osallistua kotoutumisprosessiinsa aktiivisesti sekä antaa viranomaisille välineitä tukea kotoutumista.

Maahanmuuttajien asemaa. erilaisten yhteiskunnan palvelujen järjestämisessä tulee tarkastella myös yhdenvertaisuuden näkökulmasta. Vuonna 2004 hyväksytyn yhdenvertaisuuslain (21/2004) tarkoituksena on edistää ja turvata etnisen yhdenvertaisuuden toteutumista sekä tehostaa syrjinnän kohteeksi joutuneen oikeussuojaa. Laki perustuu Euroopan unionin rasismi- ja työsyrijntädirektiiviin. Yhdenvertaisuuslain mukaan viranomaisilla on velvollisuus kaikessa toiminnassaan edistää yhdenvertaisuutta tavoitteellisesti ja suunnitelmallisesti ja tarvittaessa muuttaa niitä olosuhteita, jotka estävät yhdenvertaisuuden toteutumista. Laki kieltää välittömän (suoran) syrjinnän, välillisen (epäsuoran) syrjinnän, häirinnän sekä ohjeen tai käskyn syrjiä jotakuta. Kielletyt syrjintäperusteet ovat ikä, etninen tai kansallinen alkuperä, kansalaisuus, kieli, uskonto, vakaumus, mielipide, terveydentila, vammaisuus, sukupuoli suuntautuminen tai muu henkilöön liittyvä syy.

Suomalaisen yhteiskunnan monikulttuurisuuspolitiikan linjaus tapahtui suhteellisen myöhään muuhun Eurooppaan verrattuna. Ruotsissa eduskunta määritteli jo vuonna 1975 maahanmuuttajien integraatiopolitiikan päämääräksi tasa-arvon, valinnanvapauden ja yhteistyön, joilla pyrittiin selkeästi eroon assimilaatiopolitiikasta. 1990- luvulla poliittiseksi tavoitteeksi Ruotsissa tuli moninaisuus, mikä sisältää sekä kulttuurisen että etnisen moninaisuuden.(Mahmood 2007, 64-68.)

Monikulttuurisuudelle yhteiskunnallisena tavoitteena on kuitenkin esitetty myös kritiikkiä. Esimerkiksi Saukkonen (2007,302) suhtautuu varovaisesti monikulttuurisen politiikan toteutumiseen. Hän toteaa, että eurooppalainen tapa ymmärtää valtio ja yhteiskunta perustuu käsitykseen, jonka mukaan valtion sisältämä yhteiskunta on sosiaalinen, taloudellinen ja kulttuurinen yhteisö. Poliittikka on ymmärretty yhteisten intressien ajamiseksi ja yhteisten asioiden hoitamiseksi, jolloin ajatus politiikasta erilaisuuden organisointina on vieras ja hankalasti toteutettava.

Vaikka Suomen maahanmuuttopolitiikka on periaatteellisella tasolla integraatiopolitiikkaa, käytännössä maahanmuuttotoimet ovat usein assimiloivia. Esimerkiksi Paavola (2007, 155 -157) toteaa, että vaikka hänen tutkimassaan päiväkodissa tiedostettiin monikulttuurisuuskasvatuksen tavoitteet, käytännön toimet olivat usein valtakieleen ja –kulttuuriin sulauttavia.

Sosiaalialan työntekijöiden tulee olla selvillä sekä periaatteellisella tasolla yhteiskunnan tekemistä maahanmuuttoliittisista linjauksista että siitä, miten nämä linjaukset toteutuvat toimenpidetasolla. Yhteiskunnalliset reunaehdot heijastuvat päivittäiseen työhön.

2.2 Monikulttuurinen sosiaalialan työ

Maahanmuuttajien kanssa tehtävästä monikulttuurisesta työstä on käytetty erilaisia, eri näkökulmia painottavia ilmaisuja. Tämä käsitteiden erilaisuus heijastaa diskurssien moninaisuutta (esim. Williams 1998, 228). Yhdysvalloissa monikulttuurisuutta on lähestytty muun muassa kulttuurienvälisen vuorovaikutuksen ”intercultural interaction” kautta (mm. Brislin & Yoshida 1994; Jandt 2000; Lustig & Koester 1999; Martin & Nakayama 2007; Samovar & Porter 1997) ja monikulttuurisen ohjauksen lähtökohdista (esim. Ponterotto et al 2001; Sue & Sue 2003) kautta. Lähinnä Iso-Britanniasta on lähtöisin näkökulma, joka painottaa etnistä tasa-arvoa ja etnisen tasa-arvon toteuttamisen käytänteitä sekä antirasistista työtä. Keskeisenä näkökulmana on myös yleisten ihmisoikeuksien puolustaminen – ihmisoikeuksien kansainvälisten sopimusten tulisi päteä kaikkien kansalaisten, myös vähemmistöryhmien osalta (mm. Payne 1997; Dominelli 1997). Ruotsi on ollut edelläkävijä monikulttuurisen työn kehittämisessä pohjoismaisessa hyvinvointivaltiokontekstissa (esim. Kamali 2002). Suomessa tutkimusta on tehty eri lähtökohdista. Forsander & Ekholm & Saleh (1994) käyttää käsitettä *monietninen työ* korostaakseen monikulttuurisuuden yhteyttä monietnisyyteen. *Kulttuurienväläinen työ* viittaa siihen, että työyhteisöt monimuotoistuvat ja vieraan kulttuurin edustajia on sekä asiakkaina että työntekijöinä (Pitkänen 2006). Anis (2008) puolestaan käyttää käsitettä *maahanmuuttajasosiaalityö* välttääkseen kannanottoa kulttuurierojen keskeisyydestä työssä. Kotouttamistyö-käsite viittaa kotouttamislain mukaisia toimintoja toteuttavaan työhön (esim. Talvinen & Nylund 2008). Monikulttuurisuuden käsite tuli suomalaiseen sosiaalityön keskusteluun 1990-luvulla, jolloin alkoi periaatteellinen keskustelu *monikulttuurisen yhteiskunnan* luonteesta ja toisaalta alettiin pohtia ratkaisuja monikulttuuristuvan yhteiskunnan arkielämän järjestämiseen. (Huttunen, Löytty & Rastas 2005, 17; Matinheikki-Kokko 1997; Soilamo 2008.) Monikulttuurinen työ on yleisesti käytössä erilaisissa käytännön yhteyksissä (Esim. Väestöliiton monikulttuurisuustyö, Suomen settlementiliitto, Varttua). Kuitenkin - kuten edellä todettiin - monikulttuurisuus-käsitettä on ollut vaikea määritellä yksiselitteisesti, mikä on saattanut johtaa siihen, että monikulttuurinen sosiaalialan työ –käsite ei ole kovin yleisesti käytössä. Tässä tutkimuksessa käsitettä on haluttu käyttää nimenomaan korostamaan monikulttuurisuutta yhteiskunnallisena tahtotilana.

Monikulttuurisen hoitotyön malleja on kehitetty hoitotyön viitekehyksessä (esim. Leininger 1995, Campinha-Bacote 2007). Sen sijaan sosiaalialalta ei juuri löydy tällaista kattavaa mallia. Tämä varmasti osittain johtuu sosiaalialan työn moniulotteisuudesta ja moninaisista tavoitteista. Toisaalta sosiaalialan työ jo sinänsä sisältää tavoitteen erilaisten ihmisten ja ihmisryhmien tasa-arvosta ja

syrynnän ehkäisemisestä (Suh 2004, 95). Kuitenkin sosiaalialan monikulttuurista työtä on pyritty kuvaamaan eri tavoin. Sosionomin yksi tyypillinen työtehtävä on ohjaustyö; monikulttuurisesta ohjauksesta löytyy erityisesti yhdysvaltalaisista tutkimuksista. Fuertes & Gretchen (2001) tarkastelevat 1990-luvun ohjauksen teorioita USAssa ja toteavat, että teorioille on yhteistä, että työntekijän tulee nähdä itsensä kulttuurisena olentona, oman kulttuurinsa edustajana. Monikulttuurisen ohjauksen teorit ovat viime vuosikymmeninä tarkastelleet ohjausta erilaisista näkökulmista. Ne ovat toisaalta täsmentäneet sitä, millaisia ryhmien välisiä kulttuurisia eroja on esimerkiksi terveyden, fyysisen ja psyykkisen hyvinvoinnin määrittelyssä. Toisaalta teorit ovat tuoneet esille, millaisia yksilöiden välisiä eroja on erilaisten kulttuuriryhmien sisällä ja kolmanneksi monikulttuurisen ohjauksen teorit ovat tarkastelleet, millaisia valmiuksia työntekijät tarvitsevat työskennelläkseen tehokkaasti monikulttuurisessa yhteiskunnassa. (D'Andrea & Heckman 2008.)

Jotkut tutkijat ovat esittäneet kriittisen näkökulman siihen, että sosiaalialan työssä tai ohjauksessa tarvittaisiin erillinen monikulttuurinen näkökulma (Fuertes & Gretchen 2001; Suh 2004). Heidän mukaansa sosiaalityön ja ohjauksen teorit sisältävät itsessään kulttuurien kohtaamiseen liittyviä elementtejä: kun kaksi ihmistä kohtaa, kohtaa kaksi kulttuuria tai kokemusmaailmaa. Monikulttuurisen sosiaalityön teorit voidaankin nähdä sosiaalityön teorioita täydentävinä teorioina. Vastakkainasettelua ns. universaalien näkökulman ja kulttuurispesifin näkökulman välillä ei ole, sillä nämäkin useimmiten ymmärretään nykytutkimuksessa toisiaan täydentävinä suuntauksina tai näkökulmina (Puukari & Taajamo 2007, 17.)

Karkeasti jaoteltuna monikulttuurisessa sosiaalityössä voidaan erottaa kaksi pääsuuntausta. Toisessa korostuu kulttuurisensitiivisyys ja kulttuurien kohtaaminen, toisessa rasismien ja syrjinnän vastainen työorientaatio (Anis 2006; Payne 2005). Toisaalta näkökulmia voidaan erotella myös työn kohteen mukaan käyttäen sosiaalityön menetelmien perinteistä kolmijakoa: yksilötyö, yhteisötyö ja yhteiskunnan rakenteisiin vaikuttava työ (esim. Raunio 2009, 71; Forsander et al 1994, 108). Monikulttuurista sosiaalialan työtä tarkastellaan seuraavassa yksilö-, yhteisö- ja rakenteellisen työn näkökulmista. Ensin tarkastellaan kulttuurien kohtaamiseen asiakastyössä liittyvää näkökulmaa, toisena yhteiskunnallisesti painottuneita näkökulmia ja niissä erityisesti rasismien ja syrjinnän vastaista työtä. Lopuksi määritellään monikulttuurisessa työssä vaadittavia valmiuksia.

2.2.1 Yksilötason asiakastyö: kulttuurisensitiivinen näkökulma

Asiakastyö on keskeinen osa sosiaalialan työtä, ja tämän vuoksi ensin tarkastellaan yksilötasolla asiakastyössä tapahtuvaa kulttuurien välistä kohtaamista. Ensin pohditaan kulttuurin käsitettä ja erilaisia kulttuurien välisen viestinnän teorioita.

Pelkkä kulttuurien välisen viestinnän tarkastelu ei kuitenkaan riitä, vaan asiakkaan koko elämäntilanne ja hänen kokemansa asiat vaikuttavat kulttuurin ohella kohtaamistilanteisiin. Myös monikulttuurinen yhteiskunnan valtasuhteet heijastuvat asiakassuhteisiin. Maahanmuuttajuus merkitsee myös jatkuvaa kulttuurista identiteettineuvottelua, jota asiakastyössä on tuettava.

Kulttuuria on vaikea määritellä lyhyesti – tai yksiselitteisesti. Antropologisen kulttuurin käsitteen mukaan kulttuuri jäsentää ihmisen elämäntapaa. Kulttuuri on ihmisen tuottamia ja tekemiä asioita ja esineitä; se on ajattelun tuotosta: arvoja, asenteita, uskomuksia ja etiikkaa sekä niiden pohjalta tapahtuvaa toimintaa. Kulttuuri on opittua ja siten myös siirrettävissä olevaa, toisaalta se on kuitenkin muuttuvaa ja dynaamista. (Porter & Samovar 1997, 12.) Nieton & Boden (2008,171) mukaan kulttuuri koostuu arvoista, perinteistä ja maailmankuvasta, sosiaalisista ja poliittisista suhteista, jotka syntyvät, jaetaan ja uusinnetaan ryhmässä ihmisiä, joita yhdistää yhteinen historia, paikka, kieli, sosiaaliluokka, uskonto tai joku muu yhteinen identiteetti. Kulttuurin pysyvyys tuo turvaa ja antaa toimintasäännöt muuttuvissa elämäntilanteissa.

Kulttuuria määriteltäessä on noussut esille useita kysymyksiä, jotka kyseenalaistavat antropologiseen perinteiseen pohjautuvan kulttuuri-käsitteen. Keskeinen kysymys on kulttuurien rajaus: nähdäänkö maailman jakautuvan erillisiin kansallisiin kulttuureihin (ns. kulttuurinen fundamentalismi) vai onko kulttuuri kooste erilaisista, myös ylirajaisista vaikutteista (ks. Rastas et al 2005) Onko esimerkiksi olemassa yleinen suomalainen kulttuuri? . Onko kulttuurisuus nykyään kansallisrajojen rajoittamaan paikallisuuteen sidottua vai ovatko kulttuurien rajat katoamassa osana globalisaatioprosessia? Giddensin (1995) mukaan jälkitraditionaalinen nyky-yhteiskunta on ensimmäinen varsinaisesti globaali yhteiskunta, jossa kukaan ei ole ulkopuolella ja jokaisen ihmisen arkipäivä on globalisoitunut. Yhteisöllinen traditio murtuu ja muokkautuu globaalin maailman vaikutuksesta. Postmodernissa maailmassa kulttuuri voidaankin nähdä merkitysten tuottamisensa ja tapoina, joilla ihmiset ymmärtävät ja artikuloivat maailmaa ja toisiaan (Martikainen et al 2006,13). Kulttuurien ylirajaisuus on siis myös identiteettikysymys: ei ole olemassa ”puhdasta” yhden kulttuurin edustajaa. Hybridin käsitteellä viitataan siihen, että kulttuurit eivät ole erillisiä ja selvärajaisia ilmiöitä, vaan on paljon ihmisiä, jotka edustavat useampia kulttuureja, jolloin kulttuurien sekoittuminen luo mahdollisuuksia uusiin, erityisiin muuttuviin kulttuuri-identiteetteihin. (Huddart 2007,67; Huttunen ym. 2005, 30; Nieto & Bode 2008, 173.)

Monikulttuurisen asiakastyön yhtenä lähtökohtana voidaan pitää kulttuurien väliseen viestintään liittyviä teorioita. Kulttuuritausta vaikuttaa ihmisten väliseen kommunikointiin; siihen miten yksilöt lähettävät, vastaanottavat ja tulkitsevat viestejä. Sosiaalialan työntekijän on tunnistettava sekä omia että toisten kulttuurisia merkityksiä. (ks. Matinheikki-Kokko 2002a, 220). Salo-Lee (2007) käyttää käsitettä *kulttuurinen lukutaito* (cultural literacy), joka merkitsee ihmisen kykyä lukea, ymmärtää ja löytää erilaisten kulttuurien merkityksiä, sekä tämän seurauksena kykyä arvioida ja

verrata eri kulttuureja. Salo-Lee toteaa, että monikulttuurisessa yhteiskunnassa kulttuurinen lukutaito on yhtä tärkeä taito kuin se, että ihmiset osaavat lukea tai kirjoittaa. (Salo-Lee 2007, 75.)

Lustigin & Koesterin (1999) mukaan näitä kulttuurien välisiä viestintätaitoja voi jäsentää BASIC-mallin mukaisesti (BASIC = The Behavioral Assessment Scale for Intercultural Competence). Malli koostuu kahdeksasta käyttäytymisen osa-alueesta:

- hyväksyminen/kunnioittaminen, jota osoitetaan sekä verbaalisesti että nonverbaalisesti
- tietoon orientointi: tapa, jolla ihmiset selittävät omaa olemassa oloansa ja maailmaa ympärillään
- empatia: kyky ymmärtää toisia
- vuorovaikutuksen hallitseminen: kyky olla dominoimatta vuorovaikutussuhteessa
- tehtäväroolin mukainen käyttäytymisen hallinta
- vuorovaikutuskyky: kyky edistää keskustelua
- epävarmuuden sietokyky
- kyky kommunikoida ilman toisen arvostelua ja tuomitsemista

Martin & Nakayama (2007, 446) korostavat kommunikaatiotilanteen kontekstin merkitystä. Taitava kommunikointi vaatii, että ymmärtää tilanteen ja siihen liittyvän kommunikaation sosiaalisen, poliittisen ja historiallisen kontekstin. Esimerkiksi viranomaisten tavat kommunikoida asiakkaiden kanssa, ovat muuttuneet eri aikakausina; ja vaihtelevat nykyisin eri sosiaalipalvelun sektorien välillä, lisäksi viranomaisilla on eri maissa erilaisia tapoja kommunikoida asiakkaiden kanssa.

Kamal (2002, 148) on varoittanut, että kulttuuristen tekijöiden ylikorostaminen saattaa johtaa maahanmuuttaja-asiakkaiden marginalisointiin. Se, että kulttuurierot vaikeuttavat asiakastilanteessa kommunikointia ja asiakkaan ja työntekijän välistä suhdetta, on vain yksin näkökulma kulttuurieroihin. Kulttuuriset tekijät vaikuttavat yhteiskunnallisiin normeihin, siihen mikä määritellään "normaaliksi". Maahanmuuttajan elämään vaikuttaa jatkuvasti tämä vähemmistön edustajana eläminen valtakulttuurin säätelemässä ympäristössä. Maahanmuuttajien kanssa työskenneltäessä työntekijän tulee myös huomioida useita muita maahanmuuttajien elämäntilanteeseen sekä yhteiskunnalliseen asemaan liittyviä tekijöitä.

Sosiaalialan työssä kulttuurien kohtaaminen tapahtuu valtakulttuurin määrittelemässä ympäristössä. Valtakulttuuri määrittelee kohtaamisen kontekstin, esimerkiksi sen mikä määritellään ongelmaksi, mistä puhutaan ja kuka asioita lähtee viemään eteenpäin. Tästä näkökulmasta

työntekijän ja asiakkaan välinen kohtaaminen ei ole vain yksilön tai kahden kulttuurin edustajan kohtaamista, vaan kohtaamisessa heijastuu myös yhteiskunnan määrittelemä integraatiopolitiikka, joka määrittelee työntekijän roolia ja ohjaa hänen työtään. Ogbun (2003, 45) kulttuuri-ekologisen teorian mukaan tässä on kyse kokonaisuudesta, jossa ei voida tarkastella ainoastaan maahanmuuttajien kulttuuritaustaa, vaan on tarkasteltava myös valtakulttuurin suhtautumista vähemmistöön ja yhteiskunnan tarjoamia mahdollisuuksia vähemmistön edustajille sekä toisaalta vähemmistön omaa tulkintaa asemastaan ja sen toimintaa vähemmistönä.

Mielenkiintoisen näkökulman kulttuurisensitiivisyyteen tuo Kamalin (2002, 132-133) Ruotsissa tekemä haastattelututkimus, jossa hän haastatteli ruotsalaistaustaisia ja maahanmuuttajataustaisia sosiaalityöntekijöitä sekä näiden asiakkaita. Kamalin tutkimuksen mukaan työntekijän ja asiakkaan etninen, kansallinen tai uskonnollinen eroavaisuus vaikeuttaa työntekijän ja asiakkaan välistä yhteistyötä. Vaikka kulttuurisensitiivisestä näkökulmasta riittäisi, että työntekijä huomioi erot, saattaa asiakkaan näkökulmasta kyseessä olla myös perustavanlaatuinen auktoriteetti- ja maailmankuvaero, joka vie pohjan työntekijän auktoriteettiasemalta. Tutkimus nostaa esiin kysymyksen, miten suhtautua tilanteeseen, jossa asiakas kyseenalaistaa työntekijän auktoriteetin, esimerkiksi erilaisen maailmankuvan tai uskonnollisen vakaumuksen perusteella.

Postmodernille yhteiskunnalle on tyypillistä, että yksilö määrittelee oman identiteettinsä; sen mihin ryhmään tai ryhmiin hän kokee kuuluvansa. Tässä mielessä postmoderni ja monikulttuurinen yhteiskunta ovat verrannollisia: yksilöllä tulisi olla oikeus määritellä itse itsensä ja viiteryhmänsä (mm. Sjögren, 2001, 41). Maahanmuuttaja on osallisena monenlaisissa ryhmissä ja yhteisöissä, jolloin he tekevät eri tilanteissa valintoja kielenkäytön ja identiteetin suhteen. Tämä identiteetin rakennustyö ei ole suoraviivaista, etenkin nuorten kohdalla. Iskanius (2002, 206) vertaa nuoren maahanmuuttajan identiteetin rakentamista seikkailuksi labyrintissä, jossa oman identiteetin etsinnässä törmätään välillä seinään, palataan takaisin ja yritetään uudestaan. Identiteetin rakennustyön tekee erityisen ongelmalliseksi se, jos ympäristö suhtautuu kielteisesti vähemmistökulttuuriin (ks. Hautaniemi 2004).

Etnisen identiteetin merkitys voi vaihdella niin sukupolvien välillä kuin yhdenkin henkilön elämänhistorian aikana (Bjurström 2001, 120). Etninen identiteetti on kuitenkin vain yksi yksilön identiteettiä määrittävä tekijä. Esimerkiksi nuorisotyössä erilaiset nuorisokulttuurit ovat toimineet siltana etnisen identiteetin ja valtakulttuuriin liittymisen välillä. Sosiaalialan ammattilaisen yksi keskeinen tehtävä on pystyä tukemaan asiakasta tässä kulttuurisessa neuvotteluprosessissa (vrt. Matinheikki-Kokko 2002a, 220). Tärkeää on myös että yhteisö ja yhteiskunta viestittävät, että eri kulttuurit ovat tasa-arvoisia ja tärkeitä ja että toisaalta erilaiset identiteettimuodostelmat ovat mahdollisia ja hyväksyttäviä (Nieto & Bode 2008, 329).

Toisaalta Morley (2003, 158) muistuttaa, että kaikki eivät saa valita itse omaa etnistä identiteettiään, vaan se on osittain heille ulkoapäin osoitettu. Toisen ja kolmannen polven maahanmuuttaja saattaa huomata, että hänet mielletään lähtömaan kulttuurin edustajaksi, maahanmuuttajaksi, vaikka hän itse selkeästi sitoutuu omaan paikallisympäristöönsä, vaikkapa oman kotilähiönsä edustajaksi. Järvinen (2004) nostaa esiin kysymyksen, minkälaisen kulttuurin edustajaksi pakolainen määrittyy maahanmuuttotyön käytännöissä, ja minkälaiseksi hän itse mieltää kulttuurisen asemansa.

Kulttuuristen ja yhteiskuntaan liittyvien tekijöiden lisäksi työntekijän tulee nähdä maahanmuuttajan elämäntilanne ja sen vaikutukset hänen hyvinvointiinsa. Maahanmuuttaja käy läpi sopeutumisprosessin muuttaessaan uuteen maahan, mutta prosessissa on yksilöllisiä eroja: prosessin sekä sen eri vaiheiden pituus, jopa järjestys, ja intensiteetti vaihtelevat yksilöiden välillä. (Schubert 2007). Maahanmuuttoprosessi ei vaikuta vain maahanmuuttajaan itseensä, vaan myös tämän perheeseen ja yhteisöön. Maasta toiseen muuttaessa onkin pystyttävä integroimaan mielessään kolme eri aikakautta elämänhistoriassaan: elämä lähtömaassa, maahanmuutto ja elämä uudessa kotimaassa (Bravo & Lönnback 2001, 181-182). Valitettavan monelle "toiseus" jää pysyväksi olotilaksi. Pentikäinen (2005, 237) käyttää käsitettä "satuttava toiseus", jolla hän viittaa maahanmuuttajien, erityisesti pakolaisten, kokemuksiin jatkuvasta erilaisuuden tunteesta suhteessa valtaväestöön sekä toiseuden tuottamasta ahdistuksesta.

Yksilötasolla työskentely monikulttuurisessa työssä asettaa sosiaalialan työntekijälle monia vaatimuksia. Työntekijän tulee nähdä itsensä oman kulttuurinsa edustajana. Muiden kulttuurien tuntemuksen lisäksi vaaditaan siis, että työntekijä ymmärtää oman kulttuuritaustansa vaikutuksen omaan työhönsä. Toisaalta hänen tulee tuntea maahanmuuttajien taustaa, kulttuurisia käytäntöjä sekä maahanmuuttajuutta ilmiönä. Kulttuurien kohtaamisessa maahanmuuttaja on siis sekä oman kulttuurinsa, oman etnisen ryhmänsä että henkilöhistoriansa edustaja valtakulttuurin luomassa viitekehysessä, jossa työntekijä puolestaan edustaa omaa kulttuurista viiteryhmiänsä.

2.2.2 Yhteisö- ja yhteiskunnallinen työ

Sosiaalialan työ ei rajoitu pelkästään yksilöiden väliseen kohtaamiseen. Sosiaalialan työn tavoitteena on vaikuttaa ja olla aktiivisesti mukana muokkaamassa yhteiskuntaa. Monikulttuurisessa yhteisötyössä kohteena ovat sekä maahanmuuttajien yhteisöt, monikulttuuriset lähiyhteisöt sekä valtakulttuurin edustajat. Maahanmuuttajien yhteisöt ovat usein ylirajaisia, joka tuo haasteita yhteisötyön määrittelylle (Hyvönen 2007; Siim 2007). Käytännössä sosiaalialan

yhteisötyö on kuitenkin useimmiten sidottu lähiyhteisöön; valtaosin yhteisötyötä tekevät kunnat ja järjestöt, jotka toimivat kunnan – tai ainakin valtionrajojen – määrittelemissä rajoissa.

Etnisen vähemmistön kannalta on tärkeää että lähiyhteisö ja yhteiskunta viestittävät, että eri kulttuurit ovat tasa-arvoisia ja tärkeitä ja että toisaalta erilaiset identiteetti muodostelmat ovat mahdollisia ja hyväksytyjä. (Niemi & Bode 2008, 329). Jotta tällainen viesti välittyisi, tarvitaan sekä yhteiskunnallisella tasolla että erilaisissa yhteisöissä, kuten asuinalueilla, päiväkodissa, koulussa tai työyhteisössä, työtä toimivan monikulttuurisen toimintamallin luomisessa. Työntekijät toimivat maahanmuuttaja-asiakkaiden asianajajina ja puolestapuhujina ja ovat mukana muokkaamassa valtakulttuurin kollektiivisia kulttuurimerkityksiä (vrt. Bjurström 2001, 143).

Rossin (2007,63) erottaa yhteiskunnassa kaksi tapaa suhtautua vähemmistöihin. Suomalaisen poliittisen päätöksenteon perustana on ollut tasa-arvon ideaali eli pyrkimys yksilöiden väliseen tasa-arvoon. Tasa-arvopolitiikka korostaa kaikkein kansalaisten samuutta. Vähemmistöryhmien oikeuksien ajaminen perustuu ajatukseen, että ryhmäjäsenyys on vapaaehtoista ja ryhmien jäsenet jakavat tavoitteita, joita he haluavat edistää yhdessä. Identiteettipolitiikka puolestaan perustuu vähemmistöidentiteetin olemassaoloon ja vaatii jonkinlaisen kollektiivisen, suhteellisen pysyvän erilaisuuden olemassaolon kokemuksen. Identiteettipolitiikka luo siis tilaa vähemmistöjen identiteetin ilmaisulle. Sekä tasa-arvo- että identiteettipolitiikka voivat johtaa syrjinnän tai marginalisaation vahvistumiseen. Rossin mukaan oikeudenmukaisuutta ei voida saavuttaa lukitsemalla eroja tai häivyttämällä niitä. Hän esittää vaihtoehdoksi erojen politiikan, jossa erilaiset erot ja erottelun mekanismit pyritään tekemään mahdollisimman näkyväksi. Eroja ei lukita identiteetteihin, mutta toisaalta ei haluta yksinkertaistaa ajatusta ihmisestä yksilöllisenä olentona. Erojen politiikan näkökulmasta vähemmistönäkökulmat on tuotava aktiivisesti poliittiseen keskusteluun ilman, että vähemmistöltä vaaditaan sisäistä yhtenäisyyttä tai määritelmää, miten he asettuvat valtaväestöä vastaan.

Vähemmistökulttuurin edustajan ja yhteiskunnan suhdetta tarkastellaan usein akkulturaatioteorian kautta. Berry (2006) käsittelee akkulturaatiota nelikentän avulla. Hänen mukaansa kulttuurin kohtaamiseen liittyy toisaalta se, kuinka tärkeäksi vähemmistökulttuurin edustaja näkee oman kulttuurinsa säilyttämisen ja toisaalta sen, kuinka tärkeäksi nähdään vähemmistön ja enemmistön välinen kanssakäynti. Berryn mukaan kyse on *integraatiosta*, kun vähemmistö pystyy säilyttämään oman kulttuurinsa ja toisaalta on kanssakäymisissä enemmistön kanssa. Jos vähemmistökulttuuri ei säilytä omaa kulttuuriaan, se *assimiloiuu* valtakulttuuriin. Toisaalta jos vähemmistö säilyttää oman kulttuurin eikä ole tekemisissä valtakulttuurin kanssa, on kyse *separaatiosta*. *Marginalisaatio*ssa maahanmuuttaja syrjäytyy sekä omasta yhteisöstään että valtakulttuurista. Berryn nelikentän avulla voi tarkastella sekä vähemmistön edustajan henkilökohtaisia valintoja että yleisemmin vähemmistöpolitiikkaa. Myös Locke (1998, 8) tarkastelee vähemmistön edustajien

suhdetta valtakulttuuriin akkultturaatioprosessina kautta. Hän luokittelee vähemmistökulttuurin edustajat joko kaksikulttuurisiksi, traditionaalisiksi, akkulturoituneiksi tai marginalisoituneiksi.

Kun maahanmuuttaja integroituu uuteen yhteiskuntaan, käytännössä hän integroituu myös – tai joissain tapauksissa ensisijaisesti - oman vähemmistöryhmänsä jäseneksi (Forsander 1994, 45) Myös syrjäytymisen uhkaa voi tarkastella monesta näkökulmasta: maahanmuuttaja voi syrjäytyä suomalaisesta yhteiskunnasta, omasta etnisestä ryhmästään tai omasta laajasta perheyhteisöstään (Pentikäinen 2005, 239) Tällaiset monikulttuurisen yhteiskunnan haasteet ovat kuitenkin melko uusi näkökulma suomalaisessa yhteisösosiaalityössä. Kotoutuvat yhteisöt ja yhdistykset ovat olleet pitkään melko näkymättömiä toimijoita. Niinpä tarvitaan eri tahojen aktiivista yhteistyötä jo ongelmien selvittämiseksi. Tavoitteena tulee olla maahanmuuttajien voimaantuminen ja tasa-arvoinen asema, sekä yhdenvertaisuuslain toteutuminen (Talvinen & Nylund 2008, 124).

Tärkeitä haasteita yhteisötyöhön ja rakenteelliseen sosiaalityöhön tuovat syrjinnänvastainen ja antirasistinen työ. Tavoitteena on pyrkiä eri keinoin ehkäisemään rasismia. Lyhyesti määriteltynä rasismilla tarkoitetaan tahallista syrjintää, joka nykyään useimmin pohjautuu rodun sijaan etniseen alkuperään tai kulttuuriin. Rasismi voi ilmetä esimerkiksi maahanmuuttajien tai vähemmistöjen syrjäyttämisenä ja syrjimisenä (alistamisena), alistettujen vastarinnan ja kritiikin kyseenalaistamisena (tukahduttamisena ja turhauttamisena) tai heidän määrittelemisenä ongelmaksi (alistamisen ja tukahduttamisen legitimoimiseksi) (Makkonen 2000, Puuronen 2003). Rasismia esiintyy kolmella eri tasolla: yksilötasolla, instituutiotasolla ja kulttuurien välisenä. Sosiaalialan työssä tulee huomioida rasismien ehkäisy kaikilla näillä tasoilla (esim. Dominelli 2002).

Antirasistista sosiaalityötä on kehitetty erityisesti Iso-Britanniassa. Näkökulma on syntynyt tiettyyn yhteiskuntaan ja tiettyyn aikaan, Iso-Britanniassa 1980- ja 1990-luvuilla. Sen seurauksena sosiaalityöntekijät näkivät selvemmin yhteiskunnan rasistiset käytänteet ja alkoivat työskennellä rakenteellisten syrjivien käytänteiden poistamiseksi. Antirasistinen sosiaalityö auttoi myös näkemään, mitä rasismi ja syrjintä merkitsevät vähemmistön kannalta. Antirasistista näkökulmaa on kuitenkin kritisoitu siitä, että se on keskittynyt liiaksi rasisminvastaisuuteen unohtaen muut syrjinnän muodot. On myös sanottu, että se on jyrkkyydellään johtanut siihen, että sosiaalityöntekijät ja alan opiskelijat eivät ole riittävästi pystyneet tarkastelemaan omia asenteitaan ja uskomuksiaan positiivisessa hengessä. (Torode ym. 2001, 14-16.)

Antirasistisen työn käsitteen sijaan puhutaankin usein syrjinnänvastaisesta työstä (anti-oppressive/anti-discriminatory work) Syrjintä on ihmisten välisiin eroihin perustuvaa, ei-hyväksyttävää erottelua. Koska läheskään kaikki syrjivät käytänteet eivät ole näkyviä tai tarkoituksellisia, yksi keskeinen syrjinnän ehkäisyn keino on tietoisuuden lisääminen. Tietoisuuden

herättämiseen voidaan tähdätä yksilötasolla, mutta kollektiivisen tietoisuuden lisäämisellä voi olla vielä suuremmat vaikutukset. (Torode ym. 2001,18-19.)

Laajan eurooppalaisen tutkimuksen mukaan suomalaiset suhtautuvat verrattain myönteisesti monikulttuurisuuteen ja maahanmuuttajien kanssa käytävään vuorovaikutukseen (Discrimination in the European Union 2007). Tosin on esitetty, että suomalainen ei-kolonialistinen historia ja toisaalta Suomen historia, jossa suomalaiset ovat mieltäneet itsensä enemmän alistetuiksi kuin alistajiksi, ovat vaikeuttaneet rasismien tunnistamista ja käsittelemistä yhteiskunnallisena ongelmana. Tämä ei ole tosin pelkästään suomalainen ilmiö, vaan samanlaisia väitteitä on esitetty myös esimerkiksi norjalaisten suhtautumisesta rasismiin. (Rastas 2007, 138.)

Kuitenkin myös Suomessa antirasistinen tai syrjinnänvastainen työ on nähty tarpeelliseksi. Syrjintäkokemuksia on vielä verrattain monella maahanmuuttajalla, esimerkiksi pääkaupunkiseudulla vuonna 2004 tehdyn tutkimuksen mukaan 48 prosenttia tutkimukseen osallistuneista maahanmuuttajista oli kokenut syrjintää (Perhoniemi & Jasinskaja-Lahti 2006, 97) .

Viranomaisten tulee luoda hyviä käytäntöjä syrjinnän ehkäisemiseksi. Hallituksen maahanmuuttopolitiisessa ohjelmassa (2006) esitetään useita etniseen alkuperään perustuvan syrjinnän torjumiseen tähtäviä toimenpiteitä. Myös Yhdenvertaisuuslailla (21/2004) on katsottu olevan ennaltaehkäisevää vaikutusta syrjinnän ja rasismien ehkäisemissä. Yhdenvertaisuuslaissa syrjinnäksi on määritelty välitön ja välillinen syrjintä, häirintä sekä käsky tai ohje syrjiä. Samoin viranomaisen tulee ennaltaehkäistä rakenteellista syrjintää, jolla tarkoitetaan, että rakenteet, ilmapiiri, käytänteet tai olosuhteet voivat johtaa eriarvoisuuteen. On tunnistettava myös tahaton syrjintä, jossa työntekijän tietämättömyys tai välinpitämättömyys voivat johtaa syrjivään lopputulokseen.

Tavoitteena tulee olla syrjinnän vastainen nollatoleranssi. Tämä vaatii jo syrjivien käytänteiden tunnistamista, paljon tietoa sekä toimivia rakenteita syrjinnän ehkäisyyn (ks. Lepola & Villa 2007, 10-11). Haasteena on rasismien tunnistaminen. Työntekijän on reflektoitava työtään ja käytänteitään, ettei hänen oma toimintansa olisi ei-syrjivää (Payne 1997; Thomson 1993). Anis (2008, 75) toteaa, että hänen haastattelemiensa sosiaalityöntekijöiden oli vaikea tunnistaa rasismia ja syrjintää omassa toimintaympäristössään, koska rasismi on useimmille oman kokemusmaailman ulkopuolista. Periaatteessa myönteisesti suhtautuminen monikulttuurisuuteen ei itsestään selvästi heijastu työntekijän käytänteisiin. Miettisen ja Pitkäsén (1999) tutkimuksen mukaan suomalaiset opettajat näyttivät olevan periaatteessa kulttuurisen monimuotoisuuden ja moniarvoisuuden kannalla, kuitenkin monikulttuurisuutta käytännössä edistäviä näkökantoja oli opettajien vastauksista varsin vähän. Opettajat eivät pohtineet maahanmuuttajaopetuksen vaikutuksia ulkomaalaistaustaisen oppilaan näkökulmasta, vaan vastaukset painottuivat yleensä opettajien

omassa työssä koettuihin käytännön ongelmiin ja niiden vaikutuksiin suomalaisoppilaiden koulumenestykseen. (Miettinen & Pitkänen 1999, 8, 27.)

Samantapainen monikulttuurisuuden huomioimisen vaikeus käytännössä on nähtävissä Paavolan (2007, 160) tutkimuksessa päivähoitossa. Lastentarhanopettajat suhtautuivat myönteisesti monikulttuurisuuteen yleensä, mikä ei kuitenkaan aina näkynyt käytännön toimissa. Lasten koti- ja kulttuuritaustaa ei nähty myöskään esiopetuksen suunnittelussa tärkeänä lähtökohtana. Anis (2006,113) toteaa, että sosiaalityöntekijöitä haastateltaessa ja asiakastilanteita havainnoidessa sosiaalityöntekijöiden puhe ja toiminta eroavat toisistaan. Haastatteluissa sopeuttava, tasa-arvoistava ja kulttuuritietoinen puhe ovat yleisimpiä, rasismitietoista ja osallistavaa puhetta taas on melko vähän. Sen sijaan asiakaskeskusteluissa valtaosa keskusteluista on sopeuttavaa, kulttuuri- ja rasmitietoinen puhe tulee hyvin vähän esille. Myös Hammar-Suutari (2006, 47) toteaa viranomaisia koskevassa tutkimuksessaan, etteivät havaitut epäkohdat, esimerkiksi yhdenvertaisuuden toteutumisessa, välttämättä johda konkreettisiin muutoksiin työssä.

2.2.3 Suomalaisia monikulttuurisen sosiaalialan työn malleja

Tarkastelen tässä lopuksi malleja, joilla on pyritty hahmottamaan monikulttuurista sosiaalialan työtä suomalaisessa viitekehyksessä. Sosiaalialan työn voimakkaan kontekstisidonnaisuuden vuoksi on mielekästä tarkastella nimenomaan Suomessa tehtyjä tutkimuksia.

Forsander, Ekholm ja Saleh (1994, 101) kuvaavat suomalaisen pakolaistyön tavoitteita eri aikakausina. Heidän mukaansa 1970-luvulla tavoitteena oli maahanmuuttajien työllistyminen, jolloin työn keskeisenä sisältönä oli maahanmuuttajien uuden elämän alkuun auttaminen. Tämän jälkeen tavoitteeksi tuli pakolaisten sopeutuminen, sitten integraatio ja lopuksi monikulttuurisuus. Kehityskulku ei kuitenkaan ole yksiviivainen, vaan tavoitteet menevät osittain päällekkäin ja ovat sidoksissa yhteiskunnan muuhun kehitykseen. Kun tavoitteena oli sopeutuminen, työssä oli keskeistä Suomessa elämiseen ohjaaminen. Integraatiota tavoiteltaessa keskeistä oli maahanmuuttajien kokemien menetysten huomioiminen ja oman kulttuurin tukeminen. Monikulttuurisuutta korostettaessa työntekijä nähtiin asiakkaan yhteistyökumppanina, ja työssä oli keskeistä yhteisöllisyyden korostaminen. Toiminnan kohteena olivat uudet maahanmuuttajat, valtaväestö ja yhteiskunnan rakenteet. Vaikka tyypittely voidaan nähdä kronologisesti etenevänä, pakolaistyön tavoitteet on nähtävissä myös rinnakkaisina työn tavoitteina, joita Anis (2006) puolestaan tarkastelee työntekijän tulkintakehysten kautta.

Anis (2006) tarkastelee sosiaalityöntekijöiden tulkintoja maahanmuuttajasosiaalityöstä. Tulkinnat ovat muuntuvia ja vaihtelevat yksittäisenkin työntekijän kohdalla. Samalla ne antavat mielenkiintoisia näkökulmia sosiaalityön tavoitteisiin, menetelmiin ja asiakkuuteen. *Vieraannuttavassa kehyksessä* työntekijä olettaa asiakkaan palaavan kotiin, joten tavoitteena on auttaa asiakasta selviytymään, ennen kotimaahan paluuta. *Sopeuttava kehys* taas korostaa asiakkaan ohjaamista ja opettamista sopeutumaan suomalaiseen yhteiskuntaan. *Tasa-arvoistava työkehys* merkitsee pyrkimystä samanlaisten mahdollisuuksien takaamiseen kaikille asiakkaille, *kulttuuritietoinen kehys* merkitsee asiakkaan omien kulttuuristen arvojen huomioimista ja oman kulttuurin tukemista, *rasismitietoinen* rasismien ja rakenteellisten ongelmien tiedostamista ja *osallistava kehys* asiakkaan oman toimijuuden tukemista.

Anis (2006, 117-124) korostaa erilaisten maahanmuuttajatyötä tekevien käsitystapojen näkyväksi tekemistä ja niiden kriittistä tarkastelua. Ammatillaiset tuottavat näitä jäsenyyksiä usein tiedostamatta niiden yhteyksiä laajempaan monikulttuurisuuskeskusteluun. Työntekijän olisi kuitenkin oltava tietoinen tulkinnastaan ja siihen liittyvästä arvolutauksesta, ja tätä kautta oman työnsä tavoitteista. Esimerkiksi tasa-arvoistavassa kehyksessä samanlaisuuden korostaminen voi johtaa valtakulttuurin tulkitsemiseen ”normaaliksi”. Maahanmuuttajuuden huomioimatta jättäminen voi johtaa työntekijöiden omista kulttuurista lähtökohdista tehtyihin etnosentrisiin arvioihin.

Matinheikki-Kokko (1997) tarkastelee, miten maahanmuuttajien tarpeita koskeva tietoisuus ilmeni toisaalta Suomen viranomaisten pakolais- ja siirtolaispoliittisissa ohjelmissa vuosina 1980-1994 ja toisaalta kulttuurien välistä työtä tekevien työntekijöiden odotuksissa ja kuvauksissa työstään. Tutkimuksen viitekehyksenä toimi malli, jossa Matinheikki-Kokko ristiintaulukoi työntekijöiden monikulttuurisen tietoisuuden kolme osa-alueetta (yhteiskunnallinen tietoisuus, kulttuurinen tietoisuus ja tietoisuus toimintakeinoista) ja maahanmuuttajan hyvinvoinnin kolme osa-alueetta: sosioekonomisen hyvinvoinnin (työ, koulutus, asuminen), sosiaaliset suhteet ja ryhmien väliset suhteet sekä psykologisen hyvinvoinnin. Matinheikki-Kokon (1997, 47) mukaan julkiset toimenpiteet olivat kohdistuneet lähinnä maahanmuuttajien sosioekonomisen aseman ja jonkin verran sosiaalisten suhteiden turvaamiseen, mutta psykososiaaliseen hyvinvointiin ei ole kiinnitetty huomiota. Tutkimuksessa korostuu myös, että poliittisella tasolla tavoitteeksi asetettu monikulttuurisuuspolitiikka ei välttämättä toteudu käytännössä. Kunnilla ja työntekijöillä ei myöskään ole yhtäläisiä mahdollisuuksia toteuttaa monikulttuurisuutta. Näkemykset maahanmuuttajien hyvinvoinnin turvaamiseksi tarvittavista toimenpiteistä vaihtelivat. Työntekijöiden tietoisuus kytkeytyi muun muassa heidän henkilökohtaiseen, paikkakuntakohtaiseen ja ammatilliseen taustaansa. Kunnissa, joihin vastaanotettiin pakolaisia, oli työntekijöillä enemmän ymmärrystä kulttuuriseen moniarvoisuuteen ja organisatoriseen joustoon. Vaikka tutkimuksen ajankohdan jälkeen maahanmuuttajien määrä on lisääntynyt Suomessa, ja

maahanmuutto- ja kotouttamispolitiikka samoin kuin kotouttamispalvelut ovat muuttuneet, Matinheikki-Kokon yhdeksänkenttäinen viitekehys toimii edelleen hyvin analyttisenä välineenä, ainakin kun tarkastellaan työntekijöiden monikulttuurista tietoisuutta tai kehitetään yhteiskunnan monikulttuurisia käytänteitä.

2.3 Monikulttuurisen työn valmiudet

Edellä määriteltiin monikulttuurista sosiaalialan työtä eri näkökulmista ja eri työorientaatiosta käsin. Seuraavaksi tarkastelen, miten työntekijän tarvitsemaa monikulttuurista kompetenssia on määriteltävä. Millaisia asioita sosionomiopiskelijan tulisi hallita, jotta hän pystyisi työskentelemään monikulttuurisessa toimintaympäristössä?

Kompetenssi voidaan määritellä synonyymiksi kyvykkyydelle ja pätevyydelle. Kompetenssilla tarkoitetaan siis kykyä suoriutua tehtävästä hyvin sekä itsensä että muiden arvioimana. Kompetenssi muodostuu tiedoista, taidoista, kokemuksesta, ihmissuhteista sekä arvoista ja asenteista. Kompetenssi voi olla tietoista, jolloin henkilö itse tiedostaa taitonsa selviytyä tehtävästään hyvin, tai se voi olla tiedostamatonta, jolloin henkilö osaa toimia tehtävässään oikein itse sitä tiedostamatta. (Hildén 2002, 33-35.)

Kulttuurien välisen kompetenssin perustana on Matinheikki-Kokon (2002b, 292) mukaan toimintavalmius työympäristössä, jossa toimijat edustavat eri etnisiä ja kulttuurisia ryhmiä. Kulttuurien välinen kompetenssi on yleensä määriteltävä koostuvan kolmesta eri ulottuvuudesta: tiedosta, asenteista ja taidoista (esim. Banks 2005; Campinha-Bacote 2007; Hammar-Suutari 2006; Jokikokko 2002; Nieto 1999; Suh 2004). Jokikokko (2002) lisää osioihin vielä toiminnallisen ulottuvuuden. Tietoisuudella tarkoitetaan tietoisuutta omasta kulttuuristaan sekä sen arvomaailman ja maailmankuvan kulttuurisidonnaisuudesta. Oman kulttuurin lisäksi tulee tuntee vieraiden kulttuurien, elämäntapoja ja uskontoja. Myös yhteiskuntatietoisuus, sosiaaliset ja poliittiset intressit sekä asioiden globaalien ulottuvuuksien näkeminen ovat monikulttuurisen kompetenssin kognitiivisia valmiuksia. Asenteisiin liittyy esimerkiksi oikeudenmukaisuus, moninaisuuden kunnioittaminen, toisista välittäminen sekä monitulkintaisuuden sietokyky, joka tarkoittaa sitä että hyväksymme omista kulttuurisista ja arvo- lähtökohdistamme poikkeavia toimintatapoja eri tilanteissa. Taito-ulottuvuuteen liittyy kriittisyys oman ja toisen toiminnan arvioimisessa sekä taito nähdä ja ymmärtää asioita monesta eri näkökulmasta. Taitoihin kuuluu myös vuorovaikutustaidot sekä sopeutumiskyky muuttuvissa olosuhteissa. Toiseuden ymmärtäminen liittyy myös taitoihin. Vaikka kysymys on käsitteellisistä osa-alueista, nämä ulottuvuuden yhdistyvät käytännössä. (Hammar-Suutari 2006, 71, Jokikokko 2002, 87; Soilamo 2008,73.)

Tietoisuuden, asenteiden ja taitojen avulla on mahdollista kehittää kulttuurien välisen työn toiminnallisia valmiuksia. Valmiuksien kehittymiseen tarvitaan todellista kulttuurien välistä kohtaamista (Salo-Lee 2005, 131; Suh 2004,97.). Toimintaa kulttuurienvälisen kompetenssin osana korostavat erityisesti kriittisen pedagogiikan edustajat. Kouluympäristössä opettajan tulisi toimia aktiivisesti epäoikeudenmukaisuuden, ennakkoluulojen ja syrjinnän poistamiseksi. (Jokikokko 2002, 88-89; Soilamo 2008,74)

Matinheikki-Kokko (1996, 18) korostaa, että monikulttuurisessa kompetenssissa tärkeitä on myös toimintaympäristö, jolloin kyse ei ole ainoastaan työntekijän yksilöominaisuuksista vaan kyse on myös vuorovaikutuksesta yksilön ja asiakkaan sekä laajemmin työyhteisön ja ympäristön välillä. Tällöin työn organisatoriset järjestelyt ovat kompetenssin kehittymisen kannalta tärkeitä.

