



TUIJA AROLA

Maahanmuuttajataustaisen tutkinnon
suorittajan henkilökohtaistaminen
näyttötutkinnoissa



AKATEEMINEN VÄITÖSKIRJA
Esitetään Tampereen yliopiston
kasvatustieteiden yksikön johtokunnan suostumuksella
julkisesti tarkastettavaksi Tampereen yliopiston
Pinni B:n luentosalissa 1097, Kanslerinrinne 1, Tampere,
21. päivänä maaliskuuta 2015 klo 12.

TAMPEREEN YLIOPISTO

TUIJA AROLA

Maahanmuuttajataustaisen tutkinnon
suorittajan henkilökohtaistaminen
näyttötutkinnoissa

Acta Universitatis Tamperensis 2032
Tampere University Press
Tampere 2015

AKATEEMINEN VÄITÖSKIRJA

Tampereen yliopisto

Kasvatustieteiden yksikkö

Tämän julkaisun alkuperäisyys on tarkastettu Turnitin OriginalityCheck -ohjelmalla Tampereen yliopiston laatu järjestelmän mukaisesti.

Copyright ©2015 Tampere University Press ja tekijä

Kannen suunnittelu

Mikko Reinikka

Myynti:

kirjamyynti@juvenes.fi

<http://granum.uta.fi>

Acta Universitatis Tamperensis 2032

ISBN 978-951-44-9737-7 (nid.)

ISSN-L 1455-1616

ISSN 1455-1616

Acta Electronica Universitatis Tamperensis 1521

ISBN 978-951-44-9738-4 (pdf)

ISSN 1456-954X

<http://tampub.uta.fi>

ESIPUHE

Tärkeämpää kuin perille pääsy on matkalla oleminen. Näin on ollut myös tässä oppimisprosessissa, jonka tuloksena väistötyöni on syntynyt.

Elämässäni on ollut monia henkilöitä, jotka ovat mahdollistaneet ja tukeneet tavoitteideni saavuttamista. Elinikäisen oppimisen mallin sain isältäni, jonka työn ohessa tapahtuvien opintojen suorittamista pikkutyttönä seurasin ja ihailin. On ollut tärkeä huomata, että tutkimustyötäni on arvostettu ja ilo tavoitteiden saavuttamisesta on voitu jakaa. Kun melkein kaksikymmentä vuotta sitten aloitin urani ammatillisen aikuiskoulutuksen parissa koulutussihteerinä, silloinen esimieheni kannusti minua pelkän sihteerin työn sijasta perehtymään aikuiskoulutuksen maailmaan syvällisemmin. Hänen kehotuksestaan aloitin opinnot avoimessa yliopistossa ja pääsin Tampereen yliopiston opiskelijaksi. Työni ohella opiskelin maisteriksi pääaineena ammattikasvatus ja valmistuttuani oli selvää, että haluan myös suorittaa jatko-opinnot. Kaikki Kouvolan Aikuiskoulutuskeskuksen rehtorit Aatto Määttä, Seppo Valojää ja Leena Kaivola ovat tukeneet minua opintojeni eri vaiheissa, mahdollistaneet työn ja opiskelun yhdistämisen ja tarjonneet uusia haasteita sitä mukaa, kun opintoni ovat edenneet ja osaamiseni on kasvanut.

Tutkimusaiheeni on syntynyt niistä haasteista, joita olen työssäni maahanmuuttajataustaisten opiskelijoiden ja näyttötutkintojen parissa kohdannut ja joita olemme sekä omassa organisaatiossani että erilaisissa alueellisissa ja valtakunnallisissa kehittämishankkeissa pyrkineet ratkaisemaan. Haluan esittää kiitokseni myös työtovereilleni, erityisesti Susanna Rintalalle ja Leena Jäppiselle, joiden kanssa olen voinut jakaa ajatuksia kulloinkin meneillään olevasta tutkimusvaiheesta. Monikulttuurisen pedagogiikan osalta kouluttaja Petri Varonen on ollut arvokas tutkimushavaintojeni kommentoija. Minulla on myös ollut ilo olla mukana monenlaisissa maahanmuuttajataustaisten opiskelijoiden opiskeluedellytysten kehittämiseen tähtäävissä kehittämishankkeissa, joissa olen saanut tehdä yhteistyötä aikuiskoulutuskentän parhaiden osaajien kanssa. Erityisesti haluan kiittää valtakunnallisen Versot-verkkosuomea maahanmuuttajille -hankkeen koordinaattoria Marja Suomaata sekä hankkeen projektiryhmää siitä, että olen voinut tällä foorumilla peilata väistötyöni tutkimustuloksia kokeneiden kouluttajien kokemuksiin.

Minulla on jatko-opinnoissani ollut kunnia olla kahden hyvän ohjaajan ohjattavana. Aloitin väitöstyöni professori Tapio Variksen ohjauksessa. Hänen innostavuutensa ja käymämme syvälliset, monikulttuurisuutta ja jopa globaaleja kysymyksiä käsittelevät keskustelut ovat olleet minulle suuri etuoikeus. Tapio Variksen jäätyä eläkkeelle sain ohjaajakseni professori Petri Nokelaisen, joka tarjosi työhöni uusia rikastuttavia näkökulmia ja auttoi saattamaan väitöskirjaprosessin päätökseen. Haluan lämpimästi kiittää molempia ohjaajiani saamastani tuesta. Kiitän myös alkutarkastuksen suorittanutta professori Pirkko Pitkästä sekä esitarkastajia professori Johanna Lasosta, yliopettaja Riitta Metsästä sekä professori Inga Jasinskaja-Lahtea saamastani arvokkaasta palautteesta väitöstyöni viimeistelyvaiheessa.

Kaikkein suurimman tuen olen saanut aviomieheltäni Ilkalta, joka on uskonut kykyihini silloinkin, kun oma uskoni ja voimani ovat olleet koetuksella. Hän on jaksanut kuunnella loputtomia pohdintojani tutkimusaineistosta ja erilaisista havainnoista, mahdollistanut arjen sujumisen työn ja opintojen ristipaineessa ja huolehtinut joustavasta logistiikasta kotikaupunkini Kouvolan ja Tampereen välillä. Erityisten kiitollinen olen siitä, ettei minun ole koskaan tarvinnut tuntea huonoa omaatuntoa siitä, että opiskeluni ja tutkimustyöni olisi pois perheeltä tai yhteisestä ajasta, vaan olemme yhdessä kulkeneet kohti tavoitetta.

Olen edelleen elinikäinen oppija ja odotan mielenkiinnolla, mitä uusia haasteita saan kohdata. En ole edelleenkään valmis, olen aina matkalla.

Kouvolassa joulukuussa 2014

Tuija Arola

TIIVISTELMÄ

Tämän ammattikasvatuksen tieteenalaan kuuluvan väitöstutkimuksen tavoitteena on tutkia, miten näyttötutkintojärjestelmän sisältämää henkilökohtaistamista toteutetaan, kun tutkinnon suorittajana on maahanmuuttajataustainen henkilö. Vastausta haetaan selvittämällä, miten ammatilliset kouluttajat käytännössä huomioivat kieli- ja kulttuuritaustan henkilökohtaistamisprosessin kolmessa eri vaiheessa, miten aiemmin hankittua osaamista tunnustetaan, miten kouluttajat tukevat työssäoppimispaikkoja ja valmentavat työelämän edustajia maahanmuuttajataustaisen tutkinnon suorittajan arviointiin sekä miten paljon ohjausta tarvitaan ja mitä ohjauksen keskeiset sisällöt ovat. Tutkimustulosten perusteella voidaan arvioida, miten 1.3.2007 voimaan tulleen henkilökohtaistamismääräyksen edellyttämät toimintatavat sekä kieli- ja kulttuuritaustan huomioiminen toteutuvat. Lisäksi tutkimustulokset luovat kuvaa siitä, millaista osaamista ammatilliselta kouluttajalta monikulttuurisessa oppimisympäristössä vaaditaan.

Tutkimus on toteutettu laadullisella tutkimusotteella ja tutkimusmenetelmänä on sisälönanalyysi. Perusjoukkona ovat ammatilliset kouluttajat sekä työelämän edustajat. Tutkimusaineisto koottiin kahdessa vaiheessa. Ensin toteutettiin ammatillisille kouluttajille suunnattu kyselytutkimus (N=118) ja sen jälkeen haastateltiin viisi kokenutta ammatillista kouluttajaa ja kaksi työelämän edustajaa. Tutkimustulokset osoittavat, että henkilökohtaistamista sekä kieli- ja kulttuuritaustan huomioimista toteutetaan kunkin koulutusorganisaation resurssien ja kouluttajien yksilöllisten valmiuksien puitteissa henkilökohtaistamismääräyksen mukaisesti. Lisäksi voidaan päätellä, että maahanmuuttajataustaisen henkilön henkilökohtaistaminen vaatii ammatillisilta kouluttajilta tietyillä kompetenssin osa-alueilla asenteellisia, tiedollisia ja taidollisia valmiuksia, jotka poikkeavat siitä, mitä pelkästään valtaväestöstä muodostuvan opiskelijaryhmän kanssa toimittaessa vaaditaan. Erityisiä haasteita ovat suomen kielen taidon arviointiin ja ammatillisen kielitaidon kehittymisen tukemiseen liittyvät teemat, monikulttuurinen pedagogiikka ja -ohjaus sekä suomalaiseen näyttötutkintojärjestelmään perehdyttäminen. Myös ohjauksen tarve on tutkimustulosten mukaan määrällisesti suurempi ja sisällöllisesti laaja-alainen; oppimisen ja ammatillisen kasvun lisäksi monet maahanmuuttajataustaiset tutkinnon suorittavat tarvitsevat ohjausta myös suomalaiseen yhteiskuntaan ja työelämään integroitumiseen liittyvissä kysymyksissä.