Hammar-Suutarin (2006, 47) mukaan viranomaistyössä kulttuurinen kompetenssi on ymmärretty hyvin kapeasti, lähinnä taidot ja tietoisuus –ulottuvuuksina. Asenteita ja toimintaa ei ole samalla tavalla huomioitu arjen työn kehittämisessä. Tosin asenteiden vaikutuksesta käyttäytymiseen on ristiriitaisia tutkimustuloksia. Erwinin (2005, 84 - 85) mukaan yksinkertaista suhdetta asenteiden ja käyttäytymisen välillä ole, vaan on otettava huomioon myös muita tekijöitä. Tärkeää on huomioida muun muassa tilannekohtaiset tekijät sekä erilaisten keskenään ristiriitaistenkin asenteiden suhde toisiinsa. Asenteet muodostavat kokonaisuuteen, jossa jokaisella yksilöllä on myös eri sidosryhmien kautta tulevia kilpailevia asenteita, ja tätä kautta myös vaihtoehtoisia käyttäytymismuotoja. Esimerkiksi ennakkoluulot jotain etnistä ryhmää kohtaan, tai selkeä antirasistisuus, eivät välttämättä heijastu suoraan työntekijän käyttäytymiseen. Clarkin (2006) mukaan työntekijän tulee ”luoda tilaa ymmärrykselle”. Tällä Clark tarkoittaa prosessia, jolla työntekijä pyrkii ymmärtämään erilaisen maailmankuvan ja kulttuurisen taustan perustella tehtyjä tulkintoja todellisuudesta. Clarkin mukaan on mahdotonta ymmärtää toisen kokemusmaailmaa täydellisesti, mutta työntekijän tulee kuitenkin pyrkiä riittävään ymmärrykseen.

Jokikokko (2005, 79) on tutkinut kansainvälisestä opettajankoulutuksesta valmistuneiden opettajien käsityksiä kulttuurienvälisestä kompetenssista. Tutkimus osoitti, että opettajat näkivät kompetenssin ennen kaikkea eettisenä orientaationa. Lisäksi opettajilta vaaditaan kykyä toimia erilaisissa tilanteissa sekä pedagogisia taitoja työskennellä erilaisten oppijoiden kanssa. Salakan (2006, 209) tutkimuskohteena olivat lähetystyöntekijät. Hänen mukaansa monikulttuurinen kompetenssi on kykyä ja taitoa elää ja tulla toimeen useissa erilaisissa paikallisissa kulttuureissa, joiden ominaisuudet ja arvostukset poikkeavat toisistaan. Tällöin kulttuurienvälisen kompetenssin rakentuu kolmesta elementistä: herkistymisestä kulttuurienväliselle ja monikulttuuriselle psykososiaaliselle viestinnälle, muutosvalmiudesta ja sosiaalisesta joustavuudesta sekä valmiudesta oman identiteetin työstämiseen.

Soilamo (2008, 73, 103) tarkasteli opettajien monikulttuurista kompetenssia monikulttuurisuuteen liittyvien tiedollisten ja taidollisten valmiuksien, kokemusten, arvojen ja asenteiden kautta. Tutkimuksessa haastateltujen opettajien mukaan he olivat saaneet monikulttuurisia valmiuksia koulutuksen ja kokemusten kautta. Opettajien kokema koulutustarve oli sitä suurempi, mitä vähäisempi kokemus heillä oli maahanmuuttajataustaisten oppilaiden opetuksesta. Lisävalmiuksia he olisivat halunneet kulttuurien väliseen kohtaamiseen ja oppilaiden kulttuuritaustan ymmärtämiseen sekä pedagogista koulutusta käytännön opetustyöhön monikulttuurisessa luokassa. Pitkäsen (2006, 90) tutkimuksessa, joka käsitteli etnistä ja kulttuurista monimuotoisuutta viranomaistyössä, sosiaalialan työntekijät kokivat myös suurta tarvetta lisäkoulutukseen. Kolme neljäsosaa sosiaalityöntekijöistä kaipasi lisäkoulutusta erilaisista monikulttuurisuuteen liittyvistä kysymyksistä, minkä voisi tulkita siten, että he kokevat monikulttuurisen kompetenssin erittäin tärkeäksi omassa työssään. Sosiaalityöntekijät halusivat lisää koulutusta mm. etnisten vähemmistöjen kulttuurisista käytännöistä, kulttuuristen käytäntöjen taustalla olevista arvo- ja normijärjestelmistä ja kulttuurien välisestä vuorovaikutuksesta.. Avovastauksissa sosiaalityöntekijät halusivat lisää tietoa esimerkiksi lainsäädännöstä ja viranomaistoiminnasta eri maissa, lapsen ja vanhuksen asemasta eri kulttuureissa sekä toimimisesta pakolaistaustaisten ja kidutettujen asiakkaiden kanssa.

Monikulttuurisen kompetenssi –käsitteen määrittelyä sosiaalialan työssä jatketaan luvussa 3.2 , jolloin se liitetään ammatillisen kompetenssin ja toisaalta sosionomin ydinosaamisen käsitteisiin. Näiden käsitteiden kautta määritellään, millaisia monikulttuurisia valmiuksia tarvitaan erityisesti sosiaalialalla.

3. SOSIONOMIKOULUTUS AMMATTITAIDON TUOTTAJANA

3.1 Sosiaalialan koulutus Suomessa

Ihmisten hyvinvoinnista ja hoivasta huolehtivia työntekijöitä tarvitaan ikääntyvässä hyvinvointivaltiossa yhä enemmän. Laajat yleiset ja yhtäläiset sosiaalipalvelut on yksi pohjoismaisen hyvinvointivaltion tunnusmerkki. Sosiaali- ja terveysala onkin merkittävä työllistäjä Suomessa. Alalla työskenteli vuonna 2008 yhteensä noin 384 000 työntekijää, eli yli 15 prosenttia työllisestä työvoimasta. Vuonna 2008 sosiaalipalvelujen toimialalla työskenteli 204 000 henkeä eli noin kahdeksan prosenttia työllisestä työvoimasta. (Tilastokeskus.)

Vaikka sosiaalialan koulutuksella on pitkä historia, sosiaalialan koulutusrakenteet ovat muovautuneet suhteellisen myöhään, suurimmaksi osaksi vasta 1990-luvulla (Sosiaalialan korkeakoulutuksen suunta 2007,18) Sosiaalialan koulutusta annetaan kolmella tasolla: sosiaalialan toisen asteen ammatillisena koulutuksena (lähihoitaja), ammattikorkeakoulutuksena (sosionomi AMK) sekä yliopistokoulutuksena (sosiaalityö, YTM, VTM). Sosiaalialan opinnot aloittaa vuosittain runsaat 10 000 opiskelijaa. Heistä suurin osa (8 000) opiskelee toisen asteen koulutuksessa lähihoitajaksi, hiukan alle 2 000 sosionomiksi ja noin kaksi sataa sosiaalityöntekijäksi (Vuorensyrjä et al. 2006,8.)

Perustyöhön sosiaali- ja terveydenhoitoon valmistuu lähihoitajia. Lähihoitajakoulutusta on annettu vuodesta 1995 lähtien ja nykyään se on nuorisoasteella kolmevuotinen tutkinto, jossa kolmantena vuonna opiskelija valitsee jonkun suuntautumisvaihtoehdoista. Aikuiskoulutuksena tutkinto on kaksivuotinen. Tutkinnon laaja-alaisuutta on kritisoitu, mutta toisaalta se on nähty myös tutkinnon vahvuutena. Lähihoitajia työskentelee erilaisissa hoivan ja huolenpidon tehtävissä. (Vuorensyrjä et al. 2006, 95)

Sosiaalityöntekijöitä puolestaan koulutetaan yliopistoissa. Tällä hetkellä sosiaalityön koulutusta järjestetään kuudessa eri yliopistossa: Helsingin, Jyväskylän, Lapin, Oulun, Tampereen ja Turun yliopistoissa. Koulutukseen kuuluu yliopistoasetuksessa säädetty käytännön opetus. Sosiaalialan koulutusta on järjestetty vuodesta 1928 Tampereella, ensin lastensuojelututkintoon ja myöhemmin sosiaalihuoltajatutkintoon tähtäävänä. Varsinainen ylemmän korkeakoulututkinnon tasoinen sosiaalityön koulutusohjelma käynnistyi vuonna 1975 Jyväskylässä. Kokonaan pääainevastuiseksi maisteritason koulutukseksi sosiaalityö vakiintui vuodesta 1999 alkaen. (Sosnet.)

Tässä tutkimuksessa keskityn sosionomien työnkuvaan ja koulutukseen. Sosiaalialan ammattikorkeakoulutasoinen koulutus alkoi Suomessa kokeiluna vuonna 1992. Vuonna 2008

sosionomikoulutusta järjestettiin yhteensä 23 ammattikorkeakoulussa eri puolilla maata. Aloituspaiikkoja sosiaalialalle on vuosittain nuorisokoulutuksessa noin 1 500. Aikuiskoulutuksen aloituspaikat ovat vaihdelleet vuosittain enemmän (300 - 587 paikkaa per vuosi) (Vuorensyrjä 2006, 170). Vuonna 2006 ammattikorkeakouluissa oli sosiaali- terveys- ja liikunta-alalla yhteensä 29 636 opiskelijaa. Heistä nuorisoasteella opiskeli 24 715 ja aikuiskoulutuksessa 4 921. Naisia nuorisoasteella opiskelevista oli 88,2 prosenttia ja aikuiskoulutuksessa opiskelevista 88,7 prosenttia.¹

Koulutuksen laajuus on 210 opintopistettä, mikä merkitsee keskimäärin 3,5 vuoden opintoja. Sosiaalialan koulutusohjelmista valmistuvien tutkintonimike on sosionomi (AMK), geronomi (AMK) tai kuntoutuksen ohjaaja (AMK). Diakonia-ammattikorkeakouluissa koulutusohjelma on nimeltään diakoninen sosiaali-, terveys- ja kasvatustieteiden koulutusohjelma, joka niin ikään johtaa sosionomin (AMK) tutkintoon.

Tutkintonimikkeen alta löytyy eri tavoin painottuneita opintoja. Joissain ammattikorkeakouluissa opiskelija valitsee suuntautumisvaihtoehdon jo opinnot aloittaessaan, joissain ammattikorkeakouluissa taas opiskelijat syventyvät vasta opintojen loppuvaiheessa valitsemaansa alaan tai asiakasryhmään syventävissä opinnoissa. Ammattikorkeakoulut päättävät itse suuntautumisvaihtoehdoista ja vaihtoehtoisista opinnoista, mikä mahdollistaa eri koulutusyksiköiden profiloitumisen.

Sosiaalialan koulutusohjelmasta valmistuvat sijoittuvat varhaiskasvatukseen, nuorisotyön, erityiskasvatukseen, lastensuojelun, päihde- ja mielenterveystyön, kriminaaliryöstötyön, vanhustyön, vammaistyön, sosiaaliturvaohjauksen ja -neuvonnan, sosiaalipalvelujen, sosiaalivakuutuksen, työvoimapalvelujen ja kuntoutuksen tehtäväalueille. Valtaosa sosionomeista työskentelee julkisen sektorin tehtävissä, mutta heitä työskentelee myös erilaisissa yksityisen sektorin ja järjestöjen tehtävissä, projekteissa ja itsenäisinä yrittäjinä.

Sosionomin ydinosaaminen (2001) asiakirjassa sosiaalialan ammattikorkeakouluverkosto määrittelee sosionomin (AMK) ammatilliset tehtäväalueet seuraaviksi:

¹ . Tilastoista ei näy pelkästään sosiaalialalla opiskelevien sukupuoli tai ikäjakauma erikseen.

- Kasvatus-, opetus- ja ohjaustehtävät: sosionomin tehtävänä on yksilö-, yhteisö- ja yhteiskuntatasolla tukea ja turvata inhimillistä kasvua, kehitystä ja sosiaalista toimintakykyä eri elämäntilanteissa.
- Kuntoutuksen, ohjauksen ja sosiaalisen tuen tehtävät. Tavoitteena on edistää yksilöiden ja yhteisöjen toimintakykyä ja sosiaalista selviytymistä sekä tukea ja ylläpitää elämän merkityksellisyyttä voimavaroja vahvistamalla ja sosiaalista osallisuutta tukemalla sekä vaikuttamalla palvelujärjestelmiin ja yhteiskuntaan.
- Palvelutuotanto-, johtamis- ja kehittämistehtävät. Tavoitteena on kehittää, tuottaa ja koordinoita kansalaislähtöisiä hyvinvointipalveluja yksilöiden ja yhteisöjen omaehtoista toimintaa tukemalla, palveluverkoston mahdollisuuksia hyödyntämällä sekä johtamalla ja kehittämällä työtä ja työyhteisöä sekä edesauttamalla eri palveluntuottajien välistä yhteistyötä.
- Sosiaalityön tehtävät. Tavoitteena on edistää hyvinvointia ja ehkäistä syrjäytymistä ja sosiaalisia ongelmia yksilö-, yhteisö- ja yhteiskuntatasolla sekä yhdessä asiakkaan kanssa työskennellen lievittää ja korjata syrjäytymisen seurauksia.
- Hoito- ja huolenpitotehtävät. Tavoitteena on asiakkaiden arkielämän sujuvuuden turvaaminen ja perustarpeiden tyydyttäminen, sosiaalisten suhteiden tukeminen sekä ympäristön toimivuuden edistäminen.

Sosiaalialan koulutuksessa on tapahtunut suuria muutoksia viime vuosikymmeninä. Sosionomit ovat joutuneet neuvottelemaan paikastaan työmarkkinoilla: sosionomeille ei ole ollut työelämässä suoraan osoitettuja tehtäviä. Rajanvetoa tehtävistä ja pätevyydestä on käyty muun muassa suhteessa sosiaalityöntekijän, lastentarhanopettajan ja terveydenhuollon tehtäviin. (mm. Sosiaalialan korkeakoulutuksen suunta 2007; Viinamäki 2008; Vuorensyrjä ym. 2006.) Sosiaalialan koulutukselle on kuitenkin nähty tulevaisuudessa lisääntyvää tarvetta. Globalisaatio ja kulttuurisen monimuotoisuuden lisääntyminen Suomessa ovat haasteita, joihin koulutuksen tulee entistä paremmin vastata (Metsämuuronen 2000; Vuorensyrjä ym. 2006).

Seuraavaksi tarkastellaan monikulttuurista kompetenssia sosiaalialalla samalla kun määritellään, mikä on sosiaalialan osaamisen ydintä ja erityisyyttä verrattuna muihin tieteenaloihin tiedekoulutuksessa, ja toisaalta miten määritellään sosionomin ammatillisuus suhteessa sosiaalialan sisäiseen työnjakoon.

3.2 Asiantuntijuus sosiaalialalla

Sosionomikoulutuksen – tai yleensä ammattikorkeakoulutuksen – antama asiantuntijuus tulee nähdä kokonaisuutena, jossa yhdistyvät ammatillinen osaaminen ja tieteellinen tieto. (esim. Raij 2003, 43). Käytännön osaamisen ja tieteellisen tiedon yhdistäminen määritellään

ammattikorkeakouluasetuksessa (352/2003). Asetuksen mukaan opintojen tavoitteena on antaa opiskelijalle laaja-alaiset käytännölliset perustiedot ja -taidot sekä niiden teoreettiset perusteet asianomaisen alan asiantuntijatehtävissä toimimista varten, sekä edellytykset alan kehityksen seuraamiseen ja edistämiseen.

Raij (2003, 45) kuvaa ammattikorkeakoulussa rakentuvaa osaamista neljän komponentin kautta: tutkittuun tietoon perustuva tietäminen, kontekstin ja sen ilmiöiden ymmärtäminen, tekemisen osaaminen ja erilaisten työelämän tilanteiden hallintakyky. Näiden neljän osion kokonaisuus mahdollistaa osaamisen ja asiantuntijuuden. Tutkittu tieto tarkoittaa tieteellisin menetelmin tuotettua tietoa, josta nousee perustelut toiminnalle ja toimintojen valinnalle. Jotta opiskelija voisi soveltaa tietoaan erilaisissa ammatillisissa tilanteissa, on hänen ymmärrettävä erilaisia työelämään liittyviä ilmiöitä. Tekemisen osaaminen tarkoittaa sitä, että ihminen hallitsee erilaisten työprosessien työvälineet. Erilaisten tilanteiden hallinta edellyttää tietämisen, ymmärtämisen ja tekemisen osaamisen hallittua ja nopeaa siirtovaikutusta.

Osaamista voidaan lähestyä myös kompetenssin käsitteen kautta. Ammatillinen kompetenssi viittaa työmarkkinoiden ilmaisemiin kelpoisuus- ja ammattitaitovaatimuksiin, tai yksilönäkökulmasta yksilön todelliseen potentiaaliseen pätevyYTEEN. Työn edellyttämällä kompetenssilla puolestaan tarkoitetaan vaatimuksia, joita tarvitaan tietyn työtehtävän hoitamiseen. Todelliset vaatimukset poikkeavat toisistaan työtehtävistä riippuen. Muuttuvassa työelämässä ammatillinen kasvu onkin jatkuva prosessi, jolloin ammatillisessa peruskoulutuksessa opiskelijalle kehittyy kompetenssi, joka mahdollistaa työelämässä kehittymisen ja erilaisten työtehtävien vaatimuksiin vastaamisen. (Ruohotie 2002, 109,121)

Sosiaalialan ammatillisia kompetensseja on määritellyt sosiaalialan ammattikorkeakouluverkosto, joka julkaisi vuonna 2001 julkaisun ”Sosiaalialan ydinosaaminen”. Vuonna 2006 valmistui Ammattikorkeakoulujen osallistuminen eurooppalaiseen korkeakoulutusalueeseen –projektin loppuraportti, jossa määritellään melko yksityiskohtaisesti ammattikorkeakoulutuksen eri aloilla vaadittavaa ammatillista kompetenssia sekä työelämässä vaadittavia yleisiä kompetensseja.

Projektissa Ammattikorkeakoulujen osallistuminen eurooppalaiseen korkeakoulutusalueeseen (ks. Arene 2006) määriteltiin sosiaalialan koulutusaloitteiset kompetenssit seuraavasti:

- *Sosiaalialan eettinen osaaminen.* Sosionomi (AMK) on sisäistänyt sosiaalialan arvot ja ammattieettiset periaatteet Hän kykenee eettiseen reflektioon. Hän kykenee toimimaan arvostiritoja sisältävissä tilanteissa ja edistää tasa-arvoa ja suvaitsevaisuutta sekä pyrkii huono-osaisuuden ehkäisemiseen yhteiskunnan, yhteisön ja yksilön näkökulmista.

- *Asiakastyön osaaminen.* Sosionomi (AMK) osaa luoda ammatillisen ja asiakasta osallistavan vuorovaikutus- ja yhteistyösuhteen. Hän ymmärtää asiakkaan tarpeet ja voimavarat kontekstisidonnaisesti. Sosionomi (AMK) osaa soveltaa erilaisia teoreettisia lähestymistapoja ja työmenetelmiä tarkoituksenmukaisesti sekä arvioida niitä.
- *Sosiaalialan palvelujärjestelmäosaaminen.* Sosionomi (AMK) tuntee hyvinvointia ja sosiaalista turvallisuutta tukevat palvelujärjestelmät ja niihin liittyvän lainsäädännön. Hän osaa toimia moniammatillisissa verkostoissa ja hallitsee palveluohjauksen.
- *Yhteiskunnallinen analyysitaito.* Sosionomi (AMK) ymmärtää yksilön ja yhteiskunnan välisen suhteen ja osaa jäsentää ja analysoida sitä erilaisista teoreettisista näkökulmista.
- *Reflektiivinen kehittämis- ja johtamisosaaminen.* Sosionomi (AMK) on sisäistänyt reflektiivisen ja tutkivan työotteen. Hänellä on käytäntöpainotteista tutkimuksellista osaamista ja hän osaa tuottaa uutta tietoa. Hän osaa kehittää ja johtaa sosiaalialan osaamista.
- *Yhteisöllinen osaaminen ja yhteiskunnallinen vaikuttaminen.* Sosionomi (AMK) ymmärtää yhteisöjen toimintaperiaatteita ja kulttuureita sekä osaa yhteistyössä muiden kanssa vahvistaa ja luoda kansalaisuutta tukevaa yhteisöllisyyttä ja osallisuutta. Sosionomi (AMK) kykenee osallistumaan yhteiskunnalliseen arvokeskusteluun ja vaikuttamaan päätöksentekoon yhteistyössä asiakkaiden ja muiden toimijoiden kanssa. Hän tunnistaa epätasa-arvoa tuottavia rakenteita ja toimii niiden purkamiseksi.

Asiakirjassa Sosionomin ydinosaaminen kompetenssit kuvataan melko samansuuntaisesti. Ydinosaamisen sisällöistä *yhteiskunnallinen tietoisuus ja vaikuttaminen* sekä *sosiokulttuurinen osaaminen* ilmentävät sosiaalialan osaamisen käsitteellisintä ainesta, jota tarvitaan sosiaalialan perusluonteen ymmärtämiseksi. *Kasvun, arkielämän ja sosiaalisen toimintakyvyn tukeminen sekä toimintajärjestelmän tunteminen ja palvelujen kehittäminen* kertovat sosionomin työn sisällöstä ja puitteista. *Tiedollinen ja eettinen osaaminen* sekä *menetelmällinen osaaminen* sisältävät työn tekemisen välineitä. Työssä *tarvittavat ydintaidot ovat reflektointi-, vuorovaikutus-, viestintä ja kanssakulkemisen taidot, työyhteisössä toimimisen, työn organisoimisen ja johtamisen sekä tutkimisen ja kehittämisen taidot.* . (Sosionomin ydinosaaminen 2001)

Eettinen osaaminen on nostettu erityisesti sosiaalialan ammattikoulutuksessa esille. Sosiaalialan ammattikorkeakoulutus sitoutuu puolustamaan arvoja, jotka pohjautuvat YK:n ihmisoikeuksien julistukseen ja muihin Suomen ratifioimiin kansainvälisiin sopimuksiin. Sosiaalialan ammattihenkilöstö on sitoutunut IFSW:n asiakirjaan ”Sosiaalityön eettiset ja toimintatavat” (International Federation of Social Workers: The Ethics of Social Work. Principles and Standards.). Asiakirjan mukaan sosiaalialan ammattihenkilöt edistävät inhimillistä kasvua ja sosiaalisesti kestävästä kehitystä ja sitoutuvat seuraaviin periaatteisiin: ihmisarvo ja oikeudenmukaisuus,

itsenäisyys ja elämän hallinta, syrjäytymisen ehkäiseminen ja osallisuuden edistäminen, syrjinnän ja väkivallan vastustaminen, asiakkaan itsemääräämisoikeus sekä asiakkaan yksityisyys. (Sosionomin ydinosaaminen 2001.)

Sosionomin ydinosaaminen on myös määritelty lyhyesti käsitteen *sosiaalinen asiantuntijuus* avulla. Tämä tarkoittaa asiantuntijuutta asiakastyön prosessissa, joka lähtee tilannearviosta, tarpeiden kartoituksesta, käytettävissä olevien voimavarojen/resurssien arvioinnista, tavoitteenasettelusta, suunnitelman toteutuksesta ja sen arvioinnista. Sosionomien asiantuntijuus tarkoittaa kykyä kohdata asiakas ja tarkastella yksittäisen asiakkaan tai asiakasryhmän arkielämää, esimerkiksi sosiaaliseen osallisuuteen ja toimintakykyyn liittyviä tarpeita. *Sosiaalisen* asiantuntijuus merkitsee myös taitoa nähdä yksilön tilanne yhteiskunnallisella tasolla. Sosionomin on autettava asiakasta jäsentämään omaa elämäntilannettaan. (Sosionomin ydinosaaminen 2001.)

Työelämän kansainvälistymisen myötä on (moni)kulttuurinen kompetenssi joissain yhteyksissä nostettu yleiseksi ja yhteiseksi ammattitaidon osa-alueeksi, avainkvalifikaatioksi. Toisaalta kulttuurikompetenssi voidaan hahmottaa spesifimmin ammatillisena perusosaamisena. Tällöin kulttuurikompetenssi voisi olla ymmärtämistä, taitoja ja pätevyyttä toimia monimuotoisissa ympäristöissä erilaisten ihmisten kanssa (Lasonen 2005). Monikulttuurisuuskompetenssi voidaan siis nähdä osana kaikkia asiantuntijuuden osa-alueita.

Kaikista sosionomin ydinosaamisen osa-alueista voidaan löytää erityinen monikulttuurisuuteen liittyvä näkökulma. Yhteiskunnalliseen tietoisuuteen ja vaikuttamiseen liittyvät vähemmistökysymykset, kotouttamispolitiikan kehittäminen ja rasismin- ja syrjinnänvastainen työ. Sosiokulttuurinen osaaminen merkitsee monikulttuurisessa viitekehyksessä esimerkiksi vähemmistökulttuurien ja maahanmuuttajien elämäntilanteiden tuntemista sekä ymmärrystä diasporassa tai transnationaaleissa perheissä elämisestä. Kasvun, arkielämän ja sosiaalisen toimintakyvyn tukeminen merkitsee kykyä tukea eri elämäntilanteissa olevia maahanmuuttajia. Toimintajärjestelmien tunteminen ja palvelujärjestelmän kehittäminen merkitsevät mm. kotouttamislainsäädännön sekä kotouttamispalvelujen tuntemista. Menetelmäosaaminen sisältää kotouttamistyön käytäntöjä ja menetelmiä, ja pohjaa vahvaan tiedolliseen ja eettiseen osaamiseen. Kun tarkastellaan sosionomin ydintaitoja monikulttuurisesta näkökulmasta, vuorovaikutustaitoihin liittyy kulttuurienvälisen viestinnän osaaminen. Työyhteisöissä toimimisen taitoa tarkastellaan monikulttuurisessa työyhteisössä toimimisen näkökulmasta.

Edellisessä luvussa tarkasteltiin sosiaalialan monikulttuurista osaamista, ja tässä luvussa on tarkasteltu sosionomien ydinosaamista tai kompetenssia. Taulukossa 1 yhdistetään nämä kaksi näkökulmaa. Näin syntyy kokonaiskuva siitä, mitä tarkoitetaan monikulttuurisen sosiaalialan työn

valmiuksilla. Käytettäessä sosionomien ydinosaamisen kuvausta pohjana saadaan luettelo monikulttuurisessa sosiaalialan työssä tarvittavista valmiuksista.

TAULUKKO 1 Monikulttuurisen sosiaalialan työn valmiudet

SOSIONOMIN YDINOSAAMINEN	MONIKULTTUURISEN SOSIAALIALAN TYÖN VALMIUDET tiedot, taidot, asenteet, toiminta
EETTINEN OSAAMINEN	* asenteet
YHTEISKUNNALLINEN TIETOISUUS JA VAIKUTTAMINEN	* maahanmuuttopolitiikan tunteminen * valmius tehdä antirasistista työtä
SOSIOKULTTUURINEN OSAAMINEN (YHTEISÖLLINEN OSAAMINEN)	* kulttuuritieto/kulttuuritietoisuus * kulttuurien kohtaamisen valmiudet * tietous omasta kulttuurista ja sen merkityksestä * ymmärrys yhteisöjen toimintaperiaatteista ja kulttuureista sekä taito yhteistyössä muiden kanssa vahvistaa ja luoda kansalaisuutta tukevaa yhteisöllisyyttä ja osallisuutta. * ymmärrys yksilöstä transnationaalisen yhteisön jäsenenä
KASVU, ARKIELÄMÄN JA SOSIAALISEN TOIMINTAKYVYN TUKEMINEN (ASIAKASTYÖN OSAAMINEN)	* valmius tukea maahanmuuttajien kotoutumista * tietoisuus sopeutumisprosessista/pakolaisuuskriisistä
TOIMINTAJÄRJESTELMIEN TUNTEMINEN (PALVELUJÄRJESTELMÄOSAAMINEN)	* kotouttamispalvelut * yhdenvertaisuus
REFLEKTOINTI- VUOROVAIKUTUS- JA VIESTINTÄOSAAMINEN	* kulttuurien välisen viestinnän osaaminen * ”tilan luominen kulttuurien väliselle ymmärrykselle”
TYÖYHTEISÖSSÄ TOIMIMINEN, TYÖN ORGANISOINTI JA JOHTAMINEN, TUTKIMINEN JA KEHITTÄMINEN	* taito toimia monikulttuurisessa työyhteisössä

3.3 Oppimiskäsitys sosiaalialalla

Sosionomikoulutuksen on sanottu pohjautuvan konstruktiviselle oppimiskäsitykselle, jonka perustana on että oppiminen on merkitysten määrittelyprosessia. Yksilö rakentaa merkityksiä siten, että merkityksen muodostuminen pohjautuu sen hetkiseen tietoon ja yksilön aikaisemmin

kokemaan. Toisaalta oppimisprosessi voidaan nähdä myös yhteisöllisenä prosessina, jolloin tieto rakentuu yksilöiden välisen keskustelun ja ongelmanasettelun kautta (ns. sosiaalinen konstruktivismi). Konstruktivismi painottaa siis oppijan omaa aktiivista panosta ja ymmärtämisen merkitystä samoin kuin sosiaalista vuorovaikutusta oppimisessa. (Tynjälä 2002,163.)

Konstruktivismin vaikutus ammattipedagogiikkaan merkitsee muun muassa. sitä, että oppijan aikaisempi tieto otetaan huomioon. Oppijoiden erilaisten kokemusten ja tietojen vuoksi yksilöillä on erilaisia tulkintoja asioista, mikä huomioidaan opetusmenetelmissä ja arvioinnissa. Opintoissa pyritään kehittämään erityisesti opiskelijoiden metakognitiivisia taitoja. Oppimista ja ajattelua pyritään aktivoimaan siten, että painopiste on tiedon konstruoinnin tukemisessa. Konstruktivismin esille nousun myötä oppiminen nähdään siis muutoksena yksilön käsityksissä eikä ainoastaan käytännöllisenä kykynä hallita opittuja ja opetettuja asioita (Kotila 2003, 15). Oppimistilannetta painotetaan sosiaalisena vuorovaikutustilanteena ja oppiminen nähdään sidonnaisena ympäröivään yhteisöön ja yhteiskuntaan sekä niiden kulttuuriin (Tynjälä 2002,164).

Raij (2002, 52) tarkastelee oppimisympäristön merkitystä ja toteaa, että osaamisen näkökulmasta tarkasteltuna oppimisympäristö nähdään niinä eri tiedonlajeina, joiden läsnäolo ja dialogi on olennaista tietämisen, ymmärtämisen, tekemisen osaamisen ja tilanteiden hallintakyvyn kehittymiselle. Oppimisen kontekstin on siis oltava laaja ja monimuotoinen, jotta opiskelijan taidot kehittyisivät. Sosiaalialan oppimisessa korostetaan myös jatkuvaa itsereflektiota. Oppimista kuvataan Kolben (1984) spiraalimallilla, jossa prosessi etenee spiraalimaisesti konkreettisten kokemusten, niiden reflektiivisen havainnoinnin, abstraktin käsitteellistämisen sekä aktiivisen kokeilun kautta. Barnett (1989) on lisännyt Kolben spiraaliin vielä viidennen elementin, jota hän kutsuu toteutuksen suunnitteluksi eli pohdinnaksi siitä, mitä tulisi tehdä toisin. (ks. Ruohotie 2000.)

Kokonaiskuvan saaminen opiskelijan ammattitaidosta tai ammatillisesta kompetenssista vaatii monipuolista mittausta sekä sitä, että oppimisen arvioinnissa tulee kiinnittää huomiota oppimisprosessiin ja siihen, miten opiskelijan käsitykset asioista ovat oppimisprosessin kuluessa muuttuneet (mm Tynjälä 2002, 164). Pelkkien kvantitatiivisten mittarien käyttäminen taidon mittaamiseen on hankalaa (vrt. Volanen 2002, 41). Jo taito- sana viittaa siihen, miten jotain asiaa tehdään. Henkilön tulee siis osata toimia erilaisissa ammattiinsa liittyvissä tilanteissa tilanteen vaativalla tavalla. Toisaalta joitain osia taidosta, kuten teoreettista tietämystä ja etiikkaan liittyviä arvoja, voidaan myös mitata (vrt. Siitonen 2004,274).

Myöhemmin luvussa 7.2 tarkastellaan sosionomi-koulutuksen opetussuunnitelmia ja niissä esitettyä oppimisen polkua monikulttuurisuuteen liittyen. Konstruktivistisen oppimiskäsityksen mukaan monikulttuuristen opintojen tulisi olla koko opintojen ajan jatkuva prosessi, joka on sidonnainen ympäröivään yhteisöön ja yhteiskuntaan. Opintojen tulisi sisältää myös monipuolisesti

erilaisia vaihtoehtoja monikulttuuriseen oppimiseen, jotta opiskelijoiden erilaiset taustatiedot ja valmiudet huomioitaisiin. Luvussa 7.3 tarkastellaan, millaisena oppimisympäristönä ammattikorkeakoulu on opiskelijoiden näkökulmasta näyttäytynyt ja miten opinnot ovat opiskelijoiden mielestä tukeneet ammatillista kasvua monikulttuurisuuteen liittyvissä kysymyksissä.

3.4 Kansainvälisyys- ja monikulttuurisuuskasvatus sosionomikoulutuksessa

3.4.1 Kansainvälisyyskasvatuksen tavoitteet ja haasteet ammattikorkeakoulussa

Jo usean vuosikymmenen ajan koulujärjestelmän eri tasoilla on toteutettu läpäisyperiaatteella kansainvälisyyskasvatusta, jolla on pyritty kehittämään lasten ja nuorten kansainvälisiä ja monikulttuurisia valmiuksia. Kansainvälisyyskasvatus on uudestaan noussut koulutuspoliittiseen keskusteluun 2000-luvulla (Kansainvälisyyskasvatus 2010).

Kansainvälisyyskasvatuksen rinnalla on ollut esillä myös muita käsitteitä, kuten suvaitsevaisuuskasvatus, erityisesti 1970-luvulla rauhankasvatus sekä 1990-luvulla monikulttuurisuuskasvatus. Vaikka tässä tutkimuksessa käytetään myöhemmin monikulttuurikasvatuksen käsitettä, tarkastelen ensin kansainvälisyyskasvatuksen toteuttamista, koska käsitettä on käytetty yleisesti Suomen opetussuunnitelmissa. Toisaalta monikulttuurisuuskasvatuksen käsitettä on käytetty merkityksessä, joka ei suoraan sovellu sosionomikoulutuksen suomalaiseen kontekstiin. Erityisesti amerikkalaisessa kirjallisuudessa monikulttuurisuuskasvatuksella viitataan yleensä käytäntöihin, joilla koulu, jossa opiskelee runsaasti eri kulttuurien edustajia, toimisi mahdollisimman tasa-arvoiselta / monikulttuuriselta arvopohjalta (esim. Banks 2006; Nieto & Bode 2008; Paavola 2007) Suomessa tämä näkökulma tulee esille kouluissa, joissa opiskelee suomalaisia ja ulkomaalaistaustaisia oppilaita. Korkeakouluissa erityisesti koulutusohjelmissa, joissa voi opiskella englannin kielellä, voi olla hyvinkin monikulttuurisia opiskelijaryhmiä. Kuitenkin tämän tutkimuksen opiskelijoista ulkomaalaistaustaisia oli erittäin vähän.

Suomessa kansainvälisyyskasvatus kulkee läpäisyaiheena koko koulutuksen kentässä, tosin eri aikakausina kansainvälisyyskasvatukseen liittyviä teemoja on käsitelty eri näkökulmista. Myös ammattikasvatuksen piirissä kansainvälisyyskasvatuksella on ollut eri aikakausina erilaisia painotuksia. Kansainvälisyyskasvatuksen juurien voidaan katsoa olevan YK:n tiede- ja kulttuurijärjestön Unescon perustamisessa toisen maailmansodan jälkeen. Unescon perustamisasiakirjassa "Unesco Charter" (1945) järjestön tehtäväksi kirjattiin "myötävaikuttaa rauhan ja turvallisuuden ylläpitämiseen edistämällä kansojen välistä yhteistyötä kasvatuksen,

tieteen ja kulttuurin avulla.” Nykyään kansainvälisyyskasvatuksen osa-alueina nähdään ihmisoikeuskasvatus, tasa-arvokasvatus, rauhankasvatus ja mediakasvatus, kulttuurienvälinen ymmärrys, kehitys- ja oikeudenmukaisuuskysymykset sekä kasvatus kestävään kehitykseen. (Kansainvälisyyskasvatus 2010, 14.)

Mietinnön Kansainvälisyyskasvatus 2010 mukaan kansainvälisyyskasvatus on toimintaa, jossa opiskelijoita ohjataan yksilökohtaiseen globaaliin ja yhteisölliseen maailmanlaajuiseen vastuuseen, oikeudenmukaisuuteen ja ihmisoikeuksien kunnioittamiseen. Kansainvälisyyskasvatuksen tehtävänä on tukea kasvua kriittiseksi ja mediakriittiseksi kansalaiseksi. Opiskelijoita tuetaan ymmärtämään ja arvostamaan erilaisuutta ja erilaisia kulttuureja. Tavoitteena on auttaa hahmottamaan maapalloa luonnonresursseiltaan rajallisena kokonaisuutena, jossa voimavaroja on opittava sekä säästämään että jakamaan oikeudenmukaisesti, yhdenvertaisesti ja tasapuolisesti. Pyrkimyksenä on kasvattaa tietoja ja taitoja, joiden avulla voi ymmärtää globalisoituvaa taloutta sekä sen sosiaalisia ja kulttuurisia seurauksia. (Kansainvälisyyskasvatus 2010, 14.)

Johansson (1997) tarkastelee kansainvälistymisen näkymistä ammatillisessa koulutuksessa kolmesta eri teema-alueesta käsin. Ensinnäkin kansainvälisyyskasvatus perustuu globaaliin ajatteluun humanismin pohjalta. Tämä tarkoittaa sitä, että pyritään kasvattamaan vastuullisia, globaalisti ajattelevia yksilöitä. Toiseksi ammatillisen koulutuksen tavoitteena on valmentaa opiskelijoita toimimaan ja elämään monikulttuurisessa yhteiskunnassa. Kolmanneksi ammatillinen koulutus valmentaa kansainväliseen yhteistyöhön ja työelämään. Vapaa liikkuminen Euroopan unionin alueella ja talouselämän kansainvälistyminen luovat erityisiä ammatillisia kvalifikaatiovaatimuksia.

Käytännössä Suomen liittyminen Euroopan neuvoston jäseneksi vuonna 1989 ja vuonna 1995 Euroopan Unioniin vaikuttivat merkittävästi kansainvälisyyskasvatuksen näkökulmaan eurooppalaisen dimension korostuksena. Koko 1990-luvun ajan ja 2000-luvun alussa kansainvälisyyskasvatus pysyi Eurooppa-teemojen varjossa. Keskeiseksi tekijäksi ammatillisen koulutuksen kansainvälistymisessä nousivat työvoiman liikkuvuuden tuomat vaatimukset. Kansainvälisyyskasvatusta tarkasteltiin ensisijaisesti ammattitaidon ja työmarkkinakelpoisuuden kehittymisen näkökulmasta. (Nyyssölä 2000, 12; Virtanen & Jauhola 2004,10) Kansainvälisyyskasvatuksen aiempien teemojen puolesta otettiin uudestaan kantaa YK:n vuosituhatjulistuksessa. Vuosituhannen vaihteessa YK:n päämajassa New Yorkissa järjestettiin huippukokous, jossa Yhdistyneiden kansakuntien jäsenvaltiot kokoontuivat muotoilemaan uutta visiota YK:n tulevaisuutta varten. Myös Euroopan Unioni otti kantaa kansainvälisyyskasvatukseen, kun Maastrichtin kansainvälisyyskasvatuksen julistus (2002) nosti kansainvälisyyskasvatuksen ja

kehityskasvatuksen uudella tavalla esiin. Kaikille Euroopan maille suositeltiin siinä kansainvälisyyskasvatuksen ottamista osaksi kehitysyhteistyötä.

YK:n vuosituhatjulistuksen ja Maastrichtin kansainvälisyyskasvatussuosituksen myötä Suomessa asetettiin vuonna 2005 laajapohjainen asiantuntijatyöryhmä, jonka tehtävänä oli laatia ehdotus kansalliseksi kansainvälisyyskasvatuksen toimenpideohjelmaksi. Opetusministeriö julkaisi työryhmän raportin vuonna 2007 nimellä ”Kansainvälisyyskasvatus 2010”. Kansainvälisyyskasvatuksen kehittämisen kansallisiksi tavoitteiksi ohjelmassa todettiin erityisesti, että kansainvälisyyskasvatuksen näkökulma sisällytetään keskeisiin koulutus-, tutkimus- ja kulttuuripoliittisiin sekä yhteiskuntapoliittisiin linjauksiin. Kansainvälisyyskasvatusta vahvistetaan kaikilla koulutusasteilla, eli kansainvälisyyskasvatusta tulisi olla myös korkea-asteen koulutuksessa. Toisaalta sosionomiopinnoissa tulisi saada valmiuksia kansainvälisyyskasvatuksen toteuttamiseen esimerkiksi varhaiskasvatuksessa. Mietintö korostaa myös yhteistyötä kolmannen sektorin kanssa.

Kansainvälisyyskasvatuksen monipuoliset tavoitteet edellyttävät erilaisten metodien käyttöä. Fowler ja Blohm (2004, 46) ovat tuoneet esiin esimerkkejä, miten monipuolista kansainvälisyyskasvatusta voidaan toteuttaa (ks. Taulukko 2). Tietoa voidaan opiskella kirjallisen materiaalin, luentojen, videoiden ja www-sivujen sekä esimerkiksi opintokäyntien kautta. Monikulttuuristen taitojen harjoittamiseksi tarvitaan myös käytännöllistä harjoittelua, simulaatiota tai tapaustutkimusta. Asenteisiin voidaan vaikuttaa esimerkiksi keskustelujen ja roolipelien kautta.

TAULUKKO 2 Kansainvälisyyskasvatuksen tavoitteet ja keinot (Fowler & Blohm 2004, 46)

Desired Outcomes	Training Methods and Activities	Evaluation Activities
Knowledge (facts and information) Learner will understand	Readings, songs, lectures, brainstorming TV, radio, audiotapes, videos, computer, programmed instruction debates, panels, interviews, galleries and work stations, field trips	Written exams, oral exams, application in other training activities
Skills (manual thinking, planning etc.) Learner will be able to do something	Demonstration or instructions followed by practice with feedback to correct mistakes; role playing, in-basket exercises, drills, games, coaching, case studies, worksheets, simulations	Observation on the job or in practicum or role play observation checklist might be useful; case studies with decision making; development of product: training design, newsletter, media materials, drama
Attitudes Learner will adopt new values perspectives	Discussion, role plays, role modeling values-clarification exercises films and, videos, case studies, critical incidents debates, games, self-analysis, feedback, simulations, field trips	Indirectly, by observing behaviors, interpersonal relations, approaches to issues and problems, choices of activities

Koponen (2004) huomauttaa, että kansainvälisyyskasvatus ei automaattisesti poista rasismia, vaan saattaa huonosti toteutettuna jopa vahvistaa stereotypioita, joten kasvatusta toteutettaessa tulisi esillä olla jatkuvasti antirasistinen näkökulma. Lappalainen (2006, 53) puolestaan tarkastelee väitöskirjassaan esiopetuksessa tapahtuvaa kansainvälisyys-kasvatusta. Hänen mukaansa kuvan avulla tuotettu visuaalinen representaatio vieraasta kulttuurista saa automaattisesti oman kulttuurin näyttämään ylivertaiselta. Tämä kansainvälisyyskasvatuksen ongelma on todellinen monessa tilanteessa. Kulttuurin pinnallinen esittely saattaa johtaa stereotypioihin ja yleistyksiin (Järvelä 2002, 36). ”Näkyvän” kulttuurin opetus ”näkyvättömien” kulttuurin ulottuvuuksien sijaan, kulttuurin opetus tapojen ja tilastojen opetuksena, voi tehdä muut kulttuurit triviaaleiksi. Jotkut tutkijat käyttävätkin ilmiöstä nimitystä ”pinata curriculum” (ks. Erickson 2005, 46)

Kansainvälisyyskasvatuksen näkökulmasta voisi siis toisaalta korostaa, että kansainvälisyyskasvatus on jatkumo, jota ajatellaan toteutettavan varhaiskasvatuksesta korkeakouluun, joten voidaan ajatella, että opiskelijoilla tulisi olla jo melko hyvät kansainväliseen toimintaan ja suvaitsevaisuuteen liittyvät valmiudet tullessaan korkeakouluun. Toisaalta kansainvälisyyskasvatuksen näkökulmasta kyse ei ole pelkästään ammatillisista monikulttuurisista valmiuksista, vaan kansainvälisyyskasvatuksen periaatteen mukaan tulisi teemoja nostaa esille myös yleisopinnoissa.

3.4.2 Monikulttuurisuuskasvatus

Nimitystä monikulttuurisuuskasvatus on Suomessa käytetty lähinnä varhaiskasvatuksen ja yleissivistävän koulutuksen yhteydessä (esim. Miettinen 2001; Paavola 2007). Monikulttuurisuuskasvatus nivoutuu Suomessa pääsääntöisesti tilanteeseen, jossa kouluyhteisössä on eri etnisten ryhmien jäseniä. Ammattikorkeakouluissa eri etnisiä ryhmiä edustavia opiskelijoita on vielä suhteellisen vähän koko maan tasolla, joskin tilanne vaihtelee ammattikorkeakoulusta ja yksiköstä toiseen. Monikulttuurisuuskasvatuksen keskeinen kysymys on, miten eri etniset ryhmät ja kulttuurit huomioidaan opetuksen järjestelyissä ja yleensä oppilaitoksen arjessa.

Banks (2005,246-255) esittää monikulttuurisuuskasvatuksen eri tasot neliportaisena:

- *The Contributions Approach*: huomio juhlapäivissä, kansallissankareissa ym. kulttuurisissa erityispiirteissä, jotka sisällytetään opetukseen. Opettajien on helppo liittää erilaisia kulttuurisia näkökulmia opetukseen.

- *The Additive Approach*: lisätään eri etnisten ryhmien tuomia teemoja ja näkökulmia opetukseen muuttamatta kuitenkaan opetuksen perustaa, tavoitteita ja opetusjärjestelyjä.
- *The Transformation Approach*: opetuksen päämäärä, toimintamallit ja opetussuunnitelma muuttuvat. Valtakulttuurin näkökulma on vain yksi näkökulma, josta erilaisia kokonaisuuksia, ongelmia tai teemoja tarkastellaan. Vaikka ei voida ottaa kaikkia eri etnisten ja muiden ryhmien näkökulmia tarkasteluun, tärkeitä on huomioida se, että asioita voidaan tarkastella eri näkökulmista. Esimerkiksi sisällissotaa teemana voidaan tarkastella sosiaalisena, taloudellisena, maantieteellisenä, sotilaallisesta, poliittisesta filosofisesta näkökulmasta, sitä voidaan tarkastella eri osapuolten, mutta myös erilaisten vähemmistöjen näkökulmasta.
- *The Social Action Approach*: Viimeinen näkökulma sisältää edellisen näkökulman, mutta tämän lisäksi se osallistaa opiskelijat toimimaan aktiivisina koulu yhteisön jäseninä. Koulun tulee antaa opiskelijoille valmiuksia toimia aktiivisesti yhteiskunnallisen muutoksen puolesta, siten että yhteiskunta muuttuu tasa-arvoiseksi.

Ensimmäisessä ja toisessa lähestymistavassa näkökulma on lähinnä etnosentrinen. Kolmas ja neljäs lähestymistapa pyrkivät purkamaan yksikulttuurista näkökulmaa ja rakentamaan opetussuunnitelmaa siten, että kulttuurien välistä herkkyyttä kehitetään kokonaisvaltaisesti. Viimeisin lähestymistapa korostaa sitä, että koulu valmistaa ja harjaannuttaa oppilaita käytännössä demokraattiseen yhteiskunnalliseen toimintaan. Tätä lähestymistapaa kutsutaan myös kriittiseksi monikulttuuriseksi kasvatukseksi. Tällöin opetussuunnitelma-tasolla on huomioitava, että monikulttuurisuuskasvatus on kiinteä osa koko koulun pedagogista ajattelua.

Kriittinen pedagogiikka pyrkii edistämään opiskelijoiden kriittistä ajattelua, reflektointia ja toimintaa. Opiskelijoiden – ja opettajien – on monien kulttuurien ja arvomaailmojen keskellä pystyttävä ymmärtämään erilaisia näkökulmia, myös sellaisia, joiden kanssa he eivät ole samaa mieltä. (Nieto & Bode 2008, 57.) Niinpä myös kriittinen monikulttuurisuuskasvatus asettaa vaatimuksia opetussuunnitelmalle, jossa tulisi kokonaisvaltaisesti huomioida monikulttuurisuus ja monietnisyys. Opetuksessa ja oppimisessa tulisi korostua dialogisuus ja opetussuunnitelman tulisi olla avoin erilaisuudelle. Monikulttuurisen opetussuunnitelman tulisi olla prosessi, joka muuntuu yhteisön tarpeiden mukaisesti (Lasonen 2005; Nieto & Bode 2008, 54). Kuitenkin käytännössä monikulttuurinen arvopohjan toteuttaminen saattaa olla vaikeaa. Vaikka koulu olisi periaatteellisella tasolla sitoutunut toimimaan monikulttuuristen periaatteiden mukaan, saattaa yksittäisissä teemoissa, esimerkiksi historiassa tai ympäristöopissa, lähestymistapa olla hyvinkin etnosentrinen. (Räsänen 2005, 94-95.)

Toisaalta kriittisen monikulttuurisuuskasvatuksen edellytyksenä on, että opetuksessa käytettävien materiaalien ja toimintamallien tulee olla selkeästi suvaitsevaisuutta edistäviä. Tavoitteissa on yhtäällä huomioitava kulttuurien erilaisuus ja konfliktit, toisaalta myös yhteistyön ja ongelmien ratkaisemisen sekä suvaitsevaisuuden teemojen tulisi olla esillä (esim. Koponen 2004, Räsänen 2002, 120). Helve (2007, 276-279) kuvaa arvomaailman muutosta nuorisokasvatuksen haasteena. Arvomaailma on muuttunut postmodernin yhteiskunnan kehityksen myötä. Suurten ideologioiden merkitys nuorten maailmankuvien, uskomusten ja arvojen jäsentäjänä on vähentynyt. Tällainen arvovapaus saattaa vaikeuttaa nuoria ymmärtämään eri kulttuuripiireistä tulleiden auktoriteettisidonnaisempaa arvomaailmaa. Lapset ja nuoret omaksuvat arvomaailmansa ympäröivästä yhteisöstä sekä formaalin opetuksen ja kasvatuksen myötä että informaalisti. Niinpä suvaitsevaisuuden ja muiden asenteiden muotoutumiseen vaikuttavat formaalin opetuksen lisäksi myös hyvin monet muut instanssit.

Kolmanneksi kriittinen monikulttuurisuuskasvatus vaikuttaa työskentelytapoihin ja opetusjärjestelyihin. Koko kouluympäristö on systeemi, jonka kokonaisuudessaan tulisi muuttua, mikäli halutaan, että moniarvoinen koulu toteutuisi. Tällöin kehittämiskohteina ovat koko oppilaitoksen henkilökunnan asenteet ja toiminta, opetussuunnitelma, oppiminen ja opettaminen, koulun kieli, opetusmateriaalit, oppimisen arviointi sekä oppilaan ohjaus. Voidaan siis ajatella, että monikulttuurinen koulu on sellainen, johon kaikki kouluyhteisön jäsenet kokevat kuuluvansa tarkoituksenmukaisella tavalla (Nieto 1999, 163-167). Kriittisen monikulttuurisuuskasvatuksen näkökulmasta olennaista on kulttuurisen monimuotoisuuden hyväksyminen ja tukeminen. Monikulttuurisen koulun tulisi olla osa ympäröivää yhteisöä, jolloin opiskelijat toimisivat aktiivisesti osana ympäröivää yhteiskuntaa. (Nieto & Bode 2008, 413.)

Vaikka kriittisen monikulttuurisuuskasvatuksen juuret ovat yhdysvaltalaisessa peruskoulutuksessa, tuo kriittinen monikulttuurisuuskasvatus käyttökelpoisia näkökulmia myös suomalaiseen koulutukseen, ja tässä tutkimuksessa sosionomikoulutuksen tarkasteluun. Tässä tutkimuksessa tarkastellaan sosiaalialan opetuksen sisältöjä ja koko opetussuunnitelman rakennetta, ja sitä miten ne osaltaan toteuttavat monikulttuurisuutta. Ammattikorkeakoulua tarkastellaan myös suvaitsevaisuuden edistämisen näkökulmasta. Onko mahdollista toteuttaa oppilaitoksen toiminnassa aidosti monikulttuurista toimintamallia?

4. TUTKIMUSTEHTÄVÄ

Tässä tutkimuksessa selvitettiin valmistumisvaiheessa olevien sosionomiopiskelijoiden valmiuksia työskennellä monikulttuurisessa työympäristössä. Monikulttuurisen sosiaalialan työn valmiuksia lähestyttiin sosionomikoulutuksen ydinosaamisen ja monikulttuurisen työn käsitteiden pohjalta. Sosionomikoulutuksen monikulttuurisuusopetusta selvitettiin opiskelijoiden kokemusten kautta. Opiskelijoiden valmiuksia sekä kokemuksia opintojen antamista valmiuksista selvitettiin opiskelijoille suunnatulla kyselyllä.

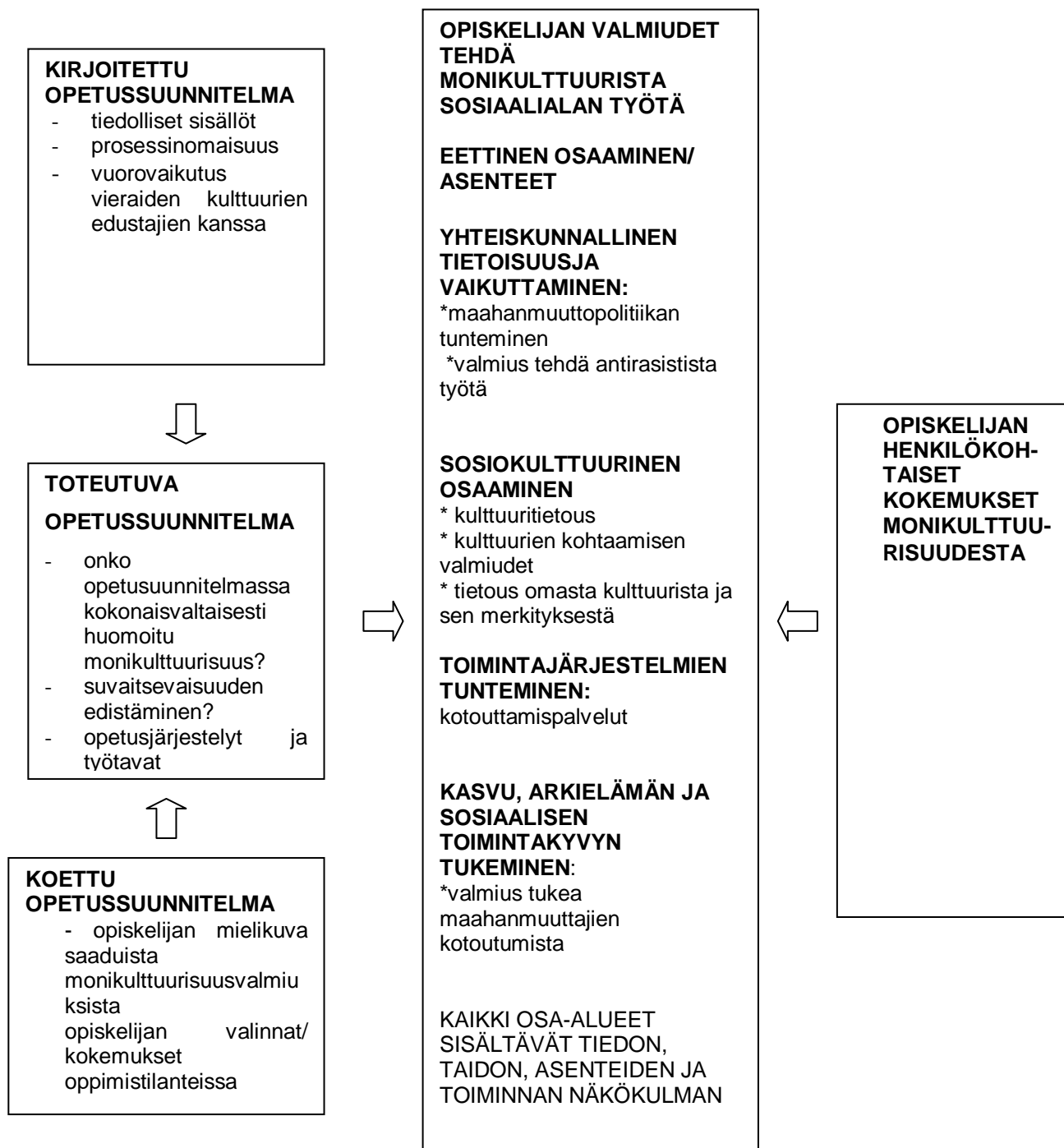
Tutkimuskysymykset voi tiivistää seuraavasti:

- 1) Mitkä ovat valmistuvien sosionomiopiskelijoiden valmiudet tehdä monikulttuurista sosiaalialan työtä?
- 2) Miten sosionomiopiskelijat ovat saaneet valmiuksia monikulttuuriseen työhön?

Tutkimusasetelmaa on kuvattu tarkemmin kuviossa 1. Kuviossa opiskelijoiden monikulttuuriset valmiudet määritellään sosionomien ydinosaamisen ja monikulttuurisen sosiaalityön pohjalta. Kulttuurienvälisen työn kompetenssi koostuu asenteista, tietoisuudesta, taidoista ja toiminnasta, ja nämä osa-alueet ovat taustalla monikulttuurisen työn valmiuksia määriteltäessä. Valmiudet on jaoteltu sosionomin ydinosaamista mukailien viiteen osa-alueeseen. Ensimmäisenä osa-alueena ovat eettinen osaaminen ja asenteet. Vaadittavia tietoja ja taitoja kuvaavat neljä seuraavaa osa-alueita. Yhteiskunnallisen vaikuttamisen valmiudet sisältää monikulttuurisessa työssä muun muassa maahanmuuttopolitiikan tuntemista sekä valmiutta tehdä antirasistista työtä. Toimintajärjestelmien tunteminen sisältää ennen kaikkea kotouttamispalvelujen tunteminen. Sosiokulttuurinen osaaminen tarkoittaa mm. kulttuuritietoutta ja kulttuurienvälisen kohtaamisen valmiuksia. Kasvun, arkielämän ja sosiaalisen toimintakyvyn tukeminen merkitsee esimerkiksi valmiutta tukea maahanmuuttajien kotoutumista.

Toinen tutkimuskysymys on, miten opiskelijat ovat saaneet valmiuksia monikulttuuriseen sosiaalialan työhön ja erityisesti miten sosionomikoulutus on näitä valmiuksia antanut. Koulutuksen tarkastelun pohjana käytetään Kotilan (2000) käyttämää jaottelua. Kotila pohti kirjoitetun, toteutuneen ja koetun opetussuunnitelman suhdetta sosionomikoulutuksessa. Opetuksen taustalla on kirjoitettu opetussuunnitelma, jonka pohjalta opetus tapahtuu. Opiskelijat tulkitsevat opittavia sisältöjä ja niiden relevanttiutta omista lähtökohdistaan käsin. Koettu opetussuunnitelma on opiskelijoiden kokemus siitä, millaisia valmiuksia he ovat opintojen kautta saaneet. Analyysi pohjautuu opiskelijoiden kokemuksille. Koettua opetussuunnitelmaa selvitettiin kysymällä opiskelijoiden mielikuvaa heidän saamistaan monikulttuurisista valmiuksista. Tämän lisäksi

selvitettiin opetuksen organisointiin liittyviä asioita, joiden kautta saatiin laajempi kuva toteutuvasta opetussuunnitelmasta.



KUVIO 1 Tutkimusasetelma

Tutkimuksen tavoitteena oli selvittää toisaalta opiskelijoiden valmiuksia ja toisaalta sosionomikoulutuksen opetusjärjestelyjä. Tässä mielessä kuvio 1 toimii tutkimuksen kohdetta selventävänä, joskaan tutkimuksen kohteena eivät varsinaisesti olleet mallin eri osa-alueiden keskenäiset kausaalisuhteet. Luvussa 7.5 tarkastellaan kuitenkin lyhyesti, miten opiskelijoiden henkilökohtaiset kokemukset ja toisaalta sosionomikoulutuksen opinnot selittävät opiskelijoiden monikulttuurista osaamista.

5. TUTKIMUKSEN TOTEUTTAMINEN

Tutkimuksen lähtökohta oli hyvin käytännönläheinen ja nousi arjen työn haasteista. Samoin tutkimusmenetelmien valinta lähti samoista lähtökohdista: tutkimuksessa käytettiin pragmaattista lähestymistapaa, joka yleistyi tutkimuksenteossa 1990-luvulla (Raunio 1999, 33). Tutkimusongelmaa lähestyttiin siitä näkökannasta, millaista tietoa tarvitaan ongelman konkreettiseen ratkaisemiseen. Metodologiset ratkaisut tehtiin siis tutkimustehtävän, tutkimuksen tavoitteiden ja käytettävissä olevien resurssien mukaisesti.

Pragmaattisen lähestymistavan mukaan tutkimuksellisten lähestymistapojen erot ovat etupäässä teknisiä, ja tutkimuksessa voidaan käyttää samanaikaisesti monenlaisia menettelytapoja vaikka ne perustuisivat erilaiseenkin todellisuuskäsitykseen (Raunio 1999, 32). Tosin yleisemminkin on todettu, että ontologinen ja epistemologinen jako kvalitatiiviseen ja kvantitatiiviseen metodologiaan ei ole käytännössä niin kahtiajakautunut ja hallitseva kuin joskus annetaan ymmärtää (Bryman 2001, 445). Pikemminkin tutkimusstrategia valitaan tutkimuksen tarkoituksen mukaan. Tutkimus voi olla luonteeltaan kartoittavaa, selittävää, kuvailevaa, ymmärtävää tai ennustavaa, tai näiden yhdistelmä. Kartoittavan tutkimuksen tarkoituksena on luoda alustava kuva jostain ilmiöstä. Selittävän tutkimuksen tavoitteena on löytää selitys jollekin tilanteelle tai ongelmalle, eli etsiä ja tunnistaa syy-seuraussuhteita. Kuvailevan tutkimuksen tarkoituksena taas on esittää mahdollisimman tarkka kuvaus ilmiöstä ja siinä kuvataan ilmiön keskeisimmät ja kiinnostavimmat piirteet. Ennustavan tutkimuksen pyrkimyksenä on ennustaa tapahtumia tai ihmisten toimintaa. (Blaikie 2003, 11.) Tämän tutkimuksen orientaatio oli kuvaileva. Koska sosiaalialan monikulttuuriset valmiudet ovat hyvin moninainen ilmiö, ja valmiuksien kehittymiseen vaikuttavat monet tekijät, tutkimuksessa ei pyritty selittämään miten opiskelijat ovat monikulttuuriset valmiudet saaneet, vaan pyrittiin kuvaamaan, millaisia valmiuksia heillä oli ja toisaalta, miten monikulttuurista opetusta ammattikorkeakouluissa oli järjestetty.

5.1. Tutkimuksen perusjoukko ja otos

Tutkimuksen kohteena olivat sosiaalialan opiskelijat. Sosionomikoulutusta järjestetään ammattikorkeakouluissa eri puolilla Suomea. Vuonna 2006 sosionomikoulutusta toteutettiin 23 ammattikorkeakoulussa eri puolilla maata.

Ammattikorkeakoulujen opiskelijoita tilastoidaan AMKOTA-tilastotietokantaan. Tilastointi perustuu osittain koulutusohjelmakohtaiselle tilastoinnille, mutta suuri osa tilastoista on koulutusalaakohtaista. Sosiaalialan opinnot ovat osa ammattikorkeakoulujen sosiaali- terveys- ja liikunta-alan

koulutusala. Samalla koulutusallalla opiskelevat kauneudenhoitoalan ammattikorkeakoulututkintoa tulevat estenomit (AMK) ja liikunnan ammattikorkeakoulututkintoa tulevat liikunnanohjaajat (AMK), samoin kuin sairaan- ja terveydenhuollon alan opiskelijat, joilla on useita tutkintonimikkeitä kuten terveydenhoitaja, suuhygienisti, kättilö ja fysioterapeutti. Sosiaalialan koulutusohjelmassa opiskelijat voivat suorittaa erilaisia syventäviä opintoja, mutta käytännössä opetuksessa ei yleensä ole suuntautumisvaihtoehtoja, vaan kaikki opiskelijat suorittavat sosionomin tutkinnon.

Sosionomin tutkinnon laajuus perustutkinnoissa on 210 opintopistettä. Tutkimukseen osallistuneet opiskelijat suorittivat opintonsa vanhan tutkintojärjestelmän mukaan, jolloin tutkinnon laajuus ilmoitettiin opintoviikkoina ja ammattikorkeakoulututkinnon laajuus oli 140 opintoviikkoa. Käytännössä tutkinnon suorittamiseen meni 3-4 vuotta.

Amkota-tilastotietokannan mukaan vuonna 2006 ammattikorkeakouluissa opiskeli sosiaali-, terveys- ja liikunta-alalla yhteensä 29 636 opiskelijaa. Heistä nuorisoasteella opiskeli 24 715 ja aikuiskoulutuksessa 4 921. Vuonna 2003 koko maassa sosionomikoulutuksen aloitti yhteensä 1 410 opiskelijaa. Vastaavasti aineistonkeruuvuonna 2006 sosionomitutkinnon suoritti 1 242 opiskelijaa. Sosiaalialalla opiskeli vuonna 2006 yhteensä 6 555 nuorisoasteen opiskelijaa ja 1 670 aikuisopiskelijaa. Nuorisoasteen sosiaalialan opiskelijoista oli naisia 5 961 (90,9%) ja miehiä 594 (9,1%). Sosiaali-, terveys- ja liikunta-alalla naisia oli keskimäärin hiukan vähemmän, nuorisoasteella 88,2 prosenttia ja aikuiskoulutuksessa opiskelevista 88,7 prosenttia. Sosiaali-, terveys ja liikunta-alalla ammattikorkeakoulusta valmistuvien keski-ikä oli 24,8 vuotta.²

Kyselytutkimukseen osallistuneet opiskelijat valikoituivat ammattikorkeakoulujen kautta. Opiskelijat vastasivat kyselyyn sosiaalialan opintoihin kuuluneessa lähiovetustilanteessa. Yhteensä tutkimukseen osallistui opiskelijoita viiden ammattikorkeakoulun kymmenestä eri opiskelijaryhmästä. Otantamenetelmää tutkimusjoukon valinnassa voidaan perustella usealla tekijällä. Ensinnäkin kyse oli osittain harkinnanvaraisesta otannasta. Tutkimukseen valittiin mukaan yksi ammattikorkeakoulu sillä perusteella, että siellä monikulttuurisuusopinnot olivat kaikille opiskelijoille pakollinen opintokokonaisuus. Lisäksi tutkimusjoukkoon haluttiin opiskelijoita pääkaupunkiseudulta, koska katsottiin, että heillä oli todennäköisesti enemmän kokemusta monikulttuurisista työyhteisöistä ja asiakkaista kuin muualla Suomessa opiskelevilla. Muuten ammattikorkeakoulujen rekrytoinnissa pyrittiin toisaalta alueellisen kattavuuteen ja toisaalta satunnaisuuteen. Pyyntö osallistua tutkimukseen lähetettiin eri puolilla maata sijaitsevien ammattikorkeakoulujen sosiaalialan koulutusalojohtajille. Yhteensä viestejä lähetettiin kymmenelle eri ammattikorkeakoululle, joista yhdestä saatiin vastaus. Jotta alueellinen kattavuus olisi parempi, otin vielä yhteyttä kahteen ammattikorkeakouluun (AMK4 ja AMK5), joissa vastauksia ei

² Tilastoista ei näy sosiaalialalla opiskelevien ikäjakauma erikseen.

kuitenkaan kerätty lähiopetustilanteessa, kuten alun perin oli tarkoitus. Suurin osa aineistosta kerättiin siis kolmessa eri ammattikorkeakoulussa, joissa opiskelijat edustivat yhteensä kuutta toimipistettä, ja kysely suoritettiin yhteensä kymmenelle eri opiskelijaryhmälle. Lisäksi kyselyyn vastasi yhteensä kymmenen kahden muun ammattikorkeakoulun opiskelijaa.

Koska tutkimukseen osallistuivat kaikki luokkatilanteeseen osallistuneet opiskelijat, voidaan otantamenetelmää kuvailla myös kiintiötannaksi. Kysely tehtiin ilman ennakoilmoitusta lähiopetustilanteessa huhti-toukokuussa 2006 opintojaksoilla, jotka olivat kaikille yksikön sosionomi-opiskelijoille pakollisia. Yksi opintojaksoista liittyi monikulttuurisuuteen, muut olivat erilaisia ammatillisia opintoja (mm. moniammatillinen yhteistyö, harjoittelun palautus). Kiintiötannassa kiintiönä olivat kuitenkin nimenomaan kyseisen opintojakson opiskelijat, eivätkä esimerkiksi ammattikorkeakoulun kaikki kolmannen vuoden opiskelijat, minkä vuoksi tutkimuksessa ei myöskään verrattu sitä, kuinka hyvin otos vastasi ammattikorkeakoulussa tutkimushetkellä opiskelevien määrää.

Kyselylomakkeet jakoi joko opettaja tai tutkija kaikille lähiopetukseen osallistuneille. Tällä ehkäistiin tutkimusjoukon valikoitumista asiasta kiinnostuneihin. Kahdessa ryhmässä oli yhteensä seitsemän opiskelijaa, jotka eivät palauttaneet lomaketta, eli yhteensä kahdeksassa ryhmässä kaikki läsnä olevat opiskelijat palauttivat lomakkeen.

Koska tarkoituksena oli tutkia sosionomikoulutuksen antamia valmiuksia siten, että kysely voitaisiin tehdä lähiopetustilanteessa, kohdejoukoksi valittiin mahdollisimman lähellä valmistumista olevat opiskelijat. Sosionomikoulutus kestää keskimäärin 3,5 vuotta. Koska kysely tehtiin keväällä, valikoituivat kohdejoukoksi kolmannen vuoden opiskelijat, jotka valmistuisivat seuraavana jouluna, mikäli suorittaisivat opintonsa normiajassa. Käytännössä viimeisen puolen vuoden opinnot painottuivat opinnäytetyön tekemiseen, joten opiskelijat olivat jo pääosin suorittaneet muut opinnot. Kolmannen vuoden opiskelijoiden lisäksi kyselyyn vastasi ryhmä aikuisopiskelijoita, jotka olivat nk. muuntokoulutuksessa, eli he täydensivät opistotutkintoaan ammattikorkeakoulututkinnoksi.

Tarjouduin itse tulemaan teettämään kyselylomakkeen ja sen täytön jälkeen käsittelemään aihetta yhdessä opiskelijoiden kanssa. Käytännössä jaoin lomakkeet neljälle ryhmälle ja kuudessa tapauksessa yhdysopettaja jakoi lomakkeet.

Tässä raportissa opiskelijoiden edustamat ammattikorkeakoulut nimettiin lyhenteillä AMK1 – AMK5. Lisäksi joissain taulukoissa erotellaan saman ammattikorkeakoulun eri yksiköt yksikön sijaintipaikan mukaan; esimerkiksi AMK1 toimii kolmessa eri yksikössä, joista kaksi sijaitsee pääkaupunkiseudulla ja yksi muualla Uudellamaalla. Myös muiden ammattikorkeakoulujen osalta on mainittu alue, jossa oppilaitos sijaitsee (esim. AMK3 pohj tarkoittaa Pohjois-Suomea).

Informaatiokatkoksen vuoksi kahdessa viimeisessä ammattikorkeakoulussa vastauksia ei kerätty lähiopetustilanteessa, vaan AMK4-ammattikorkeakoulussa yhdysopettaja pyysi opiskelijoita vastaamaan kysymyksiin harjoittelun palautepäivän päätteeksi. Viisi opiskelijaa jäi vastaamaan kyselyyn ja palautti lomakkeen. AMK5-oppilaitoksen yhdysopettaja puolestaan antoi opiskelijoille luvan viedä kyselylomakkeen kotiinsa, ja opiskelijat palauttivat sen myöhemmin opettajalle. Myös tästä ammattikorkeakoulusta oli mukana viisi opiskelijaa. Päätin ottaa myös näiden opiskelijoiden vastaukset mukaan tutkimukseen, vaikka lomakkeen täyttötilanne ei ollut samanlainen kuin muissa ammattikorkeakouluissa. Kysymyksiin oli kuitenkin vastattu yhtä laajasti kuin lähiopetustilanteessa täytettyihin lomakkeisiin. On kuitenkin syytä olettaa, että näissä ammattikorkeakouluissa tutkimukseen valikoituivat keskimäärin asiasta enemmän kiinnostuneet opiskelijat.

TAULUKKO 3 Vastanneiden määrä ja %-osuus eri oppilaitoksissa

	n	%
AMK1 UUSIMAA	36	21,8
AMK1 PKSEUTU	27	16,4
AMK1 PKSEUTU2	11	6,7
AMK2 UUSIMAA	32	19,4
AMK2 PKSEUTU	21	12,7
AMK3 POHJ	28	17
AMK4 HAME	5	3
AMK5 HAME	5	3
Yhteensä	165	100

Tutkimukseen vastasi yhteensä 165 opiskelijaa viidestä eri ammattikorkeakoulusta. Vastaajista 90,3 prosenttia oli naisia ja 9,7 prosenttia miehiä. Miehistä lähes puolet oli yhdestä aikuiskoulutusryhmästä, muissa ryhmissä miesten osuus vastanneista oli hyvin pieni. Miesten vähäinen osuus vastasi kuitenkin sosiaali-alalla opiskelevien sukupuolijakautumaa.

TAULUKKO 4. Tutkimukseen osallistuneet opiskelijat sukupuolen mukaan

	kyselyyn vastanneet		sosiaali-alan opiskelijat (nuorisoaste)	
	n	%-osuus	n	%-osuus
nainen	149	90,3 %	5 958	90,9 %
mies	16	9,7 %	597	9,1 %
Yhteensä	165	100 %	6 555	100 %

Tutkimukseen vastanneista oli nuorisoasteen opiskelijoita 82,5 prosenttia. Valtakunnallisesti sosionomiopiskelijoista 79,7 prosenttia opiskelee nuorisoasteella. Loput vastaajista olivat aikuiskoulutuksessa opiskelevia, joilla yleensä on sosiaali-alan toisen asteen tai opintoasteen tutkinto. Aikuiset tekevät tutkintoa monimuotokoulutuksena työn ohessa.

TAULUKKO 5 : Kyselyyn vastanneet opiskelumuodon ja iän mukaisissa ryhmissä

Opiskelumuoto	Ikäluokat						Yhteensä	
	alle 25 v		25-34 v		35- v			
	n	%	n	%	%			
Nuorisoasteen koulutus	71	52,2	43	31,6	22	16,2	136	100 %
Aikuiskoulutus	0	0	7	25,0	21	75,0	28	100 %
Yhteensä	71	43,3	50	30,5	43	26,2	164	100 %

Nuorisoasteen vastaajista suurin osa oli kolmannen vuoden opiskelijoita; 76,5 prosenttia vastaajista oli aloittanut vuonna 2003. Tätä aiemmin opintonsa oli aloittanut seitsemän opiskelijaa. Yksi nuorisoasteen vastaajaryhmistä oli toisen vuoden opiskelijoita, joten 24 opiskelijaa oli aloittanut vuonna 2004. Aikuisopiskelijat olivat ensimmäisen tai toisen vuoden opiskelijoita. Aikuiskoulutus, joka toteutetaan monimuotokoulutuksena, on lyhyempi kuin nuorisoasteen opinnot. Nuorisoasteella opintojen kesto on normitettu 3,5 vuodeksi, ja aikuisilla henkilökohtaisesta opintosuunnitelmasta ja hyväksiluvuista riippuen opiskelu kestää 1,5 vuodesta 3,5 vuoteen.

Jako aikuis- ja nuoriso-opiskelijoihin perustuu taustakoulutukseen ja opintomuotoon, sillä nuorisoryhmissä eli kokopäiväisesti päiväopiskelevissa ryhmissä opiskeli eri ikäisiä opiskelijoita. Nuorisoasteella opiskelevien vastaajien keski-ikä oli 27,4 vuotta ja aikuislinjoilla opiskelevien 38,2 vuotta. Eri oppilaitoksissa vastanneiden opiskelijoiden keski-ikä vaihtelivat hieman: nuorisoasteella se oli alhaisimmillaan 25,2 vuotta, ja korkein keski-ikä oli 29 vuotta. Nuorisoasteen vastaajista oli alle 25-vuotiaita vähän yli puolet (52,2 %).

Opiskelijoiden syntymä- tai asuinkuntia ei kysytty. Ammattikorkeakoulut, joissa he opiskelivat, olivat painottuneet Etelä-Suomeen, siten että pääkaupunkiseudulla opiskeli 59 vastaajaa, ja muualla Uudellamaalla 68 vastaajaa. Häme/Pirkanmaalla opiskeli 10 vastaajaa ja Pohjois-Suomessa 28 vastaajaa.

Kun vastaajien ikä- ja sukupuolijakaumaa verrattiin keskimääräisesti sosiaali-terveys ja liikunta-alalla opiskeleviin, voitiin todeta että vastaajien sukupuolijakauma vastasi alan naisvaltaista jakaumaa. Vastaajat olivat jonkin verran vanhempia kuin valmistuvat opiskelijat keskimäärin; Amkota-tilastojärjestelmän mukaan vuonna 2005 sosiaali-terveys ja liikunta-alalla ammattikorkeakoulusta valmistuvien keski-ikä oli 24,8 vuotta .

5.2 Kyselylomake aineistonkeruun muotona

Sosiaalialan monikulttuurisen työn valmiuksen ja siihen liittyvien opintojen tutkimiseen ei löytynyt valmista mittaria, joten tutkimuslomake tehtiin tätä tutkimusta varten. Sosiaalialan työ on hyvin yhteiskuntasidonnaista – ja Suomen monikulttuurinen todellisuus eroaa esimerkiksi amerikkalaisesta kontekstista, josta olisi löytynyt valmiita kulttuurisensitiivisyyden mittareita. Suomessa oli tehty joitain asenteita ja kulttuurien väliseen kohtaamiseen liittyviä tutkimuksia (Jaakkola 1999; Pitkänen & Kouki 1999,), mutta nimenomaan sosiaalialan työnkuvaa ja monikulttuurisuutta mittaavia kyselylomakkeita ei ollut käytettävissä.

Tutkimuksen ilmiökentän teoreettinen jäsentäminen muodosti pohjan kyselylomakkeen teolle. Lähtökohtana oli mahdollisimman tarkka analyysi siitä, mitä tarkoitetaan monikulttuurisilla valmiuksilla sosionomin työssä. Teoreettisen analyysin perusteella käsitteitä konkretisoitiin ja muutettiin kysymyksiksi kyselylomakkeeseen.

Kyselylomakkeen alussa määriteltiin lyhyesti monikulttuurinen työ. Kysymyksiä operationalisoitaessa pyrittiin huomioimaan kielen tuomat rajoitukset ja se, että eri ihmiset antavat sanoille eri merkityksiä. Lomaketta tehdessä pyrittiin löytämään mahdollisimman yksiselitteisiä kielellisiä ilmaisuja, jotka viittaisivat mahdollisimman tarkasti tutkimuksen kohteena olevaan ilmiömaailmaan. Kyselylomakkeessa käytettiin yleisesti tunnettuja, oletettavasti opiskelijoiden

tuntemia käsitteitä. Esimerkiksi käytettäessä käsitettä *maahanmuuttaja* oletettiin, että opiskelijat tulkitsevat käsitteen tietyllä tavalla. Tähän liittyi oletamus ammattikielen hallinnasta sekä toisaalta suomalaisen yleiskielen täsmällisyydestä. Yleisesti termi maahanmuuttaja tarkoittaa kaikkia Suomessa pysyvästi asuvia ulkomaalaisia. On kuitenkin todennäköistä, että osa vastaajista tulkitsti maahanmuuttajat esimerkiksi pakolaisiksi ja vastasi kysymyksiin tästä näkökulmasta.

Käsitteiden täsmällisyyden lisäksi pyrittiin luokituksen johdonmukaisuuteen. Lomakkeen kysymykset olivat erimuotoisia. Asenneväittämässä käytettiin neliportaista Likert-tyyppistä asteikkoa: 4- täysin samaa mieltä, 3- melko samaa mieltä, 2- melko eri mieltä, 1- täysin eri mieltä. Tiedollisia valmiuksia testattiin oikein-väärin-väittämillä. Tämän lisäksi vastaajien piti numeroida asioita tärkeysjärjestykseen. Kyselylomakkeessa oli myös avoimia kysymyksiä.

Kysymykset olivat mahdollisimman selkeitä ja yksimerkityksisiä. Ennen lomakkeen käyttöönottoa ja esitestausta se annettiin luettavaksi monikulttuurisen työn asiantuntijoille. Kyselylomake esitestattiin keväällä 2005 kahdenkymmenen opiskelijan ryhmässä. Lomaketta pidettiin yleisesti selkeänä, helppolukuisena, vaihtelevien kysymysten vuoksi mielenkiintoisena ja sopivan pituisena. Opiskelijoiden ehdotuksesta vaihdettiin joidenkin kysymysten asemointia ja jotkut kysymykset jaettiin kahdeksi erilliseksi kysymykseksi.

5.3 Tutkimustulosten analysointi

Suoritetun tutkimuksen luonne oli deskriptiivinen: tavoitteena oli kuvailla, millaisia monikulttuurisen työn valmiuksia valmistumisvaiheessa olevilla, eli työelämään pian siirtyvillä, sosionomeilla oli. Aineiston käsittelyssä kvantitatiivinen ja kvalitatiivinen analyysi vuorottelivat, siten että asiat käsiteltiin aihepiireittäin ensin kvantitatiivisen aineiston kautta ja sitten teemoja syventäen kvalitatiivisen aineiston analyysillä. Tällä tavoin aineistot täydensivät toisiaan.

Aineiston käsittelyssä ja analysoinnissa käytettiin apuna SPSS -ohjelmaa. Yleiskuvan saamiseksi tutkimusaineistoa tarkasteltiin erilaisten tilastollisten tunnuslukujen avulla. Opiskelijoiden tietoja ja asenteita tutkittiin yksittäisten muuttujien jakaumilla, keskiarvolla ja keskihajonnalla. Graafisissa kuvauksissa käytettiin lähinnä pylväsdiagrammeja.

Kuten ihmistieteissä yleensäkin, osaamisen ja mielipiteen mittaaminen oli tutkimuksessa luonteeltaan vertailevaa. Mitta-asteikkona käytettiin pääsääntöisesti neljäportaista Likert-tyyppistä asteikkoa, jolloin saatu tieto oli järjestysasteikon tasoista. Yleensä järjestysasteikolle ei lasketa keskiarvoja, mutta mielipide- ja asennemittauksissa keskiarvoja voidaan käyttää antamaan yleiskuva tutkittavista asioista (Heikkilä 2001).

Kun aineistosta muodostettiin summamuuttujia esimerkiksi opiskelijoiden asenteista, analyysissä käytettiin Cronbachin Alpha –kerrointa, jolla varmistettiin, että kaikki summattavat tekijät mittaavat samaa asiaa. Koska summamuuttujien tekeminen hävittää informaatiota (mm. alkuperäisten muuttujien hajonnat) kerrottiin myös yksittäisten kysymysten vastausjakaumia. (ks. Nummenmaa 2006, 152.)

Ristiintaulukoinnin avulla verrattiin esimerkiksi pääkaupunkiseudulla ja pääkaupunkiseudun ulkopuolella asuvien, eri ikäisten tai eri ammattikorkeakoulussa opiskelevien kokemuksia, tietoja ja asenteita.

Kvantitatiivisessa tutkimuksessa etsitään tyypillisesti kausaalisuhteita. Tässä tutkimuksessa selvitettiin opiskelijoiden monikulttuuristen opintojen samoin kuin heidän monikulttuurisen kokemuksensa yhteyksiä monikulttuuriseen osaamiseen ja asenteisiin. Tässä tarkastelussa käytettiin Spearmanin järjestyskorrelaatiokerrointa r . Yksisuuntaisella varianssianalyysillä puolestaan tarkasteltiin muun muassa sitä, miten eri ammattikorkeakouluissa opiskelevien tiedot eroavat toisistaan.

Kysymyslomakkeen standardisoidut kysymykset tuottivat melko kattavan kuvan opiskelijoiden kokemuksista monikulttuurisista opinnoista. Samoin mittari antoi mielenkiintoista tietoa opiskelijoiden asenteista sekä kulttuuriin ja palvelujärjestelmään liittyvistä tiedoista. Tutkimuksessa haluttiin kuitenkin saada myös mahdollisimman syvälinen ja monipuolinen kuva opiskelijoiden monikulttuurisista taidoista.

Ammattitaitoa kartoitettiin kyselylomakkeessa kahdella avoimella kysymyksellä, joissa opiskelijoilta kysyttiin, mitä he tekisivät kahdessa esimerkkitilanteessa. Toinen kysymyksistä sijoittui päivähoidon maailmaan. Esimerkkitalanteessa päiväkotiryhmässä aloitti Sudanista kiintiöpakolaisena maahan tulleen perheen poika. Toinen tilannekysymys sijoittui vanhustenhuoltoon; siinä palvelukeskuksessa oli alkamassa monikulttuurinen vanhusten toiminnallinen ryhmä. Lisäksi lomakkeessa oli avoimia kysymyksiä, jotka liittyivät suomalaisuuteen ja sen näkymiseen sosionomin työssä.

Kyselylomakkeen avointen kysymysten rivimäärä antoi viitteitä siitä, miten pitkää ja perusteellista vastausta opiskelijoilta odotettiin, tosin opiskelijalla oli kuitenkin mahdollisuus jatkaa vastaamista kysymyslomakkeen toiselle puolelle. Lomakkeen tapauskysymyksille oli varattu vastaustilaa puoli sivua, ja muille avokysymyksille 4-5 riviä. Myös lomakkeen täyttämiseen annettu aika rajoitti vastausten pituutta. Opiskelijoilla oli aikaa vastata koko kyselylomakkeeseen 45-60 minuuttia. Kyselylomake on nähtävissä liitteessä 1.

Avovastauksia analysointiin sisällönerittelyä ja -analyysia käyttäen. Ensin vastauksista etsittiin näkökulmia lähinnä kvantifioiden. Vastauksista etsittiin, millaisia monikulttuurisen sosiaalityön menetelmiä ja kulttuuriin ja palveluihin liittyviä käsitteitä opiskelijat mainitsivat. Saatujen näkökulmien frekvenssit laskettiin. Tätä kvantifiointia käytettiin osana ammattitaidon taito – ulottovuuden mittaamista.

Myös opiskelijoiden oma ääni haluttiin saada kuuluviin. Tämän vuoksi analyysia jatkettiin laadullisin menetelmin. Laadullista sisällönanalyysia tehtiin teorialähtöisesti, jolloin tarkasteltavat käsitteet nousivat teoriataustasta. Monikulttuurisen sosiaalityön teorian pohjalta luotiin väljä analyysirunko, jonka perusteella avovastauksia analysoitiin (vrt. esim. Tuomi & Sarajärvi 2004). Ensinnäkin vastauksissa analysoitiin asiasisältöä: millaisia ammatillisia näkökulmia ja työmenetelmiä vastauksissa esiintyy. Opiskelijoiden mainitsemia työmenetelmiä ja näkökulmia teemoiteltiin ja sijoitettiin monikulttuurisen sosiaalialan työn eri tehtävien mukaisiin luokitteluihin. Toisaalta koska vastaukset olivat hyvin lyhyitä, tarkasteltiin vastausten näkökulmia eli sitä, mikä vastaajan mielestä tilanteessa oli keskeistä ja tärkeää.

Avovastausten kieltä ja sanavalintoja tarkasteltiin, pohtien ilmaisivatko ne joitain asenteita. Analyysiyksikkönä toimivat sanat ja ilmaisut. Kielen kautta arvioitiin myös opiskelijoiden ammatillisuutta. Kiinnostuksen kohteena oli, millaisia ammatillisia ilmaisuja opiskelijat käyttivät? Oliko teksti yleiskielistä vai selkeästi ammattikielistä? Entä oliko vastauksissa arkityylisiä tai asenteellisia ilmaisuja?

Laadullisessa aineistoanalyysissä tarkasteltiin myös asioita, joita opiskelijat eivät käsitelleet; pohdittiin, miksi tietyt asiat eivät tulleet esille vastauksissa. Opiskelijoiden vastauksista etsittiin normatiivisia ilmaisuja: miten opiskelijat esittivät ajatuksensa siitä, miten jokin asia tulee tehdä. Tästä näkökulmasta nousi esille kysymys, kuinka hyvin opiskelijat todellisuudessa käyttäytyisivät tai toimisivat esittämiensä näkemysten ja toimintamallien mukaisesti. Voidaan ajatella, että opiskelijat voivat ilmaista joitain yleisesti hyväksytyjä tai ammatillisesti toivottuja normeja, mutta eivät toteuta niitä käytännössä tai haluavat ehkä jopa tietoisesti murtaa. (vrt. Alasuutari 1999,226.)

5.4 Tutkimuksen luotettavuus

Tutkimukseen vastanneet opiskelijat valikoituivat tutkimukseen ammattikorkeakoulujen kautta, ja edustivat harkinnanvaraista näytettä opiskelijoista. Tällainen harkinnanvarainen otanta on perusteltua siksi, että tutkimukseen haluttiin mukaan opiskelijoita jotka suorittavat opinnoissa pakollisia monikulttuurisuusopintoja. Toisaalta tällä otantatavalla oli mahdollista vaikuttaa alueelliseen kattavuuteen. Ammattikorkeakoulujen opiskelijat valikoituivat satunnaisesti, sikäli, että

kaikki lähiopetustilanteeseen osallistuneet opiskelijat täyttivät lomakkeen ja myös palauttivat sen. Tämän vuoksi kato jäi erittäin pieneksi. Kvantitatiivisen osion yleistettävyyttä arvioitiin siten, että tutkimukseen osallistuneita opiskelijoiden sukupuoli- ja ikäjakaumia verrattiin kaikkien sosionomiopiskelijoihin vastaaviin, ja todettiin että vastaajat edustivat melko kattavasti sosiaalialan opiskelijoita. Kuitenkin tutkimuksen otantatapa johti siihen, että tuloksia ei voitu suoraan yleistää kaikkia valmistumisvaiheessa olevia sosionomiopiskelijoita koskeviksi. Toisaalta 165 opiskelijan otos oli riittävän suuri kun perusjoukko, eli samana vuonna valmistuneet, oli 1 242 opiskelijaa.

Tutkimuksessa kvalitatiivinen ja kvantitatiivinen informaatio täydensivät toisiaan, toivat aiheesta esiin erilaisia näkökulmia. Kvantitatiivinen aineisto tuotti keskimääräisen kuvan valmistumisvaiheessa olevien sosiaalialan opiskelijoiden monikulttuurisista valmiuksista, ja kvalitatiivinen aineisto syvensi kuvaa siitä, millaisia toiminnallisia valmiuksia opiskelijoilla oli.

Kvantitatiivisessa tutkimuksessa mittarin *validiteetilla* tarkoitetaan sen pätevyyttä eli sitä, miten hyvin se mittaa juuri sitä mitä sen on tarkoitus mitata. Validius riippuu siitä, kuinka hyvin onnistutaan operationalisoimaan tutkimuskysymykset. Tutkimustulosten validiteetti on suhteessa teorian tuntemiseen, siihen että kysymykset vastaavat teoreettista viitekehystä ja toisaalta reaali maailmaa. (Järvinen & Järvinen 2000,156). Suoritettussa tutkimuksessa käsiteanalyysin looginen ja täsmällinen argumentointi vahvisti operationalisoinnin uskottavuutta. Mittarin osat kuvattiin tarkasti, jotta lukija voi itse arvioida mittarin pätevyyttä ja vakuuttua siitä.

Teoriaosuuden käsiteanalyysissä pohdittiin, mitä teoreettiset käsitteet sisältävät ja millaisia osaluokkia niissä on. Tutkimuslomaketta laadittaessa ongelmanasettelu oli koko ajan taustalla, jotta yhteys kysymyslomakkeen kysymyksiin ja tutkimusongelmiin säilyi selkeänä. Ennen lomakkeen käyttöönottoa tieto-osion kysymyksiä tutustui usea alan asiantuntija. He kommentoivat sekä kysymysten sanavalintoja että asiiasisältöä. Tutkimuslomakkeen kieli tehtiin selkeäksi ja tutkimuskohderyhmän huomioon ottaen tarkoituksenmukaiseksi ja ymmärrettäväksi. Mittarin toimivuutta ja luotettavuutta pyrittiin varmistamaan myös esitutkimuksen avulla. Kyselylomake testattiin 23 opiskelijalla keväällä 2005.

Kyselylomakkeen avulla selvitettiin opiskelijoiden tiedollisia valmiuksia alunperin kahdellakymmenellä oikein–väärin-väittämällä. Väittämät pyrittiin laatimaan mahdollisimman yksiselitteisiksi. Kuitenkin kaksi väittämää jätettiin lopullisesta tarkastelusta pois, koska vastaaminen ei niiden muotoilun vuoksi ollut riittävän yksiselitteistä. Keskeisiä käsitteitä ja monikulttuurisen osaamisen ydinteemoja lähestyttiin monella eri kysymyksellä, koska yksittäisten kysymysten kohdalla tutkija ei voi olla varma mittarin toimivuudesta tarkoitettulla tavalla. Esimerkiksi yksi väittämistä oli seuraava ”*Tilastokeskuksen mukaan ulkomaalaisten työttömyysprosentti oli vuonna 2003 68 %, kun kokonaistyöttömyys oli 9 %*”. Maahanmuuttajien työttömyysprosentti oli

ollut kyseisenä ajankohtana noin kaksinkertainen suomalaisten työttömyysprosenttiin verrattuna eli kysymyksen prosenttiluku oli selkeästi virheellinen. Vain 7 prosenttia vastaajista vastasi kysymykseen oikein, eli tunnisti kysymyksen vääräksi. Noin puolet (50,7 %) vastaajista vastasi kysymykseen ” en tiedä”. Kuitenkin vastauksen tulkinnassa nousi esille kysymys, kertooko vastaus opiskelijoiden huonosta tietämyksestä suhteessa maahanmuuttajien työllisyyskysymyksiin, vai kertooko se sittenkin enemmän osaamattomuudesta tulkita tilastoja/prosenttilukuja tai opiskelijoiden haluttomuudesta/vastemielisyydestä lukuihin. Käytännössä aukottomasti samalla tavalla ymmärrettäviä kysymyksiä ja väittämiä, siis sellaisia, jotka tutkija ja kaikki tutkimukseen osallistuvat ymmärtäisivät samalla tavalla, on vaikea muodostaa. Toisaalta samaa asiaa mittaavia kysymyksiä oli kyselylomakkeessa useampia. Opiskelijoiden monikulttuurisuuteen liittyvää tietämystä kartoitettiin mahdollisimman erilaisilla ja monipuolisilla kysymyksillä ja tätä kautta vältettiin yksittäisten kysymysten harhaanjohtava vaikutus.

Vaikka tutkimuksen validiteetin varmentamiseksi on tärkeää, että kyselylomakkeessa on riittävästi kysymyksiä, käytännössä kyselylomake osoittautui hiukan turhan pitkäksi ja moniosaiseksi. Analyysiosiossa ei käytännössä tarkastelu ollenkaan opiskelijoiden arvioita omasta tietoisuudestaan eri aihealueista (kysymys O) Toisaalta myös opintoja koskevista avovastauksista (D ja E) olisi saanut tarkemmassa analyysissä huomattavasti enemmän hyödyllistä informaatiota. Vastaajat olisivat saattaneet vastata syvällisemmin avovastauksiin, jos lomake olisi kokonaisuudessaan ollut lyhyempi. Tästä lomakkeen raskaudesta huomautettiin vastaajien loppukommenteissa. Toisaalta kyselylomaketta pidettiin myös mielenkiintoisena ja ajatuksia herättävänä, joku totesikin, ettei ollut ajatellut että monikulttuurinen osaaminen on näin monipuolinen aihealue.

Reliabiliteetillä tarkoitetaan mittarin johdonmukaisuutta eli sitä, että se mittaa aina, kokonaisuudessaan samaa asiaa. Tätä tarkastellaan mittarin stabiliteetin avulla, mikä tarkoittaa mittarin pysyvyyttä ajallisesti. Epästabiliissa mittarissa näkyvät helposti olosuhteiden ja vastaajien mielialojen ynnä muiden satunnaisvirheiden vaikutukset. Tässä esiteltävän tutkimuksen aineisto kerättiin melko lyhyen ajan kuluessa, vajaan kahden kuukauden aikana, jolloin eri ammattikorkeakouluissa opiskelevat eivät vastanneet kysymyksiin kovin erilaisissa yhteiskunnallisissa tilanteissa. Aineistonkeruuajankohtana (huhtikuu-toukokuu 2006) ei myöskään tapahtunut mitään erityisen kuohuttavaa maahanmuuttopolitiikassa.