Tutkimusaihe on ajankohtainen, koska Suomessa ammatillinen koulutus nähdään yhtenä keskeisenä keinona tukea maahanmuuttajataustaisten aikuisten työllistymistä ja kotoutumista. Vuodesta 2010 vuoteen 2012 vieraskielisten opiskelijoiden määrä näyttötutkintoon valmistavassa koulutuksessa kasvoi noin 22 prosentilla 7 010 opiskelijaan. Vuonna 1994 käynnistynyt näyttötutkintojärjestelmä sisältää useita tekijöitä, jotka tekevät siitä maahanmuuttajataustaisille henkilöille soveltuvan tavan suorittaa suomalaisen työelämän tarpeita vastaava tutkinto. Yhtenä keskeisenä järjestelmän vahvuutena on, että osaaminen osoitetaan tutkintotilaisuuksissa riippumatta siitä, miten ja missä on osaamisen hankkinut. Näyttötutkintojärjestelmän sisältämä henkilökohtaistaminen mahdollistaa lähtömaassa hankitun osaamisen tunnistamisen sekä yksilölliset, joustavat oppimispolut. Maahanmuuttajataustaisten henkilöiden opiskeluedellytyksiä tukee myös henkilökohtaistamääräys, joka edellyttää tutkinnon suorittajan kieli- ja kulttuuritaustan huomioimista henkilökohtaistamisprosessin kaikissa kolmessa vaiheessa: hakeutumisessa, tutkinnon suorittamisessa ja tarvittavan ammattitaidon hankkimisessa.

Tutkimuksen tieteellisenä kontribuutiona on, että se tuottaa uutta tietoa ammattikasvatukseen tieteenalana ottamalla tarkasteluun vahvasti suomalaiseen työelämään ja kulttuuriin sidonnaisen näyttötutkintojärjestelmän ja henkilökohtaistamisprosessin monikulttuurisessa kontekstissa ja osoittamalla, miten kouluttajan toiminta ja osaamisvaatimukset muuttuvat, kun maahanmuuttajataustaisen tutkinnon suorittajien määrä kasvaa. Tutkimuksen praktinen relevanssi puolestaan liittyy oppilaitosorganisaatioiden sisäisen toimintakulttuurin ja kouluttajien osaamisen kehittämiseen. Tutkimuksen johtopäätöksissä esitetään myös ammatillisten kouluttajien täydennyskoulutukseen liittyviä kehittämissuhteita. Lisäksi tutkimustulokset luovat kuvaa siitä, miten suomen kielen opetusta ja ammatillista opetusta voitaisiin integroida.

Avainsanat: ammatillinen aikuiskoulutus, näyttötutkinnot, henkilökohtaistaminen, monikulttuurinen ohjaus, monikulttuurinen kompetenssi

ABSTRACT

This doctoral research is related to vocational education research and the objective is to investigate how the individualization in competence-based qualifications is realized when the graduate has an immigrant background. The answer is searched by investigating what practical measures vocational teachers take during the three phases of the individualization process, how previously obtained competence is examined, how teachers have supported workplaces and instructed the representatives of working life who participate in the assessment process of a graduate with an immigrant background, how much counselling is needed and what the central contents of the counselling are. According to the research results it can be made conclusions of how the individualization regulation implemented 1.3.2007 is actualized. The results will also create a general picture of the competence required of vocational teachers in the multicultural learning environment.

The research is qualitative and the used research method is content analysis. The target group of the research consists of vocational teachers and representatives of working life. The research material was collected in two phases. First a survey (N=118) directed at vocational teachers and then themeinterviews with five experienced vocational teachers and two representatives of working life. The research results indicate that the individualization and the consideration of the graduates' language- and cultural background are according to the organizational resources and teachers' individual capabilities abided by the individualization regulation. Additionally, it can be argued that the individualization process of a graduate with an immigrant background requires that the competences of the vocational teachers are broader in certain areas of attitudes, knowledges and skills compared with what is needed when teaching and counselling Finnish graduates. The particular challenges that vocational teachers meet are assessing the knowledge on Finnish language and supporting the development of vocational language skills, multicultural pedagogy and -counselling and orientation to the Finnish competence-based qualifications system. Also the amount of counselling needed is bigger and the themes discussed during the counselling are broader; in addition to the guidance in learning and vocational growth the graduates with an immigrant background often need counselling in questions concerning integration to the Finnish society and working life.

The research topic is of current interest, because in Finland vocational training is seen as one of central means in supporting adult immigrants' integration and becoming employed. From year 2010 to year 2012 the amount of students/graduates with an immigrant background in the competence-based qualifications grew by approximately 22 percent to 7 010 persons. There are several factors that make the competence-based qualifications system that was started in 1994 a suitable way for persons with an immigrant background to obtain qualifications correspondent to the needs of the Finnish working life. One of the central strengths of the system is that the vocational skills are demonstrated in competence tests regardless of how and where the skills have been acquired. The individualization process also makes it possible to recognize prior learning and to implement individual, flexible learning paths. The studying conditions of students with an immigrant background are also supported by the individualization regulation, which determines that the graduate's cultural and linguistic background must be taken into consideration in all three phases of the individualization process: application, competence test and completing the vocational skills.

The scientific contribution of this research is that it provides new knowledge for vocational education research by examining in multicultural context the competence-based qualifications system and the individualization process that are strongly based on the Finnish working life and culture and by pointing out, how the teachers' actions and expertise requirements change when the amount of graduates with an immigrant background increase. The practical relevans of the research is connected with the internal development of educational organizations and the development of teachers' competencies in the multicultural environment. Also some development ideas to the vocational teachers' further education are presented in the conclusions of the research. Additionally the results of the research create a picture of how the teaching of Finnish as a foreign language and vocational subjects could be integrated.

Key words: vocational adult education, competence-based qualifications, individualization, multicultural counseling, multicultural competence

SISÄLLYSLUETTELO

ESIPUHE.....	3
TIIVISTELMÄ.....	5
ABSTRACT	7
KUVIOT.....	11
TAULUKOT.....	11
1 JOHDANTO	12
2 NÄYTTÖTUTKINNOT.....	20
2.1 Näyttötutkinnot osana suomalaista koulutusjärjestelmää.....	21
2.2 Henkilökohtaistaminen.....	25
2.3 Osaamisen tunnistaminen ja tunnustaminen.....	27
2.4 Euroopan Unionin linjaukset ammatillisen aikuiskoulutuksen kehittämiseksi	33
3 AMMATILLINEN KOULUTTAJA MONIKULTTUURISEN OPPIMISYMPÄRISTÖN TOIMIJANA	37
3.1 Ammattipedagogiikka ja oppimisympäristö.....	37
3.1.1 Ammattipedagogiikka	38
3.1.2 Oppimisympäristö	39
3.2 Kieli ja kulttuuri	42
3.2.1 Kieli ja kulttuuri osana ammattitaitoa ja työelämäosaamista	44
3.2.2 Selkokielen käsite.....	49
3.3 Monikulttuurisuus käsitteenä.....	50
3.4 Monikulttuurinen kasvatus	54
3.5 Kulttuurienvälinen oppiminen	59
3.6 Monikulttuurinen kompetenssi	65
3.7 Monikulttuurisuutta käsittelevät sisällöt Ammatillisessa opettajankoulutuksessa ja Näyttötutkintomestarikoulutuksessa	68
4 OHJAUS	72
4.1 Ohjaus käsitteenä	73
4.2 Monikulttuurinen ohjaus.....	76
4.3 Ohjaus osana henkilökohtaistamista	84
5 MAAHANMUUTTO JA KOULUTUS	90
5.1 Maahanmuutto- ja maahanmuuttajapolitiikan linjauksia Euroopassa ja Suomessa....	90
5.2 Monikulttuurinen Suomi.....	96

5.3 Koulutus osana suomalaista maahanmuuttajapolitiikkaa	98
6 TUTKIMUKSEN TOTEUTUS	102
6.1 Tutkimuksen tieteellinen motivointi	102
6.2 Tutkimuksen tavoitteet	105
6.3 Tutkimuskysymykset ja tutkimusmenetelmät	106
6.4 Tutkimusaineiston hankinta	110
6.5 Tutkimusaineiston käsittely ja analysointi.....	119
7 TUTKIMUSTULOKSET	124
7.1 Kyselytutkimus	124
7.1.1 Kyselyn taustatiedot	125
7.1.2 Maahanmuuttajataustaisen tutkinnon suorittajan henkilökohtaistaminen	127
7.1.3 Hakeutuminen	129
7.1.4 Tutkinnon suorittaminen.....	134
7.1.5 Tarvittavan ammattitaidon hankkiminen	137
7.1.6 Aiemmin hankitun osaamisen tunnistaminen	140
7.1.7 Työelämäyhteydet	143
7.1.8 Ohjauksen määrä ja sisältö	148
7.1.9 Monikulttuurisen oppimisympäristön haasteet ja kouluttajalta vaadittava osaaminen.....	152
7.2 Teemahaastattelut.....	155
7.2.1 Suomen kieli ja viestintä.....	158
7.2.2 Oppimismenetelmät.....	166
7.2.3 Havaintoja kulttuurieroista	172
7.2.4 Ammatillinen kouluttaja työelämän monikulttuurisuusvalmentajana.....	177
7.2.5 Maahanmuuttajataustaisen opiskelijan ohjaus	182
7.2.6 Kouluttajan monikulttuurisen kompetenssin kehittyminen	186
7.2.7 Monikulttuuristuva oppilaitosorganisaatio	190
7.2.8 Työelämän edustajien kokemukset maahanmuuttajataustaisista tutkinnon suorittajista ja työntekijöistä	192
8 JOHTOPÄÄTÖKSET JA POHDINTA	206
8.1 Tutkimuksen luotettavuuden ja pätevyyden arviointi	206
8.2 Henkilökohtaistaminen, ohjaus ja yhteistyö	213
8.3 Ammatillisen kouluttajan kompetenssi kun tutkinnon suorittajana on maahanmuuttajataustainen henkilö	221
8.4 Tulosten hyödyntäminen ja jatkotutkimusehdotukset	231
8.4.1 Ammatillisten kouluttajien osaamisen kehittäminen	231

8.4.2 Jatkotutkimus	238
9 LÄHTEET	241
10 LIITTEET	260

KUVIOT

Kuvio 1 Ammatillisen aikuiskoulutuksen ja näyttötutkintotoiminnan toimintaympäristö sekä koulutuksen monikulttuuristumiseen vaikuttavat tekijät	15
Kuvio 2 Osaamisen tunnistaminen ja tunnustaminen	28
Kuvio 3 Maahanmuuttajien työllistymisen reunaehdot	46
Kuvio 4 Kouluttajan, työelämän edustajien ja tutkinnon suorittajan tehtävät ja vastuut henkilökohtaistamisprosessissa	87
Kuvio 5 Aineiston käsittely- ja analysointiprosessin vaiheet ja taustaoletukset	120
Kuvio 6 Ohjaajan roolikartta kun tutkinnon suorittajana on maahanmuuttajataustainen henkilö	217
Kuvio 7 Ammatillisen kouluttajan kompetenssi kun tutkinnon suorittajana on maahanmuuttaja	229