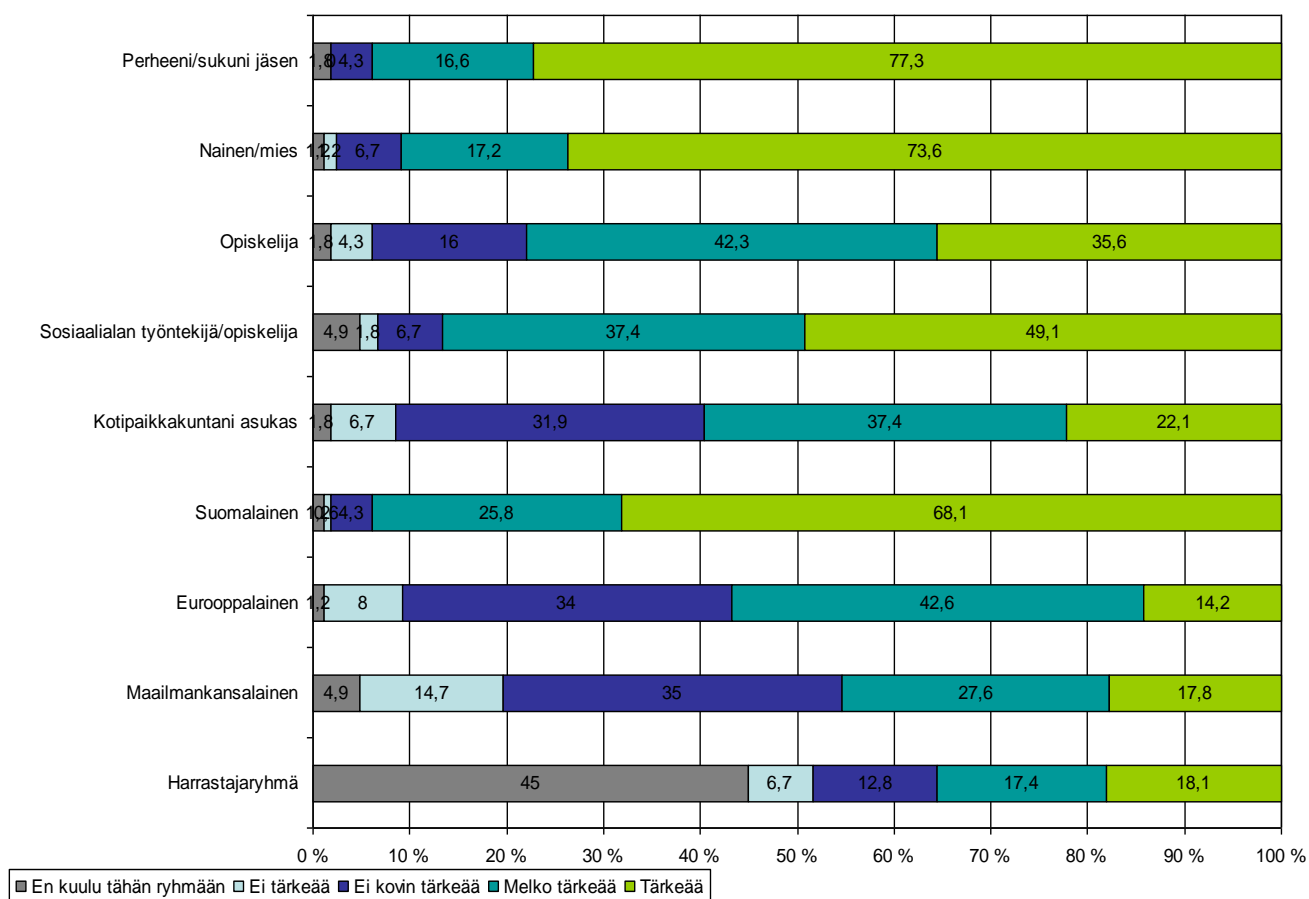
Mittarin konsistenssia eli yhtenäisyyttä testattiin Cronbachin alfa-kertoimella, joka perustuu väittämien välisiin korrelaatioihin. Cronbachin alfan avulla tarkasteltiin asennemittaria, joka osoittautui hyvin toimivaksi.

Muun muassa Yhdysvalloissa kulttuurikompetenssin mittareita on arvosteltu epäluotettaviksi. Mittareista tehdyssä vertailussa on todettu, etteivät mittarit aina anna samoja tuloksia. Ongelmallista on erityisesti taitojen mittaaminen – ja taitojen erottaminen kognitiivisesta ulottuvuudesta. Tutkijat ovat myös kyseenalaistaneet opiskelijoiden kyvyn arvioida omia taitojaan. (Kocarek, Talbot, Batka & Anderson 2001.) Edellä mainittujen ongelmien välttämiseksi tässä tutkimuksessa taitoulottuvuutta pyrittiin mittaamaan myös avoimilla kysymyksillä. Tieto- ja taitosuudet korreloivat keskenään, mutta merkittävää oli myös, että tieto- ja taito-mittarit erosivat toisistaan siten, että esimerkiksi työkokemus korreloi paremmin opiskelijoiden taitojen kanssa. Lisäksi tutkimuksessa suhtauduttiin kriittisesti opiskelijoiden kuvauksiin omasta toiminnastaan esimerkkitalanteissa. Niitä ei tarkastella suoraan toiminnan kuvauksena, vaan kuvaukset nähtiin erilaisina näkökulmina ja esimerkkeinä siitä, miten opiskelijat mieltävät ammatillisen toiminnan.

6. SOSIONOMIOPISKELIJOIDEN MONIKULTTURISET VALMIUDET

6.1 Opiskelijoiden identiteetti

Tulosten esittelyosiossa ensimmäisenä tarkastellaan opiskelijoiden identiteettiä. Näkyikö kulttuurinen ”ylirajaisuus” tai hybridisyys, mahdollisuus edustaa erilaisia kulttuuri-identiteettejä, opiskelijoiden näkemyksissä omasta identiteetistään? Onko postmodernin maailman pirstaleisuus vaikuttanut opiskelijoiden käsitykseen omasta identiteetistään? Merkitseekö EU:n yhdentymisen sitä, että nuoret kokevat olevansa eurooppalaisia? Näkyykö paikallisyhteyden merkityksen korostuminen vastauksissa? Opiskelijoilta kysyttiin, millaisten yhteisöjen jäsenyyttä he pitävät itselleen merkittävänä.



KUVIO 2 Eri viiteryhmien tärkeys vastaajille

Kuten kuviosta 2 on nähtävissä kaikkein tärkeimmäksi viiteryhmäksi nousi oma perhe. Perhettä arvostivat erityisesti alle 25-vuotiaat. Heistä 87,1 prosenttia piti perheen jäsenyyttä tärkeänä, kun taas yli 35-vuotiaista vain 64,3 prosenttia piti perhettä tärkeänä. Samoin vastaajat kokivat sukupuoliroolin merkityksen vahvana. Naisena tai miehen roolia piti itselleen tärkeänä 74,1 prosenttia vastaajista. Myös ammattirooli eli sosiaalialan opiskelijana tai työntekijänä olo, oli tärkeää lähes puolelle (49,1 %) vastaajista.

Kansallinen kulttuurin merkitys näkyy opiskelijoiden vastauksissa hyvin vahvana. Suomalaisuus oli tärkeää 67,3 prosentille vastaajista. Suomalaisuuden tärkeäksi kokemisessa ei myöskään ollut eroja eri ikäluokissa. Eurooppalaisuuden koki tärkeäksi vain 14,2 prosenttia vastanneista, mutta maailmankansalaisuuden hieman useampi, 17,8 prosenttia vastanneista. Postmodernismin myötä tärkeämmäksi tullut paikalliskulttuuri ei juuri näkynyt tutkimustuloksissa; vain 22,1 prosenttia piti kotipaikkakunnan asukkaana oloa itselleen tärkeänä roolina.

Vastatessaan avoimeen kysymykseen suomalaisuuden merkityksestä, vastaajat korostivat omien juurien tärkeyttä ja omaa identiteettiä. Myös tuttu kieli, ajatustavat ja normit nousivat esille. Monessa vastauksessa arvostettiin Suomen vakaata yhteiskuntaa, hyvinvointipalveluja sekä turvallisuutta ja rauhallisuutta. Kulttuurien hybridisyyttä, useammasta kulttuurista koostuvaa kulttuuri-identiteettiä tai suomalaisen kulttuuri-identiteettinsä muuttumista, ei maininnut kukaan vastaajista. Opiskelijat siis käsittivät kulttuurin perinteisestä antropologisesta näkökulmasta: suomalaisuus on selkeästi rajautuva kansallisen ilmiö (vrt. Rastas et al 2005)

Suomalaisuus on luonut minulle sen identiteetin, mikä olen. Se että Suomi on itsenäinen ja rauhallinen maa asua ja elää on minulle erityisen tärkeä. suomalaisuuteen kuuluu meidän kulttuuriin kuuluvat tärkeät asiat. Olen ylpeä suomalaisuudestani. (99).

Hyvinvointivaltiossa elämistä, hyvää koulutustasoa, turvallisuutta, luontoa ja tilaa ympärilläni. (113)

Paljon. Olen ylpeä suomalaisuudestani, suomalaisuus tuo mieleen saunan, järvet, metsät, luonnon, tuulipuvut, jääräpääkansan, mökit ja suomalaisen sisun. Kyllähän kaikki arvot ja perinteet näkyvät ulospäin. Aina ei tarvitse puhua omista arvoistaan, kun ne näkyvät jokapäiväisessä toiminnassa. (110)

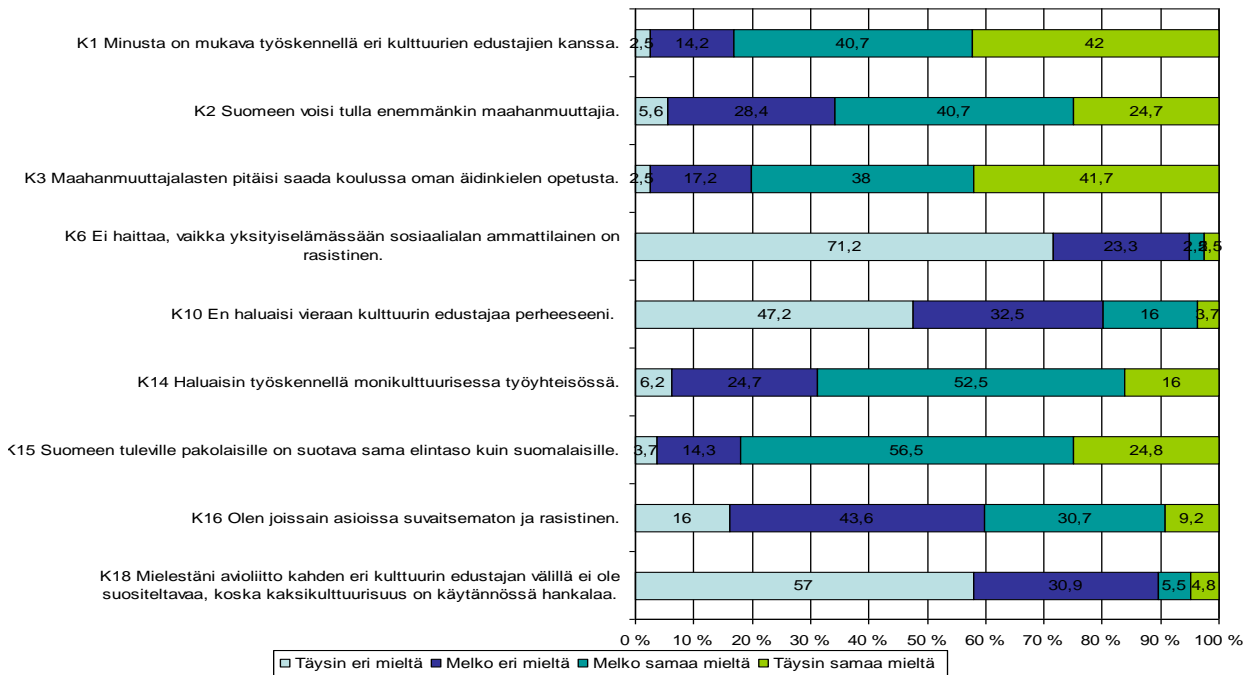
Faktorianalyysissä aineistosta latautui selkeästi kolme faktoria, jotka nimettiin seuraavasti: 1) opiskeluorientoituneet, 2) maailmankansalaiset ja 3) harrastajat. Opiskeluorinetoituneelle ryhmälle

oli tärkeätä opiskelija-identiteetin lisäksi suomalaisuus sekä sukupuolirooli. Maailmanakansalaiset erottuivat omana faktorinaan ja harrastajat omanaan. (Ks. tarkemmin liite 2.) Myös eurooppalaisuus oli tärkeämpää opiskelijaorientoituneille kuin maailmankansalaisille. Identifioituminen maailmankansalaiseksi oli yhteydessä asenteisiin, siten, että maailmankansalaisuuden tärkeäksi kokevat olivat myös asenteeltaan suvaitsevaisempia kuin muut opiskelijat.

6.2 Asenteet

Opiskelijoiden asenteita tarkastellaan seuraavassa ensin asenneväittämistä muodostetun summamuuttujan avulla ja sitten avovastauksien kautta. Avovastauksissa asenteet ilmenivät yhtäältä suorissa arvoihin ja asenteisiin liittyvissä kommentteissa, toisaalta sanavalinnoissa ja ilmaisujen sävyissä.

Opiskelijat vastasivat yhteensä yhdeksään neliportaiseen asenneväittämään. Asenteiden summamuuttuja muodostettiin yhdeksästä eri väittämästä (ks. Kuvio 3). Yksittäisiin asennekysymyksiin opiskelijat vastasivat samansuuntaisesti, joten summamuuttuja toimi hyvin, sen Cronbach's Alpha -arvo oli ,850. Asennekysymysten summamuuttuja jakautui aineistossa normaalijakauman muotoiseksi, mutta oli selvästi painottunut suvaitsevaisuuden suuntaan. Opiskelijoista löytyi kuitenkin pieni joukko, noin 10 prosenttia vastaajista, jotka oli-vat kokonaisuudessaan melko suvaitsemattomia (asenneväittämien keskiarvo < 2; ks. liite 3)



KUVIO 3 Opiskelijoiden vastaukset asenne-summamuuuttujan väittämiin (%-osuudet)

Kuviosta 3 on nähtävissä, että vastaajista 82,7 prosenttia oli sitä mieltä, että heistä on mukavaa työskennellä eri kulttuurien edustajien kanssa. Monikulttuurisessa työyhteisössä halusi työskennellä 68,5 prosenttia vastaajista. Lisäksi 80 prosenttia oli valmis ottamaan vieraan kulttuurin edustajan perheeseensä. Kuitenkin joka kymmenes vastaaja oli täysin tai melko samaa mieltä väitteen kanssa, että avioliitto kahden kulttuurin edustajan kesken ei ole suotavaa, koska kaksikulttuurisuus on käytännössä hankalaa.

Joissain asioissa suvaitsemattomina tai rasistisina piti itseään 40,5 prosenttia vastaajista. Kuitenkin vain 5 prosenttia oli täysi tai melko samaa mieltä väitteestä, että ei haittaa, vaikka sosiaalialan ammattilainen on yksityiselämässään rasistinen.

Avointen kysymysten kohdalla vastaajien asenteita arvioitiin opiskelijoiden lähestymistapojen ja sanavalintojen näkökulmasta. Yleensä opiskelijat käyttivät hyvin neutraalia ja tasa-arvoista kieltä. Opiskelijat sanoivat pyrkivänsä tasa-arvoiseen vuorovaikutukseen maahanmuuttaja-asiakkaiden kanssa. Useissa vastauksissa painotettiin ”erilaisen” kunnioitusta. Opiskelijat myös korostivat, että on tärkeää olla loukkaamatta ketään. Monissa vastauksissa viitattiin maahanmuuttajien uskontojen ja kulttuurien kunnioittamiseen. Kunnioittaminen jäi avovastauksessa kuitenkin lähinnä maininnan

tai periaatteen tasolle. Sen sijaan käytännön esimerkkejä vastauksissa ei tullut juurikaan esille. Aiemmissakin tutkimuksissa on todettu, että periaatteessa myönteinen suhtautuminen monikulttuurisuuteen ei välttämättä heijastu käytännön toimiin (Miettinen & Pitkänen 1999; Paavola 2007)

Toiminnan tulee olla sellaista, joka ei loukkaa eri maiden kulttuurien arvomaailmoja.(16)

Opiskelijat suhtautuivat hyvin positiivisesti etnisen ja kulttuurisen monimuotoisuuden tukemiseen. Kun heiltä kysyttiin, pitäisikö pakolaisille suoda sama elintaso kuin suomalaisille, täysin tai melko samaa mieltä tämän kysymyksen kanssa oli peräti 81,9 prosenttia vastaajista. Vastaajista 79,7 prosenttia oli myös sitä mieltä, että maahanmuuttajalasten tulisi saada kulussa oman äidinkielen opetusta.

Toisaalta joissain vastauksissa lähtökohtana oli, että palvelujen järjestämisessä on ”normaalia” suomalaisiksi tulkittujen toimintatapojen mukaan toimiminen. Maahanmuuttajille tuli opettaa suomalaisia tapoja, eikä erityispalvelujen järjestämistä katsottu tarpeelliseksi. Äärimmillään vietyinä kulttuurin opettaminen lapselle ilmeni ajatuksena, että lapsi on helppo assimiloida, koska hänellä ei ole kotimaansa kulttuurin jäsen: ”4-vuotiaalle voidaan opettaa suomalainen kulttuuri, ei ole vielä omaksunut sudanilaista kulttuuria, vaikka olisi uskonnoltaan sunnimuslimi” (54). Useimmiten tyydyttiin kuitenkin toteamaan, että päivähoiton tehtävä on opettaa suomalaisia tapoja. Saatettiin myös todeta, että maahanmuuttajilla oli mahdollisuus olla käyttämättä palveluja, mikäli ne eivät tuntuneet sopivilta, kuten seuraavassa sitaatissa:

Hyväksytään, että on pois sellaisesta opetuksista, jotka he kokevat tarpeellisiksi. Muuten voitaisiin mennä ihan tavallisella systeemillä. (57)

Tällainen tasa-arvon käsite liittyy suomalaisen yhteiskunnan vallitsevaan käsitykseen, jossa tasa-arvopolitiikka korostaa ennen kaikkea kaikkien yksilöiden tasa-arvoista asemaa yhteiskunnassa (esim. Rossi 2007). Yksilöiden välisen tasa-arvoisuuden korostaminen johtaa helposti assimiloivaan palvelujärjestelmään.

Sosiaalialan työn tavoitteena on suvaitsevaisuuden ja etnisen tasa-arvon edistäminen. Tämän hyväksyivät lähes kaikki vastaajat. Väitteen ”Rasisminvastainen työ kuuluu tarvittaessa sosionomin työnkuvaan” kanssa täysin samaa mieltä oli yli puolet (53,1 %) vastaajista, ja melko samaa mieltä 37 prosenttia. Niinpä vain vajaa kymmenesosa (9,3 %) vastaajista katsoi, että rasisminvastainen työ ei ole tarpeellista.

Avoimissa kysymyksissä opiskelijat pohtivat jonkin verran, miten heidän tulee työntekijänä pyrkiä edistämään asiakasryhmän suvaitsevaisuutta ja asiakkaiden välistä tasa-arvoa. Yleisesti ottaen opiskelijoiden vastaukset olivat kieleltään hyvin neutraaleja, ennakkoluuloja tai rasistisia ilmaisuja ei käytetty kuin yksittäisissä vastauksissa. Joissain kommentteissa käytetty kieli loi kuitenkin mielikuvaa ”erilaisesta” tai ”hankalasta”. asiakkaasta:

”Kerrotaan lapsille ja heidän vanhemmilleen pojan kulttuurista, jotta hekin saavat asiasta tietoa. Näin vältetään epätietoisuuden aiheuttamasta sekasorrosta. Kaikkia lapsia on kuitenkin kohdeltava tasapuolisesti ja resurssien mukaan hänen erityistarpeensa tulisi huomioida.” (63)

Vanhusten päivätoiminnasta jotkut opiskelijat toivat esille mahdollisen ryhmän sisäisen rasistisuuden. Myös päiväkodin lasten ja heidän vanhempiensa ennakkoluuloihin ja syrjintään varauduttiin. Syrjinnän estämiseksi pidettiin tarpeellisena kertoa muille päiväkodin lapsille muualta tulleen lapsen taustasta. Tässä mielessä toimittiin maahanmuuttaja-asiakkaan asianajajina tai puolestapuhujina (vrt. Bjurström 2001), toisaalta tämä tuotti myös käsityksen ”toiseudesta”, joka tällä tavalla tulee ulkoa määriteltyä (vrt. Järvinen 2004). Myös lasten vanhemmille ehdotettiin kerrottavan uudesta lapsesta ja tämän taustasta. Toisaalta syrjinnän estämiseksi tuotiin esille, ettei pojan tulisi saada mitään erityiskohtelua, koska tämä aiheuttaa ryhmässä kateutta ja eripuraisuutta. Vastaajat pohtivat taustan merkitystä avovastauksissa seuraavasti:

”Ensinnäkin päiväkodin työntekijöiden olisi hyvä selvittää perheen kulttuuriset taustat ja kunnioittaa niitä niissä puitteissa kuin on mahdollista. Päiväkodin muille lapsille voisi kertoa pojan taustasta ja kertoa, miksi poika voi tehdä jotkin asiat toisin. Pojan ei tulisi kuitenkaan saada erityiskohtelua muihin lapsiin verrattuna.”(128)

”Ohjaajan on tärkeää pyrkiä edistämään tasa-arvoa ja suvaitsevaisuutta ryhmässä omalla käyttäytymisellään. Jokaisella osallistujalla on mahdollisuus ryhmäkertojen alussa kertoa omasta kulttuuristaan ja itsestään toisille. Ryhmäkerroilla voidaan tehdä toimintaa, jossa on huomioitu eri kerroilla eri kulttuurien edustaja -> hän voisi ehdottaa jotain toimintaa, mikä liittyy hänen kulttuuriinsa.” (165)

Yleisesti ottaen voidaan sanoa, että opiskelijat olivat suhteellisen suvaitsevaisia. Suvaitsevaisuus ilmeni haluna työskennellä monikulttuurisessa yhteisössä, haluna edistää tasa-arvoisuutta sekä huomioida ihmisten erilaiset taustat ja kulttuurit. Usein maahanmuuttajat nähtiin kuitenkin ”toiseuden” edustajina, eikä tasa-arvoista asiakassuhdetta korostettu. Jonkin verran vastauksissa tuli myös esille yhteisöissä tapahtuva syrjintä, johon haluttiin puuttua ja myös aktiivisesti edistää eri

ryhmien välistä kanssakäymistä. Tahattoman syrjinnän tunnistaminen ja opiskelijoiden omien asenteiden tai työkäytänteiden analysoiminen ei kuitenkaan näkynyt vastauksissa.

Opiskelijat eivät myöskään nähneet maahanmuuttajuudesta ja erilaisesta kulttuuritaustasta nousevia tarpeita yhden asiakasryhmän erityistarpeina, joihin asiakkaiden tasa-arvoisuuden nimissä tulisi vastata. Pikemminkin "tasa-arvoisuus" nähtiin kaikkien asiakkaiden – niin suomalaisten kuin maahanmuuttajien - samanlaisena kohteluna. Yhdenvertaisuuslain (2004/21 4§ ja 6§) viranomaisilta edellyttämää rakenteellisen syrjinnän ennaltaehkäisyä tai välillisen syrjinnän kieltoa ei myöskään pohdittu.

6.3 Yhteiskunnallisen tietoisuuden ja vaikuttamisen valmiudet

Yhteiskunnallista tietoisuutta tarkastellaan tässä ensin maahanmuuttopolitiikkaan liittyvien väittämien avulla. Yhteiskunnallinen osaaminen ei tullut kovin selvästi esille avovastauksissa, jotka oli sidottu kahteen käytännön tilanteeseen.

Yhteiskunnallista osaamista mitattiin viidellä maahanmuuttopolitiikkaan ja maahanmuuttajien yhteiskunnalliseen asemaan liittyvällä väitteellä (ks. Taulukko 6). Vastajilta kysyttiin, ovatko väitteet oikein vai väärin. Suomen suurimmat kieliryhmät tunsivat 87,3 prosenttia vastaajista, ja noin puolet tiesi, ettei suurin osa Suomen maahanmuuttajista ole taustaltaan pakolaisia. Ulkomaalaisten työttömyysprosentti oli vuonna 2003 noin 26,5 prosenttia (Työministeriö 2005), joten väittämä, että ulkomaalaisten työttömyysprosentti olisi ollut 68 prosenttia, oli selvästi virheellinen. Sen tunnisti vääräksi vain 6,7 prosenttia vastaajista. Väitteen " Ranskan kouluihin säädettyä uskonnollisten merkkien kieltoa voidaan pitää esimerkkinä valtion assimiloivasta maahanmuuttopolitiikasta" tiesi oikeaksi puolet opiskelijoista. Lähes puolet vastaajista tiesi myös, ettei oleskelulupa yhdessä Euroopan maassa oikeuta vapaaseen liikkuvuuteen EU:n sisällä. Kuitenkin myös en tiedä-vastauksia oli yhteiskunnalliseen tietouteen liittyvissä kysymyksissä paljon, kuten Taulukosta 6 voidaan nähdä.

TAULUKKO 6 Vastaaminen yhteiskunnalliseen osaamiseen liittyviin väittämiin

VÄITTÄMÄ	OIKEIN VASTANNEET		VÄÄRIN VASTANNEET		EN TIEDÄ-VASTANNEET	
	f	%	f	%	f	%
H3 Suomessa suurimmat kieliryhmät ovat suomen ja ruotsin lisäksi venäjä, viro, englantia ja somali. (O)	144	87,3	8	4,8	12	7,3
H4 Suurin osa Suomessa asuvista ulkomaan kansalaisista on tullut Suomeen pakolaisina (V)	91	55,5	45	27,4	28	17,1
H9 Tilastokeskuksen mukaan ulkomaalaisten työttömyysprosentti oli vuonna 2003 68 %, kun kokonaistyöttömyys oli 9% (V)	11	6,7	70	42,7	83	50,6
H11 Ranskan kouluihin säädettyä uskonnollisten merkkien kieltoa voidaan pitää esimerkkinä valtion assimiloivasta maahanmuuttopolitiikasta. (O)	82	50	12	7,3	70	42,7
H12 Saatuaan oleskeluluvan jossain EU-maassa turvapaikanhakija voi vapaasti muuttaa EU:n sisällä (V)	76	46,3	33	20,1	55	33,5

Viidestä väitteestä muodostettiin summamuuttuja siten, että oikeasta vastauksesta sai yhden pisteen, en tiedä vastauksesta 0 pistettä ja väärästä vastauksesta -1 pistettä. Summamuuttuja jaettiin vielä kysymysten määrällä, joten kaikkiin kysymyksiin oikein vastaamalla voi saada 1 ja kaikkiin väärin vastaamalla -1. Tällaisella mittarilla mitattuna opiskelijoiden (n=164) yhteiskunnallisen tietouden keskiarvoksi tuli 0,29, keskihajonnan ollessa 0.340 (ks. Liite 4).

Avokysymykset liittyivät käytännön tilanteisiin, joten yhteiskuntapoliittinen näkökulma ei tullut vastauksissa kovin selvästi esille. Useat opiskelijat painottivat asiakkaiden tasapuolista kohtelua, tosin enemmän resurssien niukkuuden ja erityiskohtelun negatiivisuutta korostamalla. Ns. positiivista erityiskohtelua ei kukaan maininnut (vrt. Yhdenvertaisuuslaki 2004/21 7§). Opiskelijat eivät yleensäkään perustelleet tilanteen toimintamallia maahanmuuttopoliittisilla näkökulmilla, kuten oheinen sitaatti osoittaa

Koska järjestelmää ei voi saada toimimaan siten, että kaikki mahdolliset kulttuurit ja niiden tavat huomioidaan kaikessa toiminnassa, on perheen kanssa keskusteltava käytännöstä, joka päiväkodissa vallitsee ja mahdollisuuksien mukaan huomioitava erityistarpeet. Keskustelu ja yhteisten pelisääntöjen sopiminen a ja o. (118)

Useimmissa vastauksissa pidettiin itsestään selvänä, että sosiaalipalvelujen toimintaa, erilaisia toimintatapoja, tavoitteita, arvoja ja normeja, määrittelee valtakulttuuri. Valtakulttuurin itsestäänselvyyttä toiminnoissa ei käsitelty tai huomioitu erikseen. Yksittäisissä vastauksissa näkyi

tietoisuus valinnasta käyttää valtakulttuurin mukaisesti suomen kieltä. Monikulttuurisuuden näkeminen yhteisenä asiana ja rikkautena tuli esille joissain vastauksissa:

Keskustelen jokaisen kanssa erikseen tietääkseni minkä tyyppistä toiminnallista ryhmää suunnittelen, ottaen huomioon jokaisen omat kulttuuritaustat ja miten he niitä toteuttavat. Pyrin löytämään jokaiselta jotain yhteistä taustaa. Olisiko se sotamuistot, omasta maasta poislähtö/evakkotaival, vai onko se liian herkkä asia. Kulttuuria voisivat jokainen oppia toisiltaan (toinen toistensa) Siitähän tulisi upeaa! (145)

Opiskelijat arvioivat myös omaa tietouttaan erilaisista maahanmuuttopolitiikkaan liittyvistä kysymyksistä. Melko hyvät tai laajat tiedot Suomessa asuvista maahanmuuttajista arveli omaavansa noin kolmannes vastaajista (30,5 %). Pakolaisuudesta arveli melko hyvät tai laajat tiedot omaavansa samoin noin kolmasosa eli 28,6 prosenttia vastaajista.

Yhteiskunnallista tietoisuutta mitanneet kysymykset osoittavat, että Suomen maahanmuuttopolitiikka tai pakolaispolitiikka ei ollut erityisen hyvin tiedossa. Avoimissa vastauksissa opiskelijat eivät varsinaisesti viittaneet yhteiskuntapoliittisiin näkökantoihin tai esimerkiksi hallituksen maahanmuuttoliittiseen linjaukseen tai yhdenvertaisuuslakiin. Tasa-arvoisuus nähtiin useimmiten tasa-arvoisena kohteluna, ei mahdollisuuksien tai lopputuloksen tasa-arvona.

6.4 Sosiokulttuurinen osaaminen

Sosiokulttuurista osaamista mitattiin kulttuurien kohtaamiseen liittyvillä kysymyksillä sekä kysymyksillä, jotka koskivat Suomessa asuvien maahanmuuttajien kulttuuria ja heidän kotimaataan. Tieto maahanmuuttajien taustasta, esimerkiksi kotimaan tilanteesta, helpottaa maahanmuuttajan tilanteen näkemistä kulttuurisessa tai kansallisessa kontekstissaan. Seuraavassa tarkastellaan myös opiskelijoiden avovastauksissa esittämiä näkemyksiä kulttuurin merkityksestä sekä kohtaamistilanteissa että yleensä palveluja järjestettäessä.

Kulttuuriseen tietouteen liittyviin kysymyksiin osattiin vastata vaihtelevasti. Opiskelijoista 87 prosenttia tiesi, että ramadan tarkoittaa islamin paastokuukautta, ja 66 prosenttia tiesi, että entisen Jugoslavian alueelta on Suomeen tullut bosnialaisia ja albaaneja. Toisaalta vain joka viides oli tietoinen siitä, että iranilaiset eivät puhu äidinkielenään arabiaa. Kaksi kolmasosaa vastasi ettei tiennyt, onko Kurdistanissa sisällissota, vaikka Kurdistan-nimistä valtiota ei ole olemassakaan. Väitteen ”Somalialainen kulttuuri on hyvä esimerkki individuaalisesta kulttuurista”, tunnisti vääräksi

lähes puolet vastaajista ja väitteen ”Vietnamilaisia pakolaisia kutsuttiin venepakolaisiksi, koska vietnamin tärkein elinkeino on kalastus” tunnisti vääräksi 65 prosenttia.

Kulttuuritietotta voidaan tarkastella eri tasoilla. Esimerkiksi liike-elämän käyttöön on tehty erilaisia käytösoppaita, joissa annetaan ohjeita eri maissa vallitsevista käytös- ja kohteliaisuusnormeista. Käsillä olevassa tutkimuksessa ei pyritty tällaisen tiedon kartoittamiseen, niinpä esimerkiksi esitettäessä väite ”Naistyöntekijät eivät saa koskaan kätellä miespuolisia maahanmuuttaja-asiakkaita” oletettiin, että opiskelijat olisivat tunnistaneet tällaiset ehdottomat käyttäytymisnormit vääräksi. Suuri määrä en tiedä –vastauksia (30,5%) voidaan kuitenkin tulkita siten, että kulttuurien kohtaamiseen ja kulttuurierojen merkitykseen asiakastilanteessa liittyy kuitenkin vielä suurta epävarmuutta.

Myös avovastauksissa esiintyi epävarmuutta:

”Asiasta minulla ei näkemystä. Olettaisin kuitenkin, että perheen kulttuuriin tulisi tutustua ja ottaa selvää heidän tavoistaan, ruokailutottumuksistaan, uskonnostaan ym. asioista, jotka vaikuttavat arkeen päiväkodissa” (116)

Kyselylomakkeen kulttuuritietoutteen liittyvin oikein-väärin väittämien muodostamalla summamuuttujalla³ mitattuna opiskelijoiden (n=164) kulttuuritietouden keskiarvoksi tuli 0,37, keskihajonnan ollessa 0,281 (ks. liite 5).

TAULUKKO 7 Vastaaminen kulttuuritietoutta koskeviin väittämiin

	OIKEIN VASTANNEET		VÄÄRIN VASTANNEET		EN TIEDÄ-VASTANNEET	
	f	%	f	%	f	%
H2 Ramadan tarkoittaa islamin paastokuukautta (O)	144	87,3	3	1,8	16	9,8
H5 Somalialainen kulttuuri on hyvä esimerkki individuaalisesta kulttuurista. (V)	78	47,9	17	10,4	68	41,7
H7 Vietnamilaisia pakolaisia kutsuttiin venepakolaisiksi, koska vietnamin tärkein elinkeino on kalastus. (V)	107	64,8	28	17,1	29	17,7
H13 Kurdistanissa on jatkunut sisällissota vuodesta 1996. (V)	12	7,3	40	24,4	111	67,7

³ Kyselylomakkeen seitsemästä kulttuuritietoutteen liittyvästä oikein-väärin väittäimestä muodostettiin summamuuttuja siten, että oikeasta vastauksesta sai yhden pisteen, en tiedä vastauksesta 0 pistettä ja väärästä vastauksesta -1 pistettä. Summamuuttuja jaettiin vielä kysymysten määrällä. Eli kaikkiin kysymyksiin oikein vastaamalla voi saada 1 ja kaikkiin väärin vastaamalla -1.

H16 Suurin osa iranilaisista maahanmuuttajista puhuu äidinkielenään arabiaa. (V)	32	19,4	62	37,8	70	42,7
H18 Entisen Jugoslavian alueelta Suomeen on tullut mm. bosnialaisia ja albaaneja. (O)	109	66,1	4	2,4	51	31,1
H19 Naistyöntekijät eivät saa koskaan kätellä miespuolisia maahanmuuttaja-asiakkaita. (V)	102	61,8	12	7,3	50	30,5

Avovastauksissa korostui kulttuuri ja sen merkitys. Kulttuurierot ja kulttuuristen tekijöiden tunteminen nähtiin usein maahanmuuttajien kanssa työskentelyn merkittävimmäksi tekijäksi. Maahanmuuttajien kulttuuri nähtiin yleensä melko staattisena ja yhtenäisenä. Monet vastaajat olivat sitä mieltä, että asiakkaiden kulttuuriin tulisi tutustua etukäteen, ennen maahanmuuttajien tapaamista.

Vaikka opiskelijat mainitsivat kulttuurin huomioimisen maahanmuuttajien kanssa työskentelyn vaatimukseksi, melko harva vastaaja antoi esimerkkejä siitä, miten kulttuuri tulisi huomioida. Esimerkeistä yleisin oli ruokavalio, usein viitattiin myös uskontoon (esimerkiksi arvioitiin sudanilaisperheen olevan muslimeja). Joissain vastauksissa mainittiin kulttuurin vaikutus kasvatuskäytäntöihin, tai esimerkiksi siihen, millainen fyysinen kosketus on sopivaa. Usea opiskelija mainitsi myös, että maahanmuuttajille tulee kertoa suomalaisista kasvatuskäytännöistä.

Erityisesti vanhusten päivätoimintaan liittyvissä vastauksissa nähtiin kulttuuri usein kulttuurisen rikkauten hyödyntämisen sijasta toimintaa rajoittavana tekijänä. Yhtäältä ei haluttu työntekijänä loukata toisen arvoja, toisaalta arvioitiin, että erilaiset toiminnot eivät ehkä sopisi maahanmuuttajien tehtäviksi. Seuraavassa sitaatissa painottuu kulttuuri rajoittavana tekijänä. Kulttuurinen tietous nähtiin kuitenkin asiakkaan kunnioittamisen kannalta tärkeänä.

”Otan tietysti selvää muun maalaisten kulttuurista, jotta voin suunnitella toiminnan, niin että se kunnioittaa heidän kulttuurinsa tapoja. Etten käyttäydy epäkunnioittavasti ja loukkaa heitä. Näin myös varmistan, että he osallistuvat/ voivat osallistua aktiviteetteihin. Täytyy tietenkin myös selvittää heidän kielitaitonsa ennakolta.” (8)

Vaikka Sudan oli aineiston hankinnan ajankohtana yksi suurimmista kiintiöpakolaisten lähtömaista, ja sieltä on tullut vuosina 2001-2005 yhteensä noin 800 kiintiöpakolaista, ainoastaan yksi vastaaja esitti perustellun arvion mainitun sudanilaisperheen taustasta. Hän tiesi, että Sudanista tulleet pakolaiset ovat pääsääntöisesti kristittyjä. Hyvin moni vastaajista arvioi päivähoitokysymyksessä lapsen olevan muslimi.

Useimmat opiskelijat arvioivat, että he tarvitsivat lisätietoa sudanilaisesta kulttuurista ja asiakkaiden tarvitsemasta tuesta. Tähän tiedonhankintaan esitettiin kolmea eri keinoa. Vastaukset

jakautuvat melko tasaisesti näihin kolmeen lähestymistapaan. Ensimmäinen tapa hankkia tietoa oli kysyä asiakkailta itseltään toiveita ja näkemyksiä koskien kulttuuria. Toinen ehdotettu tiedonhankintamuoto oli lukea kulttuuriin liittyvää tietoa kirjoista ja esimerkiksi internetistä sekä hakeutua asianmukaiseen koulutukseen. Kolmanneksi ehdotettiin tietoa haettavan sekä asiakkailta itseltään että kirjallisista lähteistä. Vastauksissa kulttuuritiedon hankinnasta ja sen merkityksestä työn suunnittelulle ja organisoinnille heijastui myös tulkinta kulttuurin määrittävyydestä asiakassuhteessa. Osa opiskelijoista piti erittäin tärkeänä etukäteen hankittua tietoa maahanmuuttajien kulttuuritaustasta. Suurin osa vastaajista ei kuitenkaan määritellyt, millaista tietoa kulttuurista tarvitaan tai miten tietoa suunnittelussa hyödynnetään. Hyvin harva opiskelija myöskään kyseenalaisti tai pohti kysymystä, osaako asiakas kertoa, millaisia kulttuurisia tekijöitä päiväkodin arjessa tulisi huomioida tai miten sudanilainen kulttuuri eroaa arjessa valtakulttuurista. Seuraavassa esimerkit jokaisesta tiedonhankinnan lähestymistavasta: ensimmäisessä tietoa kysytään asiakkaalta itsestään, toisessa pyritään tieto hankkimaan etukäteen ja kolmannessa viitataan molempiin muotoihin. Missään lainauksista ei kyseenalaisteta vanhempien kykyä kertoa toiveistaan.

”Järjestetään perheen yhteinen keskustelutuokio, jossa voidaan selvittää mitä toiveita perheellä on heidän kulttuurinsa huomioimiseksi päiväkodissa. Esim. mihin uskuntoon kuuluu, mitä tapoja, mahd. ruoka-ainerajoitteet ym. Olisi tärkeää keskustella myös siitä, miten Sudanissa lapsia kasvatetaan, mitä siellä pidetään tärkeänä.”(60)

”Perehdyn kurdin ja somalialaiseen kulttuuriin etukäteen ja suunnittelen toiminnan niin että kaikilla on mahdollista osallistua omalla panoksellaan.” (32)

”Päiväkotiin tutustuttaessa perheelle otetaan tulkki, jotta keskustelu sujuu eikä tule väärinymmärryksiä. Jo ennen tapaamista henkilökunta voisi tutustua Sudanin tilanteeseen ja kulttuuriin. Vanhemmilta kysellään onko heillä toivomuksia hoidon suhteen tai kulttuurista johtuvia rajoitteita.”(67)

Opiskelijat arvioivat kyllä itse omaavansa kulttuurista tietoutta, maahanmuuttajien kulttuurista laajat tai melko hyvät tiedot oli mielestään kolmanneksella, erilaisista uskonnoista 35,4 prosentilla ja suomalaisuudesta yli puolella (57 %) vastaajista.

Opiskelijoiden vastauksissa korostui siis kulttuurisensitiivinen näkökulma asiakastyössä. Kulttuuri nähtiin ihmisen toimintaa määrittelevänä tekijänä ja melko pysyvänä ilmiönä, jolloin työntekijän tulee tietää kulttuurista ja kulttuurierojen merkityksestä kohtaamistilanteissa. Vaikka kulttuurin huomioon ottamista pidettiin tärkeänä, käytännön esimerkkejä osattiin nimetä vain heikosti. Opiskelijat myös tiesivät melko vähän maahanmuuttajien kotimaista, niiden tapahtumista, historiasta tai kulttuurista. Pohdintaa maahanmuuttajan muuttuvasta kulttuuri-identiteetistä, ja

tämän identiteettineuvottelun tukemisesta (vrt. esim. Iskanius 2002), ei opiskelijoiden vastauksissa ollut. Monimutkaista kokonaisuutta, jossa kulttuuriset tekijät kietoutuvat yksilön sopeutumisprosessiin, elämäntilanteeseen sekä osallisuuteen kokemukseen, ei myöskään opiskelijoiden vastauksissa problematisoitu (vrt. esim. Bravo & Lönnback 2001; Ogbu 2003; Pentikäinen 2005) .

6.5 Opiskelijoiden palvelujärjestelmätietous ja valmius tukea maahanmuuttajien kotoutumista

Maahanmuuttajien palvelujärjestelmäosaamisessa kiinnitettiin huomioita toisaalta opiskelijoiden tietoihin maahanmuuttajille suunnatuista kotouttamispalveluista ja toisaalta sen tuntemiseen, miten suomalainen yhteiskunta ja sen hyvinvointipalvelut ottavat huomioon maahanmuuttajien erityistarpeet.

Kotouttamispalvelujen osaamista mitattiin yhteensä viidellä eri väittämällä, jotka koskivat mm. kotoutumissuunnitelmaa sekä maahanmuuttajien oikeuksia erilaisiin sosiaalipalveluihin. Kotoutumissuunnitelma on yksi kotouttamistyön perusvälineistä. Opiskelijoista 81,8 prosenttia tiesi, että kotoutumissuunnitelma laaditaan yhteistyössä asiakkaan, sosiaalitoimen ja työvoimatoimen kanssa. Kotoutumissuunnitelman perusteet eivät olleet kuitenkaan täysin selviä, sillä väittämän ”Kotoutumissuunnitelma pitää laatia jokaiselle alle 5 vuotta Suomessa asuneelle maahanmuuttajalle” tiesi vääräksi vain 16,9 prosenttia vastaajista. Myöskään maahanmuuttajien asema Suomen sosiaaliturvajärjestelmässä ei ollut aivan selvä. Reilu puolet (57,3%) vastaajista tiesi, että maahanmuuttajalapsen ovat oikeutettuja lapsilisään. Pakolaisten maahantulo prosessi oli suhteellisen tuttu, sillä 87,9 prosenttia vastasi oikein väittämään, että vastaanottokeskuksessa asuu turvapaikanhakijoita ja 68,3 prosenttia vastasi oikein kysymykseen, joka koski kunnan velvollisuutta järjestää ensimmäinen asunto kiintiöpakolaisena maahan tulleelle henkilölle. Väitteen ”Kaikkien maahanmuuttajalasten on mahdollista saada peruskoulussa oman äidinkielen opetusta” tiesi vääräksi vajaa puolet (46,7 %) vastaajista.

TAULUKKO 8 Vastaaminen kotouttamispalveluja koskeviin väittämiin

	OIKEIN VASTANNEET		VÄÄRIN VASTANNEET		EN TIEDÄ - VASTANNEET	
	f	%	f	%	f	%
H1 Kotoutumissuunnitelma pitää laatia jokaiselle alle 5 vuotta Suomessa asuneelle maahanmuuttajalle. (V)	28	17,2	86	58,2	49	30,1
H8 Kunta järjestää ensimmäisen asunnon kiintiöpakolaisena maahan tulleeille henkilölle. (O)	112	68,3	13	7,9	39	23,8
H10 Maahanmuuttajalapsen ovat oikeutettuja lapsilisään.(O)	94	57,3	9	5,5	61	37,2
H15 Kotouttamissuunnitelma tehdään asiakkaan, sosiaalitoimen ja työvoimatoimen yhteistyönä. (O)	132	80,5	4	2,4	28	17,1
H17 Vastaanottokeskuksissa asuu turvapaikanhakijoita. (O)	145	87,9	3	1,8	16	9,8
H20 Kaikkien maahanmuuttajalasten on mahdollista saada peruskoulussa oman äidinkielen opetusta. (V)	77	46,7	56	34,1	31	18,9

Tarkasteltaessa opiskelijoiden (n=163) kotouttamispalveluja koskevaa tietoutta kuudesta väittämästä muodostetun summamuuttujan⁴ avulla, summamuuttujan keskiarvoksi tuli 0,42 , keskihajonnan ollessa 0,247. (Ks. Liite 6)

Avovastauksissa palvelujärjestelmä ei tullut kovinkaan paljon esille. Ainoastaan yksi vastaaja mainitsi ”kotoutumisen” käsitteen, kun hän totesi, että päivähoitossa voidaan tehdä kotoutumissuunnitelma. Yhdessäkään vastauksessa päivätoimintaa tai päiväkotia ei mainittu kotouttamistyön välineenä. Yleensäkin kotouttamispalveluihin liittyvä ammatillinen kieli ei näkynyt vastauksissa. Opiskelijat eivät pohtineet maahanmuuton statusta eivätkä kotouttamispalveluja tai niihin liittyviä palvelukokonaisuuksia, esimerkiksi pakolaisena tulleen perheen oikeuksia tulkkipalveluihin, joskin tulkin tilaamisen mahdollisuus tuli monessa vastauksessa esiin.

”Ainakin ensimmäisessä tapaamisessa pitää olla mukana tulkki. Perheeltä tulisi kysellä pojan ruokavaliosta ja muista seikoista, jotka mahdollisesti eroavat

⁴ Kuudesta väittämästä muodostettiin summamuuttuja siten, että oikeasta vastauksesta sai yhden pisteen, en tiedä vastauksesta 0 pistettä ja väärästä vastauksesta -1 pistettä. Summamuuttuja jaettiin vielä kysymysten määrällä. Eli kaikkiin kysymyksiin oikein vastaamalla voi saada 1 ja kaikkiin väärin vastaamalla -1.

suomalaisesta lasten tavoista. Lisäksi olisi tärkeää, että päiväkodin henkilökunta tulkin avulla selvittää perheelle tarkoin, mikä paikka päiväkotia on ja mitä siellä päivän aikana tehdään. aikataulut ja päiväkodin säännöt tulee käydä heti läpi tulkin kanssa.”
(121)

Monessa avovastauksessa todettiin myös, että päivähoito ei ole maahanmuuttajille tuttu käytäntö ja siksi sen pelisääntöjen kertominen on tärkeää. Kotikielen tukemisen merkitys ja päiväkodin tehtävä kotikielen tukijana mainittiin joissain vastauksissa, samoin päiväkodissa tapahtuva suomen kielen opetus. Sen sijaan vanhusten päivätoiminnasta puhuttaessa ei kukaan ottanut esille suomen kielen opetuksen näkökulmaa.

” Kielen tukeminen / kulttuurin tukeminen, perehdyttämällä vanhempia suomalaiseen palvelu ja viranomaisjärjestelmästä, kertomalla suomalaisista kasvatuskäytännöistä ja lainsäädännöstä. ”(154)

Laajat tai melko hyvät tiedot maahanmuuttajien sosiaalipalveluista arveli omaavansa 22,3 prosenttia vastaajista, mutta EU-kansalaisten sosiaalipalveluista vain 7,5 prosenttia vastaajista arveli omaavansa melko hyvät tiedot. Vastaavasti ”ei lainkaan tai täysin riittämättömästi tietoa” maahanmuuttajien sosiaalipalveluista arveli itsellään olevan 38,5 prosenttia vastaajista, ja EU-kansalaisten sosiaalipalveluista puolet vastaajista (49,1%) .

Määriteltäessä sosiaalialan kompetensseja yksi keskeinen osa-alue on sosiaalialan palvelujärjestelmäosaaminen, eli työntekijöiden tulisi tuntea hyvinvointia ja turvallisuutta tukevat palvelujärjestelmät sekä niihin liittyvä lainsäädäntö (Arene 2006). Kotouttamista tukevat palvelut ovat keskeinen maahanmuuttajien kanssa tehtävän työn väline. Kotouttamispalveluja tunnettiin keskimäärin hiukan paremmin kuin kulttuuriin ja yhteiskunnalliseen tietämykseen liittyviä asioita. Kuitenkaan kotouttamispalvelujakaan ei tunnettu kovin hyvin. Avoimissa vastauksissa opiskelijat tunnustivat aika heikosti sosiaalipalvelujen roolia kotouttamisen välineenä.

6.6 Opiskelijoiden monikulttuurisen sosiaalialan työn valmiudet

Tässä kokoavassa luvussa tarkastellaan, millaisia monikulttuurisen sosiaalityön valmiuksia opiskelijoilla on. Kvantitatiivisessa tarkastelussa kootaan yhteen kaikki edellä olevat osa-alueet. Avovastauksista tarkastellaan, miten opiskelijat lähestyivät esimerkkitalanteita. Esimerkkitalanteiden tarkoituksena oli, että opiskelijat voisivat niiden avulla tuottaa itse mahdollisimman realistisen kuvan omasta ammatillisesta toiminnastaan. Opiskelijoiden melko lyhyet vastaukset tuovat esille

heidän tapaansa hahmottaa tilanne. Luvun lopussa kootaan avovastausten kautta saatu kuva opiskelijoiden menetelmäosaamista.

Aineiston käsittelyn kvantitatiivisessa osuudessa muodostettiin kaksi summamuuttujaa. Opiskelijoiden tietoja monikulttuurisista kysymyksistä kuvattiin Tieto-summamuuttujalla, joka koostui kahdeksastoista oikein-väärin-väittämästä. Taito-summamuuttujassa huomioitiin sekä tietoväittämät että opiskelijoiden vastaukset kahteen tilanne-esimerkkiin.

Tieto-summamuuttuja koottiin H-kysymyskokonaisuuden oikein-väärin väittämistä, joista summamuuttajaan otettiin mukaan kahdeksantoista väittämää. Väittämät H6 ja H14 jätettiin tarkastelusta pois. Tieto-summamuuttuja muodostettiin siten, että oikeasta vastauksesta sai yhden pisteen, en tiedä vastauksesta 0 pistettä ja väärästä vastauksesta -1 pistettä. Summamuuttuja jaettiin vielä kysymysten määrällä. Kaikkiin kysymyksiin oikein vastaamalla muuttujan arvoksi tuli 1 ja kaikkiin väärin vastaamalla -1. Keskiarvoksi vastauksille tuli 0,37 ja keskihajonnaksi 0,19 (ks. liite 7).

Taito-muuttujaan vaikuttivat tieto-osion lisäksi opiskelijoiden avovastaukset. Avovastaukset pisteytettiin siten, että niistä arvioitiin palvelujärjestelmään ja sosiokulttuurisuuteen liittyviä taitoja ja asenteita, siten että vastauksesta sai maksimissaan 32 pistettä, kahdesta muusta tietokysymyksistä maksimi oli 26 pistettä. Maksimissaan tästä taito-summamuuttujasta saattoi saada 58 pistettä. Opiskelijoita, jotka olivat vastanneet kaikkiin kysymyksiin, oli yhteensä 106, pisteiden keskiarvo oli 23,56 ja keskihajonta 7,01. (ks. liitteet 8 ja 9). Näitä tieto ja taito –muuttujia käytetään luvussa 7.5, jossa tarkastellaan miten monikulttuurisia valmiuksia on saatu.

Kyselylomakkeen kahdesta avoimesta tilannekuvauksesta toinen koski pakolaisperheen lasta, joka aloittaa päivähoiton ja toinen vanhusten päivätoiminnan toiminnallista ryhmää, jossa oli eritaustaisia henkilöitä. Useimmat vastaajista olivat vastanneet avokysymyksiin. Yhteensä 140 opiskelijaa eli 85 prosenttia vastaajista oli vastannut päiväkotikysymykseen, ja 137 opiskelijaa eli 82 prosenttia vastanneista oli vastannut vanhusten päivätoimintakysymykseen. Molempiin kysymyksiin oli vastannut 106 opiskelijaa.

Avovastausten pituutta kysymyslomakkeessa oli rajattu noin puoleen sivuun. Vastausten ei siis voida ajatella olevan kattavia kuvauksia siitä miten vastaaja olisi kyseisessä tilanteessa toiminut. Vaikka vastausten pituus vaihteli muutamasta sanasta noin puolen sivun vastauksiin. Melko monet avovastauksista olivat varsin niukkoja. Joissain melko lyhyissäkin vastauksissa opiskelija oli kuitenkin pystynyt tuomaan monipuolisesti erilaisia asioita esille, mistä seuraavat kaksi esimerkkiä.

Tulisi huomioida uskonto ja ruokavalio, tukea lapsen omaa kieltä sekä suomen kielen oppimista. Voidaan hyödyntää tulkkipalveluja, huomioida kulttuurieroja, pitää esim. Sudan-päivä, puuttua

mahdolliseen kiusaamiseen, antaa vanhemmille tietoa suomalaisesta kulttuurista ja päivähoitojärjestelmästä, kertoa säännöistä. (86)

Ryhmässä voisi aluksi kysellä asiakkaiden odotuksia ja toiveita. Työntekijän tulisi kohdella ja huomioida jokaista tasa-arvoisena yksilönä. Toiminnoissa tulisi huomioida asiakkaiden kulttuurinen tausta, esim. miten fyysisiä toimintoja voi järjestää. Ryhmässä tulisi myös huomioida asiakkaiden kielellinen tausta. toimintojen tulisi olla sellaisia, joita jokainen tykkää tehdä, ei esim, valssin tanssimista ensimmäisellä kerralla, ei lähikontaktia. Toiminnoissa voi huomioida kulttuureja tuomalla niihin esim. musiikkia eri kulttuureista. (10)

Lyhyissä vastauksissa yleisin näkökulma oli ”kulttuurin huomioiminen”. Tämä kulttuurisensitiivisyys onkin yksi tärkeä näkökulma kulttuurienväliseen työhön. Olisi kuitenkin tärkeää, että työntekijä osaa eritellä ja tulkita sekä omia että toisen kulttuurisia merkityksiä (esim. Matinheikki-Kokko 2002). Opiskelijat näkivät kulttuuriset tekijät kuitenkin melko kapeasti, lähinnä uskonnollisten tapojen ja ruokavalion kautta.

Palkkaamalla tulkki, huomioimalla uskonnon vaatimat asiat. (103)

Erittäin monessa vastauksessa mainittiin tulkin käyttö ratkaisuna kieliongelmiin. Sen sijaan esimerkiksi selkokielen käyttöä ei mainittu, tosin vanhusten ryhmätoiminnassa joissain vastauksissa pohdittiin yksinkertaisen kielen käyttöä. Vanhusten ryhmätoimintaa mietittäessä pohdittiin myös, millaiseen toimintaan ei tarvittaisi puhuttua kieltä ollenkaan, tai ei ainakaan kovin hyvää kielitaitoa. Kolmantena yleisenä näkökulmana tuli esille päiväkodin, ja yleensä suomalaisen yhteiskunnan, arkikäytäntöjen ja sääntöjen välittäminen perheelle.

”Huolehditään ensin molemminpuolisesta kielenymmärtämisestä -> todennäk. tulkki. Tutustutaan etukäteen ryhmän kanssa pojan kulttuuristaan. Ohjaamalla perhettä myös käytännön jokapäiväisissä asioissa.” (137)

Lyhyistä vastauksista välittyi hyvin vahvasti suomalaiset arvot päiväkodin ja päivätoiminnan perustana, mitä voidaan kritisoida monikulttuurisesta näkökulmasta: opiskelijat eivät pohdi, miten kehitetään maahanmuuttaja-asiakkaiden kanssa yhteistyössä palveluja, kuten monikulttuurisuuden puolestapuhujat ehdottavat (esim. Hellgren 2008; Kamali 2002; Parekh 2000) Toisaalta kyse voi olla myös lyhyissä vastauksista ja käytännönläheisestä näkökulmasta: maahanmuuttajia ohjataan suomalaiseen arkielämään, kuten sosionomin tulee ohjata asiakasta arkielämän sujumisessa sekä tukea asiakkaan sosiaalista toimintakykyä.

Opiskelijat eivät juurikaan kommentoineet tietoa, että päiväkotiin tulleen pojan perhe oli tullut Suomeen kiintiöpakolaisena. Tähänhän olisi voinut liittyä arviota esimerkiksi perheen

kielitaidottomuudesta tai pakolaisuuteen liittyvistä traumaista. Kuitenkin pakolaisuus on erittäin merkittävä tekijä perheen hyvinvoinnin kannalta, maahanmuuttoprosessin vaikutus koko perheeseen tulisi ottaa huomioon myös päivähoitossa (Schubert 2007). Joissain vastauksissa pakolaisten traumat tosin mainittiin. Kielitaitoon viitattiin, mutta useissa vastauksissa ei tehty arvioita kielitaidon suhteen.

Avovastaukset jäivät kokonaisuudessaan melko yleiselle tasolle. Niissä ei tarkasteltu asioita ammattialaa sääntelevän lainsäädännön tai erilaisten ammatillisten käytäntöjen näkökulmasta. Avovastauksissa oli hyvin vähän kotoutumiseen liittyvää ammattisanastoa. Palvelujen järjestämistä ei tarkasteltu kotouttamislain näkökulmasta ”kotouttamistoimenpiteinä” Yksikään opiskelija ei maininnut, että päivähoito tai vanhusten päivätoiminta on kotouttava toimenpide. Myöskään suoraan päivähoitoasetuksen velvoitusta oman kulttuurin tukeen ei kukaan maininnut. Pakolaisperheen oikeutta tulkkipalveluihin ei mainittu. Hyvin harva opiskelija käytti ammatillisia tai erityisesti kotouttamispalveluihin liittyviä käsitteitä kuten S2 / suomi toisena kielenä tai kotikielen opetus.

Tarkasteltaessa sosiaalialan monikulttuurisen kompetenssiaottelun kautta avovastauksissa esille tulleita asioita, opiskelijat mainitsivat eniten käytännön toimia, jotka voidaan luokitella asiakastyön osaamiseksi. Palvelujärjestelmäosaamisesta oli mainintoja suhteellisen harvoissa vastauksissa, eniten painotettiin tulkin käyttöä. Kulttuuriosaamisessa painottui vieraiden kulttuurien huomiointi ja vieraaseen kulttuuriin tutustuminen. Koska kysymykset olivat varsin käytännönläheisiä ja sidottuja tietyssä asiakastilanteessa toimimiseen, yhteiskunnallinen osaaminen tuli esille käytännönläheisellä tavalla ja sidottuna lähiyhteisön toimintaan. Eettisen osaamisen näkökulma tuli esiin lähinnä niissä vastauksissa, joissa painotettiin tasa-arvoista kohtelua tai joissain vastauksissa mainittiin monikulttuurisuudesta rikkautena. Yleisesti ottaen vastaukset olivat kuitenkin neutraaleja tai positiivisia sävyiltään, mikä osaltaan osoittaa eettisten arvojen huomioimista vastauksissa. Taulukossa 9 on koottu opiskelijoiden avovastauksissa mainitsemia konkreettisia toimenpiteitä ja monikulttuurisen työn menetelmiä.

TAULUKKO 9 Opiskelijoiden tuottamat monikulttuurisen työn menetelmät esimerkki-tilanteissa**EETTINEN OSAAMINEN**

- kykenee toimimaan arvostiriitoja sisältävissä tilanteissa ja edistää tasa-arvoa ja suvaitsevaisuutta sekä pyrkii huono-osaisuuden ehkäisemiseen yhteiskunnan, yhteisön ja yksilön näkökulmista.

YHTEISKUNNALLINEN TIETOISUUS JA VAIKUTTAMINEN:

- maahanmuuttopolitiikan tunteminen
- valmius tehdä antirasistista työtä

SOSIOKULTTUURINEN OSAAMINEN (YHTEISÖLLINEN OSAAMINEN)

- kulttuuritietous
- kulttuurien kohtaamisen valmiudet
- tietous omasta kulttuurista ja sen merkityksestä
- ymmärtää yhteisöjen toimintaperiaatteita ja kulttuureita sekä osaa yhteistyössä muiden kanssa vahvistaa ja luoda kansalaisuutta tukevaa yhteisöllisyyttä ja osallisuutta.

TOIMINTAJÄRJESTELMIEN TUNTEMINEN (PALVELUJÄRJESTELMÄOSAAMINEN):

- kotouttamispalvelut

KASVU, ARKIELÄMÄN JA SOSIAALISEN TOIMINTAKYVYN TUKEMINEN: (ASIAKASTYÖN OSAAMINEN)

- valmius tukea maahanmuuttajien kotoutumista

- monikulttuurisuus rikkautena: päivätoimintaryhmään ohjelmaa eri kulttuureista
- ei ennakkoasenteita
- yhteisten muistojen ja kokemusten löytäminen
- ryhmässä jokainen vuorollaan saa esitellä omaa kulttuuriaan
- varautuminen ryhmän sisäiseen rasismiin
- muiden päiväkodin lasten ja näiden vanhempien informoiminen
- perehtyminen eri maiden kulttuuriin
- tietoisuus uskonnon vaikutuksesta, uskontoon sidottujen aiheiden välttäminen
- eri kulttuurien kohteliasuussääntöjen selvittäminen (esim. kättely)
- tulkin käyttö
- tiedotteet käännetään perheen äidinkielelle
- S2-opetus
- lapsen kotikielen tukeminen
- yhteistyöpalaverit perheen ja eri viranomaisten välillä
- yhteisten pelisääntöjen sopiminen,
- kulttuurin ”näkyväksi tekeminen” ryhmässä, vakaumuksen ym. vaikuttavista tekijöistä keskustelu
- Suomen sääoloihin sopivassa vaatetuksessa neuvominen
- perheelle tutustuttaminen päivähoidon käytänteisiin
- ajan antaminen
- kotikieli käyttöön perhettä perehdytettäessä

REFLEKTOINTI- VUOROVAIKUTUS- JA VIESTINTÄOSAAMINEN	päivähoitoon
• kulttuurien välisen viestinnän osaaminen	• toimintaa, johon ei tarvita yhteistä kieltä, ruuanlaitto, musiikki, taide • pakolaistaustan/traumojen huomioon ottaminen • yksinkertainen kielen käyttö • musiikkia eri maista
TYÖYHTEISÖSSÄ TOIMIMINEN, TYÖN ORGANISOINTI JA JOHTAMINEN, TUTKIMINEN JA KEHITTÄMINEN	• ajan antaminen, • vanhempien tutustumiskäynti/mukana olo päiväkodin arjessa, • maahanmuuttajalapsen sijoittaminen ryhmään , jossa on muitakin mamulapsia (vertaistuki).

7. MITEN MONIKULTTURISIA VALMIUKSIA ON SAATU?

7.1 Opiskelijoiden monikulttuuriset kokemukset

Tässä luvussa luodaan ensin lyhyt katsaus opiskelijoiden kokemuksiin kansainvälisyydestä ja monikulttuurisuudesta. Henkilökohtaiset taustatekijät ovat tässä tärkeitä: kulttuurienvälinen kompetenssi voi kehittyä vain henkilökohtaisissa kontakteissa. Myös vastaajista neljäsosa oli sitä mieltä, että henkilökohtaiset kokemukset olivat juuri niitä tekijöitä, joista he olivat saaneet monikulttuurisia valmiuksia.

Tutkimukseen osallistuneet opiskelijat olivat etniseltä taustaltaan suhteellisen homogeeninen joukko. Vastaajista 2,4 prosenttia (n=4) oli syntynyt muualla kuin Suomessa, ja kaksi vastaajaa ilmoitti äidinkielekseen jonkin muun kuin suomen tai ruotsin. Molemmat prosenttiosuudet ovat pienempiä kuin Suomen väestössä keskimäärin. Tilastokeskuksen (2008) mukaan vuonna 2007 Suomessa vakinaisesti asuvista oli 3,9 prosenttia syntynyt Suomen ulkopuolella ja 3,3 prosenttia puhui äidinkielenään jotain muuta kuin suomea, ruotsia tai saamea.

Kansainvälinen liikkuvuus näkyi kuitenkin opiskelijoiden kokemuksissa. Lähes neljäsosa, 22,4 prosenttia (n= 37), oli asunut ulkomailla, joskin suurin osa heistä vain melko lyhyen aikaa. Alle vuoden ulkomailla asuneita oli 12 (7,3 %) ja 1-2 vuotta ulkomailla oli asunut 18 opiskelijaa (10,9 %). Kolme vuotta tai enemmän ulkomailla oli asunut seitsemän vastaajaa (4,2 %).

Informaatioteknologian tuomat mahdollisuudet sekä yleensä kasainvälisen vuorovaikutuksen lisääntyminen näkyivät opiskelijoiden arjessa. Säännöllisesti yhteydessä ulkomaille esimerkiksi puhelimitse, kirjeitse ja sähköisten viestimien kautta ilmoitti olevansa lähes joka kolmas eli 26,1 prosenttia vastaajista. Ulkomaisia perheenjäseniä tai lähisukulaisia oli 23,6 prosentilla vastaajista.

TAULUKKO 10 Vastaaajien monikulttuuriset kokemukset

	n	%
Ulkomailla syntyneet	4	2,4
Ulkomailla asuneet	37	22,4
-alle vuoden	12	7,3
- 1-2 vuotta	18	10,9
- yli 3 vuotta	7	4,2
Yhteyksiä ulkomaille	43	26,1
Ulkomaisia perheenjäseniä	39	23,6
Ulkomaisia työtovereita	73	44,2
Maahanmuuttaja-asiakkaita työssä	95	57,6

Myös työelämän kansainvälistyminen näkyi vastauksissa. Ulkomaisia työtovereita oli ollut 44,2 prosentilla vastaajista, ja maahanmuuttaja-asiakkaita oli kohdannut 57,6 prosenttia. Jos verrataan eri ikäluokkien kokemuksia maahanmuuttaja-asiakkaista, vanhemmat opiskelijat olivat kohdanneet kaikkein useimmin maahanmuuttaja-asiakkaita, mikä on luonnollista, koska iän myötä työkokemusta oli karttunut. Lisäksi tutkimuksen aikuisopiskelijaryhmät olivat pääkaupunkiseudulta, jossa maahanmuuttajia asuu muuta maata enemmän. Eri ikäryhmiä verrattaessa kuitenkin vähiten maahanmuuttaja-asiakkaita olivat työssään kohdanneet 25-34-vuotiaat opiskelijat. Pääkaupunkiseudulla heistä vain 60 prosenttia oli kohdannut maahanmuuttaja-asiakkaita työssään, kun vastaava luku muualla Suomessa oli 37 prosenttia

Työelämän kansainvälistymisessä oli suuria eroja eri osissa maata. Pääkaupunkiseudun oppilaitosten⁵ opiskelijoista neljä viidestä (79,7 %) oli kohdannut maahanmuuttaja-asiakkaita työssään, kun taas pääkaupunkiseudun ulkopuolella vain vajaat puolet (44,8 %) oli kohdannut maahanmuuttaja-asiakkaita.

⁵ Tässä tutkimuksen pääkaupunkiseudun oppilaitoksilla tarkoitetaan Helsingissä, Vantaalla tai Espoossa sijaitsevia oppilaitoksia ja muualla Suomessa sijaitsevat oppilaitokset ovat pääkaupunkiseudun ulkopuolella Uudellamaalla, Hämeessä ja Lapissa. Oppilaitoksen sijainti ei ole sama kuin opiskelijan asuin/työskentelykunta, joita tutkimuksessa ei kysytty.

TAULUKKO 11 Maahanmuuttaja-asiakkaat pääkaupunkiseudulla ja muualla Suomessa. Vastaus kysymykseen ”Oletko kohdannut maahanmuuttaja-asiakkaita työssäsi?”

		Ei		Kyllä		Yhteensä	
		f	%-osuus ikäluokasta	f	%-osuus ikäluokasta	f	%
Pääkaupunkiseutu	alle 25-v	2	15,4	11	84,6	13	100
	25-34- vuotiaat	9	39,1	14	60,9	23	100
	yli 35- vuotiaat	1	4,3	22	95,7	23	100
	Yhteensä	12	20,3	47	79,7	59	100
Muu Suomi	alle 25-v	31	53,4	27	46,6	58	100
	25-34- vuotiaat	17	63,0	10	37,0	27	100
	yli 35- vuotiaat	10	50,0	10	50,0	20	100
	Yhteensä	58	55,2	47	44,8	105	100
Yhteensä kaikista		70	42,4	95	57,6	165	100

Opiskelijoiden kokemukset maahanmuuttajista ja kansainvälistymiseen liittyvät kokemukset vaihtelivat melko paljon. Opiskelijoiden kokemuksilla voi olla kahdenlainen merkitys opiskelijoiden asenteisiin. Ns. kontaktiteorian mukaan ennakkoluulot vähenevät, kun kontaktit enemmistön ja vähemmistön välillä lisääntyvät Ns. konfliktiteorian mukaan lisääntyvä kontaktien määrä lisää mahdollisuutta väärinymmärryksiin ja ryhmien välisiin konflikteihin. (Allport 1954; Martin & Nakayama 2007, 143-144; Liebkind 1998.) Tosin tutkimuksessa ei selvitetty erityisen tarkasti kontaktien laatua, esimerkiksi sukulaissuhteiden läheisyyttä.

7.2 Kansainvälisyys- ja monikulttuurisuuskasvatus sosionomikoulutuksen opetussuunnitelmissa

Seuraavassa tarkastellaan niiden viiden ammattikorkeakoulun sosionomikoulutuksen opintosuunnitelmia, joissa vastaajat opiskelivat. Tarkastelun kohteena on, miten kansainvälisyyteen ja monikulttuurisuuteen liittyvät teemat tulivat opetussuunnitelmatasolla esille. Konstruktivistinen oppimiskäsityksen mukaisesti ajatellen monikulttuurisuuden oppiminen on prosessi, jossa käsitteet saavat vähitellen merkityssisältöä (Tynjälä 2002). Opintojen tulisikin sisältää monikulttuurisuuteen liittyviä teemoja vähitellen koko opiskelun ajan.

Jos tarkastellaan opetussuunnitelmia kriittisen monikulttuurisuuskasvatuksen näkökulmasta, tarkasteluun tulee koko oppimisyhteisö ja tavat joilla monikulttuurisuutta opetetaan (vrt. Banks 2005; Nieto & Bode 2008) Sosionomikoulutuksen pedagogiikalle on luonteenomaista dialogisuus ja avoimuus erilaisuudelle. Koulutuksessa pidetään tärkeänä vuoropuhelua, ei pelkästään oppilaitoksen sisällä opiskelijoiden ja opettajien välillä, vaan myös ympäröivän työelämän, tai laajemmin lähiyhteisön kanssa. Monikulttuurisuuskoulutuksessa tähän vuoropuheluun tulisi osallistua myös ihmisiä, joilla on oppilaitoksen valtakulttuurista poikkeava kulttuuritausta.

Tutkimukseen osallistui yhteensä viiden ammattikorkeakoulun opiskelijoita. Näistä kahdessa opiskelijasta oli useammasta eri yksiköistä. Jokaisella ammattikorkeakoululla oli oma opetussuunnitelmansa. Periaatteessa saman ammattikorkeakoulun kaikissa yksiköissä noudatettiin samaa opetussuunnitelmaa, tosin näistä toisessa ammattikorkeakoulussa oli opetussuunnitelmassa yksikkökohtaisia opintoja ja esimerkiksi vaihtoehtoisia syventäviä opintoja toteutettiin eri tavoin. Tutkimuksessa analysoidaan niitä opetussuunnitelmia, joiden mukaisesti kyselyyn vastanneet opiskelijat opiskelivat.

Opinnot koostuivat ammattikorkeakoululain mukaisesti perus- ja ammattiopinnoista, vapaasti valittavista opinnoista, ammattitaitoa edistävästä harjoittelusta sekä opinnäytetyöstä. Opintojaksot voivat siis olla pakollisia, vaihtoehtoisia tai vapaavalintaisia. Monikulttuurisuuteen liittyviä opintoja voi olla joko erillisinä opintojaksoina tai integroituina eri opintojaksoihin.

Kaikissa viidessä opetussuunnitelmassa monikulttuurinen aihealue oli jollain tavalla esillä. Yhdessä ammattikorkeakoulussa sosionomikoulutukseen sisältyi viisitoista opintoviikkoa pakollisia monikulttuurisuusopintoja, joihin sisältyi myös harjoittelua. Tämä ammattikorkeakoulu profiloitui monikulttuuriseen työhön. Toista ääripäätä edusti ammattikorkeakoulu, jossa opiskelijat eivät välttämättä opiskelleet ollenkaan monikulttuurisuuteen liittyviä teemoja, sillä opetussuunnitelmassa monikulttuurisuutta ei mainittu opintojen tavoitteissa tai sisältönä yhdessäkään pakollisessa opintojaksossa. Pelkkien opetussuunnitelmien perusteella ei tosin voi arvioida, kuinka paljon monikulttuurisuuteen liittyvät kysymykset olivat käytännön opetuksessa esillä, koska opintosuunnitelmien tekstit olivat melko yleisellä tasolla. Kun opetussuunnitelmissa puhuttiin ”eri asiakasryhmistä” tai ”yhteiskunnan ajankohtaisista ongelmista”, opinnot voivat käytännössä sisältää maahanmuuttajiin liittyviä teemoja. Kuitenkin jos monikulttuurisuutta ei mainittu erikseen, se miten aihepiiri on opinnoissa esillä, jää opintojakson toteutuksesta vastaavan opettajan vastuulle

Monikulttuuristen opintojen sijoittumista opetussuunnitelmissa tarkasteltiin kahdesta eri näkökulmasta. Ensinnäkin olivatko opinnot perusopintoja vai ammatillisia opintoja. Perusopintojen voidaan katsoa tähtäävän yleisiin työelämävalmiuksiin. Ne jakautuvat kaikille ammattikorkeakoulun

opiskelijoille suunnattuja yhteisiin/yleisiin opintoihin sekä koulutusaloittaisiin perusopintoihin. Ammattiopinnot sen sijaan kehittävät syvempiä omaan ammattialaan liittyviä valmiuksia. Toinen näkökulma oli opintojen pakollisuus tai vapaavalintaisuus. Perusopinnoissa sekä ammatillisissa opinnoissa voi myös olla vaihtoehtoisia opintoja, joista opiskelija saa valita itselleen parhaiten soveltuvat.

Kahdessa ammattikorkeakoulussa oli perusopinnoissa kaikille opiskelijoille suunnattu jakso, jossa käsiteltiin työelämän kansainvälistymistä. Näissä molemmissa oli näkökulmana kansainvälistymisen / globalisaation vaikutus työelämään. Tällaiset kansainvälistä liikkuvuutta korostavat teemoja ammatillisissa opinnoissa onkin korostettu erityisesti 1990- ja 2000-luvulla (Nyyssölä 200; Virtanen & Jauhola 2004) Lisäksi toisessa mainittiin erityisesti kulttuurisen kohtaamisen taidot. Yhdessä ammattikorkeakoulussa kaikille pakollisissa perusopinnoissa oli opintojakso, joka käsitteli alueen paikalliskulttuuria.

Kansainvälisyyteen ja monikulttuurisuuteen liittyviä vapaavalintaisia yleisopintoja oli tarjolla kahdessa ammattikorkeakoulussa. Toisessa oli tarjolla useita sekä suomen että englanninkielisiä kansainvälistyvään työelämään liittyviä vapaavalintaisia opintojaksoja.

Yksi keskeinen tapa saada monikulttuurisia valmiuksia ammattikorkeakouluopinnoissa on opiskelijavaihto. Vaihto-opiskelijana ulkomailla voi suorittaa joko teoriaopintoja tai harjoittelua. Opiskelijavaihtoa esiteltiin kaikissa ammattikorkeakoulujen opinto-oppaissa, ja joissain ammattikorkeakouluissa oli vapaavalintaisena opintojakso, joka valmensi opiskelijoita kansainväliseen vaihtoon.

Kolmessa ammattikorkeakoulussa sosinomiopinnoissa oli mahdollista perehtyä syvällisemmin ammatillisesta näkökulmasta monikulttuurisiin aihealueisiin. Näissä kolmessa ammattikorkeakoulussa oli tarjolla 10-15 opintoviikkoa monikulttuurisia ammattiopintoja. Tosin vain yhdessä oppilaitoksessa opinnot olivat kaikille pakollisia. Siellä viidentoista opintoviikon monikulttuuriseen jaksoon sisältyi 6 ov teoriaa, 8 ov harjoittelua sekä 1 ov englannin kieltä. Kahdessa muussa ammattikorkeakoulussa opinnot olivat vaihtoehtoisia syventäviä opintoja. Toisessa ammattikorkeakoulussa järjestettiin 15 ov suuntaavia opintoja, joita tarjottiin englannin kielellä ja ne järjestettiin vain yhdessä ammattikorkeakoulun toimipisteessä. Yhteensä sosiaalialaa pystyi tässä ammattikorkeakoulussa opiskelemaan kolmessa eri toimipisteessä. Kolmannessa ammattikorkeakoulussa monikulttuurinen sosiaalityö oli mahdollista valita 10 opintoviikon sivuaineopinnoiksi. Vähimmillään ammattiopinnoissa oli tarjolla 2 ov vaihtoehtoisia monikulttuurisuuteen liittyviä opintoja.

TAULUKKO 12 Monikulttuuriset opinnot ammattikorkeakoulujen opetus-suunnitelmissa

	Perusopinnot yleisopinnot	Vaihtoehtoiset perusopinnot/ Vapaa- valintaiset opinnot	Ammatti- opinnot osana jotain pakollista ammattiopintoja	Ammatti- opinnot pakolliset ammatti- opinnot	Ammatti- opinnot vaihtoehtois et ammatti- opinnot	Ammatti- opinnot vapaa valintaiset	Harjoittelu
AMK1 (Uusimaa)	3 ov Asiantuntijus muuttuvassa työelämässä				15 ov Monikulttuurinen sosiaalityö (B)	3 ov Monikulttuurinen sosiaalityö (A) 2 ov Refugees in Finland (B) 2 ov Intercultural communication (B)	
AMK2 (Uusimaa)				15 ov monikulttuurinen jakso (sis. 8 ov harjoittelua, 1 ov englantia)			(Yksi pakollinen monikulttuurinen harjoittelu)
AMK3 (Pohjois-Suomi)	2 ov "Pohjoinen kulttuuriympäristö"	2 ov, "haasteelliset asiakkaat" (yhtenä kohderyhmänä vähemmistöt) 2 ov, kansainvälinen tuutorointi 2 ov business cultures 2 ov AMK:sta maailmalle jakso			2 ov Kulttuuriset vähemmistöt Suomessa tai Vieraat kansat ja kulttuurit		
AMK4 (Häme)		1 ov Kulttuurien kohtaaminen	4 OV Sosiaalinen todellisuus ja sen tutkiminen monikulttuurisen työnä yhteinä osa-alueena		2 ov maahanmuuttajatyö 2 ov kansainvälinen sosiaaliturva		
AMK5 (Häme)	2 ov Ihminen kansainvälisyydessä työelämässä		5 ov Sosio-kulttuurin työ: yksilötavoite ymmärtää monikulttuurisuuden mukanaan tuomat haasteet		10 ov osallistava monikulttuurinen työ		

Selitys:

PUNAINEN korostus: opinnot pakollisia

sininen teksti: opinnot ovat ammattiopintoja

AMK1 : A ja B ovat ammattikorkeakoulun eri yksiköjä

Kansainvälistymisen näkyi siis opetussuunnitelmissa eri näkökulmista, kuten esimerkiksi Johansson (1997) on teemoitellut. Halutessaan perehtyä monikulttuuriseen työhön, opiskelija voi tutkimuksessa mukana olleista viidestä ammattikorkeakoulusta kolmessa valita monikulttuurisuuden 10-15 ov syventävät/sivuaineopinnot. Tämän lisäksi hän voi vapaavalintaisten opintojen, harjoittelujen sekä opinnäytetyön myötä syventää monikulttuurisuusosaamistaan. Toisaalta, vaikka missään oppilaitoksessa opiskelija ei voinut opiskella ilman, että kansainvälistymiseen ja monikulttuurisuuteen liittyvät asiat olivat jotenkin esillä, mahdollista oli, että aihepiiriin jäi opinnoissa hyvin ohueksi. Esimerkiksi opiskelija saattaa opiskella yleisopinnoissa kansainvälistyvään työelämään liittyviä opintoja, mutta varsinaisia ammatillisia monikulttuurisuuteen liittyviä opintoja ei opintoihin liity.

7.3 Koettu opetussuunnitelma

Edellä tarkasteltiin monikulttuurisuuteen liittyviä opintoja ammattikorkeakoulujen opintosuunnitelmissa. Opiskelijoiden näkökulmasta koettu opintosuunnitelma voi kuitenkin olla erilainen. Kyelylomakkeessa opiskelijoilta kysyttiin, mitä aihealueita ja millaisissa opintokokonaisuuksissa he ovat opiskelleet monikulttuurisuutta ja toisaalta, millaiset valmiudet opinnot ovat heille antaneet monikulttuuriseen sosiaalialan työhön. Opiskelijat arvioivat myös ammattikorkeakoulun oppimisympäristönä: miten hyvin ympäristö tuki monikulttuuristen valmiuksien kehittymistä?

Ammattikorkeakouluopinnot jakautuivat pakollisiin perus- ja ammattiopintoihin, vapaasti valittaviin opintoihin, ammattitaitoa edistävään harjoitteluun ja opinnäytetyöhön. Opiskelijoista 42,4 prosenttia oli opiskellut pakollisissa perus- tai ammattiopinnoissa monikulttuurisuuteen liittyviä aihealueita, vaikka opintojakson aihe ei varsinaisesti ollut monikulttuurisuuteen liittyvä (ns. läpäisyperiaate). Pakollisia maahanmuuttajuutta tai monikulttuurisuutta käsitelleitä opintojaksoja oli opiskellut 37,6 prosenttia vastaajista. Erityisesti näitä opiskelijoita oli AMK2:ssa, jossa kaikilla sosionomiopiskelijoilla oli pakollinen 15 opintoviikon monikulttuurisuusjakso. Vapaavalintaisissa opinnoissa aihepiiriin oli perehtynyt 16,4 prosenttia vastaajista. Pakollisista opinnoista harjoittelu oli teoriaopintojen ohella ollut merkittävä monikulttuuristen valmiuksien antaja: yhteensä 48,2 prosenttia vastaajista oli kokenut saaneensa harjoittelusta valmiuksia. Ulkomailta harjoittelussa oli ollut 10,3 prosenttia vastanneista.

Taulukoissa 13 ja 14 tarkastellaan erikseen niiden kolmen ammattikorkeakoulun opiskelijoita, joissa oli eniten kyselyyn vastanneita. Lisäksi kaikkien vastaajien joukossa olivat myös niiden kahden ammattikorkeakoulun opiskelijat, joissa kummassakin vastaajia oli vain viisi.

TAULUKKO 13 Vastaaminen kysymykseen, missä opinnoissa opiskelijat ovat saaneet valmiuksia kohdata maahanmuuttaja-asiakkaita. Myönteisesti vastanneiden %-osuudet.

	Osana jotain pakollista ammattiopintoa	Pakollisella maahanmuuttajia/ monikulttuurisuutta käsitelleellä opintojaksolla	Vapaavalintaisella maahanmuuttajia/ monikulttuurisuutta käsitelleellä opintojaksolla	Harjoittelussa	Ulkomailla harjoittelussa
	%	%	%	%	%
AMK1 n= 74	31	10,8	9	38	7
AMK2 n=53	51	87	9	70	13
AMK3 n= 28	50	7,1	46,4	39,3	17,9
kaikki n = 165	42,4	37,6	16,4	48,2	10,3

Viidesosa (22,5%) vastaajista oli sitä mieltä, ettei opinnoissa oltu lainkaan käsitelty monikulttuurisuuteen liittyviä teemoja. Erityisesti AMK1-ammattikorkeakoulussa opiskelevista vastaajista 41,9 prosenttia arvioi, että opinnot eivät olleet käsitelleet monikulttuurisuuteen liittyviä kysymyksiä.

TAULUKKO 14 Monikulttuurisuuteen liittyvien opintojen puuttuminen

Opinnot eivät ole sisältäneet monikulttuurisuuteen liittyviä opintoja	f	%
AMK1	31	41,9
AMK2	1	1,9
AMK3	4	14,3
Yhteensä kaikista vastanneista	36	21,8

Avoimissa vastauksissa opiskelijat ottivat kantaa kysymykseen maahanmuuttajista erityisenä asiakasryhmänä (vrt. Suh 2004). Monet opiskelijat korostivat, että maahanmuuttajat olivat asiakkaina vain yksi, ei mitenkään erityinen, sosiaalialan asiakasryhmä. Tämän vuoksi monikulttuurisuusopintojen tulisi olla integroituna muuhun opetukseen. Toisaalta osa opiskelijoista oli sitä mieltä, että monikulttuurisuutta koskevien opintojen tulisi olla pakollisia, koska sosiaalialan asiakaskunta oli kansainvälistynyt nopeasti. Jotkut olivat tyytyväisiä monikulttuurisuusopintojen määrään, mutta monet myös katsoivat, että opinnot eivät olleet antaneet riittäviä valmiuksia monikulttuuriseen työhön. Seuraavat siteeratut opiskelijat edustavat näitä kahta tyyppistä näkemystä.

Mielestäni opintojen yleiset opintojaksot antavat valmiuksia kohtaamiseen ja erityisesti omiin eettisiin kysymyksiin KAIKKIEN kanssa. ja kun kaikki ihmiset ovat samanarvoisia ihmisarvoltaan niin koko opiskelu tähtää mielestäni siihen, että viimeistään opiskelun myötä opiskelijan omat asenteet ja arvot muuttuvat myönteisiksi ja kunnioittaviksi kaikkia kohtaan. Opetuksen sisälle (eri opintojaksoihin) voisi sisällyttää monikulttuurisia teemoja luonnostaan niihin kuuluviksi. Miksi sen pitäisi olla erillistä ja irrallista opetusta erillisen kurssin muodossa, koska ovathan maahanmuuttaneet ihmisetkin osansa suomalaista yhteiskuntaa ja arkea, sen sisällä. Vai ovatko? (3)

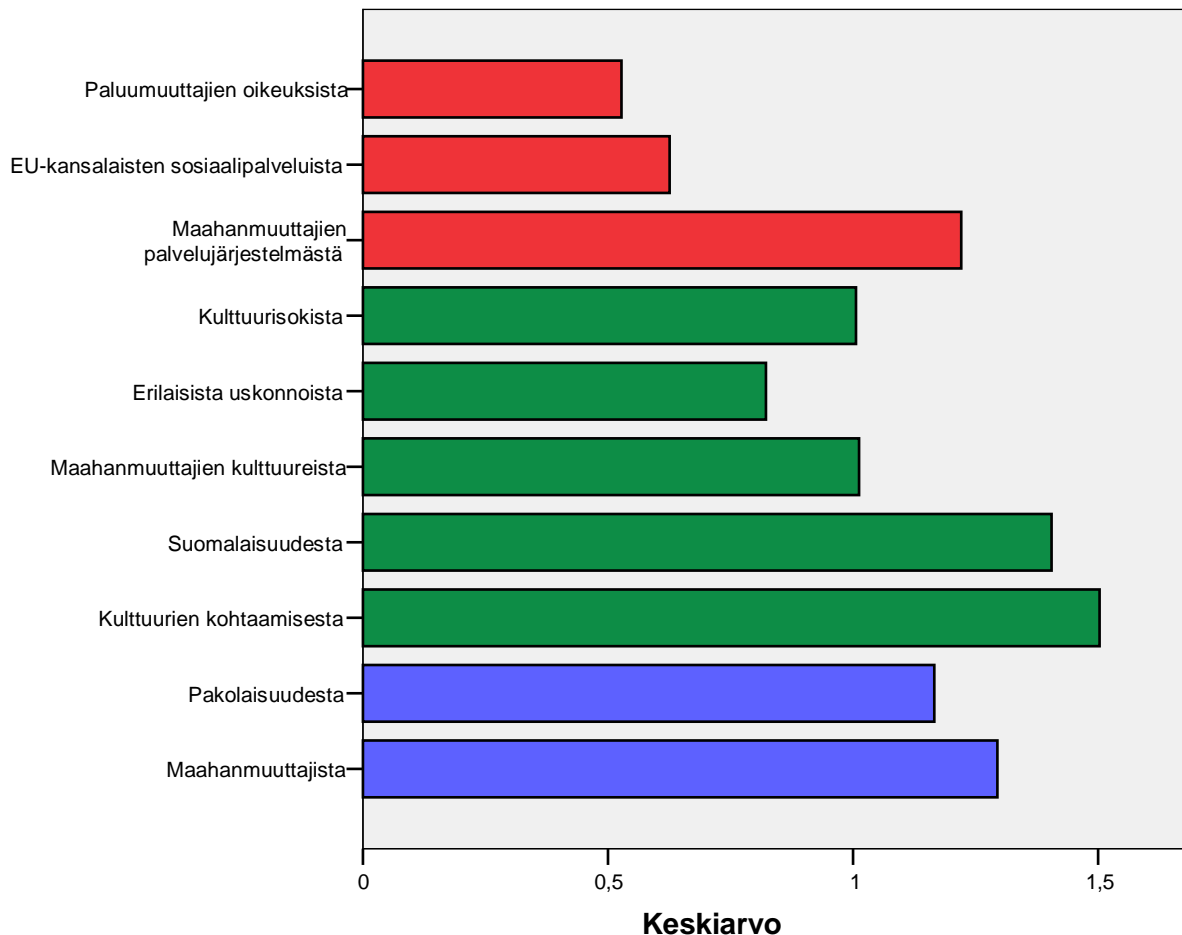
Opinnot eivät juurikaan ole antaneet valmiuksia toimia monikulttuurisissa työpaikoissa, josta olen hyvin pettynyt. Tarvitaan paljon enemmän tietoa ja käytäntöä, sillä tarvitaan niitä tietoja täällä pohjoisessakin.(112)

Opiskelijoita pyydettiin arviomaan olivatko opinnot sisältäneet maahanmuuttajiin ja monikulttuurisuuteen liittyviä aihealueita. Arviontasteikko oli ”ei lainkaan”, ”vähän”, ”kohtalaisesti” ja ”paljon”. Ensiksi tarkastellaan kaikkia vastanneita yhdessä ja tämän jälkeen eri ammattikorkeakouluissa opiskelleita, koska vastauksissa oli suuria ammattikorkeakoulu-kohtaisia eroja.

Kokonaisuudessaan opintojen katsottiin sisältäneen eri aihealueita hyvin vähän (ks. kuvio 4). Yhteiskunnalliseen osaamiseen liittyvistä teemoista opiskelijoista 20,1 prosenttia arvioi, että opinnot eivät sisältäneet lainkaan tietoa Suomessa asuvista maahanmuuttajista. Toisaalta 39,6 prosenttia oli sitä mieltä, että opinnot olivat sisältäneet paljon tai kohtalaisesti tietoa Suomen maahanmuuttajista. Pakolaisuudesta ei lainkaan tietoa koki saaneensa 23,2 prosenttia ja paljon tai kohtalaisesti tietoa 33,5 prosenttia vastaajista.

Sosiokulttuuriseen osaamiseen liittyvistä teemoista kulttuurien kohtaamisesta oli saanut paljon tai kohtalaisesti tietoa vajaa puolet (46,8 %). Maahanmuuttajien kulttuurista oli saanut tietoa paljon tai kohtalaisesti 26,2 prosenttia opiskelijoista, ja erilaisista uskonnoista puolestaan 20,1 prosenttia vastaajista. Suomalaisuudesta koki saaneensa paljon tai kohtalaisesti tietoa 45,7 prosenttia vastaajista. Kulttuurisokista paljon tai kohtalaisesti oli saanut tietoa 25 prosenttia tutkimukseen osallistuneista.

Opiskelijoista 37,2 prosenttia oli mielestään saanut paljon tai kohtalaisesti tietoa maahanmuuttajien palvelujärjestelmästä, mutta EU-kansalaisten sosiaalipalveluista koki tietoa paljon tai kohtalaisesti saaneensa vain 10,4 prosenttia. Samoin paluumuuttajien oikeuksista oli saanut paljon tai kohtalaisesti tietoa ainoastaan 9,8 prosenttia vastaajista.

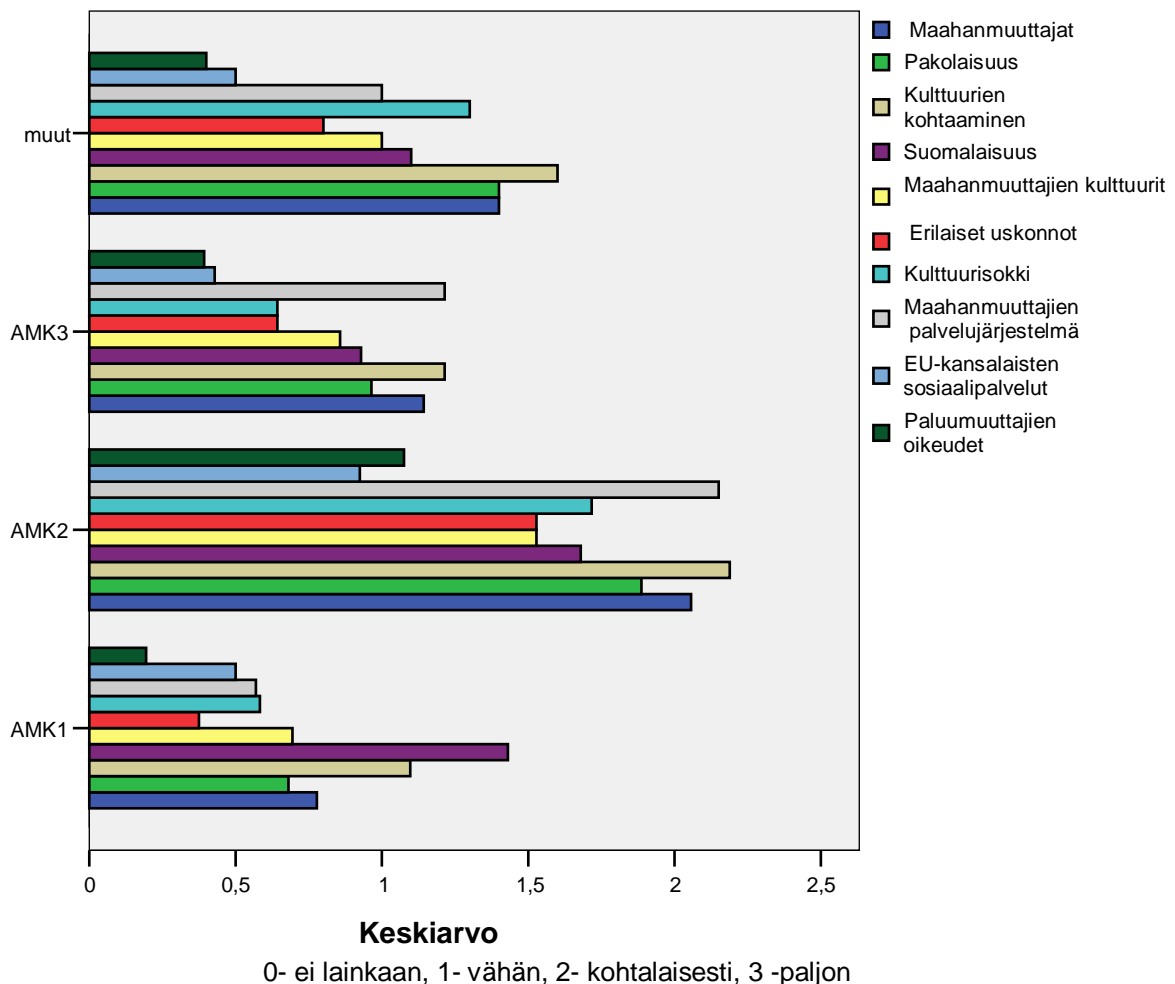


0- ei lainkaan, 1-vähän, (2- kohtalaisesti, 3-paljon)

KUVIO 4 Opintojen sisältämät monikulttuurisuuden aihealueet

Oppilaitosten välillä oli kuitenkin huomattavia eroja siinä, miten opiskelijat kokivat eri aihealueita käsitellyn. Keskimäärin kaikissa oppilaitoksissa opiskelijat katsovat aihealueita käsitellyn ”ei ollenkaan”, ”vähän” tai ”kohtalaisesti”. Mitään aihealuetta ei siis opiskelijoiden mielestä oltu käsitelty ”paljon”.

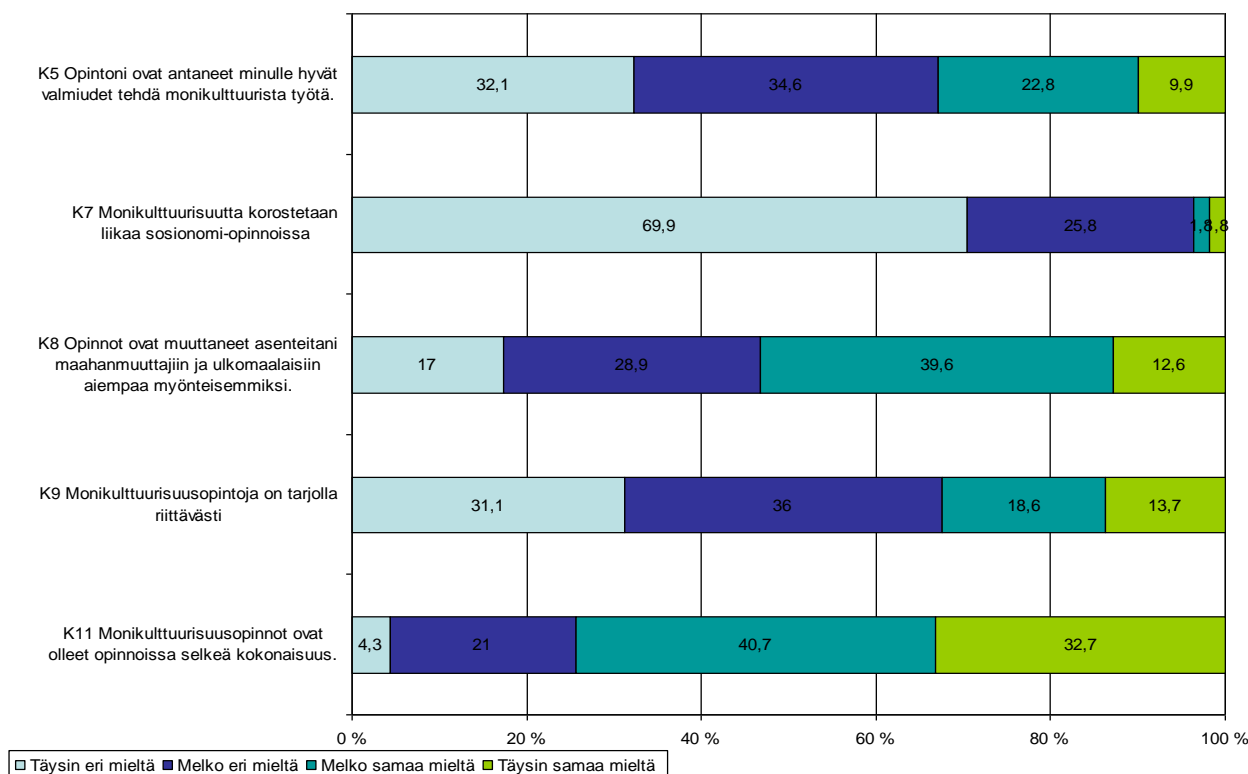
Jos tarkastellaan opiskelijoiden mielipiteitä siitä, miten paljon opinnot olivat sisältäneet maahanmuuttajien palvelujärjestelmää koskevia opintoja, ”ei lainkaan” tai ”vähän” vastasi AMK1:ssä 94,5 prosenttia, AMK2:ssa 13,2 prosenttia, ja AMK3:ssa 67,9 prosenttia opiskelijoista. Kulttuurien kohtaamista koskevia opintoja oli ”ei lainkaan” tai ”vähän” AMK1:n opiskelijoista 73,6 prosenttia, kun vastaavat osuudet olivat AMK2:ssa 15,1 prosenttia ja AMK3:ssa 71,4 prosenttia. Näissä vastauksissa näkyi selvästi se, että AMK2:ssa kaikki opiskelevat 15 opintoviikon pakolliset monikulttuuriset opinnot.