TAULUKOT

Taulukko 1 Näyttötutkintoon valmistavan koulutuksen opiskelijat ja tutkinnon suorittaneet koulutusaloittain vuonna 2012	24
Taulukko 2 NQF-viitekehyksen osaamistasot 4–6	35
Taulukko 3 Ohjaajan monikulttuurinen osaaminen	81
Taulukko 4 Ulkomaiden kansalaiset Suomessa vuonna 2013	97
Taulukko 5 Kyselyn kohteena olleet aikuiskoulutusorganisaatiot	112
Taulukko 6 Vastaajien ikäjakauma	125
Taulukko 7 Vastausten alueellinen jakautuminen	126
Taulukko 8 Onko maahanmuuttajataustaisen tutkinnon suorittajan henkilökohtaistaminen erilaista kuin valtaväestöön kuuluvan?	127
Taulukko 9 Onko maahanmuuttajataustaisilla opiskelijoilla suurempi ohjauksen tarve kuin valtaväestöön kuuluvilla?	148

1 JOHDANTO

Monikulttuuristuvassa Suomessa maahanmuutto ja maahanmuuttajataustaisen väestön kotoutuminen suomalaiseen yhteiskuntaan ovat ajankohtaisia kysymyksiä, joita julkisudessa ja esimerkiksi poliittisessa diskurssissa tarkastellaan kansallisena, eurooppalaisena ja globaalina haasteena. Yhtenä maahanmuuttajataustaisten aikuisten kotouttamisen keskeisenä välineenä Suomessa on koulutus, joka ensivaiheessa on kieli- ja kotoutumiskoulutusta, mutta yhä enenevässä määrin myös ammatillista koulutusta, jolloin entistä useampi ammatillinen oppilaitos ja opiskelijaryhmä on monikulttuurinen. Tällöin kyse ei ole vain maahanmuuttajataustaisen opiskelijan sopeutumisesta suomalaiseen oppimis- ja työkuultuuriin, vaan myös valtaväestöä edustavien opiskelijoiden, ammatillisten kouluttajien ja koko oppilaitosorganisaation oppimisprosessista. Koska ammatillinen koulutus yleensä sisältää työssäoppimista ja näyttötutkinnot suoritetaan pääsääntöisesti työpaikoilla, monikulttuurinen oppimisympäristö laajenee työpaikoille ja monikulttuurisen ohjauksen haasteet koskettavat myös työelämän edustajia.

Burnsin (2008, 135) mukaan suomalaisen monikulttuurisen koulutuksen ja opetuksen päämääränä on kehittää opiskelijoiden kulttuurienvälistä osaamista sekä vähentää ennakkoluuloja, stereotyyppien syntymistä ja syrjintää. Lisäksi tavoitteena on Burnsin mukaan edistää kulttuurista moniarvoisuutta ja tasa-arvoisia osallistumismahdollisuuksia sekä koulutuksessa että yhteiskunnassa, mikä edellyttää Burnsin mukaan maahanmuuttajataustaisten opiskelijoiden kulttuuristen lähtökohtien huomioimista koulutuksen suunnittelussa, toteutuksessa, arvioinnissa sekä oppimateriaalien suunnittelussa. Ammatillisen aikuiskoulutuksen kontekstissa ammatillinen kouluttaja on keskeinen toimija Burnsin kuvaamien tavoitteiden saavuttamisessa. Sen lisäksi, että monikulttuurisuus on tullut osaksi ammatillisen koulutuksen arkea, maahanmuuttajataustaisten opiskelijoiden määrän lisääntymiseen voidaan ottaa myös laajempi tarkastelunäkökulma, jossa kouluttaja tiedostaa oman toimintansa merkityksen eurooppalaiset ja globaalit haasteet; globaalin liikkuvuuden ja transnationalististen yhteisöjen lisääntyessä kouluttajien on Castlesin (2004, 44–45) mukaan yrittävä ratkaista, miten koulutus ja opetusviranomaiset voisivat maahanmuuttomaissa saavuttaa tasapainon vastakkaisten vaatimusten vallitessa ja miten koulutuksella voitaisiin vastata sosiaaliseen muutokseen ja kasvavaan eriarvoisuuteen länsimaissa, joihin merkittävät maahanmuuttovirrat kohdistuvat.

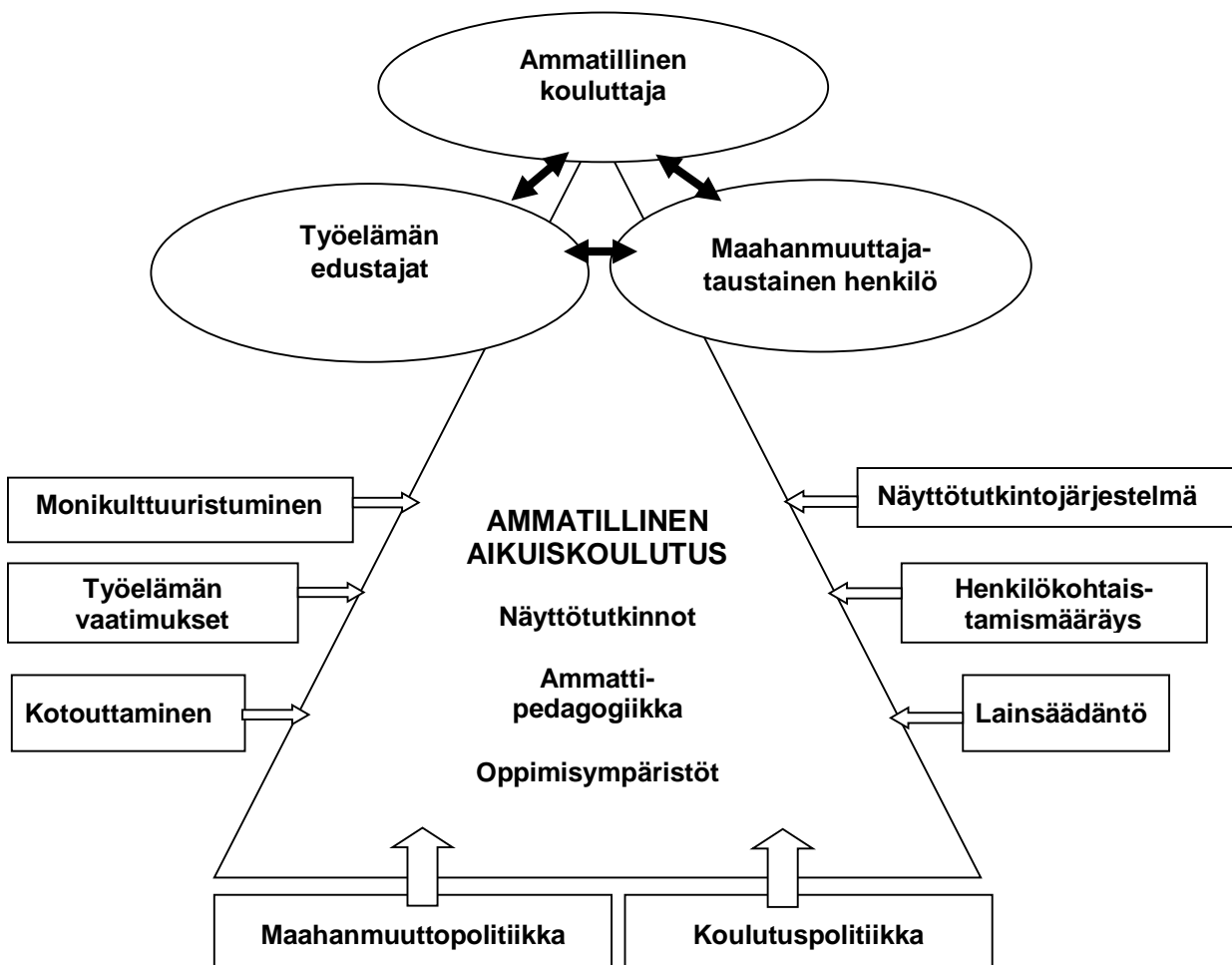
2000-luvulla ammatillista aikuiskoulutusta on kehitetty monin tavoin suomalaisten koulutustason nostamiseksi, ja erityistä huomioita on kiinnitetty niihin aikuisiin, joilta puuttuu ammatillinen tutkinto. Koulutus on myös nähty yhtenä keinona alentaa maahanmuuttajataustaisen väestön työttömyyttä, joka on huomattavasti korkeampi kuin valtaväestöllä. Ammatillisesti suuntautuneen aikuiskoulutuksen kokonaisuudistusta selvittäneen AKKU-johtoryhmän toisessa väliraportissa vuodelta 2009 linjataan tarve saada maahanmuuttajataustaiset henkilöt entistä nopeammin ammatilliseen koulutukseen ja työelämään. Suomalaisen tutkinnon suorittamista korostetaan ja ammatillista, tutkintotavoitteista koulutusta halutaan kehittää entistä paremmin maahanmuuttajataustaisille henkilöille soveltuvaksi. (Ammatillisesti suuntautuneen koulutuksen kokonaisuudistus. AKKU-johtoryhmän toimenpideehdotukset (toinen väliraportti) 2009, 40.) AKKU-hankkeen alatyöryhmän esityksessä todetaan, että työperäisen maahanmuuton ja maahanmuuttajataustaisen väestön työllistymisen edistämiseksi tarvitaan sekä nykyisen koulutusjärjestelmän tehostamista että uusia, joustavampia koulutusmalleja. Alatyöryhmän esityksen lähtökohtana on, että uusia malleja kehitetään sekä maahanmuuttajille että kantaväestölle soveltuviksi. Lisäksi esityksessä korostetaan aiemmin hankitun osaamisen hyväksi lukemista sekä koulutuksen työelämälähtöisyyttä. Alatyöryhmä pitää tärkeänä, että koulutus johtaa tutkintoon, mikä takaa ammatillisen liikkuvuuden ja jatko-opintomahdollisuudet pidemmällä aikavälillä. (Aikuiskoulutuksen tehtävät maahanmuuttajien työllistymisen edistämässä 2009, 41.)