KUVIO 5 Opintojen sisältämät monikulttuuriset aihealueet eri ammattikorkeakouluissa

Samaa tai melko samaa mieltä väitteen ”monikulttuurisuusopintoja on tarjolla riittävästi” kanssa, oli 32,3 prosenttia vastaajista. Selkeänä kokonaisuutena monikulttuurisia opintoja piti lähes joka kolmas (32,9 %). Täysin tai melko samaa mieltä väitteestä ”opintoni ovat antaneet minulle hyvät valmiudet tehdä monikulttuurista työtä” oli 32,7 prosenttia opiskelijoista. Vain kuusi vastaajaa eli 4,3 prosenttia oli sitä mieltä, että monikulttuurisuutta korostetaan liikaa koulutuksessa. Sen sijaan yli puolet (52,2 %) opiskelijoista arvioi, että, opinnot olivat muuttaneet heidän asenteitaan maahanmuuttajia ja muita ulkomaalaisia kohtaan aiempaa myönteisemmäksi, joten opintojen suvaitsevaisuutta edistävä vaikutus oli toteutunut melko hyvin. Toisaalta melko huolestuttavaa on se, että vain kolmasosa oli mielestään saanut opinnoistaan hyvät valmiudet tehdä monikulttuurista työtä.

Neljäsosa vastaajista oli sitä mieltä, että opinnot ovat olleet selkeä prosessi. Kovin hyvin opinnoissa ei siis ole toteutunut konstruktivistisen oppimiskäsityksen mukainen prosessinomaisuus, jossa oppiminen nähdään muutoksena yksilön käsityksissä eikä ainoastaan käytännöllisenä kykynä hallita opittuja ja opetettuja asioita (vrt. esim. Kotila 2003, 15).



KUVIO 6 Monikulttuurisuutta käsittelevät opinnot osana sosionomiopintoja

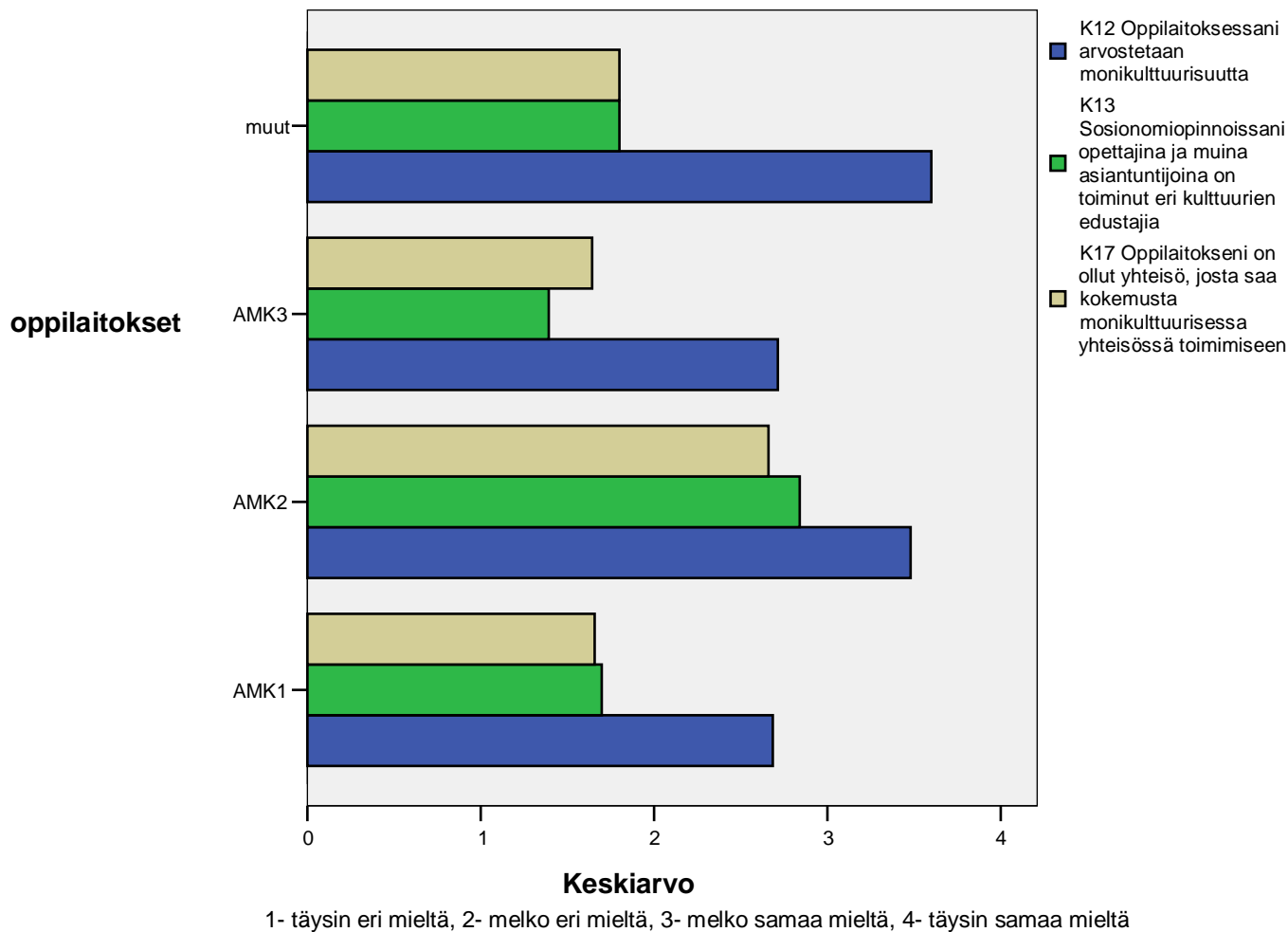
7.4 Opetusjärjestelyt ja ammattikorkeakoulun ilmapiiri monikulttuurisen opetuksen tukijoina

Opintojen sisällön lisäksi opiskelijoilta kysyttiin, miten ammattikorkeakoulun toimintatavat, ilmapiiri ja opetusjärjestelyt tukivat monikulttuurisuus- ja suvaitsevaisuusopetusta. Opiskelijoista 72,6 prosenttia oli samaa tai melko samaa mieltä väittämästä ”Oppilaitoksessani arvostetaan monikulttuurisuutta”. Kolme neljäsosaa opiskelijoista siis koki, että oppilaitoksen henki tuki suvaitsevaisuutta, mikä on tärkeä asia. Tosin kuten esimerkiksi Räsänen (2002) toteaa, periaatteellinen suvaitsevaisuus ei vielä takaa sitä, että yksittäisten opiskeltavien asioiden lähtökohdat eivät olisi etnosentrisiä. Se, kuinka monikulttuuriseksi oppilaitoksen ilmapiiri koettiin, vaihteli huomattavasti. Vain neljäsosa (25,6%) vastaajista oli sitä mieltä, että oli saanut omasta oppilaitoksesta kokemusta monikulttuurisessa yhteisössä toimimiseen. Mm. Tynjälä (2002, 164) korostaa sosiaalialan oppiminen sidonnaisuutta ympäröivään yhteisöön ja yhteiskuntaan, mikä ei kuitenkaan vastauksissa näy kovin selkeästi, sillä myös pääkaupunkiseudulla, jossa olisi toimintaympäristön puolesta edellytykset organisoida monikulttuurisia oppimisympäristöjä, oli ammattikorkeakouluja, joissa monikulttuurisuus ei opiskelijoiden kokemusten mukaan näkynyt. Esimerkiksi AMK1–ammattikorkeakoulussa vain 9,6 prosenttia opiskelijoista oli samaa tai melko samaa mieltä siitä, että oppilaitoksessa saa kokemusta monikulttuurisessa yhteisössä toimimisesta. Sen sijaan AMK2- ammattikorkeakoulun pääkaupunkiseudun yksikössä väitteestä oli samaa mieltä 95 prosenttia vastaajista. Tämä selittyy osittain sillä, että ammattikorkeakoulussa monikulttuurisuuteen liittyvä opintokokonaisuus on kaikille opiskelijoille pakollinen, mutta toisaalta myös sillä, että yksikkö toimii toisen asteen yhteydessä, jossa on erityisesti maahanmuuttajille suunnattua koulutusta. AMK2 on selkeästi sitoutunut monikulttuurisuuden kehittämiseen, mm. sen arvoissa painotetaan kulttuurienvälistä vuorovaikutusta.

TAULUKKO 15 Opiskelijoiden vastaukset kysymykseen ”Oppilaitokseni on ollut yhteisö, josta saa kokemusta monikulttuurisessa yhteisössä toimimiseen” (K17)

	f	%	kumulatiivinen %-osuus
Täysin eri mieltä	54	32,7	34,2
Melko eri mieltä	65	39,4	74,5
Melko samaa mieltä	30	18,2	93,2
Täysin samaa mieltä	11	6,7	100,0
Vastaukset yhteensä	160	97,0	
Vastaus puuttui	5	3,0	
Kaikki yhteensä	165	100,0	

Jos maahanmuuttajia on asiantuntijan roolissa, antaa yhteisö myös kuvan erilaisten kulttuuritaustojen arvostamisesta. Kaikista vastaajista kolmasosan (29,6%) kokemusten mukaan opintojen opettajina ja muina asiantuntijoina on toiminut myös maahanmuuttajia. Tähänkin kysymykseen eniten myönteisesti vastaavia löytyi eniten AMK2 pääkaupunkiseudun yksiköstä, jossa 80 prosenttia vastaajista oli tätä mieltä. AMK3:ssa samaa tai melko samaa mieltä väitteen kanssa oli 3,6 prosenttia ja AMK1:ssa 14,9 prosenttia vastaajista.



KUVIO 7 Ammattikorkeakoulut monikulttuurisina yhteisöinä

7.5 Osaamisen selittäminen

Luvussa 7.1 kuvailtiin opiskelijoiden erilaisia informaaleja tapoja, joiden kautta opiskelijat olivat saaneet monikulttuurisia valmiuksia: matkustelua, ulkomailla asumista sekä maahanmuuttajien kohtaamista vapaa-aikana ja työelämässä. Tämän lisäksi opiskelijat olivat formaaleissa opinnoissaan opiskelleet eri tavoin teemaan liittyviä asioita. Kyselylomakkeessa opiskelijoita pyydettiin arvioimaan, mitkä tekijät olivat antaneet heille valmiuksia työskentelyyn maahanmuuttajien kanssa. Opinnot olivat opiskelijoiden mielestä merkittävä valmiuksien tuoja, mutta myös henkilökohtaisilla kokemuksilla oli suuri merkitys. Noin 40 prosenttia opiskelijoista piti tärkeimpänä valmiuksien antajana opintoja; heistä 26,6 prosenttia korosti opintoihin liittyvää harjoittelua ja 13,3 prosenttia teoriaopintoja. Tosin 42,4 prosenttia vastaajista oli sitä mieltä, ettei

harjoittelu ollut lisännyt lainkaan heidän valmiuksiaan monikulttuuriseen työskentelyyn. Sen sijaan teoriaopinnot yhtenä valmiuksien antajana nimesi 72,8 prosenttia vastaajista.

Henkilökohtaiset kokemukset, kuten ulkomailla asuminen tai matkustaminen oli neljäsosalla vastaajista tärkein valmiuksien kehittäjä. Matkustamisen nimesi yhdeksi tekijäksi 61,4 prosenttia vastanneista. Samoin työelämästä oli eniten valmiuksia saanut neljäsosa vastaajista. Loput kymmenen prosenttia mainitsivat valmiuksien antajiksi aiemmat opinnot ja muut syyt.

TAULUKKO 16 Maahanmuuttajien kanssa tehtävän työn valmiuksia kehittäneet tekijät

Maahanmuuttajien kanssa tehtävän työn valmiuksia kehittäneet tekijät	%-osuus vastaajista, jotka mainitsivat tärkeimmäksi tekijäksi	% -osuus vastaajista, jotka mainitsivat asian yhdeksi tekijäksi
teoriaopinnot	13,3	72,8
opintoihin liittyvä harjoittelu	26,6	57,6
aiemmat opinnot	3,8	34,2
matkustaminen	8,9	61,4
ulkomaiset työtoverit/ystävät	13,3	52,5
työkokemus	7,6	46,2
maahanmuuttaja-asiakkaat työssä	5,1	41,8
ulkomailla asuminen	11,4	23,4
ulkomaiset perheenjäsenet/lähisukulaiset	5,1	23,4
muu	5,7	11,8

Lopuksi tarkastellaan tilastollisesti, miten erilaisten taustatekijöiden sekä toisaalta monikulttuurisuuteen liittyvien opintojen laajuuden yhteyksiä opiskelijoiden asenteisiin, monikulttuurisuustietoihin sekä monikulttuuriseen taitoon.

Tilastollisessa tarkastelussa selitettäviä muuttujia oli kolme. Asenteita mitattiin yhdeksällä asenneväittämällä, joista muodostettiin asenteita kuvaava summamuuttuja. Monikulttuurista tietoa mitattiin kahdeksallatoista oikein-väärin -väittämällä, jotka koskivat yhteiskunnallista tietoutta, sosiokulttuurista osaamista sekä palvelujärjestelmän tuntemista. Taito-muuttuja koostui tieto-osion kysymysten lisäksi opiskelijoiden vastauksista kysymyksiin, miten he toimisivat kahdessa esimerkkitalanteessa (ks. tarkemmin luku 6.6).

Selittävinä tekijöinä käytettiin ikää, kokemusta ja opintojen määrää. Taustatekijöistä pystyttiin vertaamaan lähinnä ikää, sillä miesten ja naisten välisiä eroja ei voitu verrata, koska miehiä oli tutkimusjoukossa hyvin vähän. Tutkimus osoitti, että iällä ei ollut vaikutusta asenteisiin, sen sijaan iällä oli jonkin verran yhteyttä teoreettisten tietojen hallintaan. ($r = ,172$, $p = 0.05$, $n = 160$) ja taitoihin ($r = ,273$, $p = 0.01$, $n = 105$). (Ks. liite 10)

Opiskelijoiden kokemusta tarkasteltiin kolmen eri summamuuttujan kautta. Henkilökohtaisia kokemuksia selvitettäessä todettiin, että opiskelijat olivat asuneet ulkomailla, olleet säännöllisesti yhteydessä ulkomaille, heillä oli ulkomaisia perheenjäseniä tai he olivat syntyneet ulkomailla. Ulkomailla asuminen pisteytettiin siten, että alle vuoden asumisesta sai yhden pisteen, yhdestä viiteen vuoteen kaksi pistettä ja yli viidestä vuodesta kolme pistettä. Työkokemukseen laskettiin ulkomaiset työtoverit sekä maahanmuuttajat asiakkaina. Kokemus yhteensä tarkoitti näiden kahden summamuuttujan yhdistämistä. Tutkimus osoitti, että henkilökohtaisilla kokemuksilla ei ollut yhteyttä opiskelijoiden tietoihin, taitoihin tai asenteisiin. Työkokemuksella taas oli heikko lineaarinen yhteys opiskelijoiden monikulttuurisiin taitoihin ($r = ,312$, $p < 0,01$, $n = 106$). Myös kokemuksella yhteensä oli heikko yhteys opiskelijoiden monikulttuurisiin taitoihin ($r = ,204$, $p < 0,05$, $n = 106$) tai asenteisiin ($r = ,166$, $p < 0,05$, $n = 158$).

Opintojen määrää mitattiin summamuuttujalla, siten että pakolliselle monikulttuurisuutta käsittelevä opintojaksolle osallistuneet saivat 4 pistettä, vapaavalintaisessa tai harjoittelussa monikulttuurisuuteen perehtyminen toi 2 pistettä ja muissa opinnoissa monikulttuurisuutta opiskelleet saivat yhden pisteen. Näin saatiin summamuuttuja, jonka maksimiarvo oli 11 pistettä. Kun tarkasteltiin opiskelijoiden opintoja ja osaamista, voitiin todeta, että saadun opetuksen määrällä oli merkitystä taidoissa ($r = ,255$, $p < 0.01$, $n = 106$) ja asenteissa ($r = ,255$, $p < 0.01$, $n = 157$). Sen sijaan tietoihin opintojen määrällä ei ollut vaikutusta. Opiskelijoilla, joilla oli enemmän opintoja monikulttuurisuudesta, oli siis enemmän taitoja, mutta tieto-osuuteen opetuksen määrällä ei ollut merkitystä.

Asenteilla oli kaksitahoinen rooli monikulttuurisessa osaamisessa. Ensinnäkin positiivinen asenne lisäsi opiskelumotivaatiota ja oli täten osaamista selittävä tekijä. Mitä positiivisempi tai suvaitsevaisempi asenne opiskelijalla oli, sitä enemmän hän oli motivoitunut opiskelemaan monikulttuurisuuteen liittyviä aihealueita. Asenne on kuitenkin myös yksi monikulttuurisen osaamisen osa-alue. Kun tarkastellaan, mitkä tekijät korreloivat myönteisen asenteen kanssa, tilastollisen tarkastelun perusteella voidaan sanoa, että asenteet ja monikulttuurisuuteen liittyvä tieto olivat yhteydessä toisiinsa. Asenteilla oli heikko lineaarinen yhteys opiskelijoiden monikulttuurisen tieto-osaamisen kanssa ($r = ,303$, $p < 0,01$, $n = 155$). Asenteet korreloivat voimakkaasti taitomuuttujan kanssa ($r = ,790$, $p < 0.01$, $n = 106$).

TAULUKKO 17 Monikulttuurisen tiedon, taidon ja asenteiden sekä opiskelijoiden iän ja monikulttuurisen kokemusten välinen korrelaatio

			tieto	taito	asenteet
Spearmanin Rho	Ikä	Korrelaatio-kerroin	,172(*)	,273(**)	,059
		Sig. (2-tailed)	,030	,005	,462
N		160	105	157	
henkilökohtainen kokemus		Korrelaatio-kerroin	-,031	,063	,117
		Sig. (2-tailed)	,700	,520	,144
		N	161	106	158
työkokemus		Korrelaatio-kerroin	,045	,312(**)	,154
		Sig. (2-tailed)	,570	,001	,053
		N	161	106	158
kokemus yhteensä		Korrelaatio-kerroin	,008	,204(*)	,166(*)
		Sig. (2-tailed)	,921	,036	,037
		N			158
opetuksen määrä		Korrelaatio-kerroin	,148	,255(**)	,255(**)
		Sig. (2-tailed)	,061	,008	,001
		N	160	106	157
asenteet		Korrelaatio-kerroin	,303(**)	,790(**)	1,000
		Sig. (2-tailed)	,000	,000	
		N	155	106	161

** Correlation is significant at the 0.01 level (2-tailed).

* Correlation is significant at the 0.05 level (2-tailed).

Opiskelijoista 21,8 prosenttia totesi, etteivät heidän opintonsa ole sisältäneet mitään monikulttuurisuuteen liittyvää. Nämä opiskelijat tiesivät keskimäärin hiukan vähemmän ja olivat asenteellisempia kuin opiskelijat, joiden opinnot olivat sisältäneet monikulttuurisuuteen liittyviä teemoja. Ryhmien välillä oli eroja kokonaistiedossa $F_{159} = 4,856$, $p < .05$, taidoissa $F_{104} = 3,935$, $p < .05$ sekä asenteissa $F_{157} = 5,485$, $p < .05$.

Työkokemus maahanmuuttajien kanssa lisäsi kuitenkin opiskelijoiden monikulttuurisia valmiuksia. Tutkimustulosten perusteella näytti siltä, että työkokemuksen kautta opiskelijat olivat saaneet tietoa siitä, miten käytännössä maahanmuuttajien kanssa toimitaan, ja he osasivat siten soveltaa tietoa

käytännön tilanteisiin. Kaiken kaikkiaan kokemus maahanmuuttajien kanssa toimimisesta lisäsi lievästi monikulttuurisia taitoja ja suvaitsevaisuutta.

TAULUKKO 18 Opiskelijat, joiden opinnot olivat sisältäneet monikulttuurisia opintoja verrattuna opiskelijoihin, jotka eivät olleet opiskelleet monikulttuurisuutta.

		ANOVA				
		Sum of Squares	df	Mean Square	F	Sig.
tiedot	Between Groups	,174	1	,174	4,856	,029
	Within Groups	5,688	159	,036		
	Total	5,861	160			
taidot	Between Groups	188,636	1	188,636	3,935	,050
	Within Groups	4985,525	104	47,938		
	Total	5174,160	105			
asenteet	Between Groups	1,716	1	1,716	5,485	,020
	Within Groups	48,802	156	,313		
	Total	50,518	157			

Vaikka tutkimuksen tarkoituksena ei ollut varsinaisesti verrata eri ammattikorkeakouluja, tehtiin kuitenkin vertailu niiden kolmen ammattikorkeakoulun välillä, joissa opiskeli eniten tutkimukseen vastanneita. Näistä AMK2 oli ammattikorkeakoulu, jossa opiskelijoilla oli pakollinen 15 opintoviikon monikulttuurinen opintopaketti. Toisaalta ammattikorkeakoulut sijaitsivat alueellisesti myös hyvin erilaisissa ympäristöissä: AMK1 ja AMK2 Etelä-Suomessa, pääasiassa pääkaupunkiseudulla, ja AMK3 Pohjois-Suomessa. Eri ammattikorkeakoulujen välillä oli eroja opiskelijoiden monikulttuurisissa taidoissa ($F_{105} = 6,700, p < .005$), tiedoissa ($F_{157} = 3,919, p < .01$) sekä asenteissa ($F_{157} = 3,413, p < .05$). Nämä erot eivät kuitenkaan olleet kovin merkittäviä.

TAULUKKO 19 Ammattikorkeakoulujen välisiä eroja**ANOVA**

		Sum of Squares	df	Mean Square	F	Sig.
asenteet	Between Groups	3,150	3	1,050	3,413	,019
	Within Groups	47,368	154	,308		
	Total	50,518	157			
taidot	Between Groups	851,736	3	283,912	6,700	,000
	Within Groups	4322,425	102	42,377		
	Total	5174,160	105			
tiedot	Between Groups	,408	3	,136	3,919	,010
	Within Groups	5,453	157	,035		
	Total	5,861	160			

Opiskelijat pitivät siis teoriaopintoja ja opintoihin liittyvää harjoittelua tärkeimpinä yksittäisinä monikulttuuristen valmiuksien kehittäjänä. Tosin myös henkilökohtaisilla tekijöillä oli merkitystä. Tilastollisen tarkastelun mukaan opiskelijoiden henkilökohtaiset kokemukset maahanmuuttajien kanssa toimimisesta eivät vaikuttaneet opiskelijoiden asenteisiin, eivätkä ne myöskään lisänneet tietoutta maahanmuuttajista.

Työkokemus maahanmuuttajien kanssa lisäsi kuitenkin opiskelijoiden monikulttuurisia valmiuksia. Ilmeisesti työkokemuksen kautta opiskelijat olivat saaneet tietoa siitä, miten käytännössä maahanmuuttajien kanssa toimitaan, ja he osasivat siten soveltaa tietoa käytännön tilanteisiin. Kaiken kaikkiaan kokemus maahanmuuttajien kanssa toimimisesta lisäsi lievästi monikulttuurisia taitoja ja suvaitsevaisuutta.

Monikulttuurisuuteen liittyvät opinnot vaikuttivat myönteisesti opiskelijoiden asenteisiin ja taitoihin. Tutkimuksen tarkoituksena ei ollut varsinaisesti vertailla eri ammattikorkeakouluja. Lyhyt vertailu osoitti kuitenkin että ammattikorkeakoulujen välillä oli pieniä eroja opiskelijoiden tiedoissa, taidoissa ja asenteissa.

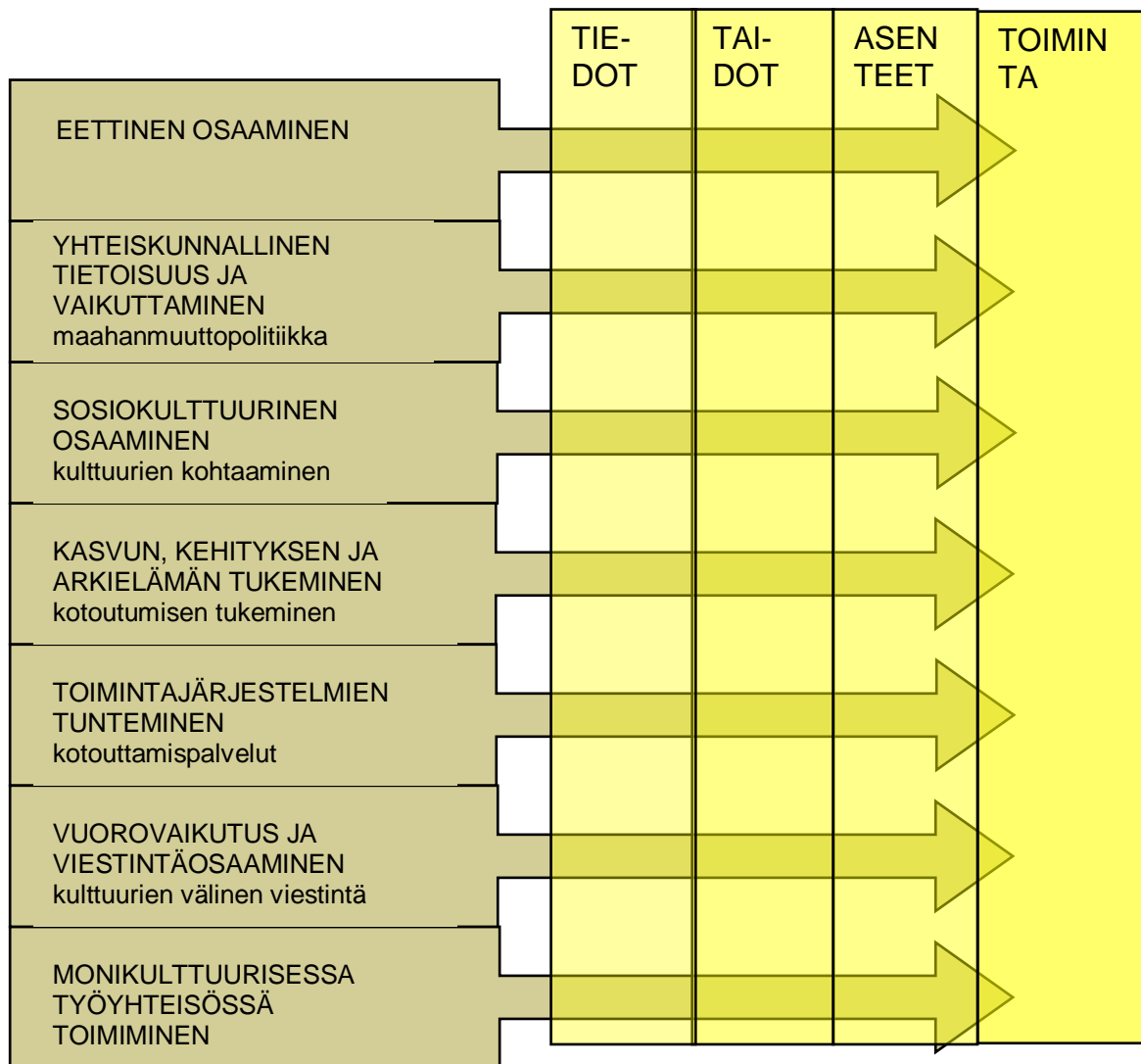
8. YHTEENVETO

8.1 Opiskelijoiden monikulttuurinen kompetenssi

Tutkimuksessa selvitettiin sosionomin ydinosaamisen kuvauksen sekä erilaisten monikulttuurisen työn kuvausten perusteella, millaisia monikulttuurisia valmiuksia sosiaalialan työntekijät suomalaisessa yhteiskunnassa tarvitsevat. Tutkimusaineisto hankittiin kyselylomakkeen avulla. Lomakkeessa kartoitettiin erityisesti opiskelijoiden asenteita ja niistä heijastuvaa eettistä osaamista, yhteiskunnallista tietoutta, sosiokulttuurista osaamista sekä palvelujärjestelmäosaamista.

Lomakkeen ensimmäisessä osiossa kartoitettiin opiskelijoiden identiteettiä: miten he määrittivät itselleen tärkeät viiteryhmät. Keskimäärin opiskelijat identifioituivat ja kokivat tärkeäksi hyvin perinteiset lähiyhteisöt, perheen, työn ja suomalaisuuden. Myös sukupuoliroolit olivat tärkeitä. Perheen ja sukupuoliroolien merkitys korostui opiskelijoiden määritellessä itselleen tärkeitä viiteryhmiä. Samoin opiskelijat kokivat itsensä vahvasti suomalaisiksi. Postmodernille maailmalle tyypillinen keskustelu monikulttuurisen yhteiskunnan pirstaloituneisuudesta ja kulttuurien hybridisyydestä ei tullut esille opiskelijoiden vastauksissa. Opiskelijoista nousi esille vain pieni joukko, jotka kokivat itsensä maailmankansalaisiksi ja eurooppalaisiksi.

Kuviossa 8 kuvataan tutkimuksessa käytetty sosiaalialan työn monikulttuurista kompetenssin käsite, joka määriteltiin sosionomin ydinosaamisen ja monikulttuurisen kompetenssin käsitteiden kautta. Sosionomin asiantuntijuudessa yhdistyvät ammatillinen osaaminen ja tieteellinen tieto (Raij 2002,44). Sosionomin ydinosaamisen on kuvattu koostuvan eettisestä osaamisesta, yhteiskunnallisesta tietoisuudesta ja vaikuttamisesta, sosiokulttuurisesta osaamisesta, toimintajärjestelmien tuntemisesta, kasvun, kehityksen ja arkielämän tuntemisesta, vuorovaikutus- ja viestintäosaamisesta sekä työyhteisössä toimimisen valmiuksista. Näiltä kaikista osa-alueista opiskelijan tulee olla tieteellistä tietoa ja kykyä toimia erilaisissa ammatillisissa tilanteissa. Toisaalta monikulttuurinen kompetenssin on esitetty koostuvan asenteista, tiedoista ja taidoista (esim. Banks 2005; Hammar-Suutari 2006). Yksilön on tunnettava oman kulttuurinsa vaikutus toimintaansa, omat asenteensa ja ennakkoluulonsa. Tieto tarkoittaa esimerkiksi tietoa kulttuurien kohtaamisesta, toisista kulttuureista, toisaalta myös käytännönläheistä palvelujärjestelmää ja vähemmistöjen yhteisöihin liittyvää tietoa. Taidot merkitsevät kykyä toimia erilaisissa tilanteissa, sosiaalialan työhön liittyvää kohtaamisen, ohjaamisen ja sosiaalisen tuen taitoja. Tietojen, taitojen ja positiivisen asenteen avulla ihminen osaa toimia erilaisissa ammatillisissa tilanteissa.



KUVIO 8 Sosiaalialan monikulttuurinen kompetenssi

Eettistä osaamista tarkasteltaessa opiskelijat olivat keskimäärin suvaitsevaisia. Suvaitsevaisuus ilmeni haluna työskennellä monikulttuurisessa yhteisössä, haluna edistää tasa-arvoisuutta sekä huomioida ihmisten erilaiset taustat ja kulttuurit. Yleisesti ottaen avovastaukset olivat sävyltään neutraaleja tai positiivisia. Kuitenkin joka viides suhtautui kielteisesti maahanmuuttajien kanssa työskentelyyn, ja noin 10 prosenttia vastaajista oli selkeästi suvaitsemattomia.

Yhteiskunnallisen tietoisuuden osalta opiskelijat arvioivat viittä Suomen maahanmuuttajiin ja maahanmuuttopolitiikkaan liittyvää väittämää oikeaksi tai vääräksi. Puolet opiskelijoista tiesi, mitä tarkoittaa assimiloiva maahanmuuttopolitiikka, samoin kuin noin puolet tiesi, että suurin osa Suomen maahanmuuttajista on tullut muusta syystä kuin pakolaisena. Toisaalta myös ”en tiedä” vastauksia oli suhteellisen paljon, lähes puolet vastauksista. Avovastauksissa kysymykset olivat varsin käytännönläheisiä ja sidottuja tietystä asiakastilanteesta toimimiseen, joten yhteiskunnallinen osaaminen tuli niissä esille käytännönläheisellä tavalla ja sidottuna lähiyhteisön toimintaan. Monet opiskelijat pohtivat tasa-arvoisuutta ja näkivät sen kaikkien asiakkaiden – niin suomalaisten kuin maahanmuuttajien - samanlaisena kohteluna. He edustivat siis käsitystä, jossa korostetaan kaikkien kansalaisten perustavaa samuutta (vrt. Rossi 2007, 63). Rossin (2007,72) peräänkuuluttamaa erojen politiikkaa, jossa yhteiskunnan syrjivät mekanismit pyritään tekemään mahdollisimman näkyväksi, ei vastauksissa näkynyt. Yhdenvertaisuuslain (2004/21 7§) edellyttämää positiivista diskriminaatiota ei vastauksissa esitetty tai perusteltu sitä, miten maahanmuuttajien erityiskohtelu olisi joissain tilanteissa tasa-arvoisuutta edistävää. Yleensäkin pohdinta tasa-arvosta oli hyvin vähäistä.

Opiskelijoiden sosiokulttuurista osaamista tutkittiin kulttuuritietouden kautta. Tieto maahanmuuttajien etnisestä taustasta, kulttuurista ja kotimaan tilanteesta auttavat työntekijää näkemään maahanmuuttaja-asiakkaan kulttuurisessa kontekstissaan. Tutkimuksessa havaittiin, että suurin osa opiskelijoista tiesi esimerkiksi, että ramadan tarkoittaa islamin paastokuukautta. Toisaalta vain joka viides tiesi, että iranilaiset eivät puhu äidinkielenään arabiaa. Kuitenkin on hyvä muistaa, että kulttuureista puhuttaessa tulisi pyrkiä välttämään kulttuuripiirteiden yksinkertaistamista tai ylikorostamista. Opiskelijoiden avovastauksissa heijastui myös epävarmuus kulttuurin merkityksestä kohtaamistilanteissa ja maahanmuuttajien arjessa sekä siinä, miten kulttuuri pitäisi ottaa huomioon palveluja järjestettäessä. Vaikka monessa vastauksessa kulttuurieroja ja kulttuurituntemusta korostettiin maahanmuuttajatyön olennaisena osana, kuitenkin käytännön esimerkkejä kulttuurin huomioimisesta asiakastyössä ei kovinkaan laajasti esitetty. Kulttuuri nähtiin melko staattisena ilmiönä ja etniseen identiteettiin sidottuna. Opiskelijat eivät myöskään pohtineet ihmisen kulttuurisen identiteetin määrittymistä tai etniseen ryhmään kuulumisen merkitystä yksittäisen henkilön näkökulmasta.

Maahanmuuttajien palvelujärjestelmäosaamista tarkasteltaessa havaittiin, että opiskelijat tunsivat melko hyvin pakolaisten vastaanottoon liittyvän prosessin, mutta kotouttamislainsäädäntöä ei tunnettu yhtä hyvin. Neljä viidestä opiskelijasta tiesi, että kotouttamissuunnitelma laaditaan yhteistyössä asiakkaan, sosiaalitoimen ja työvoimatoimen kanssa, mutta vain vajaa viidennes tiesi, kenelle kotouttamissuunnitelma laaditaan. Avovastauksissa tuli esille erilaisia keinoja tukea maahanmuuttajaperheen arkea ja helpottaa monikulttuurista kanssakäymistä. Yksittäiset

vastaukset olivat kuitenkin melko suppeita. Opiskelijat käyttivät kotouttamispalveluihin liittyviä käsitteitä melko vähän, eikä ammatillinen ote ollut kovin selkeä. Opiskelijat eivät myöskään tarkastelleet yleisiä sosiaalipalveluja, päivähoitoa tai vanhusten päivätoimintaa, kotouttavina toimintoina. Eikä esimerkiksi oman kulttuurin tukemista tai S2-opetusta pohdittu osana päivähoidon arkea. Jotkut opiskelijat huomauttivat tutkimuslomaketta täyttäessään vierastavansa vierasperäisiä ilmaisuja, kuten termejä ”assimilaatio/integraatio” tai ”individuaalinen/kollektiivinen”, jotka ovat kuitenkin alan peruskäsitteitä.

Vuorovaikutus- ja viestintäosaaminen oli tutkimuksessa sivuroolissa. Avovastauksessa opiskelijat mainitsivat lähinnä konkreettisia yhteisen puhutun kielen löytämiseen liittyviä näkökulmia, kuten selkeän kielen käytön ja tulkkauksen hyödyntämisen. Laajemmin nonverbaaliin viestintään tai viestintätyylien kulttuurisidonnaisuuteen ei lyhyissä vastauksissa ollut viittauksia. Kulttuurienvälisen ymmärryksen edellyttämä halu ja kiinnostus ymmärtää toista mainittiin joissain vastauksissa.

Viimeisenä osiona opiskelijoiden monikulttuurista ammatillista osaamista tarkasteltiin kokonaisuutena, työmenetelmien ja ammattitaidon näkökulmasta. Koska taito kytkeytyy tietyissä tilanteissa toimimiseen, rajoitti aineiston hankintatapa, kyselylomake, tutkimuksen tuomaa informaatiota. Ammattitaitoa tarkasteltiin kahden esimerkkitalanteen kautta. Vaikka tilannekuvauksiin annetut vastaukset olivat usein melko lyhyitä, niiden kautta tuli esille, millaisista näkökulmista opiskelijat lähestyivät tilanteita. Kun tarkastellaan kaikkien 106 avokysymyksiin vastanneiden opiskelijoiden vastauksia kokonaisuutena, erilaisia toimintamalleja ja työmenetelmiä löytyi runsaasti. Esimerkiksi sosiokulttuurisen osaamisen osalta mainittiin yhteisten muistojen ja kokemusten löytäminen, kulttuurin ”näkyväksi tekeminen” ryhmässä, sekä vakaumuksesta ja muista vaikuttavista tekijöistä keskustelu. Asiakastyön näkökulmasta tuli esille esimerkiksi neuvominen Suomen sääoloihin sopivassa vaatetuksessa ja asiakasperheen kotikielen käyttäminen tiedottamisessa. Kotouttamispalvelujen näkökulmasta mainittiin S2-opetus ja maahanmuuttajalapsen sijoittaminen ryhmään, jossa on muita maahanmuuttajalapsia. Erilaiset opiskelijoiden vastauksissa esiin tulleet toimintamallit on koottu taulukkoon 11 luvussa 6.6.

Vaikka kaikkien opiskelijoiden vastauksia tarkasteltaessa erilaisia työmenetelmiä ja näkökulmia löytyi runsaasti, melko harvan opiskelijan vastauksissa oli käsitelty esimerkkitalanteita monipuolisesti. Avovastaukset olivat kokonaisuudessaan lyhyitä ja jäivät melko yleiselle tasolle ja 62 opiskelijaa ei vastannut lainkaan avokysymyksiin. Tämä, samoin kuin runsas yksittäisten näkökulmien esittäminen, osoittaa että monelle opiskelijalle oli vaikea hahmottaa, minkä tyyppisiä toimintoja monikulttuurinen työ voisi sisältää. Toisaalta on vaikea arvioida, toimisivatko opiskelijat todellisessa tilanteessa siten kuin he vastauksissaan esittivät. Esimerkiksi Anis (2008) toteaa, että sosiaalityöntekijöiden tuottama puhe ja todellinen toiminta asiakastilanteissa eroavat toisistaan.

8.2 Opiskelijoiden kokemukset monikulttuurisuudesta

Lähes kaikki tutkimukseen osallistuneet opiskelijat olivat etniseltä taustaltaan suomalaisia. Vain neljä vastaajista oli syntynyt Suomen ulkopuolella, ja kaksi ilmoitti äidinkielekseen jonkin muun kuin suomen tai ruotsin. Kuitenkin lähes neljäsosa vastaajista oli asunut ulkomailla, suurin osa heistä kuitenkin vain lyhyen aikaa. Seitsemän vastaajaa oli asunut ulkomailla kolme vuotta tai enemmän.

Monen vastaajan arki oli kuitenkin melko kansainvälistä. Lähes joka kolmas vastaajista ilmoitti olevansa säännöllisesti yhteydessä ulkomaille puhelimitse, kirjeitse ja sähköisten viestimien kautta. Ulkomaisia perheenjäseniä tai lähisukulaisia oli lähes joka neljännellä vastaajalla. Ulkomaisia työtovereita oli ollut lähes puolella (44,2%) ja mahanmuuttaja-asiakkaita oli työssään kohdannut yli puolet vastaajista (57,6 %). Tosin työelämän kansainvälistymisessä oli suuria eroja eri osissa maata.

8.3 Monikulttuurisuus sosiaalialan koulutuksessa

Koska jokaisella ammattikorkeakoululla oli oma opetussuunnitelmansa, vaihteli se, millaisissa opinnoissa opiskelijat olivat monikulttuurisia kysymyksiä opiskelleet. Vastanneet opiskelijat opiskelivat viidessä eri ammattikorkeakoulussa, joista yhdessä oli kaikille sosionomiopiskelijoille pakollinen 15 opintoviikon jakso monikulttuurisia opintoja. Kahdessa muussa ammattikorkeakoulussa oli vaihtoehtoisena syventävänä opintona tai sivuaineopintona 10 opintoviikon monikulttuurisuusopinnot. Muuten opintoja tarjottiin joko osana muita opintoja, pakollisena, vaihtoehtoisena tai vapaavalintaisena opintojaksona.

Kyselyyn vastanneista lähes puolet oli opiskellut läpäisyperiaatteella monikulttuurisuuteen liittyviä aihealueita sellaisissa pakollisissa perus- tai ammattiopinnoissa, joiden aihe ei varsinaisesti ollut monikulttuurisuuteen liittyvä. Opiskelu ulkomailla eli opiskelijavaihto oli yksi keskeinen osa kansainvälistä toimintaa. Ulkomailla harjoittelussa oli ollut joka kymmenes vastanneista. Vastaajista kolmasosa oli sitä mieltä, että monikulttuurisuusopintoja oli tarjolla riittävästi. Suurin piirtein yhtä moni piti monikulttuurisia opintoja selkeänä kokonaisuutena. Samoin kolmasosa oli sitä mieltä, että opinnot olivat antaneet hyvät valmiudet tehdä monikulttuurista työtä.

Kovin vahvana monikulttuurisuuteen liittyvät teemat eivät kuitenkaan olleet näkyvissä sosionomikoulutuksessa, sillä reilu viidesosa (22,5%) vastaajista oli sitä mieltä, etteivät opinnot olleet käsitelleet lainkaan monikulttuurisuutta. Tämä koski erityisesti AMK1- ammattikorkeakoulua,

jossa opiskelevista vastaajista peräti 41,9 prosenttia ilmaisi, että opinnot eivät olleet käsittäneet monikulttuurisuuden liittyviä kysymyksiä.

Tutkimukseen osallistuneiden kesken oli huomattavia eroja siinä, miten he kokivat monikulttuurisuuden ja maahanmuuttajiin liittyviä eri aihealueita käsitellyn. Esimerkiksi viidesosa opiskelijoista oli sitä mieltä, että opinnot eivät olleet sisältäneet lainkaan tietoa Suomessa asuvista maahanmuuttajista, ja toisaalta noin 40 prosenttia katsoi, että opinnot olivat sisältäneet paljon tai kohtalaisesti tietoa Suomen maahanmuuttajista. Kulttuuriin liittyviä kysymyksiä oli opiskeluissa käsitelty hiukan enemmän kuin palvelujärjestelmään ja maahanmuuttajuuteen liittyviä asioita. Kulttuurien kohtaamisesta vajaa puolet (46,8 %) vastanneista opiskelijoista oli saanut paljon tai kohtalaisesti tietoa.

Kolme neljästä vastaajasta arvioi, että oppilaitoksessa arvostetaan monikulttuurisuutta. Kuitenkin vain neljäsosa (25,6 %) oli sitä mieltä, että oppilaitos oli yhteisö, josta hän oli saanut kokemusta monikulttuurisessa yhteisössä toimimisesta. Myös pääkaupunkiseudulla oli oppilaitoksia, joissa monikulttuurisuus ei opiskelijoiden kokemusten mukaan näkynyt.

8.4 Osaamista selittäviä tekijöitä

Opiskelijoista lähes puolet (40 %) piti opintoja tärkeimpänä monikulttuuristen valmiuksien kehittäjänä. Erityisesti harjoittelua pidettiin tärkeänä valmiuksien kannalta. Neljäsosa opiskelijoista arvioi, että myös erilaiset henkilökohtaiset kokemukset, kuten ulkomailla asuminen, matkustaminen tai ulkomaiset perheenjäsenet, olivat tärkeimpiä valmiuksien antajia. Neljännes vastaajista piti kaikkein tärkeimpänä työstä saatuja valmiuksia.

Tutkimuksessa selvitettiin Spearmanin korrelaatiokertoimen avulla opiskelijoiden kokemusten yhteyttä monikulttuuriin tietoihin, taitoihin ja asenteisiin. Opiskelijoiden henkilökohtaiset kokemukset maahanmuuttajien kanssa toimimisesta eivät vaikuttaneet opiskelijoiden asenteisiin, eivätkä ne myöskään lisänneet tietoutta maahanmuuttajista. Tutkimuksessa ei selvitetty tarkasti kontaktien laatua, esimerkiksi sukulaissuhteiden läheisyyttä: voi olla että tällaiset tekijät olisivat selvittäneet tarkemmin kokemusten ja asenteiden/taidon yhteyksiä.

Työkokemus maahanmuuttajien kanssa lisäsi kuitenkin opiskelijoiden monikulttuurisia valmiuksia. Tutkimustulosten perusteella näytti siltä, että työkokemuksen kautta opiskelijat olivat saaneet tietoa siitä, miten käytännössä maahanmuuttajien kanssa toimitaan, ja he osasivat siten soveltaa tietoa käytännön tilanteisiin. Kaiken kaikkiaan kokemus maahanmuuttajien kanssa toimimisesta lisäsi lievästi monikulttuurisia taitoja ja suvaitsevaisuutta.

Monikulttuurisuuteen liittyvien aihealueiden opiskelu vaikutti positiivisesti opiskelijoiden asenteisiin ja taitoihin. Vaikka tutkimuksen tarkoituksena ei ollut varsinaisesti vertailla eri ammattikorkeakouluja, osoittautui, että ammattikorkeakoulujen välillä oli eroja opiskelijoiden tiedoissa, taidoissa ja asenteissa. Koulujen opetussuunnitelmat ja niiden sisältämä monikulttuurinen opetus olivat erilaisia, joten eri korkeakoulujen väliset erot olivat ennakoitavissa.

9. POHDINTAA

Tässä luvussa pohditaan ensin tutkimuksen toteutusta, rajauksia ja keskeisiä käsitteitä. Sen jälkeen tutkimustuloksia arvioidaan sosionomikoulutuksen näkökulmasta: millaisia haasteita tutkimustulokset asettavat koulutuksen kehittämislle?

Tutkimuksessa pyrittiin lähestymään monikulttuurisia valmiuksia hyvin laajasti. Toisaalta näkökulmaa oli rajattava siten, että keskityttiin sosiaalialan keskeiseen tehtäviin, jolloin jotkut osa-alueet jäivät keveämmän tarkastelun kohteeksi. Tutkimuksessa painottui monikulttuurisuus asiakastyön näkökulmasta, mikä onkin keskeinen sosiaalialan työn näkökulma. Yksilötyön rinnalla työhön kuuluu vahvasti yhteistyö ja yhteiskunnallinen vaikuttaminen. Esimerkiksi työyhteisön näkökulma jäi tässä tutkimuksessa taka-alalle. Toisaalta monet monikulttuurisen sosiaalialan työn valmiudet ovat myös monikulttuurisessa työyhteisössä toimimisen valmiuksia.

Tutkimuksessa käytettiin monikulttuurisen kompetenssin käsitettä, ja pyrittiin ottamaan huomioon sen kaikki ulottuvuudet; asenteet, tietoisuus, taito ja toiminta. Kuitenkin tutkimuksen toteutus lomakekyselynä asetti rajoitteita opiskelijoiden monikulttuuristen valmiuksien tarkastelulle. Valmiuksien mittaaminen lomakekyselyn avulla vaati pelkistämistä ja yksinkertaistamista. Toisaalta yksinkertaistaminen ja valmiuksien erittely on tärkeää myös monikulttuurisen opetuksen kehittämisen kannalta. Tämän tutkimuksen kohdalla mielenkiintoisinta oli nivoa sosionomin – tai yleisemmin sosiaalialan – työn määritelty ydinosaaminen monikulttuurisen työn vaatimuksiin.

Tutkimuksen aikana heräsi kysymys, pitäisikö monikulttuurisuus korvata *monimuotoisuuden* käsitteellä. Tällöin erilaisten asiakkaiden ja työntekijöiden lisääntyvä moninaisuus voisi olla kulttuurista moninaisuutta, mutta se voi johtua myös muista tekijöistä, esimerkiksi vammaisuudesta, tai käsittää eri ikäisiä ja erilaisen työkyvyn omaavia henkilöitä. Joissain yhteyksissä moninaisuuden näkökulma onkin hedelmällinen: se ei rajoita esimerkiksi kulttuurisen herkkyyden tai suvaitsevaisuuden vaatimusta erityisesti etnisiin ryhmiin tai maahanmuuttajaryhmiin liittyväksi kysymykseksi. Monikulttuurisen sosiaalialan työn käsitteen mielekkyyttä on kyseenalaistettu myös kysymällä, tarvitaanko sosiaalialalla erikseen monikulttuurisen työn määrittelyä, vai sisältääkö sosiaalialan työ jo sinällään erilaisten ihmisten kohtaamisen (esim. Suh 2004). Kuitenkin, kun tässä tutkimuksessa peilattiin sosiaalialan työn ydinsisältöjen kautta maahanmuuttajien kanssa tehtävää työtä, voitiin löytää sisältöjä jotka ovat tyypillisiä erityisesti monikulttuuriselle sosiaalialan työlle. Ne liittyivät kulttuurien väliseen ymmärtämiseen ja kommunikointiin, mutta myös vähemmistökulttuurien tukemiseen, maahanmuuttajien elämänhistorian ymmärtämiseen sekä erityisesti maahanmuuttajille suunnattujen kotouttamispalvelujen tuntemiseen. Käytännössä monikulttuurinen sosiaalialan työ määrittyy toisaalta laajemmaksi ja toisaalta tarkemmin määritellyksi kuin moninaisuuden

huomioiminen sosiaalialan työssä, jonka vuoksi käsite on sosiaalialan työtä määriteltäessä tarpeellinen.

Yhteistyön haasteena on monikulttuurisen maailman ylitsekäynninen, transnationaali luonne. Miten opiskelijoille annetaan valmiuksia työskennellä monikulttuurisissa transnationaaleissa verkostoissa? Tässä tutkimuksessa jäi melko vähälle huomiolle se, mitä EU ja esimerkiksi Pohjoismainen yhteistyö merkitsevät sosiaaliturvan ja -palvelujen järjestämiselle. Opiskelijat tunsivat EU:n sosiaalipolitiikkaa melko heikosti. Toisaalta suomalainen sosiaalipalvelujärjestelmä, jossa kunnilla on vastuu palvelujen järjestämisessä, ei ole toiminut kovin hyvin edes tilanteissa, joissa perheen jäsenet asuvat eri kunnissa (vrt. esimerkiksi keskustelu laitoshoidossa olevien oikeudesta valita asuinkuntansa). Vielä haasteellisempaa palvelujen järjestämiselle on tilanne, jossa asiakkaiden sosiaaliset verkostot ovat ylitsekäynnisiä tai asiakasperhe asuu useassa maassa.

Kun perheet asuvat useassa maassa yhtä aikaa, tai muuttavat eri elämänvaiheissa maasta toiseen, saattaa yksilön määrittäminen ”maahanmuuttajaksi” tuntua elämäntilanteeseen sopimattomalta. Maahanmuuttaja-käsitteen rinnalle tulisikin löytää käsitteitä, jotka kuvaavat paremmin tilapäisesti Suomessa asuvien ulkomaalaisten elämäntilanteiden kirjoa. Tilapäisesti Suomeen tullee voi itsensä kokea niin asiantuntijatehtäviin kuin pakolaisenakin tullut. On ihmisiä, jotka asuvat kahdessa tai useammassa maassa yhtä aikaa. ”Oikea koti” voi olla myös muun perheen luona jossain toisessa asuinmaassa. Maahanmuuttaja-käsite johtaa helposti mielikuvaan yksisuuntaisesta ja lopullisesta muuttoliikkeestä. Tämä saattaa johtaa yksinkertaistettuun kuvaan palvelutarpeesta, joka sosiaalialan työn näkökulmasta liittyy tarpeeseen kotouttaa maahanmuuttaja suomalaiseksi (tai ”uussomalaiseksi”) suomalaisten joukkoon. Toisaalta palvelujärjestelmälle ja sosiaalialan työlle, joka rajoittuu ja organisoituu ainakin julkisella sektorilla pääasiassa kuntajaon tai valtion rajojen mukaan, on maahanmuuttaja-käsite edelleen käyttökelpoinen ja tarpeellinen.

On myös pohdittu, häviävätkö etninen monimuotoisuus ja kulttuurien väliset erot elämänmuotojen globalisoituessa. Kommunikaatioteknologian nopea muutos on ollut teollistumista ja sen myötä tapahtunutta individualisoitumista merkittävämpi maailmanlaajuisen kulttuurimuutoksen syy. (Smith, Bond & Kagitcibasi 2007, 263.) Kansainvälinen vuorovaikutus eri puolilla maailmaa on arkipäivää niin maahanmuuttajille kuin kantasomalaisillekin. Vaikka muutos onkin nopeaa, ei täydellistä erilaisten etnisten ryhmien ja kansallisuuksien merkityksen katoamista kuitenkaan ole tapahtumassa.

Kansainvälistymisen nopea muutos tuo siis haasteita myös sosiaalialan työn terminologialle. Palvelujärjestelmän näkökulmasta *maahanmuuttajatyö* olisi siis käyttökelpoinen käsite. Tällä viitattaisiin kotouttamisjärjestelmän tuntemiseen. *Kansainvälinen sosiaalityö* taas voisi paremmin

kattaa käsityksen asiakkaista, jotka asuvat useammassa maassa yhtä aikaa tai muuttavat säännöllisesti maasta toiseen. *Moninaisuus* monikulttuurisuuden sijaan voisi viitata yleensä suvaitsevaisuuteen ja erilaisuuden hyväksymiseen asiakas- ja yhteistyössä. Tässä tutkimuksessa valittiin työtä kuvaavaksi käsitteeksi kuitenkin *monikulttuurinen sosiaalialan työ*. Tätä käsitettä käyttämällä haluttiin tuoda esille monikulttuurisen yhteiskunnan haasteiden tiedostaminen ja niihin vastaaminen. Monikulttuurisuus nähtiin normatiivisena ryhmien välistä tasa-arvoa edistävänä käsitteenä. Monikulttuurisen sosiaalialan työn käsitteen katsottiin kattavan laajasti kulttuurien, transnationaalinen perheiden ja erilaisten elämäntilanteiden tuomat haasteet sekä ne haasteet, joita nopeasti muuttuva maailma tuo sosiaalialan työlle. Kohteena on yksilön hyvinvoinnin edistämisen lisäksi koko yhteisön ja yhteiskunnan toimivuus.

Haasteina opiskelijoiden identiteetin tukeminen ja asenteisiin vaikuttaminen

Postmodernissa yhteiskunnassa identiteetin määrittely on haasteellista niin suomalais- kuin ulkomaalaistaustaisille nuorille. Yhteiskunnan muutoksen ja moninaistumisen myötä arvot, normit ja roolimallit eivät siirry itsestään selvästi sellaisenaan sukupolvien välillä tai lähiyhteisöissä. Usein nuori joutuu kokemaan erilaisia rooliristiriitoja. Tällöin myös ammatillinen kasvuprosessi on yksi identiteetin selkiyttämisen kanava. Oman ammatti-identiteetin kehittyminen on yhteydessä oman paikan löytämiseen postmodernissa yhteiskunnassa. Opiskelijoiden ammatillisen identiteetin muotoutuminen osana muuta identifioitumisprosessia on mielenkiintoinen näkökulma, jota olisi tutkimuksessa voinut tarkastella enemmänkin. Tutkimus osoitti, että maailmankansalaiseksi itsensä kokevat ovat suvaitsevaisempia kuin identiteetiltään vahvat opiskelijat tai suomalaisuuden tärkeäksi kokevat opiskelijat. Olisi mielenkiintoista selvittää, miten opiskelijan käsitys itsestään ja kuulumisestaan erilaisiin ryhmiin vaikuttaa ammatilliseen orientaatioon? Miten opiskelija hahmottaa ihmisten väliset ryhmät yleensä tai toiseuden käsitteen? Miten opiskelijoiden identiteetin muodostusta voitaisiin tukea? Tai miten opintojen aikana voitaisiin tukea maailmankansalaisuuden identiteettiä?

Identiteettikysymys on tärkeä myös asiakasnäkökulmasta. Suoritetussa tutkimuksessa etnisyys, niin oma suomalainen identiteetti kuin maahanmuuttajienkin etninen alkuperä nähtiin hyvin keskeisenä yksilöidentiteetin kannalta. Asiakastyössä on vaarana, että asiakas määrittää automaattisesti ulkopuolelta tietyn ryhmän edustajaksi. Tutkimuksen aikana heräsi kysymys, miten opiskelijat saisivat valmiuksia kyseenalaistaa kulttuurisia rajoja, jolloin he pystyisivät auttamaan asiakkaitaan toimivan (etnisen) identiteetin rakennusprosessissa? Hahmottavatko opiskelijat, ettei yhteiskunnassa ehkä olekaan yksittäistä määriteltävissä olevaa valtakulttuuria vaan erilaisia elämäntapoja ja kulttuurisia käytäntöjä. Postmodernin yhteiskunnan myötä ” jokainen on jollekin toiselle ´toinen´ ”, mikä tarkoittaa myös sitä, ettei yhteiskunnassa enää ole valtaa pitäviä ja

”sorrettuja” vaan valta määrittänyt yksittäisten toimijoiden välisenä, päivittäisten toimien mikropolitiikkana (Williams 1998, 218).

Yleisesti ottaen opiskelijat olivat suvaitsevaisia tai suhtautuivat maahanmuuttajiin hyvin neutraalisti. Kuitenkin joka viides vastaaja suhtautui kielteisesti maahanmuuttajien kanssa työskentelyyn, ja noin 10 prosenttia vastaajista oli selkeästi suvaitsemattomia. Tämän perusteella voidaan tietysti kysyä, eikö sosiaalialalla työskentelyn perusedellytys ole suvaitsevaisuus? Voiko sosiaalialan ammattilaiseksi valmistua henkilö, joka ei sitoudu suvaitsevaisuuden edistämiseen ja antirasistiseen työskentelyyn? Ajatukseen, että työntekijän omat asenteet eivät heijastuisi työhön, suhtaudutaan yleensä epäilevästi (ks. Ikalainen, Martiskainen & Törrönen 2003,84) Yleisesti ottaen osaamisen arviointi suomalaisessa koulumaailmassa perustuu ensisijaisesti tiedon arviointiin. Onko korkeakoulussa ylipäätään mahdollista ottaa asenteet ammatillisen osaamisen mittarin osaksi, jonka perusteella opiskelijoita voitaisiin arvioida? Onko opiskelijoiden suorituksia mahdollista hylätä asenteiden arvioinnin perusteella? Esimerkiksi Laurea-ammattikorkeakoulun uudessa opetussuunnitelmassa on opiskelijoilla yleisenä kompetenssivaatimuksena eettinen kompetenssi, jonka tavoitteiden mukaan opiskelijan on osattava toimia suvaitsevaisesti ja ymmärtäväisesti monikulttuurisessa toimintaympäristössä (Laurean opetussuunnitelma 2009). Käytännössä asenteiden arviointi on kuitenkin hankalaa, joten arvioinnin perusteiden kehittämiseksi on tarvetta.

Toinen keskeinen kysymys asenteisiin liittyen on niiden heijastuminen arjen käytäntöihin ja toimintaan. Tutkimusaineiston avovastausten tarkastelu nostaa esiin kysymyksen asenteiden ja todellisen toiminnan välisestä suhteesta. Se että henkilö määrittelee itsensä suvaitsevaisiksi, ei vielä tarkoita, että hänen käytöksensä olisi suvaitsevaisuutta tai tasa-arvoa edistävää. On esimerkiksi eri asia hyväksyä maahanmuuttajalapsen erilainen kulttuuritausta kuin tukea aktiivisesti tämän kulttuurista identiteettiä. Vastauksissaan opiskelijat kuvasivat hyvin vähän keinoja, jotka edistävät etnisten ryhmien välistä tasa-arvoa tai suvaitsevaisuutta. Tutkimuksen perusteella voidaan sanoa, että monikulttuurisen kompetenssin toiminta-ulottuvuuden kehittäminen koulutuksen aikana on haasteellinen tehtävä.

Opiskelijoiden tiedot ja taidot

Kokonaisuudessaan tutkimus ei anna kovin valoisaa kuvaa sosionomiopiskelijoiden monikulttuurisista valmiuksista. Jos ajatellaan, että kansainvälistyminen lisääntyy koko ajan, ja sosiaalialan koulutuksen yhdeksi keskeiseksi haasteeksi on esitetty globalisaation ja yhteiskunnan monikulttuurisuuden lisääntymiseen vastaaminen (esim. Metsämuuronen 2000; Vuorensyrjä ym. 2006), tehtävää on vielä paljon. Tämä haaste tulisi ottaa vakavasti.

Kulttuurisensitiivisyys tarkoittaa herkkyyttä ymmärtää kulttuurien moninaisuus sekä yksilön kulttuuri-identiteetin määrittely prosessina, joka on sekä yksilökohtainen että ryhmäkohtainen ilmiö. Maahanmuuttajien kanssa työskenneltäessä kulttuurin ylikorostamisessa on vaarana, että tehdään liiallisia kulttuuriin liittyviä yleistyksiä, jotka estävät asiakkaiden todellisen kohtaamisen ja työn onnistumisen. Opiskelijoiden vastauksissa korostui usein kulttuurien merkitys, vaikka kulttuuriin viitattiinkin melko epämääräisesti. Kulttuurin vaikutukselle käytännön työssä ei osattu nimetä konkreettisia esimerkkejä. Tällöin vaarana on, että kulttuurista riippumattomia tilanteeseen, henkilöhistoriaan tai persoonallisuuteen liittyviä asioita selitetään kulttuurisilla tekijöillä. Tämä sama ongelma tuli esille Aniksen (2006,124) tutkimuksessa maahanmuuttajasosiaalityöstä.

Vaikka nopea maailman ja kulttuurien muutos ei tarkoita, että kulttuurien yhtenäistymistä globaalilla tasolla olisi täydellisesti tapahtumassa, merkitsee lisääntyvä kulttuurien yhtenäistyminen kuitenkin tietynlaista paradoksia, kun samaan aikaan puhutaan lisääntyvästä yksilönvapaudesta. Paradoksi syntyy, kun yksilönvapaus merkitsee myös oikeutta kuulua erilaisiin ryhmiin, joiden jäsenyys saattaa sisältää erilaisia yksilöä rajoittavia säännöksiä (Smith, Bond & Kagitcibasi 2007, 274). Myös sosiaalialalla törmätään jatkuvasti kysymyksiin yksilön vapaudesta ja erilaisten yhteisöjen oikeudesta omaan kulttuuriinsa. Miten määritellään esimerkiksi lapsen etu, jos perheen ja suomalaisen yhteiskunnan kasvatuskäsitykset eroavat toisistaan? Monikulttuurisessa maailmassa työntekijällä on oltava valmius tarkastella eettisiä kysymyksiä monipuolisesti eri näkökulmista.

Opiskelijat olivat melko heikoilla tiedoilla varustettuja Suomen maahanmuuttopolitiikasta ja toisaalta politiikan heijastumisesta käytännön tasolle. Uusi maahanmuuttopoliittinen ohjelma ei ollut aineistonkeruun ajankohtana ilmestynyt, mutta hallituksen maahanmuuttopoliittinen ohjelma vuodelta 1997, kotouttamislaki (1999/493) ja yhdenvertaisuuslaki (2004/21) määrittelivät poliittisia linjauksia. Vaikka lakien tunteminen ja soveltaminen käytäntöön on sosionomin työn yhteiskunnallisen vaikuttamisen perusta, säädöksiä tunnettiin heikosti.

Tässä tutkimuksessa käytetty monikulttuurisuuden käsite sisälsi normatiivisen ideologisen ulottuvuuden, jossa monikulttuurisuus nähdään positiivisena ilmiönä, jossa myös halutaan tukea kulttuurien moninaisuutta. Opiskelijoiden vastauksista monikulttuurisuus yhteiskunnallisena tavoitteena ei näkynyt kovinkaan vahvasti. Ainoastaan jotkut opiskelijat mainitsivat monikulttuurisuuden positiivisena asiana ”rikkautena”, kun kyseessä oli vanhusten päivätoiminta. Päivähoitoon liittyvissä vastauksissa ei vastaavia mainintoja ollut, vaan niissä painottui vahvasti päivähoiton rooli maahanmuuttajien suomalaiseen yhteiskuntaan sosiaalistajana. Maahanmuuttajalasten oman kulttuurin tukemista ei vastauksissa pohdittu, vaikka päivähoitoa velvoittaa päivähoitoasetus (16.3.1973/239, 1A§), jonka mukaan päivähoiton tehtävänä on tukea vähemmistökuulttuuria edustavan lapsen omaa kulttuuria.

Tutkimus osoitti, että monikulttuurisen sosiaalialan työn taidolla oli yhteys kokemuksiin työskentelystä maahanmuuttajien kanssa. Opintojen järjestämisessä voitaisiin huomioida tämä siten, että mahdollisimman monelle opiskelijalle tarjoutuisi mahdollisuus käytännön harjoitteluun monikulttuurisissa työyhteisöissä. Toisaalta koska monikulttuurisuus on suhteellisen uusi ilmiö suomalaisessa yhteiskunnassa, työntekijätkin tuntevat usein voimattomuutta ja avuttomuutta maahanmuuttajatyössä (esim. Anis 2008; Paavola 2007). Tämän vuoksi monikulttuurisen sosiaalialan työn malleja tulisi kehittää tutkimuksen ja käytännön vuorovaikutuksessa. Tulisi pyrkiä mahdollisimman tasa-arvoiseen vuorovaikutukseen eri osapuolten kanssa, sillä joidenkin tutkimusten mukaan asiakkaalla ja työntekijällä saattaa olla hyvinkin erilainen näkemys asiakastilanteesta, työmenetelmistä ja myös työntekijän asenteesta. (Ikäläinen ym. 2003; Kamali 2002).

Ammattikorkeakoulut monikulttuurisuuskasvatuksen toteuttajana

Tavoitteeksi on asetettu lisätä korkeakoulujen kansainvälisyyskasvatusta (Kansainvälisyyskasvatus 2010). Kansainvälisyyskasvatusta on toteutettu jo pitkään ainakin peruskoulutuksessa läpäisyperiaatteella, eli se on pyritty sisällyttämään luontevasti erilaisiin oppiaineisiin. Myös sosionomikoulutuksessa voitaisiin monikulttuurisuuskasvatusta toteuttaa tällä tavoin. Läpäisyperiaatteessa on kuitenkin vaarana, että aihepiiri jää kokonaan käsittelemättä. Näin on käynyt opiskelijoiden mukaan melko usein.

Sosionomikoulutukselle ei toisaalta ole uutta keskustelua siitä, tuleeko monikulttuuristen opintojen olla erillisiä vai integroituna muuhun opetukseen. Samaa keskustelua on käyty erilaisista asiakasryhmiin liittyvistä opinnoista. Esimerkiksi päihde- ja mielenterveystietoa samoin kuin lastensuojeluosaamista tarvitaan sosiaalialan työn eri sektoreilla. Maahanmuuttajahan voi olla lastensuojelun tai päivähoiton tai vammaispalvelujen asiakas. Toisaalta jo maahanmuuttajuus sinänsä voi olla asiakkuuden syy. Jos aihepiiristä ei ole erityistä, siihen keskittyntä opetusta, johtaa tilanne helposti aihepiirin pintapuoliseen käsittelyyn. Jo opetussuunnitelmatasolla tulee kiinnittää huomiota siihen, miten monikulttuuriset kysymykset voidaan käsitellä opetuksessa monipuolisesti.

Sosionomikoulutuksen antamista monikulttuurisista valmiuksista ei ole aiempaa tutkimusta, Koska ammattikorkeakoulut laativat itse opetussuunnitelmansa, ovat monikulttuuristen opintojen tavoitteet ja sisältö erilaiset eri ammattikorkeakoulussa. Tällä on selkeä vaikutus opiskelijoiden saamiin valmiuksiin. Tutkimus osoitti, että toisissa ammattikorkeakouluissa monikulttuurisia opintoja tarjottiin valinnaisina, jolloin asiasta kiinnostuneet voivat syventyä aihepiiriin. Tutkimus herätti kuitenkin kysymyksen, mitkä ovat riittävät ammatilliset valmiudet? Miten riittävät valmiudet voidaan

taata kaikille valmistuville sosionomeille? Pitäisikö ammattikorkeakoulujen opetussuunnitelmien tavoitteita yhtenäistää, tai pitäisikö tarkemmin määritellä mitä opiskelijoiden tulee osata?

Suoritetussa tutkimuksessa näkökulmana olivat opiskelijat ja heidän monikulttuuriset valmiutensa, sen sijaan opettajien pätevyyttä tai osaamista ei tutkittu. Nykykäsitys opettajan merkityksestä pikemminkin oppimisen mahdollistajana kuin opetuksen antajana, tekee sen, ettei opettajan välttämättä tarvitse olla alan asiantuntija. Mutta jos monikulttuurisen näkökulman tulisi olla opetuksessa mukana läpäisyperiaatteella ja aihepiiri on opettajalle vieras, voi tuloksena olla, että aihealue jää kokonaan käsittelemättä. Esimerkiksi Guy-Walls, (2007) on havainnut amerikkalaista korkeakouluopetusta tutkiessaan, että sosiaalialan koulutuksessa opettajilla ei usein ole riittäviä valmiuksia tarjota monikulttuurista opetusta, tai nähdä miten opiskelijat ovat monikulttuurisia valmiuksia omaksuneet.

Arjen monikulttuuriset käytänteet vaihtelivat eri ammattikorkeakouluissa. Hyvin pieni osa opiskelijoista kuitenkin koki, että ammattikorkeakoulun arjesta saa kokemusta monikulttuurisesta toiminnasta. Se, että yhteisö antaisi kokemuksia monikulttuurisesta yhteisöstä toimimiseen, edellyttää, että yhteisö on aidosti monikulttuurinen. Vastaajista 1,2 prosentilla oli äidinkieli muu kuin suomi tai ruotsi, mikä on hiukan vähemmän kun Suomessa keskimäärin. Toisaalta tulee muistaa, että suuri osa tämän tutkimuksen ammattikorkeakouluista sijaitsi pääkaupunkiseudulla, jossa ulkomaalaisia on huomattavasti enemmän – ja aito monikulttuurisuus on mahdollista. Aidon monikulttuurisuuden kehittämiseen korkeakouluissa ollaan kuitenkin panostamassa tulevina vuosina, sillä yksi korkeakoulujen kansainvälistymisstrategian (2009) viidestä päätavoitteesta on monikulttuurisen yhteiskunnan tukeminen. Strategian mukaan korkeakoulujen tulisi toimia aktiivisesti monikulttuurisen korkeakouluyhteisön ja kansalaisyhteiskunnan vahvistamiseksi.

Maahanmuuttajien määrän vaikutuksesta kantaväestön asenteisiin on esitetty kaksi vastakkaista olettamusta. Ns. kontaktiteorian mukaan ennakkoluulot vähenevät, kun kontaktit enemmistön ja vähemmistön välillä lisääntyvät sekä tulevat monipuolisemmiksi ja henkilökohtaisemmiksi. Liisa Salo-Lee (2005, 131) on todennut, että kulttuurienvälistä viestintää voi oppia vain henkilökohtaisten kokemusten kautta. Toisaalta, jotta yhteistyö tuottaisi monikulttuurista ymmärrystä edellyttää se muun muassa kontaktin vapaaehtoisuutta, osapuolten tasa-arvoista asemaa, vahvaa institutionaalista ja normatiivista tukea. Kontaktien tulisi myös perustua yhteistyöhön eikä kilpailuun.. Ns. konfliktiteorian mukaan syrjintä ja ulkomaalaisvastaisuus kasvavat, kun vähemmistön suhteellinen koko kasvaa ja eri ryhmät joutuvat toistensa kanssa tekemisiin. Lisääntyvä kontaktien määrä lisää mahdollisuutta väärinymmärryksiin ja ryhmien välisiin konflikteihin. (Allport 1954; Martin & Nakayama 2007, 143-144; Liebkind 1998.) Se etteivät kokemukset, edes positiiviset, automaattisesti johda parempaan taitoon palvella maahanmuuttajia, on tärkeää huomioida. Tämän tutkimuksen mukaan kaikki opiskelijat eivät kohdanneet

maahanmuuttaja-asiakkaita työssä tai käyneet ulkomailla harjoittelussa. Ammattikorkeakoulujen tulisi ehkä paremmin pohtia, miten tällaisia aitoja kohtaamisia kaikille mahdollistuisi.

Harjoittelu oli ollut monelle merkittävä monikulttuuristen valmiuksien antaja. Harjoittelun merkitystä ammatillisessa kehityksessä ovat korostaneet myös muut tutkijat (esim. Kotila 2000; Pitkänen & Matinheikki-Kokko 2006). Opiskelijat tarvitsevat harjoittelussa jatkuvaa tukea ja työnohjausta monikulttuuristen taitojen kehittämiseksi. Tämä tulisi toteuttaa säännöllisenä harjoittelunohjauksena koko harjoittelun ajan. Työyhteisön ohjauksen lisäksi voitaisiin monikulttuuristen kysymysten käsittelyyn kehittää esimerkiksi verkkopohjaista ohjausta tai vertaiskeskustelua.

Kaikki opiskelijat eivät kuitenkaan ole suorittaneet harjoittelua monikulttuurisessa ympäristössä. Ammattikorkeakouluissa on pyritty edistämään opiskelijoiden kansainvälistä vaihtoa ja harjoittelua ulkomailla. Kansainvälinen opiskelijavaihto ei kuitenkaan useimmissa ammattikorkeakouluissa ole vielä saavuttanut sille asetettuja määrällisiä tavoitteita. Yksi keino olisi rakentaa kansainvälinen vaihto selkeämmin osaksi opintojen kokonaisuutta. Toisaalta useissa ammattikorkeakouluissa on selkeästi alettu myös kehittää ns. ”kotikansainvälistymistä” osana kansainvälistä toimintaa. Tällöin kehitetään järjestelmällisesti ammattikorkeakouluympäristöä aiempaa monikulttuurisemmaksi.

Kriittisen monikulttuurisuuskasvatuksen mukainen alueellinen kehittäminen on myös yksi ammattikorkeakoulun kolmesta tehtävästä tutkimuksen ja koulutuksen ohella. Aluekehitystyötä voitaisiin hyödyntää, siten että luotaisiin mahdollisuudet monikulttuuristen toimintaympäristöjen kehittämiseen ja siihen, että opiskelijat voisivat turvallisessa yhteisössä kehittää monikulttuurisia valmiuksiaan. Kuten tutkimuksissa (Pitkänen & Matinheikki-Kokko 2006; Salo-Lee 2005) on todettu, monikulttuuriset valmiudet eivät kehity pelkästään kanssakäymisestä vaan tarvitaan ohjausta todellisen kulttuurienvälisen yhteisön kehittämiseen.

Kyselyyn vastanneista opiskelijoista lähes kolmasosalla oli pysyviä kontakteja ulkomaille. Useat opiskelijat toimivat melko tiiviissä transnationaaleissa verkostoissa. Internet mahdollistaa nopean vuorovaikutuksen maailmalle, mikä on hyvin yleistä nuorten vapaa-ajalla. Onko formaali koulutus jäänyt tästä kehityksestä jälkeen? Miksei opinnoissa hyödynnetä enemmän reaaliaikaista vuorovaikutusta maailmalle? Maahanmuuttajakysymyksissä tämä tuntuisi olevan oleellinen seikka: transnationaalit perheet elävät sekä Euroopassa että Euroopan ulkopuolella eri maissa ja toisaalta myös kotimaahan on erilaisia yhteyksiä, joita opetuksessa voisi hyödyntää. Tätä arjen globalisaatiota voisi hyödyntää opinnoissa nykyistä paremmin.

Jatkotutkimukselle on tarvetta

Tutkimus nosti esille useita jatkotutkimuksen tarpeita kansainvälisyyskasvatuksen ja monikulttuurisen opetuksen kehittämiseen sosiaalialan työssä.

Ensinnäkin monikulttuurisen sosiaalialan työn määrittely osoittautui haasteelliseksi. Tutkimuksessa on käsitelty suomalaisessa kontekstissa melko vähän monikulttuurisuuden ammatillisuutta ja työn sisältöjä. Aniksen (2008) väitöskirja lastensuojelusta sekä Paavolan (2007) väitöskirja varhaiskasvatuksesta ovat avauksia eri sosiaalialan sektoreilla tehtävään monikulttuuriseen työhön. Tutkimustietoa tarvitaan lisää: miten eri sektorien sosiaalialan työntekijät määrittelevät monikulttuurista osaamista? Aihetta voitaisiin tarkastella eri alojen näkökulmasta: miten monikulttuuriset käytännöt toteutuvat kriisityössä, päihdetyössä, vammaistyössä tai vanhustyössä?

Sosiaalialan työssä työskentelevien työorientaatiota ja taitoja tulisi myös tutkia. Suomessa on tehty mielenkiintoisia tutkimuksia eri aloilla toimivien asenteista (esim. Pitkänen 2006) ja työn tulkinnoista (Anis 2008), mutta analyysia monikulttuurisen työn menetelmistä tulisi tehdä laajemminkin. Erityisesti ammatillisten käytänteiden tutkimiseen voitaisiin käyttää toimintatutkimuksen menetelmiä, jotta saataisiin laajempi kuva alalla toimivista menetelmistä.

Korkeakouluissa toteutettava kansainvälisyyskasvatus on yksi Kansainvälisyyskasvatus 2010 -mietinnön (OPM 2006: 4) kehittämisaalue. Tässä tutkimuksessa keskiössä oli sosiaalialan koulutus. Entä miten kansainvälisyys- tai monikulttuurikasvatus toteutuu korkeakoulutuksen muilla koulutusaloilla? Monet korkeakoulut ovat kansainvälistyneet nopeasti ja niissä on runsaasti sekä opiskelijoita että henkilökuntaa eri puolilta maailmaa. Miten kansainvälisyyskasvatus, monikulttuurisuus tai kulttuurien välisen viestinnän valmiudet näkyvät eri korkeakoulujen arjessa? Saavatko nykyiset korkeakouluopiskelijat valmiuksia työskennellä eri kulttuurien edustajien kanssa? Näkyykö kansainvälistyminen kirjoitetuissa ja toteutuvissa opetussuunnitelmissa? Entä onko tiettyjen alojen/korkeakoulujen kansainvälistyminen johtanut myös korkeakoulujen väliseen eriarvoisuuteen niiden tuottamien monikulttuuristen valmiuksien kehittäjänä? Miten teknologiaa, esimerkiksi internetin kautta toimivia reaaliaikaisia yhteyksiä, voitaisiin hyödyntää paremmin monikulttuurisuusopetuksessa?

Ammattikorkeakoulut eivät osaa vielä aidosti hyödyntää sitä tosiasiaa, että niiden opiskelijat ovat etniseltä ja kulttuuriselta taustaltaan hyvin monenlaisia ja kansainvälisissä verkostoissa luontevasti toimivia yksilöitä. Olisi tärkeää pohtia, miten opinnoissa voitaisiin paremmin hyödyntää näitä opiskelijoiden transnationaaleja verkostoja.

Tämän tutkimuksen keskeinen tulos ja samalla viesti opetussuunnitelmatyöhön voidaan tiivistää seuraavaan kolmeen kohtaan:

- Vähimmäisvaatimuksena kaikilla (sosiaalialan) opiskelijoilla tulee olla monikulttuurisuuteen liittyviä opintoja, joiden kautta he saisivat perusvalmiudet monikulttuuriseen työhön.
- Monikulttuurista työtä ei voi oppia ilman käytännön kokemusta. Oppiminen tulisi mahdollistaa kokemusten ja kohtaamisten kautta. Kohtaamiseen tulisi olla selkeä tuki.
- Ammattikorkeakouluja tulisi kehittää siten, että ne itsessään olisivat monikulttuurisia ja kansainväliä yhteisöjä ja antavat tätä kautta valmiuksia monikulttuurisessa yhteisössä toimimiselle. Tässä tulisi huomioida myös opiskelijoiden transnationaalit verkostot.

Lähteet:

- Alasuutari, P. 1999: Laadullinen tutkimus. Vastapaino .Tre.
- Allport, G. 1954. Handbook of social psychology. Addison-Wesley. Cambridge.
- Ammattikorkeakouluasetus (352/2003)
- Anis, M. Lastensuojelun ammattilaisten tulkintoja maahanmuuttajasosiaalityöstä. Janus 14(2) 2006, s. 109-126
- Anis, M. 2008. Sosiaalityö ja maahanmuuttajat. Lastensuojelun ammattilaisten ja asiakkaiden vuorovaikutus ja tulkinnat. Väestöntutkimuslaitoksen julkaisusarja D47/2008. Helsinki.
- Anttonen, A & Sipilä, J 2000. Suomalaista sosiaalipolitiikkaa. Vastapaino. Jyväskylä.
- AMKOTA-tilastotietokanta <http://amkota.minedu.fi:8080/>. Luettu 23.9.2008.
- Arene. Ammattikorkeakoulujen osallistuminen eurooppalaiseen korkeakoulutusalueeseen. Sosiaalialan koulutusala-kohtaiset kompetenssit. <http://www.ncp.fi/ects/materiaali/Sosiaalialan%20koulutusohjelman%20kompetenssit%20042006.pdf>. Luettu 4.9.2008.
- Asetus ammattikorkeakouluista 15.5.2003/352
- Asetus lasten päivähoidosta 16.3.1973/239
- Banks, J. 2006. Cultural Diversity and Education. Foundations, Curriculum and Teaching. Fifth Edition. Pearson Education. Inc.
- Banks, J. 2005. Approaches to Multicultural Curriculum Reform. Teoksessa: Banks, J. & McGee Banks, C.A. (ed.) 2005: Multicultural Education. Issues and Perspectives. Wiley / Jossey-Bass Education. s.242-262.
- Berry, J. 2006. The Cambridge handbook of acculturation psychology. Cambridge University Press. Cambridge.
- Bjurström, E. 2001. Ungdomskultur som kamp om etnisk identitet. Teoksessa: Ahmadi, N. (red.). Ungdom, kulturmöten, identitet. Liber Ab. Berlings skogs. Trelleborg. s. 116-145
- Blaikie, N 2003. Analyzing Quantitative Data. sage Publications. London.
- Bravo & Lönnback 2001 Invandringskrisen eller Det förlorade paradiset. Teoksessa: Ahmadi, N. (red.) 2001 Ungdom, kulturmöten, identitet. Liber Ab. Berlings skogs. Trelleborg.
- Brislin, R. & Yoshida, T. 1994: Improving Intercultural Interactions. Modules for Cross-Cultural Training Programs. Sage Publications. Thousand Oaks.
- Bryman, A. .2001. social Research Methods. Oxford Univerisity Press. Oxford.
- Campinha-Bacote, J. 2007. Becoming Culturally Competent in Ethnic Psychopharmacology. Journal of Psychosocial Nursing and Mental Health Services. Volume 45(9), September 2007, p 26–33
- Clark, J. L. 2006. Listening for Meaning: A research-Based Model for Attending to Spirituality, Culture and Worldview in Social Work Practice. Critical Social Work Vol.7 No 1.
- D`Andrea, M. & Heckman, E. 2008. A 40-Year Review of Multicultural Counseling Outcome Research: Outlining a Future Research Agenda for the Multicultural Counseling Movement. Journal of counseling & Development. Volume 86.
- Discrimination in the European Union. Speciale Eurobarometer 263. 2007. http://ec.europa.eu/public_opinion/archives/ebs/ebs_263_en.pdf. Luettu 23.8.2008.
- Dominelli, L. 1997. Anti-Racist Social Work. Second edition. Macmillan/BASW. London.
- Dominelli, L. 2002 .Anti-oppressive Social Work Theory and Practice. Palgrave Macmillan. New York.
- Erickson, F. 2005. Culture in Society and in Educational Practices. Teoksessa: Banks, J. & McGee Banks, C.A. (ed.) Multicultural Education. Issues and Perspectives. Wiley / Jossey-Bass Education. s. 31-57.
- Erwin, P. 2005. Asenteet ja niihin vaikuttaminen. WSOY. Porvoo.

- Forsander, A. & Ekholm, E. & Saleh, R. 1994: Monietninen työ - haaste ammattitaidolle. Helsingin yliopiston Lahden tutkimus- ja koulutuskeskuksen julkaisu 9/1994
- Fowler, S. & Blohm, J. 2004. An Analysis of Methods for Intercultural Training. Teoksessa: Landis, D & Bennett, J. & Bennett, M. . (ed.) Handbook of Intercultural Training. Third Edition. Sage Publications, Thousand Oaks. S.37-84.
- Fuertes, J & Grethcen, D 2001: Emerging Theories of Multicultural Counseling. Teoksessa: Ponterotto, J., & Casas, M. & Suzuki, L. & Alexander, C. (Ed.) 2001: Handbook of Multicultural Counseling. Second Edition. Sage Publications. Thousand Oaks. s.509-541.
- Giddens, A. 1995. Elämää jälkitraditionaalisessa yhteiskunnassa. Teoksessa Nykyajan jäljillä.. Vastapaino. Tampere S. 83-152.
- Guy-Walls. P. 2007 Exploring Cultural Competence Practice in Undergraduate Social Work Education. Education Vol. 127 No. 4 s. 569-580
- Hallituksen maahanmuuttopoliittinen ohjelma. 2006. Työhallinnon julkaisu. 371/2006.
- Hammar-Suutari, S. 2006. Kulttuurien välinen viranomaistyö. Työn valmiuksien ja yhdenvertaisen asiakaspalvelun kehittäminen. Työpoliittinen tutkimus 300. Työministeriö Helsinki.
- Hautamäki, A. 2005. Poliitikan paluu. Teoksessa: Hautamäki, A; Lehtonen, T., Sihvola, J.; Tuomi, I.; Vaaranen, H. & Veijola, S.: Yhteisöllisyyden paluu. Gaudeamus. Helsinki. S. 31-59.
- Hautaniemi, P. 2004. Pojat! Somalipoikien kiistanalainen nuoruus Suomessa. Nuorisotutkimusseura. Julkaisuja 41. Hakapaino. Helsinki.
- Heikkilä, T. 2001. Tilastollinen tutkimus. Kolmas uudistettu painos. Edita. Helsinki.
- Hellgren, Z... 2008 Myten om det mångkulturella samhället. Teoksessa: Darvishpour, m & Westin, C. (toim.) Migration och etnicitet. perspektiv på ett mångkulturellt Sverige. Studentlitteratur. Realszisztema Dabas Printing House. s.81-106.
- Helve, H. 2007. Arvojen muutos nuorisokasvatuksen haasteena. Teoksessa: Nivala, E. & Saastamoinen, M (toim.) Nuorisokasvatuksen teoria – perusteita ja puheenvuoroja. Nuorisotutkimusverkosto. Julkaisuja 73. s. 276-312.
- Hilden, R. 2002. Ammatillinen osaaminen hoitotyössä. Tammi. Helsinki.
- Huddart, D. 2007. Homi K. Bhabha – Missä kulttuuri sijaitsee?. Teoksessa: Kuortti, J , Lehtonen, M & Löytty, O. Kolonialismin jäljet. Keskustat, periferiat ja Suomi. Gaudeamus. s. 62-70.
- Huttunen, L., Löytty, O & Rastas, A.. 2005 : Suomalainen monikulttuurisuus. Teoksessa: Rastas, A., Huttunen, L. & Löytty, O (toim.) Suomalainen vieraskirja. Kuinka käsitellä monikulttuurisuutta? Vastapaino. Tampere. S. 16-40
- Hyvönen, H. 2007. ”Koti on Suomessa mutta kotimaa on Viro”. Suomessa asuvien virolaisäitien transnationaaliset tilat. Teoksessa: Martikainen, T. & Tiilikainen, M. (toim.) Maahanmuuttajanaiset: kotoutuminen, perhe ja työ. Väestöntutkimuslaitoksen julkaisusarja, D 46/2007 .s.190-217
- Hänninen, S. 2004. Perustulo – kenen tahansa oikeus. Teoksessa Helne; Hänninen, S 6 Karjalainen, J. Seis yhteiskunta – tahdon sisään! SoPhi. Jyväskylä.
- Ikäläinen, S & Martiskainen, T. & Törrönen, M. 2003. Mangopuun juurelta kuusen katveeseen –asiakkaana maahanmuuttajaperhe. Lastensuojelun keskusliitto. Dark oy. Vantaa.
- Iskanus, S. 2002: Kahden kielen ja kulttuurin labyrintissa. Teoksessa: Laihiala-Kankainen, S., Pietikäinen, S. & Dufva, H. Moniääninen Suomi. Kieli, kulttuuri ja identiteetti. Soveltavan kielentutkimuksen keskus. S. 200-218.
- Jaakkola, M. 1999. Maahanmuutto ja etniset asenteet = suomalaisten suhtautuminen maahanmuuttajiin 1987-1999. Työministeriö, maahanmuutto-osasto. Helsinki.
- Jandt, F. 2000: Intercultural Communication. An introduction. 3.ed. Sage Publications. Thousand Oaks.
- Janzen, R. 1997 Five Paradigms of Ethnic Relations. Teoksessa: Samovar, L. & Porter, R. 1997 (ed.) : Intercultural Communication. A Reader. Eighth Edition. Wadsworth Publishing Company, Belmont, California

- Johansson, E. 1997: Kansainvälisyys ammatillisissa oppilaitoksissa ja opettajien pedagogisessa ajattelussa. Espoo-Vantaan ammattikorkeakoulun julkaisusarja A23.
- Jokikokko, K 2002. Interkulttuurinen kompetenssi apuna kulttuureja kohdatessa. Teoksessa: Räsänen, R. Jokikokko, K, Järvelä, M-L & Lamminmäki Kärkkäinen, T. (toim.) 2002 . Inerkulttuurinen opettajankoulutus. utopiasta todellisuudeksi toimintatutkimuksen avulla. E 55. Oulun yliopisto. Oulu University Press. S. 85-96
- Jokikokko, K 2005. Interculturally trained Finnish teachers' conceptions of diversity and intercultural competence. Intercultural Education. Vol 16. No , s. 69-83
- Juhila, K. 2006. Sosiaalityöntekijöinä ja asiakkaina. Sosiaalityön yhteiskunnalliset tehtävät ja paikat. Vastapaino. Tampere.
- Julkunen, R. 2006. Kuka vastaa?Hyvinvointivaltion rajat ja julkien vastuu.Stakes. Gummerrus kirjapaino. Vaajakoski.
- Järvelä, M-L: Tavoitteena interkulttuurinen opettajankoulutus. Orientaatioperusta ja epistemologia. Räsänen, R. Jokikokko, K, Järvelä, M-L & Lamminmäki Kärkkäinen, T. (toim.) 2002 . Interkulttuurinen opettajankoulutus. utopiasta todellisuudeksi toimintatutkimuksen avulla. E 55. Oulun yliopisto. Oulu University Press. S. 31-48.
- Järvinen, P. & Järvinen, A.2000. Tutkimustyön metodeista. Opinpaja. Tampere.
- Järvinen, R. 2004. Ammatillisen maahanmuuttotyön kulttuuri. Erilaisuus sosiaali- ja terveydenhuollon jäsennyksissä. Tampereen yliopisto. Tampere.
- Kamali, M. 2002. Kulturkompetens i socialt arbete. Om socialarbetarens och klientens kulturella bakgrund. Qpress,Oskarshamn.
- Kansainvälisyyskasvatus 2010. Ehdotus kansalliseksi kansainvälisyyskasvatuksen toimenpideohjelmaksi. Opetusministeriön työryhmämuistioita ja selvityksiä 2006:4.
- Kocarek, C., Talbot, D., Batka J. & Anderson M. 2001 Reliability and Validity of Three Measures of Multicultural Competency. Journal of Counseling & Development. Fall 2001. Volume 79, s. 486-496.
- Kolb,D. A. 1984: Experiential Learning. Experience as the Source of Learning and Development. Englewood Cliffs, NJ: Prentice hall, Inc. Teoksessa: Ruohotie, P. 2000. Oppiminen ja ammatillinen kasvu. WSOY. Juva.
- Koponen, H. 2004 Monikulttuurisuuskasvatus ja monikulttuurinen koulu – Mitä kaikkea se sisältää? Teoksessa: Loima, J. (toim.) Theoria et Praxis. Viikin normaalikoulun julkaisuja 1. Helsinki. www.vink.helsinki.fi/files/Theoria_monikult.html . Luettu 13.1.2006
- Korkeakoulujen kansainvälistymisstrategia vuosille 2009-2015. http://www.minedu.fi/export/sites/default/OPM/Koulutus/artikkelit/korkeakoulujen_kv/liitteet/kansainvalistymisstrategia.pdf. Luettu 29.4.2009
- Kotila, H.2000. Ammattikorkeakoulun opiskelijoiden kokemuksia opetussuunnitelmasta. Helsingin yliopiston opettajankoulutuslaitos. Tutkimuksia 214.
- Kotila, H. 2003. Ammattikorkeakoulupedagogiikka. Edita. Helsinki.
- Laki maahanmuuttajien kotouttamisesta ja turvapaikanhakijoiden vastaanotosta (493/1999)
- Lappalainen, Sirpa 2006. Kansallisuus, etnisyys ja sukupuoli lasten välisissä suhteissa ja esiopetuksen käytännöissä. Helsingin yliopisto. Kasvatustieteen laitoksen tutkimuksia 205.
- Lasonen, J. (2005). Reflections on interculturality in relation to education and work. Journal of Higher Education Policy, 18(4), 397-407
- Laurean opetussuunnitelma. <http://opinto.laurea.fi/opas/opas.asp?opetussuunnitelmaID=61&kieli=fin&lan=fin>. Luettu 14.2.2009.
- Leininger, M 1995. Transcultural nursing: concepts, theories, research and practices. Irwin/McGraw-Hill. Boston.
- Lepola,O. 2000: Ulkomaalaisesta suomenmaalaiseksi. Monikulttuurisuus, kansalaisuus ja suomalaisuus 1990-luvun maahanmuuttopoliittisessa keskustelussa. SKS. Helsinki.
- Lepola, O. & Villa, S. (toim.) 2007. Syrjintä Suomessa 2006. Ihmisoikeusliitto ry. Hakapaino. Helsinki.