Aikuisten näyttötutkintojärjestelmä luotiin vuonna 1994 ja 1.3.2007 tuli voimaan henkilökohtaistamismääräys, joka edellyttää tutkinnon suorittajan kieli- ja kulttuuritaustan huomiointia prosessin kaikissa vaiheissa eli hakeutumisessa, tutkinnon suorittamisessa ja tarvittavan ammattitaidon hankkimisessa. Samalla lähtökohtana kuitenkin on, että maahanmuuttajataustaisille henkilöille ja muiden kieli- ja kulttuuriryhmien edustajille on tutkinnon suorittajina samat ammattitaitovaatimukset kuin muillakin näyttötutkinnon suorittajille (Näyttötutkinto-opas 2012, 121). Toisen asteen ammatillisessa koulutuksessa näyttötutkinnot ovat maahanmuuttajataustaisille henkilöille hyvin soveltuva tapa suorittaa suomalaisen työelämän tarpeita vastaava tutkinto, koska näyttötutkinnoissa osaamistaan voi tehdä näkyväksi aidoissa olosuhteissa, yleisimmin työpaikoilla toteutettavissa tutkintotilaisuuksissa käytännön työtä tekemällä. Näyttötutkintojärjestelmän sisältämä henkilökohtaistaminen mahdollistaa myös lähtömaassa hankitun osaamisen tunnistamisen ja hyödyntämisen niin, ettei maahanmuuttajataustaisen henkilön tarvitse turhaan opiskella jo osaamiaan asioita. Lisäksi henkilökohtaistamisprosessissa huomioidaan kieli- ja kulttuuritaustasta tai muista

syistä mahdollisesti johtuva erityisen tuen tarve ja rakennetaan tutkinnon suorittajan valmiuksien ja tarpeiden mukaisia opintopolkuja. Ammatilliseen aikuiskoulutukseen sisältyvä työssäoppiminen ja tiivis yhteistyö työelämän kanssa auttavat maahanmuuttajataustaisia opiskelijoita rakentamaan työelämäverkostoja ja Suomessa suoritettu tutkinto tukee työllistymistä luoden edellytyksiä itsenäiselle ja aktiiviselle yhteiskunnan jäsenyydelle. Tämä on tärkeää, koska yhteiskunnalliseen elämään osallistuminen sekä koulutukseen sijoittuminen ja työllistyminen ovat Lasosen, Teräksen ja Sanninon (2011, 236) mukaan osoittautuneet ratkaiseviksi tekijöiksi maahanmuuttajien integroitumisessa uuteen kotimaahan. Myös Castles (2004, 25) toteaa koulutuksen ja työmarkkinoiden olevan keskeisiä tasa-arvon toteutumisen kannalta. Useimmille maahanmuuttajataustaisille henkilöille suomalainen koulutus- ja näyttötutkintojärjestelmä ovat vieraita eikä aikuisopiskelun laajoja ja joustavia mahdollisuuksia tunneta. Opetushallituksen Näyttötutkinto-oppaassa (2012, 120) todetaan, että näyttötutkinnon suorittamisen mahdollisuus tulisi maahanmuuttajataustaisten henkilöiden kanssa ottaa esille jo kotoutumisen alkuvaiheessa mahdollisten alkukartoitusten aikana ja kotoutumiskoulutuksessa, koska tieto mahdollisuudesta kouluttautua ammattiin vielä aikuisena on tärkeää mm. opiskelumotivaation ja kielikoulutuksen tavoitteiden asettamisen kannalta.

Tämän väitöstutkimuksen keskiössä ovat ammatilliset kouluttajat sekä maahanmuuttajataustaiset opiskelijat ja tutkinnon suorittajat. Kyhän (2011, 14) mukaan henkilöistä, jotka eivät ole syntyperältään suomalaisia, käytetään yleisesti nimitystä maahanmuuttaja. Maahanmuuttajalla tarkoitetaan Kyhän mukaan kaikkia ulkomailta Suomeen eri perustein pysyväluonteisesti muuttaneita ulkomaan kansalaisia, ja pysyvällä tarkoituksella viitataan vähintään vuoden oleskeluun maassa. Tässä tutkimuksessa käytetään maahanmuuttaja-nimityksen sijasta termiä maahanmuuttajataustainen, koska se tutkijan arvion mukaan korostaa, että ammatillisen koulutuksen ja näyttötutkintojen kontekstissa maahanmuuttajataustainen henkilö on ensisijaisesti opiskelija ja tutkinnon suorittaja, jolla voi olla kieli- ja kulttuuritaustasta johtuvia erityistarpeita. Tutkijan pyrkimyksenä on toiseuden korostamisen sijasta tarkastella erilaisuutta, joka Löytyn (2005, 182) mukaan on lähinnä kuvaileva käsite, kun taas toiseus on strateginen käsite, jolla pyritään kuvaamaan valtasuhdetta. Tutkimuksen näkökulmana on maahanmuuttajataustaisten henkilöiden inklusion ja kotoutumisen tukeminen ammatillisen koulutuksen ja suomalaisen tutkinnon avulla. Tutkimuksessa käytetään termin opettaja sijasta termiä kouluttaja kuvaamaan aikuisten lisä- ja täy-

dennyskoulutuksen sekä näyttötutkintojen parissa toimivaa henkilöä, joka vastaa hakeutusvaiheesta, ohjaa ja arvioi tutkinnon suorittamista sekä vastaa tarvittavan ammattitaidon hankkimisesta, joka tyypillisesti on koulutusta ja/tai työssäoppimista. Käsitteen käyttö on perusteltua siksi, että ammatillisen aikuiskoulutuksen parissa toimivat henkilöt eivät aina toimi opettajan virkanimikkeellä eivätkä kaikki ole suorittaneet Ammatillista opettajankoulutusta. Nimikettä kouluttaja käytetään yleisesti aikuiskoulutuksen kentällä, jonka toimijat muodostuvat eri omistajapohjaisista ja erilaisilla työehtosopimuksilla toimivista oppilaitosorganisaatioista sekä koulutus- ja konsulttiyrityksistä.



Kuvio 1 Ammatillisen aikuiskoulutuksen ja näyttötutkintotoiminnan toimintaympäristö sekä koulutuksen monikulttuuristumiseen vaikuttavat tekijät

Yllä esitettyyn kuvioon on tiivistetty väitöstyön lähtökohtana olevat ammatillisen aikuiskoulutuksen ja näyttötutkintotoiminnan toimintaympäristö sekä koulutuksen monikulttuuristumiseen vaikuttavat keskeiset tekijät. Laajasti tarkasteltuna ammatilliseen aikuiskoulutukseen vaikuttavia yhteiskunnallisia tekijöitä ovat työelämän eksplikoimat työvoiman määrälliset ja laadulliset tarpeet, harjoitettu koulutuspolitiikka ja maahanmuuttajataustaisen väestön

määrän osalta maahanmuuttopolitiikka sekä kotouttamiselle asetetut suuntaviivat. Ammatillista aikuiskoulutusta ohjataan myös lainsäädännöllä, josta keskeisin on laki ammatillisesta aikuiskoulutuksesta. Aikuisten lisä- ja täydennyskoulutuksena toteutettavien näyttötutkintojen osalta tärkeimmät tekijät ovat näyttötutkintojärjestelmän periaatteet ja siihen liittyvät määräykset, eri toimijoiden roolit ja vastuut sekä henkilökohtaistamismääräys. Institutionaalisen ohjauksen lisäksi yhteiskunnan ja oppilaitosten monikulttuuristuminen sekä työelämän vaatimukset vaikuttavat siihen, miten ammatillista koulutusta toteutetaan ja millaisia opiskelijoita koulutukseen hakeutuu. Kun opiskelijoina ja tutkinnon suorittajina on henkilöitä, joiden äidinkieli ei ole suomi ja jotka edustavat erilaisia oppimis- ja työkuulttuureita, kieli- ja kulttuuritaustan eroista syntyvät erityistarpeet on huomioitava myös ammattipedagogiikassa ja näyttötutkintojen toteutuksessa. Sekä näyttötutkinnoissa että henkilökohtaistamisprosessissa ammatillisella kouluttajalla on keskeinen rooli sekä opiskelijan että työelämän suuntaan; hän on päävastuussa siitä, että näyttötutkinnot ja valmistava koulutus toteutetaan määräysten mukaisesti, laadukkaasti ja työelämälähtöisesti. Ammatillinen kouluttaja ohjaa aiemmin hankitun osaamisen tunnistamista sekä tutkintotilaisuuksien ja tarvittavan ammattitaidon hankkimisen suunnittelua, tukee työelämän edustajia ja opiskelijaa työssäoppimisprosessissa sekä valmentaa arvioijat tutkintosuorituksen arviointitehtävään.

Sekä näyttötutkinnoissa että monikulttuurisessa oppimisympäristössä korostuu ohjauksellisuus ja monikulttuurinen ohjaus, joka Metsäsen (2009, 117) mukaan on laajasti määriteltynä yhteiskunnallista, psykososiaalista ja psykologista tukea, joka auttaa ohjattavaa koututumaan ja sopeutumaan uuteen ympäristöön. Koska systemaattinen, oppilaitoksessa tapahtuva, oppituntien ulkopuolinen ohjaus on monille maahanmuuttajataustaisille opiskelijoille vierasta, ohjattavalle on Metsäsen mukaan aluksi selitettävä, mistä ohjauksessa on kysymys. Maahanmuuttajataustaisten opiskelijoiden ohjauksen tarve on usein sekä määrällisesti suurempaa että sisällöllisesti laajempaa kuin mihin ammatilliset kouluttajat ovat tottuneet, ja tästä syystä kouluttajan on myös osattava toimia verkostomaisesti eri asiantuntijoiden kanssa sekä asetettava annettavalle ohjaukselle rajoja, koska ohjattavat Metsäsen (2009, 119) mukaan joskus mieltävät ohjauksen sen henkilökohtaisuuden vuoksi virheellisesti ympärivuorokautiseksi huolehtimiseksi.

Uudenlaisen haasteen muodostaa myös se, että toisin kuin valtaväestön edustajia opettaessaan ja ohjatessaan, ammatillisen kouluttajan on otettava kantaa siihen, mikä suomen kielen taidon merkitys on osana ammattitaitoa ja miten mahdolliset kielitaidon puutteet vaikuttavat oppimiseen ja arviointiin. Lisäksi ammatillisen kouluttajan on tuettava opiskelijan ammatillisen kielitaidon kehittymistä valmistavan koulutuksen aikana ja organisoitava mahdollisesti tarvittavia tukitoimia esimerkiksi suomi toisena kielenä –kouluttajan ja erityisopettajan kanssa yhteistyössä. Kysymys on äärimmäisen tärkeä, koska maahanmuuttajataustaiselle henkilölle suomen kielen taito on ammatillisen identiteetin kehittymisen ja työyhteisön täysivaltaisen jäsenyyden saavuttamisen keskeinen edellytys. Myös opetuksen arki haastaa kouluttajan, kun ryhmästä tulee monikulttuurinen: kielitaidon puutteet, erot opiskeluvälmiyksissä sekä oppimis- ja viestintäkulttuureissa on huomioitava opetuksen suunnittelussa ja oppimismenetelmien valinnassa. Koska esimerkiksi Ammatillisessa opettajankoulutuksessa monikulttuurisuudella edelleen on varsin vähäinen painoarvo, ammatillisten kouluttajien monikulttuurinen opetus- ja ohjausosaaminen karttuu useimmiten erilaisten täydennyskoulutusten ja oman henkilökohtaisen kokemuksen myötä, kun opetusryhmiin tulee maahanmuuttajataustaisia opiskelijoita. Monikulttuurisen kompetenssin saavuttaminen on pitkä, monivaiheinen ja dialoginen prosessi, jonka lähtökohtina ovat Panzarin (2009, 104) mukaan erilaisuuden ja yhdenvertaisuuden ymmärtäminen sekä avoimuus enustamattomuudelle ja yhteismitattomuudelle. Räsäsen (2002b, 108) mukaan kouluttaja tarvitsee kulttuurista herkkyyttä kohdatakseen erilaisista konteksteista tulevat opiskelijat sekä tietoa eri kulttuureista ja maailmantilanteesta pystyäkseen valaisemaan eri perspektiivejä. Kouluttaja tarvitsee Räsäsen mukaan pedagogisia taitoja organisoidakseen hedelmällisiä oppimistilanteita sekä rohkeutta kysyä ja kyseenalaistaa luopumatta keskeisistä oikeudenmukaisuuden ja tasa-arvon periaatteista. Lisäksi kouluttajalla tulee Räsäsen mukaan olla monia tietoja ja taitoja sekä asenteellisia valmiuksia edistääkseen, tukeakseen ja inspiroidakseen opiskelijoiden interkulttuurista kasvua.

Tämän laadullisella tutkimusotteella toteutetun väitöstutkimuksen tavoitteena on tutkia, miten näyttötutkintojärjestelmän sisältämää henkilökohtaistamista toteutetaan, kun tutkinnon suorittajana on maahanmuuttajataustainen henkilö. Lisäksi tavoitteena on saada ammatillisten kouluttajien ääni kuuluville siitä, mitä haasteita maahanmuuttajataustaisen tutkinnon suorittajan ohjauksessa ja opettamisessa koetaan ja millaisia konkreettisia ratkaisuja, toimintatapoja ja menetelmiä kouluttajat ovat omassa työssään maahanmuuttajataustaisten opiskelijoiden oppimisen ja tutkinnon suorittamisen tueksi kehittäneet.

Tutkimuskysymykset on muotoiltu seuraavasti

1. Miten ammatilliset kouluttajat käytännössä huomioivat kieli- ja kulttuuritaustan henkilökohtaistamisprosessin kolmessa eri vaiheessa: hakeutuminen, tutkinnon suorittaminen sekä tarvittavan ammattitaidon hankkiminen?
2. Miten aiemmin hankittua osaamista tunnistetaan?
3. Miten kouluttajat tukevat työpaikkoja/työssäoppimispaikkoja monikulttuurisena oppimisympäristönä ja valmentavat työelämän edustajia maahanmuuttajataustaisen tutkinnon suorittajan arviointiin?
4. Miten paljon ohjausta tarvitaan ja mitä ohjauksen keskeiset sisällöt ovat?
5. Miten ammatilliset kouluttajat kuvaavat monikulttuurisen ohjauksen ja oppimisympäristön haasteita ja työssä tarvittavaa osaamista?

Vastauksia tutkimuskysymyksiin haetaan laadullisesti toteutetun kyselytutkimuksen (N=118) sekä ammatillisten kouluttajien (N=5) ja työelämän edustajien (N=2) teemahaastatteluiden tuottaman aineiston kautta. Tutkimustulosten perusteella voidaan arvioida, miten 1.3.2007 voimaan tulleen henkilökohtaistamismääräyksen toimintatavat sekä kieli- ja kulttuuritaustan huomioiminen toteutuvat. Lisäksi tutkimustulokset luovat kuvaa siitä, millaista osaamista ammatilliselta kouluttajalta monikulttuurisessa oppimisympäristössä vaaditaan. Tutkimuksessa tarkastellaan myös ammatillisen kouluttajan roolia työelämän suuntaan. Kun tutkinnon suorittajana ja työssäoppijana on maahanmuuttajataustainen henkilö, kouluttajan odotetaan toimivan eräänlaisena kulttuurivälittäjänä ja asennemuokkaajana sekä valmentavan työelämän edustajia maahanmuuttajataustaisen työssäoppijan ohjaukseen ja tutkintosuoritusten arviointiin. Väitöstyön tuloksena rakentuu synteesi siitä, millaista osaamista kouluttajalta monikulttuurisessa oppimisympäristössä ja näyttötutkinnoissa tarvitaan edellä kuvattujen yhteiskunnallisten, koulutuspoliittisten sekä koulutusjärjestelmään liittyvien tekijöiden vallitessa, kun tutkinnon suorittajana on maahanmuuttajataustainen henkilö. Tutkimuksen johtopäätöksissä esitetään myös ohjauksellinen roolikartta, joka kuvaa ammatillisen kouluttajan laaja-alaisia ohjauksellisia haasteita, kun tutkinnon suorittajana ja/tai valmistavan koulutuksen opiskelijana on maahanmuuttajataustainen aikuinen.

Maahanmuuttajataustaisten opiskelijoiden oppimiseen ja ohjaukseen ammatillisessa koulutuksessa ja erityisesti näyttötutkinnoissa liittyvää tutkimusta on maassamme tehty vielä varsin vähän, ja juuri tästä tiedontarpeesta väitöstutkimuksen aihevalinta syntyi. Väitöstutkimus kohdentuu aikuisten lisä- ja täydennyskoulutuksena toteutettaviin näyttötutkintoihin ja näyttötutkintoon valmistavaan koulutukseen, ei opetussuunnitelmaperusteiseen koulutukseen. Lisäksi on huomion arvoista, että monikulttuurisuutta ja ohjausta tarkastellaan nimenomaan aikuisen maahanmuuttajataustaisen opiskelijan ja ammatillisen aikuiskouluttajan välisenä prosessina, joka on varsin erilainen kuin maahanmuuttajataustaisen lapsen ja esimerkiksi perusasteen opettajan välinen ohjaustilanne, jota monikulttuurista oppimista ja oppimisympäristöä koskevassa tutkimuskirjallisuudessa pääasiassa käsitellään. Pekkarin (2008, 11–12) mukaan aikuiset osapuolet ovat ohjauskeskustelussa keskenään tasa-arvoisia asiantuntijoita; ohjaaja on substanssin asiantuntija ja ohjattava aikuinen on oman elämänsä asiantuntija. Ammattikasvatustutkimuksen näkökulmasta mielenkiintoinen on myös ammatillisen kouluttajan moniulotteinen rooli monikulttuurisena kasvattajana. Kasvatustehävä kohdistuu sekä maahanmuuttajataustaisiin ja valtaväestöä edustaviin opiskelijoihin että työelämän edustajiin ja tavoitteena on edistää monikulttuurisen dialogin syntymistä opiskelijaryhmän sisällä sekä työelämän edustajien kanssa. Väitöstyön aihevalintaan vaikutti myös aikuiskoulutuksen suuri painoarvo suomalaisessa yhteiskunnassa ja kotouttamisessa. Lisäksi tarvetta tutkia tätä aihetta lisäsi se, että suomalaisella näyttötutkintojärjestelmällä on useita kansallisia erityispiirteitä, ja tästä syystä kansainvälisen tutkimustiedon hyödynnettävyys on melko rajallista.

2 NÄYTTÖTUTKINNOT

Tässä luvussa tehdään yleiskatsaus suomalaiseen näyttötutkintojärjestelmään, joka luotiin vuonna 1994. Luvussa esitellään järjestelmän peruseriaatteet, keskeiset toimijat sekä järjestelmää sääntelevää lainsäädäntöä ja määräyksiä. Luvussa esitetään myös vuoden 2012 tilastotietoa näyttötutkintoon valmistavan koulutuksen opiskelijamääristä ja tutkinnon suorittajista koulutusaloittain sekä tunnuslukuja, jotka kuvaavat vieraskielisten osuutta näyttötutkintoina suoritettavissa perus-, ammatti- ja erikoisammattitutkinnoissa. Sen jälkeen tarkastellaan suomalaisen näyttötutkintojärjestelmän sisältämän henkilökohtaistamisen ja osaamisen tunnistamisen periaatteita sekä esitetään joitakin kansainvälisiä esimerkkejä aiemmin hankitun osaamisen tunnistamisen tavoitteista ja käytänteistä. Lisäksi tarkastellaan suomalaista ammatillista toisen asteen koulutusta osana Euroopan unionin yhteistä koulutuspolitiikkaa, jonka tavoitteena on eri jäsenmaissa suoritettujen tutkintojen läpinäkyvyys ja vertailtavuus, ammatillisen koulutuksen laadun parantaminen sekä työvoiman liikkuvuuden helpottaminen.