- Locke, D. 1998. *Increasing Multicultural Understanding. a Comprehensive Model. Second Edition.* Sage Publications. Thousand Oaks.
- Lustig, M. & Koester, J. 1999. *Intercultural Competence. Interpersonal Communication across Cultures.* 3.ed. Addison Wesley Longman.
- Mahmood, Q 2007. En illusion av förändring. Om mångfalds- och integrationsdiskursens framväxt. Teoksessa: *Mångfald är framtiden. slutbetänkande av kommittén för samordning av mångkulturåret 2006.* SOU2007:50. Edita Sverige. Stockholm. s. 62-72.
- Makkonen, T. 2000. *Rasismi Suomessa 2000 . Tutkimusraportti. Ihmisoikeusliitto.*
- Martikainen, T. & Sintonen, T. & Pitkänen, P. 2006. Ylirajainen liikkuvuus ja etniset vähemmistöt. Teoksessa: Martikainen, T. (toim.). *Ylirajainen kulttuuri. Etnisyys Suomessa 2000-luvulla.* Tietolipas 212. Hakapaino oy . Helsinki.
- Martikainen, T. 2007. Maahanmuuttajaväestön sukupuolittuneisuus, perheellistyminen ja sukupolvisuus. Teoksessa: Martikainen, T. & Tiilikainen, M. (toim.) *Maahanmuuttajanaiset, kotoutuminen, perhe ja työ. Väestötutkimuslaitoksen julkaisusarja D46/2007.* Helsinki.
- Martin, J & Nakayama, T. 2007 *Intercultural communication in Contexts. Fourth Edition.* McGraw-Hill. New York.
- Massey, D. 2003: Paikan käsitteellistäminen. Teoksessa: Lehtonen, M. & Löytty, O. (toim.) *Erilaisuus.* Vastapaino. Tampere.
- Matinheikki-Kokko, K. 1997: *Challenges of Working in Cross-Cultural Environment.* Jyväskylä Studies in Education, Psychology and Social Research 131
- Matinheikki-Kokko, K. 2002a. Kulttuuri-identiteetti oppimisprosessina. Teoksessa: Laihala-Kankainen, S., Pietikäinen, S. & Dufva, H. *Moniääninen Suomi. Kieli, kulttuuri ja identiteetti. Soveltavan kielentutkimuksen keskus.* S. 219-234
- Matinheikki-Kokko, K. 2002b. Kulttuurikompetenssin oppiminen toisesta kulttuurista tulevien ohjaustyössä. Teoksessa A. Eteläpelto & P. Tynjälä (toim.) *Oppiminen ja asiantuntijuus. Työelämän ja koulutuksen näkökulmia.* Juva: WSOY, 291–305.
- Metsämuuronen, J. 2000. *Maailma muuttuu - miten muuttuu sosiaali- ja terveysala? : sosiaali- ja terveysalan muuttuva toimintaympäristö ja tulevaisuuden osaamistarpeet. : Sosiaali- ja terveysministeriö : Opetushallitus : Stakes : Suomen kuntaliitto.* Helsinki.
- Miettinen, M. 2001. "Kun pitää olla vastaanottamassa sitä kansainvälistymistä" Pohjoiskarjalaisten luokanopettajien käsitykset monikulttuurisuuskasvustuksesta. Joensuun yliopiston kasvatustieteellisiä julkaisuja n:o 67. Joensuun yliopisto.
- Miettinen, M & Pitkänen, P. 1999. Opettajat kulttuurien leikkauspisteessä: opettajien käsitykset työstä maahanmuuttajien kanssa. Opetushallitus. Helsinki.
- Morley, D. 2003: *Kuulumisia –Aika, tila ja identiteetti medioituneessa maailmassa.* Teoksessa: Lehtonen, M. & Löytty, O. (toim.) *Erilaisuus.* Vastapaino. Tampere.
- Nieto, S. 1999. *Light in their eyes creating multicultural learning communities.* Teachers College Press. New York.
- Nieto, S. 2001. Teoksessa: Banks, J.A. & Mac Gee Banks, C. A. 2001 *Multicultural Education. Issues & Perspectives.* John Wiley & Sons, Inc. New York.
- Nieto, S. & Bode, P. 2008 *Affirming diversity : the sociopolitical context of multicultural education* 5th ed. Boston Pearson/Allyn&Bacon cop. 2008
- Nummenmaa, L. 2004. *Tilastolliset menetelmät.* Tammi. Helsinki.
- Nyysölä, K. 2000 *Rajatonta oppimista ja kulttuurien kohtaamista: Leonardo da Vinci-ohjelman vaikuttavuus ammatillisen koulutuksen kansainvälistymiseen.* Opetushallitus. Helsinki.
- Ogbu, J. 2003. *Black American Students in an Affluent Suburb. A study of Academic Disengagement.* Lawrence Erlbaum Associates. New Jersey.

- Opettajien perus- ja täydennyskoulutuksen ennakointihankkeen (OPEPRO) selvitys 8. Opetushallitus.
<http://snor.joensuu.fi/oph/opepro8.pdf#search=%22antirasistinen%20ty%C3%B6%20tutkimus%20pdf%20tutkimus%22>. Luettu 4.5.2008.
- Paavola, H. 2007. Monikulttuurisuuskasvatus päiväkodin monikulttuurisessa esiopetusryhmässä. Helsingin yliopisto. Tutkimuksia 283.
- Parekh, B. 2000. The Future of Multi-Ethnic Britain. The Parekh Report. Profile Books. London.
- Payne, M 1997 : The Modern Theory of Social Policy. Macmillan. London.
- Payne, M. 2005. Modern Social Work Theory. Third Edition. Palgrave. Macmillan. London
- Pentikäinen, M. 2005. Loputtomalla matkalla. Kertomuksia pakolaisuudesta. Etnika oy. Helsinki.
- Perhoniemi, R. & Jasinskaja-Lahti, I. 2006. Maahanmuuttajien kotoutuminen pääkaupunkiseudulla. Seurantatutkimus vuosilta 1997-2004. Helsingin kaupungin tietokeskus. Helsinki.
- Pitkänen, P. & Matinheikki-Kokko, K. 2006. Developing Student Teachers' Multicultural Competence: Finnish Case. Teoksessa: Pitkänen, P. & Verma G.J. & Kalekin-Fishman, D. Increasing the Multicultural Understanding of Student Teachers in Europe. The Trafford Press.
- Pitkänen, P. 2006. Etninen ja kulttuurinen monimuotoisuus viranomaistyössä. Edita. Helsinki.
- Pitkänen P. & Kouki, S. 1999: Vieraiden kulttuurien kohtaaminen viranomaistyössä. Edita. Helsinki.
- Pitkänen, P (toim.) 1997: Näkökulmia monikulttuuriseen Suomeen. Edita. Helsinki.
- Ponterotto, J., & Casas, M. & Suzuki, L. & Alexander, C. (Ed.) 2001: Handbook of Multicultural Counseling. Second Edition. Sage Publications. Thousand Oaks.
- Porter, R. & Samovar, L. 1997. Intercultural Communication: a Reader. Belmont (Calif.) : Wadsworth , cop
- Puolimatka, T. 2002. Opetuksen teoria: konstruktivismista realismiin. Tammi. Helsinki.
- Puukari, S & Taajamo, M. 2007. Kulttuurinen kehitystehtävä monikulttuurisen ohjauksen lähtökohtien hahmottamisessa. Teoksessa: Puukari, S & Taajamo, M. (toim.) Monikulttuurisuus ja moniammatillisuus ohjaus- ja neuvontatyössä. Jyväskylän yliopisto, Koulutuksen tutkimuslaitos. Tutkimuslauseita 36. Kopijyvä oy Jyväskylä. S. 9-22.
- Puuronen, V. 2003 : Arkipäivän rasismi Suomessa. Syreeni tutkimusohjelma 2001-2003.
<http://www.joensuu.fi/syreeni/vesapuuronen/arkirasi.htm>. Luettu 3.4.2008.
- Raij, K. 2003: Osaamisen tuottaminen ammattikorkeakoulun päämääränä. Kotila, H. (toim.) Ammattikorkeakoulupedagogiikka. s. 42-58.
- Rastas, A., Huttunen, L. & Löytty, O (toim.) 2005: Suomalainen vieraskirja. Kuinka käsitellä monikulttuurisuutta? Vastapaino. Tampere.
- Rastas, A. 2007. Neutraalisti rasistinen. Erään sanan politiikkaa. Teoksessa: Kuortti, J , Lehtonen, M & Löytty, O. Kolonialismin jäljet. Keskustat, periferiat ja Suomi. Gaudeamus. s. 119-141.
- Raunio, K. 2009. Olennainen sosiaalityössä. Gaudeamus. Helsinki.
- Raunio, K. 1999. Positivismi ja ihmistiede sosiaalitutkimuksen perustat ja käytännöt. Helsinki : Gaudeamus.
- Rossi, K. 2007. Vähemmistöt ja oikeudenmukaisuus hyvinvointivaltiossa. Teoksessa: Saari, J & Yeung, A B (toim.) Oikeudenmukaisuus hyvinvointivaltiossa. Gaudeamus. Helsinki s. 62-75.
- Ruohotie, P. 2000. Oppiminen ja ammatillinen kasvu. WSOY. Juva.
- Ruohotie, P. 2002. Kvalifikaatioiden ja kompetenssien kehittäminen ammattikorkeakoulun tavoitteena. Teoksessa: Liljander, J-P. . Omalla tiellä. Ammattikorkeakoulut kymmenen vuotta. Arene. Edita. Helsinki. s.108-127.
- Räsänen, R. 2002. Interkulttuurisen pedagogiikan olemusta etsimässä. Teoksessa: Räsänen, R. Jokikokko, K, Järvelä, M-L & Lamminmäki Kärkkäinen, T. (toim.) 2002 . Inerkulttuurinen opettajankoulutus. utopiasta todellisuudeksi toimintatutkimuksen avulla. E 55. Oulun yliopisto. Oulu University Press. S. 97-114.
- Räsänen, R 2005: Etninen moninaisuus koulujen haasteena. Teoksessa: Kiilakoski, T., Tomperi, T. 6 Vuorikoski, M. : Kenen kasvatus? Kriittinen pedagogiikka ja toisinkasvatuksen mahdollisuus. Vastapaino. Jyväskylä s. 87-111

- Saaranen-Kauppinen, A & Puusniekka, A. . 2006. KvaliMOTV - Menetelmäopetuksen tietovaranto . Tampere : Yhteiskuntatieteellinen tietoarkisto. <http://www.fsd.uta.fi/menetelmaopetus/> .Luettu 1.10.2008.
- Salakka, m. 2006. Suomeen palaavien lähetystyöntekijöiden paluuta koskevat puheet. Paluusokki ja identiteetin monikulttuuriset jännitteet. Kasvatustieteiden tiedekunta. Oulun yliopisto.
- Salo-Lee, L. 2005. Kohden kulttuurienvälistä kompetenssia. Teoksessa T. Varis (toim.). Uusrenessanssijuttelu, digitaalinen osaaminen ja monikulttuurisuuteen kasvaminen. Saarijärvi: Saarijärven Offset, 123-133.
- Salo-Lee, L. 2007. Towards Cultural Literacy. In Kaivola, T. & M. Melén-Paaso (eds.): Education for Global Responsibility – Finnish Perspectives, 73–82. Publications of the Ministry of Education 2007:31.
- Samovar, L. & Porter, R. 1997 (ed.) : Intercultural Communication. A Reader. Eighth Edition. Wadsworth Publishing Company, Belmont, California.
- Santala, J. 2008. Sosiaalityö sosionomien (AMK) kodiksi, - Sosionomien (AMK) ja sosiaalityöntekijöiden välisestä työnjaosta kunnallisessa sosiaalityössä. Teoksessa: Viinämäki, L. 2008 (toim.) 14 puheenvuoroa sosionomien (AMK) asemasta Suomen hyvinvointiasiantuntijajärjestelmässä. Kemi-Tornion ammattikorkeakoulun julkaisuja. Sarja A: Raportteja ja tutkimuksia 2/2008. S. 76-87.
- Saukkonen, P. 2007. Poliittika monikulttuurisessa yhteiskunnassa. WSOY Oppimateriaalit oy. Helsinki.
- Schubert, C. 2007. Monikulttuurisuus mielenterveytyössä. Edita Prima oy. Helsinki.
- Siim, P. 2007. Äidit ja heidän lapsensa: perhesuhteista neuvottelua ylirajaisissa perheissä. Teoksessa: Martikainen, T. & Tiilikainen, M. (toim.) Maahanmuuttajanaiset: kotoutuminen, perhe ja työ. Väestötutkimuslaitoksen julkaisusarja, D 46/2007 .s. 218-244.
- Siitonen, A 2004. Ammatillisuus ja taidon käsite. Teoksessa: Kotila, H & Mutanen, A (toim.): Tutkiva ja kehittävä ammattikorkeakoulu. s. 266-278.
- Sjögren, A. 2001 : Kulturens roll i identitetens byggande. Teoksessa: Ahmadi (red.) Ungdom, kulturmäten, identitet. Liber Ab. Berlings skogs. Trelleborg. s. 24-55
- Smith, P., Bond M. & Kagitcibasi, C.. 2006. Understanding Social Psychology Across Cultures. Living and working in a changing world. Sage Publications. London.
- Soilamo, O. 2008. Opettajan monikulttuurinen työ. Turun yliopiston julkaisuja. Sarja C/ osa 267.
- Sosiaalialan korkeakoulutuksen suunta. 2007. Opetusministeriön työryhmämuistioita ja selvityksiä 2007:43.
- Sosionomin ydinosaaminen. Sosiaalialan ammattikorkeakoulutuksen kansallinen strategia. Hyväksytty sosiaalialan amk-koulutuksen kansallisen verkoston kokouksessa 16.–17.11.2000. <http://www2.hamk.fi/sosiaaliala/opiskelu/sosionomi/ydinosaaminen.html>. Luettu 13.1.2006
- Sosnet. <http://www.sosnet.fi/?depid=22042> Luettu 8.4.2009
- Sue, D. W., & Sue, D. 2003. Counseling the culturally diverse: Theory and practice (4th ed.). New York: Wiley.
- Suh, E. E. 2004: The Model of Cultural Competence Trough an Evolutionary Concept Analysis. Journal of Transcultural Nursing. Vol 15 no 2, 93-102
- Suomen settlementiliitto. <http://www.settlementiliitto.fi/index.phtml?s=45> .Luettu 26.4.2009
- Talvinen, P. & Nylund, M. 2008. Roivainen, I. ym. (toim.). Kotouttavan yhteisösosiaalityön yhteistoiminnallisuus. Yhteisöt ja sosiaalityö. Kansalaisen vai asiakkaan asialla? PS-kustannus. S.111-126.
- Thomson, N. 1993. Anti-discriminatory Practice. Macmillan. London.
- Tilastokeskus. Suomen väestö 2008 http://www.stat.fi/til/vaerak/2008/vaerak_2008_2009-03-27_tie_001_fi.html.. Luettu 8.4. 2009.
- Tilastokeskus. Tilastotietokannat. Työmarkkinat/Työvoimatutkimus <http://pxweb2.stat.fi/Dialog/Saveshow.asp>. Luettu 8.4.2009
- Torode, R. ,Walsh, T. & Woods, M. 2001. Working with refugees and Asylum-seekers. A Social Work resource Book.. Department of Social Studies, Trinity College. Dublin., Irland.
- Tuomi, J & Sarajärvi, A. 2004. Laadullinen tutkimus ja sisällönanalyysi. Tammi. Helsinki.

Tynjälä, P. 2002: Konstruktivistinen oppimiskäsitys ja asinatuntijuuden edellytysten rakentaminen koulutuksessa. Teoksessa: Eteläpelto, A. & Tynjälä, P. (toim.) .Oppiminen ja asiantutijuus. Työelämän ja koulutuksen näkökulmia. WSOY. Helsinki s. 160-179.

Työministeriö. Vuoden 2003 työllisyyskertomus.

http://www.mol.fi/mol/fi/06_tyoministerio/05_tiedotteet/02_2004/2004-04-05-01/index.jsp. Luettu 28.8.2008.

Varttua. <http://varttua.stakes.fi/FI/Linkit/monikulttuurisuus/Monikulttuurisuus.htm>. Luettu 26.4.2009

Viinamäki, L. 2008 (toim.) 14 puheenvuoroa sosionomien (AMK) asemasta Suomen hyvinvointiasiantuntijajärjestelmässä. Kemi-Tornion ammattikorkeakoulun julkaisuja. Sarja A: Raportteja ja tutkimuksia 2/2008.

Williams, C 1998. Towards an emancipatory pedagogy? Social work education for a multicultural multi-ethnic Europe. Teoksessa: Williams, C; Soydan, H & Johnson, M: Social Work and Minorities. European perspectives. Routledge. London. s.211-230.

Virrankoski, O. 2001: Maa kallis isien: tutkimus peruskoulun päättävien oppilaiden isänmaallisuudesta, suvaitsevaisuudesta ja etnisistä ennakkoluuloista. Kirja-Aurora. Turku.

Virtanen, T. & Jauhola, L. 2004. Selvitys valtion tuen vaikutuksesta ammatillisen peruskoulutuksen kansainvälistymiseen –hanketoiminta vuosina 2000-2003. Opetushallitus.

Volanen, M. V. 2002. Taito-oppi haastaa tieto-opin. Teoksessa: Kotila, H. Ammattikorkeakoulupedagogiikka. Edita. Helsinki. s. 36-41.

Vuorensyrjä, M., Borgman, M., Kemppainen, T, Mäntysaari, M & Pohjola, A. 2006. Sosiaalialan osaajat 2015. Sosiaalialan osaamis-, työvoima- ja koulutustarpeiden ennakointihanke (SOTENNA): loppuraportti. Jyväskylän yliopisto. Sosiaalityön julkaisusarja 4.

Väestöliitto. http://www.vaestoliitto.fi/monikulttuurinen_ty/ .Luettu 26.4.2009.

Yhdenvertaisuuslaki (2004/21)

SOSIONOMIOPISKELIJOIDEN MONIKULTTUURISET VALMIUDET

Kiitos, että käytät hetken osallistumalla tutkimukseeni. Olen kiinnostunut kokemuksistasi monikulttuurisuudesta, mielipiteistäsi sekä tiedoistasi koskien sosiaalialalla tehtävää monikulttuurista työtä. Tutkimukseni tarkoituksena on selvittää, millaisia valmiuksia sosionomi-opinnot antavat monikulttuuriseen työhön. Monikulttuurisella työllä tarkoitetaan maahanmuuttajien, etnisten vähemmistöjen tai yleensä eri kulttuurien edustajien kanssa tehtävää työtä. Tutkimus on Tampereen kasvatustieteelliseen tiedekuntaan tehtävä lisensiaattityö.

Toivon, että vastaat sekä vastausvaihtoehdon sisältäviin tehtäviin että avoimiin kysymyksiin. Jokainen vastaus on tutkimuksen kannalta tärkeä!

t. Minttu Rätty (minttu.ratty@laurea.fi)

A Ole hyvä ja täytä aluksi seuraavat tutkimukseen osallistujista kerättävät taustatiedot

A1 Oppilaitos, jossa opiskelen sosionomiaksi

A2 Aloitin sosionomiopintoni vuonna _____

A3 Olen nainen mies

A4 Ikäni _____ vuotta

A5 Äidinkieleni _____

Opiskelun lisäksi minulla on seuraavaa monikulttuurisuuskokemusta. (rastita)

A6 olen asunut Suomen ulkopuolella, yhteensä _____ vuotta

A7 olen säännöllisesti yhteydessä ulkomaille, miten? _____

A8 minulla on ulkomaalaisia perheenjäseniä (tai lähisuvun jäseniä)

A9 minulla on ollut ulkomaalaisia työtovereita

A10 olen kohdannut maahanmuuttajia asiakkaana työssäni

A11 olen itse syntynyt muualla kuin Suomessa. Olen asunut Suomessa _____ vuotta.

A12 jokin muu vaihtoehto, mikä? _____

B. Oletko opinnoissasi saanut valmiuksia kohdata maahanmuuttaja-asiakkaita? (rastita)

B1 teoriaopinnoissa muiden aihealueiden ohessa. Missä opintojaksoissa?

B2 maahanmuuttajakysymyksiä/ monikulttuurisuutta käsitelleellä **pakollisella** opintojaksolla

B3 **vapaavalintaisella** maahanmuuttajakysymyksiä/ monikulttuurisuutta käsitelleellä opintojaksolla.

B4 harjoittelussa, millaisessa työyhteisössä (esim. päiväkotia, palvelutalo, nuorisotalo jne.)

B5 ulkomailla suoritetussa harjoittelussa

B6 muissa opinnoissa, missä: _____

B7 opinnot eivät ole käsittäneet maahanmuuttajien kanssa työskentelyä/ monikulttuurisuutta

C. Ovatko opintosi sisältäneet tietoa seuraavista aihealueista?

4- paljon, 3- kohtalaisesti, 2- vähän, 1- ei lainkaan

C1 Maahanmuuttajien palvelujärjestelmästä (kotoutumispalveluista)

C2 Suomessa asuvista maahanmuuttajista

C3 Kulttuurien kohtaamiseen liittyvää tietoutta

C4 Suomalaisuudesta (oman kulttuurin vaikutuksesta työhön)

C5 Maahanmuuttajien kulttuureista

C6 Erilaisista uskonnoista

C7 Kulttuurisokista

C8 Pakolaisuudesta

C9 EU:n kansalaisten sosiaalipalveluista

C10 Paluumuuttajien oikeuksista

D. Kuvaa vapaamuotoisesti opintojen antamia valmiuksia monikulttuuriseen työhön

E. Mitä kehitettävää monikulttuurisuusopetuksessa mielestäsi olisi?

F. Mitkä ovat Suomen suurimmat ulkomaalaisryhmät?

Kuvaile lyhyesti, mitä mielestäsi tarkoitetaan rakenteellisella rasismilla.

H. Ovatko seuraavat väittämät mielestäsi tosia vai epätosia?

- H1 Kotouttamisuunnitelma pitää laatia jokaiselle alle 5 vuotta Suomessa asuneelle maahanmuuttajalle
- H2 Ramadan tarkoittaa islamin paastokuukautta
- H3 Suomessa suurimmat kieliryhmät ovat suomen ja ruotsin lisäksi venäjä, viro, englantia ja somali.
- H4 Suurin osa Suomessa asuvista ulkomaan kansalaisista on tullut Suomeen pakolaisina.
- H5 Somalialainen kulttuuri on hyvä esimerkki individuaalisesta kulttuurista.
- H6 maahanmuuttaja-asioita hallinnoi Suomessa työministeriö.
- H7 Vietnamilaisia pakolaisia kutsuttiin venepakolaisiksi, koska vietnamin tärkein elinkeino on kalastus.
- H8 Kunta järjestää ensimmäisen asunnon kiintiöpakolaisena maahan tulleelle henkilölle.
- H9 Tilastokeskuksen mukaan ulkomaalaisten työttömyysprosentti oli vuonna 2003 68%, kun kokonaistyöttömyys oli 9%
- H10 maahanmuuttajalapsen lapset ovat oikeutettuja lapsilisään.
- H11 Ranskan kouluihin säädettyä uskonnollisten merkkien kieltoa voidaan pitää esimerkkinä valtion assimiloivasta maahanmuuttopolitiikasta.
- H12 Saatuaan oleskeluluvan jossain EU-maassa turvapaikanhakija voi vapaasti muuttaa EU:n sisällä.
- H13 Kurdistanissa on jatkunut sisällissota vuodesta 1996.
- H14 Maahanmuuttaja-asiakas voi halutessaan tilata tulkikeskuksesta ns. asioimistulkin.
- H15 Kotouttamisuunnitelma tehdään asiakkaan, sosiaalitoimen ja työvoimatoimen yhteistyönä.
- H16 Suurin osa iranilaisista maahanmuuttajista puhuu äidinkielenään arabiaa.
- H17 Vastaanottokeskuksissa asuu turvapaikanhakijoita.
- H18 Entisen Jugoslavian alueelta Suomeen on tullut mm. bosnialaisia ja albaaneja.
- H19 Naistyöntekijät eivät saa koskaan kätellä miespuolisia maahanmuuttaja-asiakkaita.
- H20 Kaikkien maahanmuuttajalasten on mahdollista saada peruskoulussa oman äidinkielen opetusta.

I. Päiväkotiryhmässä aloittaa Sudanista kiintiöpakolaisena maahan tulleen perheen 4-vuotias poika. Miten perheen vastaanotossa ja perehdyttämisessä päiväkotiin voidaan huomioida perheen tausta ja erityistarpeet?

J. Olet aloittamassa vanhusten palvelukeskuksessa toiminnallista ryhmää. Ryhmään on tulossa 8 suomalaista, 3 venäläistä, yksi kurdi ja yksi somalialainen. Miten toiminnan suunnittelussa huomioit ryhmän monikulttuurisuuden?

K. Mitä mieltä olet seuraavista väittämistä

4-täysin samaa mieltä, 3-melko samaa mieltä, 2-melko eri mieltä, 1-täysin eri mieltä

- K1 Minusta on mukava työskennellä eri kulttuurien edustajien kanssa.
- K2 Suomeen voisi tulla enemmänkin maahanmuuttajia.
- K3 Maahanmuuttajalasten pitäisi saada koulussa oman äidinkielen opetusta.
- K4 Maahanmuuttajan kohtaamiseen ei tarvita erityistaitoja
- K5 Opintoni ovat antaneet minulle hyvät valmiudet tehdä monikulttuurista työtä.
- K6 Ei haittaa, vaikka yksityiselämässään sosiaalialan ammattilainen on rasistinen.
- K7 Monikulttuurisuutta korostetaan liikaa sosionomi-opinnoissa
- K8 Opinnot ovat muuttaneet asenteitani maahanmuuttajiin ja ulkomaalaisiin aiempaa myönteisemmiksi.
- K9 Monikulttuurisuusopinnoissa on tarjolla riittävästi
- K10 En haluaisi vieraan kulttuurin edustajaa perheeseeni.
- K11 Monikulttuurisuusopinnot ovat olleet opinnoissa selkeä kokonaisuus.
- K12 Oppilaitoksessani arvostetaan monikulttuurisuutta.
- K13 Sosionomiopinnoissani opettajina ja muina asiantuntijoina on toiminut eri kulttuurien edustajia.
- K14 Haluaisin työskennellä monikulttuurisessa työyhteisössä.
- K15 Suomeen tuleville pakolaisille on suotava sama elintaso kuin suomalaisille.
- K16 Olen joissain asioissa suvaitsempa ja rasistinen.
- K17 Oppilaitokseni on ollut yhteisö, josta saan kokemusta monikulttuurisessa yhteisössä toimimiseen.
- K18 Mielestäni avioliitto kahden eri kulttuurin edustajan välillä ei ole suositeltavaa, koska kaksikulttuurisuus on käytännössä hankalaa.

K19 Monikulttuurisuuteen liittyvät opinnot ovat olleet minulle merkityksellinen/tärkeä osa sosionomiopintojani

K20 Rasisminvastainen työ tarvittaessa kuuluu sosionomin työnkuvaan.

L. Mitä suomalaisuus sinulle merkitsee?

M. Miten oma kulttuurisi näkyy työskennellessäsi sosionomina?

N. Mihin seuraavista ryhmistä koet kuuluvasi?

4- ryhmään kuuluminen on minulle tärkeää, 3- ryhmään kuuluminen on minulle melko tärkeää, 2-ryhmään kuuluminen ei ole minulle kovin tärkeää, 1- ryhmään kuuluminen ei ole minulle tärkeää, 0- en kuulu tähän ryhmään

N1 opiskelija

N2 sosiaalialan työntekijä/opiskelija

N3 nainen/ mies

N4 kotipaikkakuntani asukas

N5 suomalainen

N6 harrastajaryhmä, mikä _____

N7 eurooppalainen

N8 maailmankansalainen

N9 perheeni/sukuni jäsen

N10 muu, mikä? _____

O. Onko sinulla mielestäsi tietoa seuraavista aihealueista?

Käytä seuraavaa asteikkoa:

4 - minulla on laajat tiedot asiasta, joka riittää työskentelyyn erilaisissa asiakastilanteissa, 3 - melko hyvin tietoa maahanmuuttajien kohtaamiseen, 2 - jonkin verran tietoa, 1 - ei lainkaan tai täysin riittämättömästi tietoa

O1 Maahanmuuttajien palvelujärjestelmästä (kotoutumispalveluista)

O2 Suomessa asuvista maahanmuuttajista

O3 Kulttuurien kohtaamiseen liittyvää tietoutta

O4 Suomalaisuudesta (oman kulttuurin vaikutuksesta työhön)

O5 Maahanmuuttajien kulttuureista

O6 Erilaisista uskonnoista

O7 Kulttuurisokista

O8 Pakolaisuudesta

O9 EU:n kansalaisten sosiaalipalveluista

P. Numeroi ne tekijät, jotka ovat mielestäsi antaneet sinulle eniten valmiuksia työskennellä maahanmuuttajien kanssa (1- on vaikuttanut eniten valmiuksiini, 2- on vaikuttanut toisiksi eniten jne. , numeroi vain ne kohdat, joista sinulla on kokemusta)

teoriaopiskelu

opintoihin liittyvä harjoittelu

aiemmat opinnot

ulkomailla asuminen

matkustaminen

ulkomaalaiset perheenjäsenet/lähisukulaiset

ulkomaalaiset työtoverit / ystävät

maahanmuuttaja-asiakkaat työssäni

työkokemukseni

muu, mikä?

Q.Mitä muuta haluaisit sanoa?(Kommenttisi kysymyslomakkeesta, terveisiä tutkijalle tms.)

LÄMMIN KIITOS VASTAUKSISTASI!!!

LIITE 2

TAULUKKO Opiskelijoiden identiteettiä kuvaavat faktorit

Total Variance Explained

Component	Initial Eigenvalues			Extraction Sums of Squared Loadings		
	Total	% of Variance	Cumulative %	Total	% of Variance	Cumulative %
1	3,668	36,684	36,684	3,668	36,684	36,684
2	1,185	11,853	48,536	1,185	11,853	48,536
3	1,012	10,124	58,660	1,012	10,124	58,660
4	,960	9,598	68,258			
5	,754	7,544	75,802			
6	,649	6,494	82,296			
7	,559	5,594	87,890			
8	,478	4,776	92,666			
9	,417	4,169	96,835			
10	,316	3,165	100,000			

Extraction Method: Principal Component Analysis.

Component Matrix(a)

	Component		
	1	2	3
Opiskelija	,709	,109	,128
Sosiaalialan työntekijä/ opiskelija	,681	-,038	-,082
Nainen/ Mies	,773	,234	,175
Kotipaikkakuntani asukas	,681	,051	-,189
Suomalainen	,686	,305	,121
Harrastajaryhmä	,153	-,174	,735
Eurooppalainen	,644	-,382	-,261
Maailmankansalainen	,455	-,708	-,274
Perheeni/sukuni jäsen	,713	,058	,160
Muu	,132	,584	-,446

Extraction Method: Principal Component Analysis.

a. 3 components extracted.

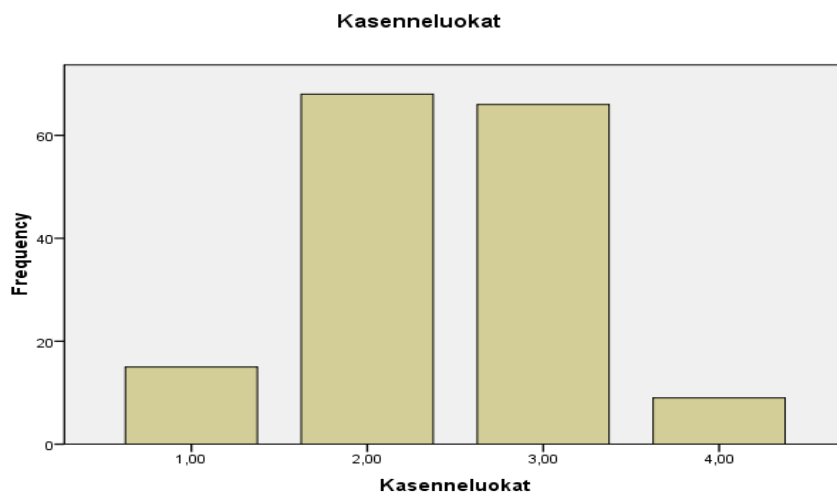
LIITE 3

TAULUKKO Opiskelijoiden jakautuminen neljään asenneluokkaan

Case Processing Summary			
		N	%
Cases	Valid	158	95,8
	Excluded ^a	7	4,2
	Total	165	100,0

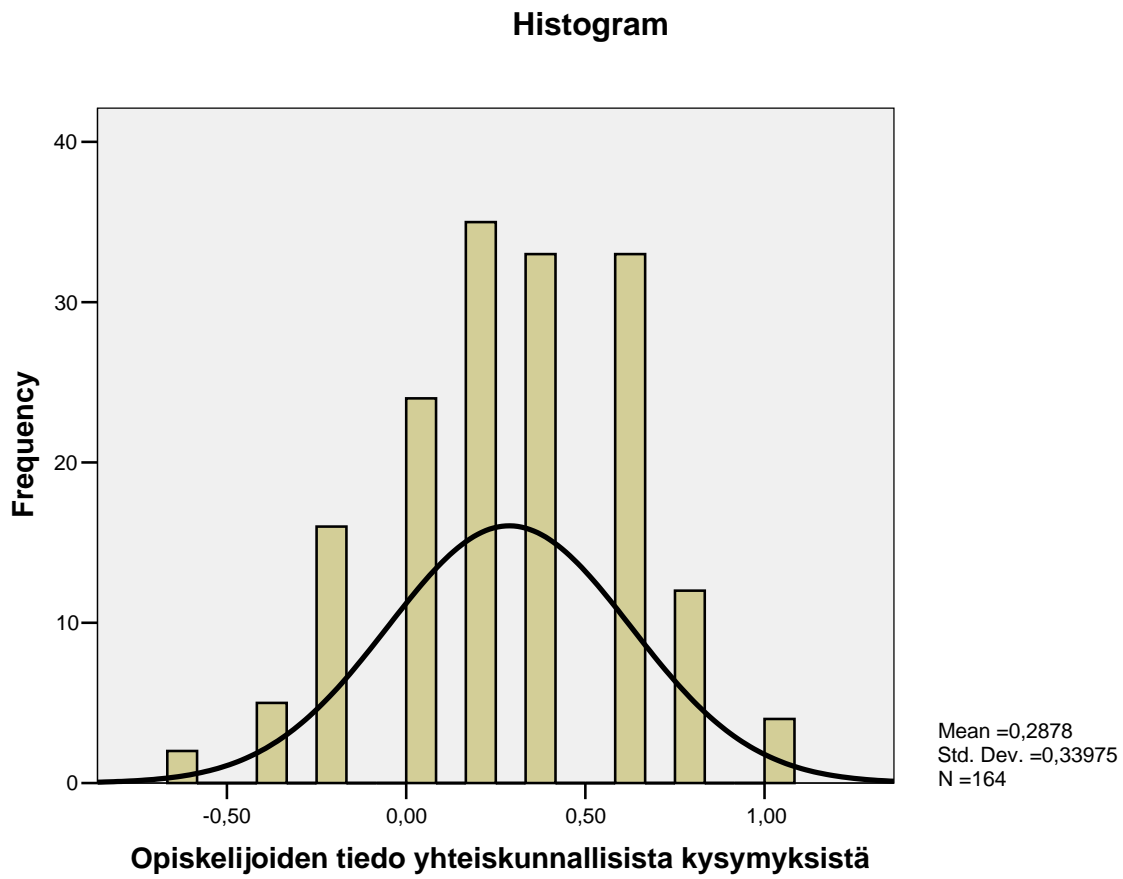
a. Listwise deletion based on all variables in the procedure.

Kasenneluokat					
		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	1,00	15	9,1	9,5	9,5
	2,00	68	41,2	43,0	52,5
	3,00	66	40,0	41,8	94,3
	4,00	9	5,5	5,7	100,0
	Total	158	95,8	100,0	
Missing	System	7	4,2		
Total		165	100,0		



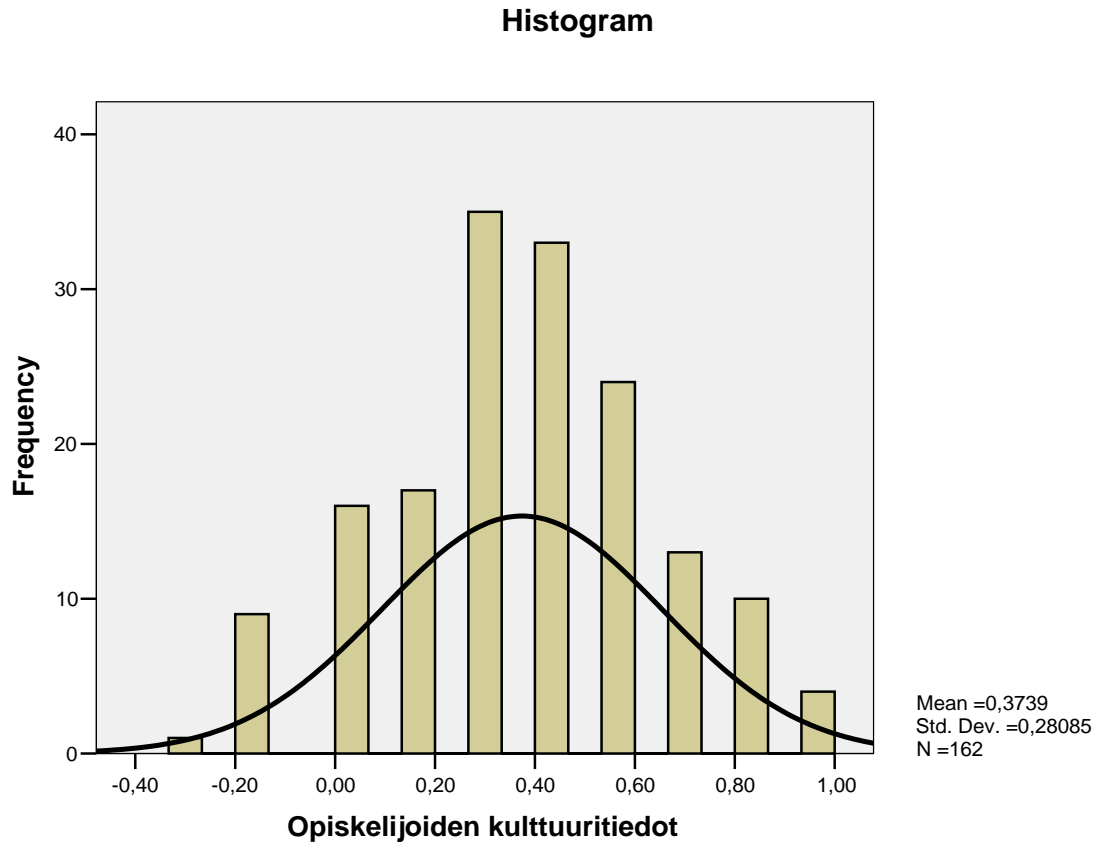
LIITE 4

KUVIO Opiskelijoiden yhteiskunnallinen tietoisuus, summamuuttujan jakauma



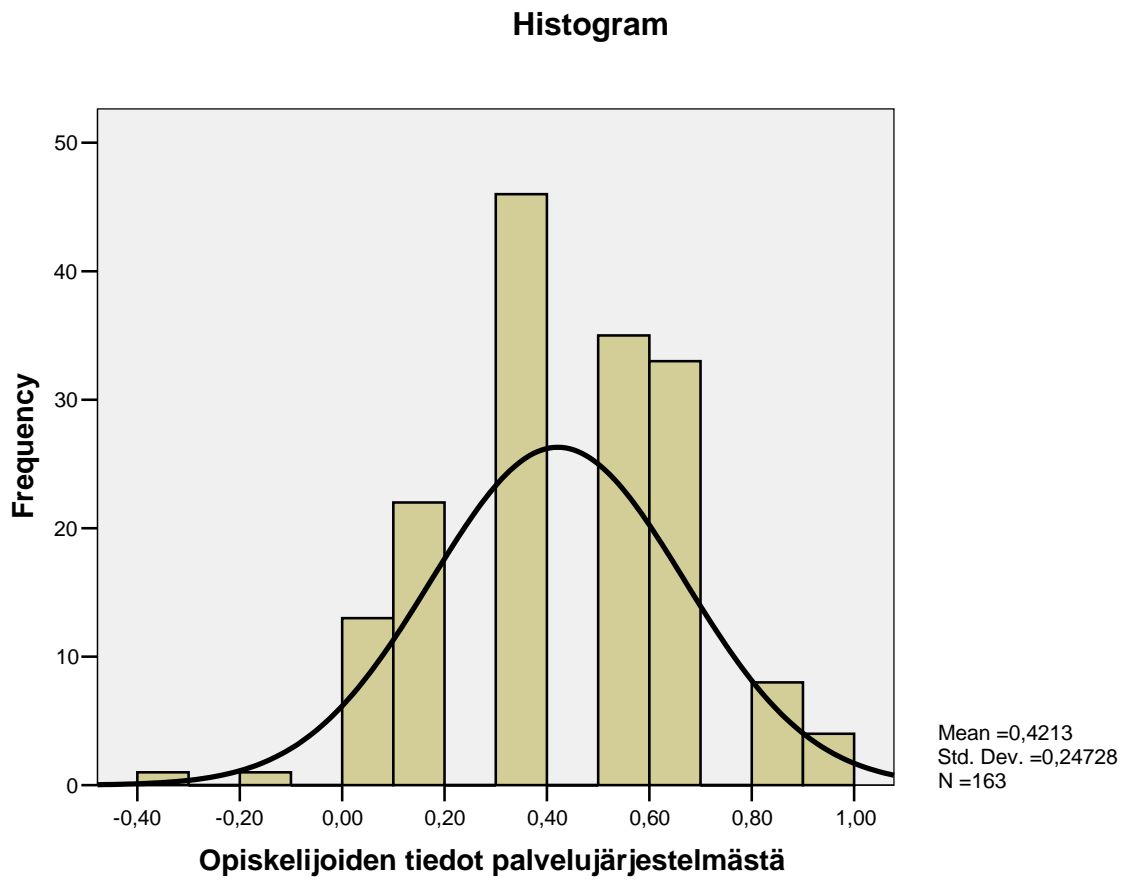
LIITE 5

KUVIO Opiskelijoiden kulttuuritiedot, summamuuttujien jakauma



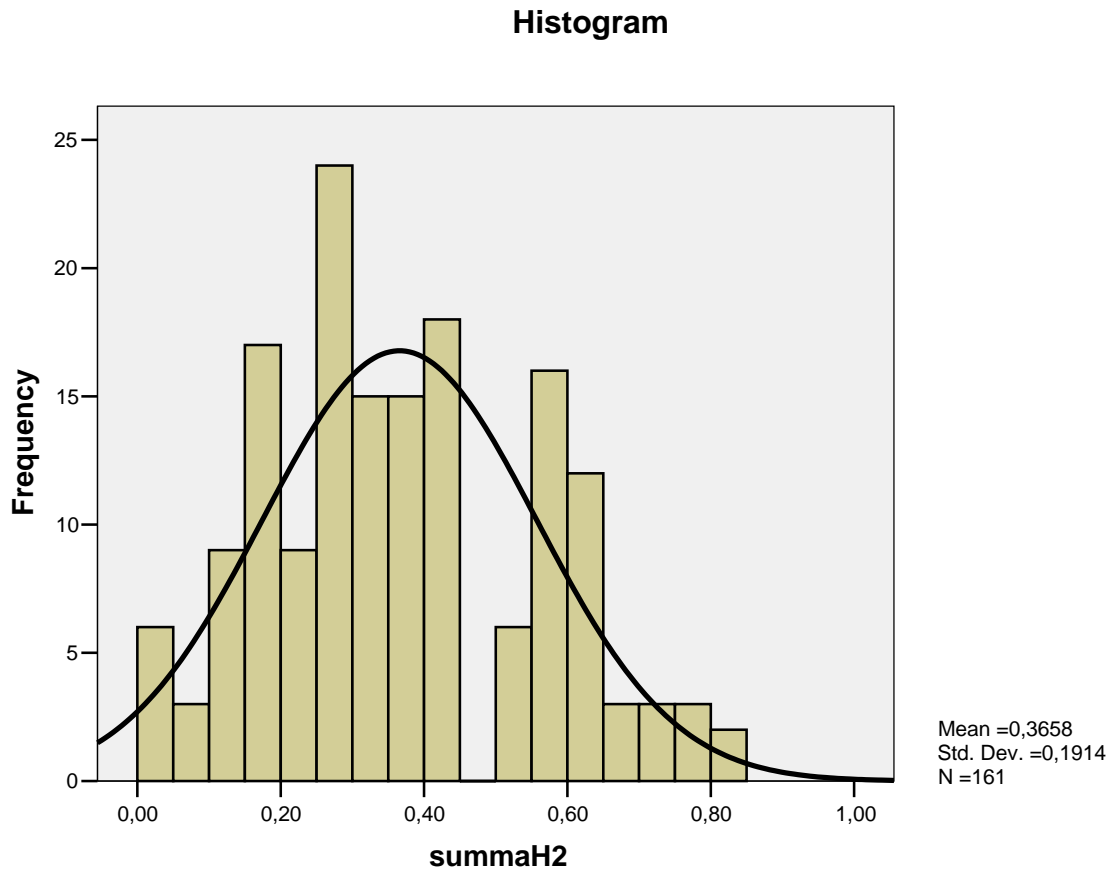
LIITE 6

KUVIO Opiskelijoiden tiedot palvelujärjestelmästä, summamuuttajan jakauma



LIITE 7

KUVIO Opiskelijoiden tiedollinen valmius, vastausten summamuuttajan jakauma



LIITE 8

Taito-muuttujaan koostui seuraavasti:

- kysymys H 18 p
- kysymys I 16 p
- kysymys J 16 p
- kysymys F 4 p
- kysymys G 4 p

Kysymykset I ja J arvioitiin taito-muuttujaa varten seuraavalla skaalalla. Molemmista kysymyksistä saattoi siis saada 0-16 pistettä.

Palvelujärjestelmä

- 4 – kuvataan monipuolisesti tukijärjestelmiä, mainitaan lain vaatimia velvoitteita (kieliopetus ja näiden siirtäminen omaan toimintaan (esim. kotikielen järjestäminen, tulkin tilaaminen)
- 3 – monipuoliset tukijärjestelmien kuvaukset, ei välttämättä lakia, heijastus omaan toimintaan
- 2 – kuvataan joku tukimuoto, mainitaan tuen tarve
- 1 huomioidaan erityistoimien tarve
- 0 – ei mainitaakaan tarvittavasta erityistuesta

Kulttuuritietous

- 4- tukeudutaan kulttuuritietouteen esim. kollektiivinen kulttuurin perhe
- 3 -mainitaan useampia kulttuuriin liittyviä asioita, ei pelkästään islamilaisuutta
- 2- pohditaan kulttuuritekijöiden vaikutusta (ei pelkästään kulttuurien huomioimista)
- 1 – mainitaan kulttuuriin liittyvä tekijä
- 0 asiasta ei mainintaa

Taidot

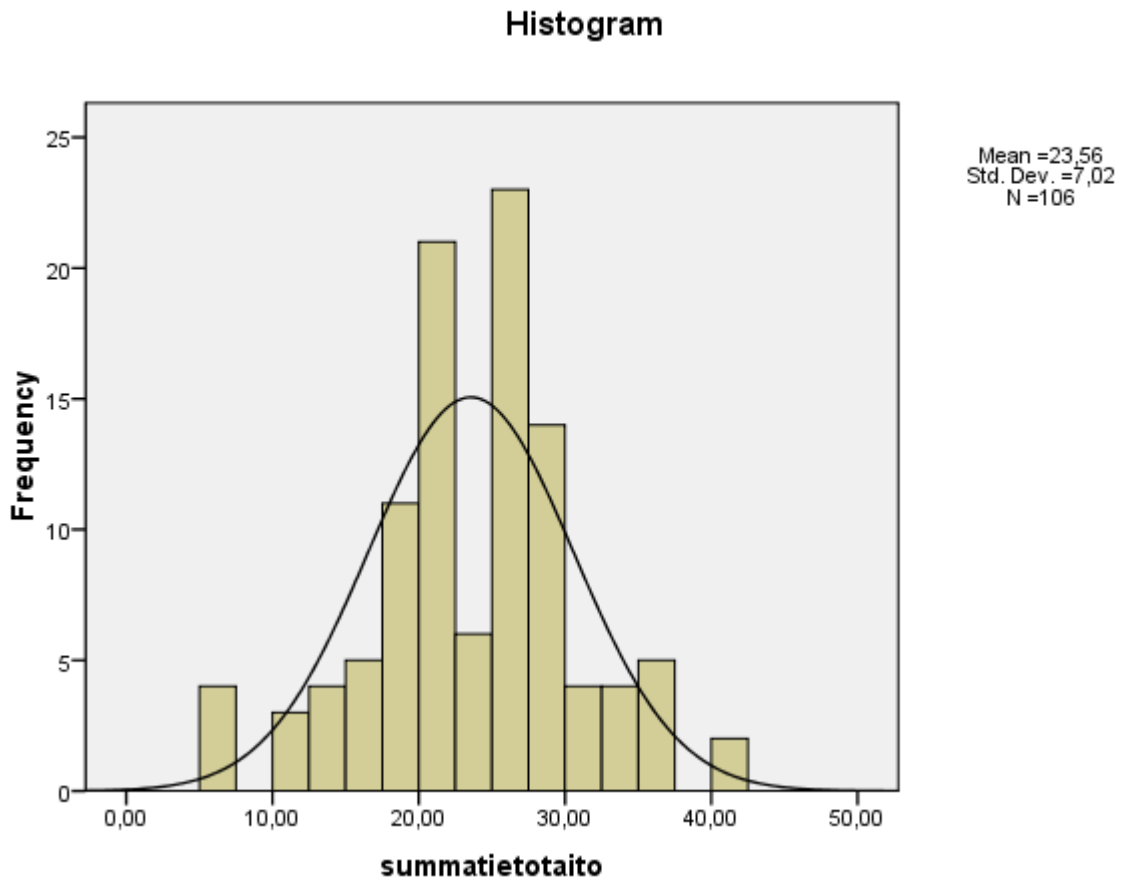
- 4 – kuvaa monipuolisesti omalle toiminnalle annettuja haasteita ja esittää niihin liittyviä toimintamalleja (tietämättömyys päiväkodista, kielelliset ja kulttuuriset haasteet kanssakäymiselle ,mahdolliset maahanmuuttajuuteen liittyvät ongelmatilanteet)
- 3- mainitsee ainakin kolme haastetta ja ratkaisumallia
- 2- mainitsee ainakin kahdella tavalla oman / päiväkodin mahdolliset haasteet
- 1- mainitsee jotain omista haasteista
- 0- ei tarvetta erityistoimille, ei mainintaa erityishaasteista

Asenteet

- 4- tuki itsestään selvyys, korostetun positiivinen asenne
- 3 - positiivinen asenne
- 2- neutraali asenne, kantaa ottamaton asenne
- 1 -ei erityistarpeita, korostetaan vaivaa ja suomalaisten asennetta
- 0- negatiivinen asenne

LIITE 9

KUVIO Opiskelijoiden tiedollisten ja taidollisten valmiuksien summamuuttujan jakauma



LIITE 10

TAULUKKO Iän yhteys asenteisiin, tietoihin ja taitoihin

			<i>summatietotaito</i>	<i>summaH2</i>	<i>asenneK</i>
Spearman's rho	Ikä	Correlation Coefficient	,273**	,172*	,059
		Sig. (2-tailed)	,005	,030	,462
		N	105	160	157

*. Correlation is significant at the 0.05 level (2-tailed).

** . Correlation is significant at the 0.01 level (2-tailed).