Salon (2004, 33) mukaan suomalainen näyttötutkintojärjestelmä on saanut vaikutteita sekä Saksan että Iso-Britannian tavoista organisoida aikuisten ammatillista koulutusta. Brockmann, Clarke ja Winch (2008c, 549) kuvaavat saksalaista ammatillisen koulutuksen järjestelmää tietoperustaiseksi ja Iso-Britannian NVQ-järjestelmää (National Vocational Qualifications) käytännön työtaitoja korostavaksi. Saksassa ammatillisen koulutuksen lähtökohdiana on laaja-alainen näkemys kompetenssista sisältäen ammatillisen ja sosiaalisen kompetenssin, yksilön henkilökohtaiset ominaisuudet sekä proseduraalisen ja oppimisen kompetenssin (Brockmann, Clarke & Winch 2008b, 791). NVQ luotiin 1980-luvun lopun ja 1990-luvun alun aikana ja taustalla oli havaittu yhteys korkeatasoisen ammatillisen koulutuksen ja taloudellisen kasvun välillä (Rantala 2008, 49). Brockmann, Clarke ja Winch (2008a, 102) toteavat järjestelmän tavoitteena olevan tarjota mahdollisuus suorittaa tutkinto ilman formaalia koulutusta. Brockmann ym. (2008c, 556) sekä Winch (2012, 60) pitävät NVQ-järjestelmän ongelmana kapea-alaista käsitystä osaamisesta. Oppimistulosten määrittelyn lähtökohdiana ovat Brockmannin ym. (2008c, 561) mukaan työnantajien näkemykset, ja prosessissa korostuvat työelämän lyhyen aikavälin tarpeet (Brockmann ym. 2008b, 791).

Saksassa ammatillisen koulutuksen lähtökohtana on duaalimalli, joka integroi työ- ja oppilaitosperustaisen oppimisen. Työelämän ja muiden sosiaalisten kumppaneiden rooli on merkittävä ja valtion sekä kuntien valvonnalla varmistetaan, etteivät työelämän lyhyen aikavälin tarpeet ohita laajempia koulutuksellisia ja taloudellisia tavoitteita. Järjestelmä rahoitetaan julkisin ja yksityisin varoin, ammatillisen koulutuksen kehittämiseen on hyvät resurssit ja tutkimustyötä tehdään ammatillisen koulutuksen kehittämiseen keskittyvissä tutkimuskeskuksissa. (Hoeckel & Schwartz 2010, 5.) Saksan ammatillisen koulutuksen järjestelmä rakentuu 350 ammatille, ja tavoitteena on pitkäjänteinen yksilön työuran kehittäminen ja sosiaalisen statuksen saavuttaminen (Brockmann, ym. 2008c, 557). Ammanteille perustuvien koulutusten sisällöt neuvotellaan eri toimijatahojen kuten valtion, työnantajien, ammattiliittojen ja oppilaitosten välillä. Tavoitteena on tuottaa laaja-alaista osaamista, joka huomioi työelämän muutokset ja tukee opiskelijoiden työllistyvyyttä. Prosessissa myös opetussuunnitelmilla ja pedagogiikalla on tärkeä merkitys. (mt. 2008c, 561.)

2.1 Näyttötutkinnot osana suomalaista koulutusjärjestelmää

Suomalainen näyttötutkintojärjestelmä tarjoaa aikuisille joustavan tavan osoittaa, uudistaa ja ylläpitää ammatillista osaamistaan (Näyttötutkinto-opas 2012, 15). Aikuisten näyttötutkintojärjestelmä on eri tavoin hankitun osaamisen valtakunnallinen laadunvarmistusjärjestelmä, jonka keskeisiä periaatteita ovat työnantaja- ja työntekijätahojen sekä koulutuksen edustajien tiivis kolmikantayhteistyö tutkintorakenteesta päätettäessä, tutkintojen perusteita laadittaessa sekä tutkintotilaisuuksia toteutettaessa ja tutkintosuorituksia arvioitaessa (Raivola, Heikkinen, Kauppi, Nuotio, Oulasvirta, Rinne, Knubb-Manninen, Silvennoinen & Vaahtera 2007, 10–11). Pohjosen (2005, 45) mukaan työelämän kanssa tehtävä yhteistyö on näyttötutkintojärjestelmän kulmakivi, ja siksi sekä tutkintovaatimukset että niiden arviointi johdetaan työelämästä. Näyttötutkintojärjestelmään kuuluvat ammatilliset perustutkinnot, ammattitutkinnot ja erikoisammattitutkinnot. Ammatillisissa perustutkinnoissa osoitetaan ammattitaidon saavuttamisen edellyttämät perustiedot ja –taidot. Ammattitutkinnoissa tutkinnon suorittaja osoittaa alan ammattityöntekijältä edellytettävän ammattitaidon. Tutkinnon ammattitaitovaatimukset on määritelty siten, että niiden saavuttaminen vaatii alan peruskoulutuksen jälkeen täydentäviä ja syventäviä opintoja sekä vähintään kolmen vuoden työkokemuksen. Erikoisammattitutkinnoissa osoitetaan ammattialan vaativimpien työtehtävien hallinta. (Raivola ym. 2007, 11.)

Ammattitaitovaatimukset on määritelty niin, että niiden saavuttaminen vaatii alan peruskoulutuksen jälkeisten täydentävien ja syventävien opintojen lisäksi vähintään viiden vuoden työkokemuksen. Kunkin tutkinnon vaatimukset ja rakenne kuvataan näyttötutkinnon perusteissa. Tutkinnot muodostuvat vaihtelevasta määrästä osia, joista osa on pakollisia ja osa valinnaisia. Tutkinnon osat on rakennettu vastaamaan työelämässä ja ammatissa vaadittavien tehtäväkokonaisuuksien hallintaa. Tutkinto on mahdollista suorittaa osa kerrallaan ja tutkinnon suorittaja voi valita itselleen sopivia tutkinnon osia tutkintovaatimusten mukaisesti. (Raivola ym. 2007, 11.)

Näyttötutkinnon perusteissa, jotka laaditaan Opetushallituksen ohjaamana ja työnantajien, työntekijöiden sekä opetusalan kolmikantaisena yhteistyönä, on määritelty ammattitaito työelämässä tarvittavina osaamisvaatimuksina. Kolmikantainen käsitys ammattitaidosta on perusta sille, millaisissa ammattiin liittyvissä työprosesseissa kyseessä olevan tutkinnon ammattitaito pystytään osoittamaan ja arvioimaan. (Näyttötutkinto-opas 2012, 29–30.)

Vuonna 2012 tutkintorakenteessa oli yhteensä 374 ammatillista tutkintoa, joista perustutkintoja on 52 kappaletta, ammattitutkintoja 190 kappaletta ja erikoisammattitutkintoja 132 kappaletta (mt. 2012, 17). Näyttötutkinnot rakentuvat osaamisperustaisuudelle, jolloin arvioinnin tehtävänä ei ole ensisijaisesti testata tietojen muistamista, vaan tutkinnon suorittajan kykyä soveltaa tietoa, arvioida ja analysoida ongelmia sekä perustella valitsemiaan toimintatapoja (Sluijsmans, Straetmans & Van Merriënboer 2008, 160).

Näyttötutkintojen järjestämisestä ja valvonnasta vastaavat Opetushallituksen yhteydessä toimivat tutkintotoimikunnat. Tutkintotoimikunnan toimialana on yksi tai yleensä useampia näyttötutkintoja. Kaikki tutkintotoimikunnat ovat valtakunnallisia ja kuhunkin tutkintotoimikuntaan nimetään enintään yhdeksän jäsentä, jotka edustavat työnantajia, työntekijöitä, opettajia ja, jos itsenäinen ammatinharjoittaminen on alalla laajuudeltaan merkittävää, itsenäisiä ammatinharjoittajia. Tutkintotoimikuntaan voidaan tarvittaessa myös nimetä ulkopuolisia pysyviä asiantuntijoita. Työnantajien ja työntekijöiden edustajia tulee olla yhtä monta ja kaksikielisten tutkintotoimikuntien tulee olla kielellisesti riittävän edustavia. Lisäksi tulee huomioida naisten ja miesten tasa-arvosta annettu laki (609/1986), joka edellyttää, että jäsenistössä tulee olla vähintään 40 prosenttia kumpaakin sukupuolta, jollei erityisestä syystä muuta johdu. Opetushallitus asettaa tutkintotoimikunnat yleensä kolmeksi vuodeksi kerrallaan. (Näyttötutkinto-opas 2012, 65–66.)

Tutkintotoimikunnat ovat lakisääteisiä luottamustoimielimiä, jotka on asetettu hoitamaan julkista tehtävää ja tutkintotoimikuntien jäsenet toimivat virkavastuulla. He toimivat tehtävässään oman toimensa ohella ja työn lähtökohtana ovat Opetushallituksen määräykset tutkintotoimikunnan toimialaan kuuluvien näyttötutkintojen perusteista, joita ei voi jättää noudattamatta ja joista ei voi poiketa. (Näyttötutkinto-opas 2012, 65–66.)

Näyttötutkintojärjestelmä luotiin vuonna 1994 säädetyllä ammattitutkintolailla (306/1994) ja sitä täydentävällä asetuksella (308/1994). Koulutuslainsäädännön kokonaisuudistuksen yhteydessä ammattitutkintolaki kumottiin ja näyttötutkintojärjestelmää koskevat säädökset siirrettiin vähäisin muutoksin lakiin ja asetukseen ammatillisesta aikuiskoulutuksesta (L 631/1998 ja A 812/1998), jotka tulivat voimaan vuoden 1999 alussa. Seuraavan kerran näyttötutkintojärjestelmää ohjaavia säädöksiä muutettiin vuonna 2005, ja laki ja asetukset ammatillisesta aikuiskoulutuksesta annetun lain ja asetuksen muuttamisesta astuivat voimaan 1.1.2006. Tehtyjen muutosten tavoitteena oli, että ammatillista aikuiskoulutusta voidaan suunnitella, ohjata ja seurata entistä paremmin kokonaisuutena säilyttäen samalla järjestelmän joustavuus. Vuoden 2010 alusta uudistettiin laki ja asetukset opetus- ja kulttuuritoimen rahoituksesta (L 1705/2009 ja A 1766/2009) ja uudistuksen yhteydessä otettiin käyttöön ammatillisen koulutuksen tuloksellisuusrahoitus, joka vaikuttaa opetus- ja kulttuuriministeriön rahoittaman näyttötutkintoon valmistavan koulutuksen ja oppisopimuskoulutuksen rahoitukseen. (Näyttötutkinto-opas 2012, 15–16.) Lainsäädännön ohella muita tärkeitä normeja ovat mm.:

- Tutkintojen perusteet (Opetushallituksen määräykset)
- Näyttötutkintojen järjestämissopimukset (Opetushallituksen ohje 1/440/2012)
- Henkilökohtaistaminen (Opetushallituksen määräys 43/011/2006)
- Todistukset näyttötutkinnoista, näyttötutkintoon valmistavasta koulutuksesta, näyttötutkintoon valmistavasta oppisopimuskoulutuksesta sekä erotodistus ja todistus suoritetuista opinnoista (Opetushallituksen määräys 56/011/2009)
- Näyttötutkinto-opas (Opetushallitus 2012)

Näyttötutkintojärjestelmän kehittämiseen ja käyttöönottoon vaikuttaneita keskeisiä tekijöitä olivat Rantalan (2008, 36) mukaan arviot ammatillisen aikuiskoulutuksen epätasaisesta laadusta sekä puutteet koulutuksen työelämälähtöisyydessä ja työelämäyhteyksissä. Myös omaehtoisen koulutuksen ja oppisopimuskoulutuksen määrän voimakas kasvu, nuorille

suunnatun opetussuunnitelmaperustaisen koulutuksen heikko soveltuvuus ammatilliseen aikuiskoulutukseen sekä aikuisten huonot mahdollisuudet saada työkokemuksen kautta hankittu ammattipätevyys tunnustetuksi virallisissa tutkinnoissa vaikuttivat Rantalan (2008, 36) mukaan merkittävästi järjestelmän kehittämiseen.

Taulukko 1 Näyttötutkintoon valmistavan koulutuksen opiskelijat ja tutkinnon suorittaneet koulutusaloittain vuonna 2012 (Tilastokeskus 2013)

Koulutusala	Opiskelijamäärä	Tutkinnon suorittaneet
Humanistinen ja kasvatusala	1 573	410
Kulttuuriala	3 039	677
Liiketalouden ja hallinnon ala	13 783	3 612
Luonnontieteiden ala	1 600	225
Tekniikan ja liikenteen ala	30 200	6 136
Luonnonvara- ja ympäristöala	6 927	1 538
Sosiaali-, terveys- ja liikunta-ala	23 083	6 378
Matkailu-, ravitsemis- ja talousala	8 158	2 256
Yhteensä	88 363	21 232

Aikuiskoulutusta vuonna 2012 käsittelevän tilaston mukaan oppilaitosmuotoiseen näyttötutkintoon valmistavaan koulutukseen osallistui vuonna 2012 yllä olevan taulukon mukaisesti 88 363 opiskelijaa, mikä on 0,3 prosenttia vähemmän kuin edellisellä vuonna. Opiskelijoista 51 prosenttia opiskeli ammatilliseen perustutkintoon, 41 prosenttia ammattitutkintoon ja 8 prosenttia erikoisammattitutkintoon valmistavassa koulutuksessa. Opiskelijoista 55 prosenttia oli naisia. Koko tutkinnon vuonna 2012 suoritti 21 232 opiskelijaa, ja suorite- tuista tutkinnoista 48 prosenttia oli ammatillisia perustutkintoja, 45 prosenttia ammattitutkintoja ja 7 prosenttia erikoisammattitutkintoja. Tutkinnon suorittaneista 60 prosenttia oli naisia. Oppisopimuskoulutus ei sisälly edellä esitettyihin tietoihin. (Tilastokeskus 2013.)

Opetushallinnon tilastopalvelun mukaan vuonna 2012 opetushallinnon alaisessa ammatillisessa koulutuksessa opiskeli yhteensä 13 035 vieraskielistä opiskelijaa. Luku sisältää opetushallinnon alaisen, oppilaitosmuotoisen- ja oppisopimuskoulutuksen, jota tarjotaan suomen tai ruotsin kielellä. Vieraskielisten opiskelijoiden kokonaismäärästä noin 46 prosenttia opiskeli opetussuunnitelmaperusteisessa koulutuksessa ja noin 54 prosenttia näyttötutkin-

toon valmistavassa koulutuksessa. Ammatillista perustutkintoa opiskeli vuonna 2012 yhteensä 10 155 vieraskielistä opiskelijaa, joista 6 025 opetussuunnitelmaperusteisessa koulutuksessa ja 4 130 opiskeli näyttötutkintoon valmistavassa koulutuksessa. Ammatilliseen lisäkoulutukseen luettaviin, näyttötutkintoina suoritettaviin ammatti- ja erikoisammattitutkintoihin valmistavaan koulutukseen osallistui yhteensä 2 880 vieraskielistä opiskelijaa. Ammatillista perustutkintoa opetussuunnitelmaperustaisesti suorittavien vieraskielisten opiskelijoiden määrä kasvoi vuosina 2010–2012 noin 16 prosenttia ja näyttötutkintona ammatillista perustutkintoa suorittavien vieraskielisten opiskelijoiden määrä noin 22 prosenttia. Ammatti- ja erikoisammattitutkintoa suorittavien vieraskielisten opiskelijoiden määrä vuodesta 2010 vuoteen 2012 kasvoi 20 prosenttia. (Vipunen opetushallinnon tilastopalvelu 2014.) Tilastokeskuksen (2014a) mukaan vuonna 2012 vieraskielisten opiskelijoiden suurimmat kieliryhmät olivat venäjä, viro, somali ja kurdi.

2.2 Henkilökohtaistaminen

Henkilökohtaistamisen käsite on lähtöisin englanninkielisestä käsitteestä ”personalizing”, jolla kuvataan merkityseroa yksilöllistämisen (individualizing) käsitteeseen. Suomessa henkilökohtaistamisella pyrittiin todellisiin uudistuksiin sekä oppimisessa että opetuksessa eikä tutkintojen haluttu kehittyvän keski- ja eteläeurooppalaiseen suuntaan, jossa opiskelijat kokoavat tarvitsemiaan opintoja eri paikoista ja saavat tutkintotodistuksensa suoritettuun tarvittavan laajuuden keräysoperaation. (Pasanen 2006, 19.)

Aikuisten näyttötutkinnoissa henkilökohtaistaminen määritellään näyttötutkintojärjestelmässä tapahtuvaksi ohjaus-, neuvonta-, opetus- ja tukitoimien asiakaslähtöiseksi suunnitteluksi ja toteuttamiseksi. Opetushallitus on antanut 1.3.2007 voimaan tulleen määräyksen näyttötutkintoon ja siihen valmistavaan koulutukseen hakeutumisen, tutkinnon suorittamisen ja tarvittavan ammattitaidon hankkimisen henkilökohtaistamisesta. Koulutuksen järjestäjä ei voi jättää noudattamatta määräystä tai poiketa siitä. (Raivola ym. 2007, 63.) Määräys edellyttää, että henkilökohtaistamisessa otetaan myös huomioon erilaisesta kulttuuri- ja kielitaustasta tai muusta syystä kuten oppimisvaikeuksista mahdollisesti johtuvat erityistarpeet ja lähtökohdat (Henkilökohtaistamismääräys 2006, 4).

Henkilökohtaistaminen tarkoittaa, että kullekin opiskelijalle ja tutkinnon suorittajalle laaditaan yksilöllinen oppimis- ja tutkintosuunnitelma. Suunnittelu tehdään opiskelijan/tutkinnon suorittajan ja tutkinnon/koulutuksen järjestäjän yhteistyönä ja lähtökohtana on aiemmin opitun tunnistaminen ja tunnustaminen. (Raivola ym. 2007, 64.) Opetushallituksen antaman henkilökohtaistamismääräyksen (2006, 4) mukaan koulutuksen järjestäjän on selvitettävä hakeutujan esittämien luotettavien asiakirjojen ja muiden mahdollisten selvitysten perusteella hänen osaamisensa sekä muut lähtökohtansa. Osaaminen on tunnistettava käytännöllä monipuolisesti erilaisia, alalle soveltuvia menetelmiä. Sen jälkeen päätetään, miltä osin hakeutujan jo osoitettu osaaminen voidaan ehdottaa tunnustettavaksi. Tunnustamisen tekee alan valtakunnallinen tutkintotoimikunta. Osaamisen tunnistamisen perusteella on myös arvioitava, onko hakeutuja tarpeen ohjata tarvittavan lisäammattitaidon hankkimiseen tai onko hänet syytä suoraan ohjata hakeutumaan paremmin soveltuvan tutkinnon, tutkinnon osan tai osien suorittamiseen. Hakeutujalle on selvitettävä erilaiset oppimisen mahdollisuudet, joita koulutuksen järjestäjä voi tarjota sekä arvioitava yhdessä niiden sopivuus hakeutujalle. Samalla hakeutujalle tulee selvittää tutkinnon tai tutkinnon osien suorituksen käytännön järjestelyt sekä mahdollisen ohjauksen ja erityisten tukitoimien tarve. Oppimisen suunnittelussa ja toteutuksessa on otettava huomioon opiskelijan elämäntilanne, aikaisemmin hankittu osaaminen, todetut oppimistarpeet sekä työssä oppimisen mahdollisuudet. Lisäksi henkilökohtaistamisessa on yhteistyössä tutkinnon suorittajan kanssa suunniteltava hänelle soveltuvat opiskelu- ja arviointimenetelmät sekä ohjaustoimet. (Henkilökohtaistamismääräys 2006, 4–5.)

Henkilökohtaistetussa tutkinnon suorittamisessa on aina noudatettava tutkinnon perusteissa määritellyjä ammattitaitovaatimuksia, arvioinnin kohteita ja kriteerejä sekä ammattitaidon osoittamistapoja. Tutkintotilaisuuksien aikataulut ja käytännön järjestelyt tulee suunnitella mahdollisimman hyvin tutkintoa suorittavan tilanteeseen sopiviksi. Henkilökohtaistaminen on dokumentoitava näyttötutkintoon ja siihen valmistavan koulutuksen hakeutumisessa, tutkinnon suorittamisessa ja tarvittavan ammattitaidon hankkimisessa. Dokumentointi kootaan henkilökohtaistamista koskevaksi asiakirjaksi. Tutkinnon suorittajan sekä koulutuksen järjestäjän ja tarvittaessa tutkinnon hankkijan tulee allekirjoittaa asiakirja sekä siihen mahdollisesti myöhemmin tehtävät muutokset. Henkilökohtaistamisen toteutumista on arvioitava tutkinnon suorittamisen ja tarvittavan ammattitaidon hankkimisen edetessä osapuolten keskenään sopimalla tavalla. (Henkilökohtaistamismääräys 2006, 4–5.)

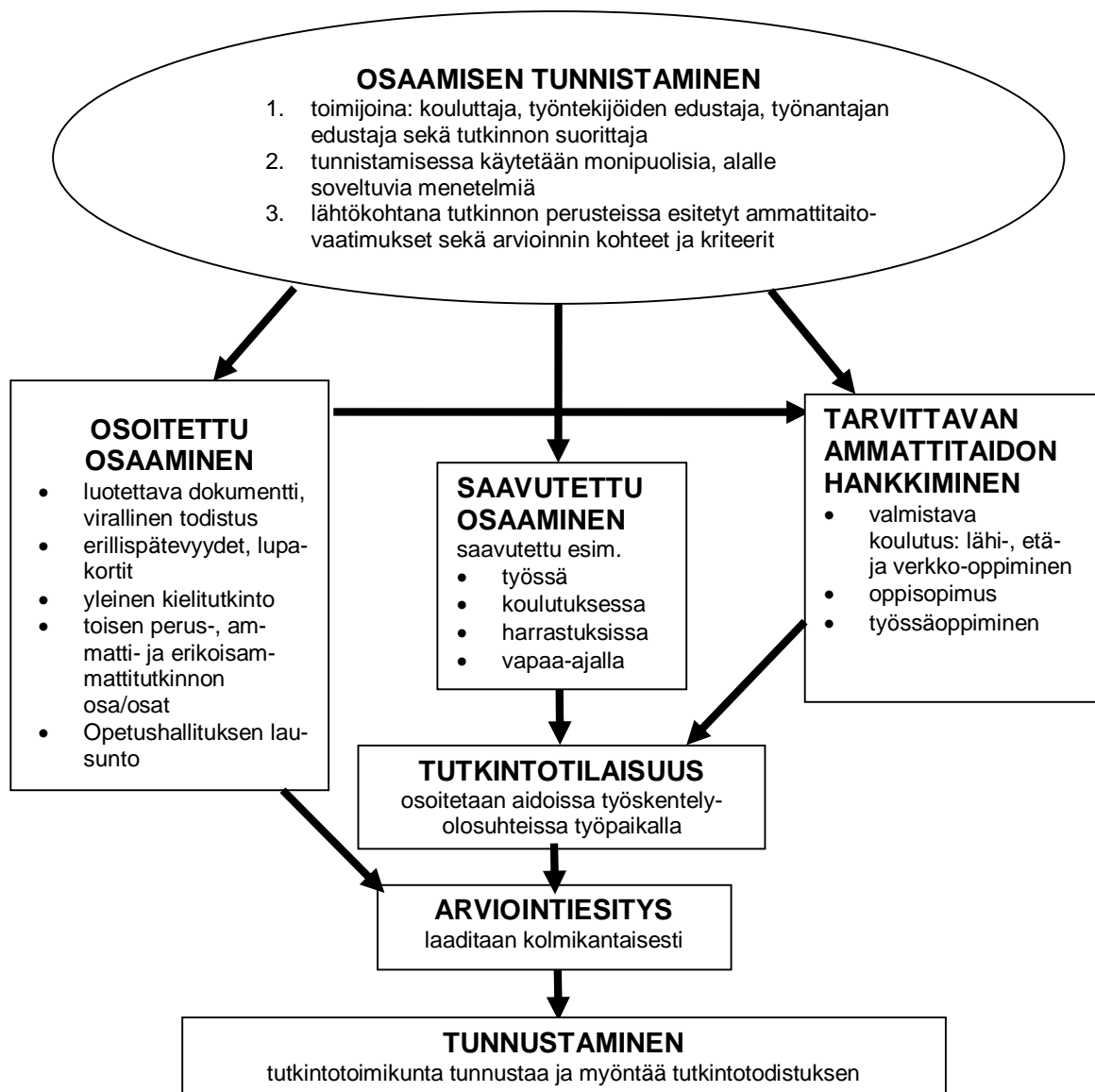
Koulutuksen järjestäjän on kerättävä palautetta henkilökohtaistamisesta ja kehitettävä henkilökohtaistamista yhteistyössä siihen osallistuvien kanssa. Lisäksi koulutuksen järjestäjän on tehtävä yhteistyötä näyttötutkinnon järjestäjän, tutkinnon tai koulutuksen hankkijan, työpaikan edustajien ja muiden tarvittavien asiantuntijoiden kanssa. (Henkilökohtaistamis määräys 2006, 4–5.)

2.3 Osaamisen tunnistaminen ja tunnustaminen

Suomen ammatillista aikuiskoulutusjärjestelmää on kehitetty määrätietoisesti monelta osin jopa Euroopan edelläkävijänä. Osaamisen tunnistaminen vaikuttaa muodostuneen suomalaisen ja eurooppalaisen koulutuspolitiikan yhdeksi ydinteemaksi, johon kohdistuu suuria odotuksia ja sijoitetaan huomattavia voimavaroja (Rantala 2008, 48). Aikaisemmin hankitun osaamisen tunnistamista koulutusjärjestelmässä koskevan opetusministeriön työryhmämuistion (2004, 13) mukaan aiemmin hankitun osaamisen tunnustamisen ohjaava periaate on yksilökohtaisuus; aiemmin opitun tunnistamisella ja tunnustamisella pyritään opiskelijan ja tutkinnon suorittajan kannalta mahdollisimman tarkoituksenmukaisiin koulutus- ja tutkintoprosesseihin. Airolan (2009, 106) mukaan aiemmin hankitun osaamisen tunnistaminen ja tunnustaminen perustuu osaamislähtöiseen ajatteluun, jossa opiskelijan osaaminen on tärkeää. Se, missä ja miten hän on osaamisen hankkinut, menettää Airolan mukaan tässä ajattelussa merkityksensä. Hänen mukaansa lähtökohtana on elinikäisen oppimisen periaate, jonka mukaan elämä on jatkuvaa oppimista eikä oppiminen aina edellytä muodollista, oppilaitoksessa opiskelua. Anderssonin, Fejesin ja Ahnin (2004, 60) mukaan aiemmin hankitun osaamisen tunnistamisessa korostuu, että tieto itsessään on arvokasta ja tästä syystä yksilöiden tietoja, taitoja ja kompetenssia tulee arvostaa silloinkin, kun formaalit arvosanat puuttuvat.

Hankkimistavasta riippumaton ammatillinen osaaminen osoitetaan tutkintotilaisuuksissa. Kysymys on opitun tunnistamisesta ja sen virallisesta tunnustamisesta osana elinikäisen oppimisen strategiaa. Ajatuksena on, että relevanttia osaamista voi hankkia virallisen, koulujärjestelmässä tapahtuvan opiskelun ulkopuolella, mikä tarkoittaa lähinnä työelämässä saavutetun osaamisen lukemista hyväksi muodolliseen kelpoisuuteen. (Raivola ym. 2007, 23.) Aikaisemmin hankitun osaamisen tunnistamista koulutusjärjestelmässä koskevassa opetusministeriön työryhmämuistiossa (2004, 16) todetaan koulutusjärjestelmän ulkopuo-

lella tapahtuvan oppimisen merkityksen korostuneen nopeassa tahdissa. Virallisen koulutusjärjestelmän ulkopuolella tapahtuva oppiminen voidaan jakaa epäviralliseen eli non-formaaliin oppimiseen ja arkioppimiseen eli informaaliin oppimiseen. Epävirallinen oppiminen määritellään järjestelmälliseksi ja ohjatuksi oppimiseksi, josta voi saada myös todistuksen, vaikka koulutus ei kuulu viralliseen koulutusjärjestelmään. Arkioppimista puolestaan tapahtuu työssä, järjestöissä, harrastuksissa sekä muussa vapaa-ajantoiminnassa. (Aikaisemmin hankitun osaamisen tunnistaminen koulutusjärjestelmässä 2004, 16.)



Kuvio 2 Osaamisen tunnistaminen ja tunnustaminen

Edellisen sivun kuvioon on tiivistetty, ketkä vastaavat osaamisen tunnistamisesta ja millaisia eri reittejä osaamisen tunnistamisen jälkeen voidaan edetä. Hakeutumisvaiheen osaamisen tunnistamisprosessissa tehdyt johtopäätökset vaikuttavat siihen, millaiseksi tutkinnon suorittajan oppimis- ja tutkintopolku muodostuu. Mikäli hakeutujalla on luotettavia, viralliseen koulutusjärjestelmään sisältyvästä koulutuksesta saatuja dokumentteja, niitä voidaan suoraan ehdottaa tunnustettavaksi osana muita tutkintosuorituksia. Tällaisia ovat esimerkiksi erilaiset lupakorttisuoritukset kuten hygieniosaamistodistus ja ensiapukortti ja näyttönä vieraan kielen osaamisesta esimerkiksi yleisten kielitutkintojen suorittaminen. Lisäksi aiemmin suoritettuja perustutkinnon, ammattitutkinnon tai erikoisammattitutkinnon osia voidaan ehdottaa tunnustettavaksi. Hakeutujalla voi myös olla työssä, koulutuksessa tai vaikkapa harrastuksissa saavutettua osaamista, josta ei ole virallista dokumenttia. Näissä tapauksissa hakeutuja voi siirtyä suoraan suunnittelemaan tutkintotilaisuuksia ja sitä, miten tutkinnon perusteissa vaadittava osaaminen tehdään näkyväksi. Jos osaamisen tunnistamisprosessissa todetaan, ettei hakeutujalla vielä ole tutkinnossa edellytettävää osaamista, tehdään suunnitelma tarvittavan ammattitaidon hankkimiseksi. Käytännössä tämä on yleensä valmistavaa koulutusta ja/tai työssäoppimista. Kun tarvittava osaaminen on hankittu, siirrytään suorittamaan tutkintoa. Kaikissa tapauksissa osaamisen tunnustamisesta ja tutkintotodistuksen myöntämisestä vastaa tutkintotoimikunta.

Koulutusjärjestelmän ulkopuolella hankitun osaamisen tunnustamisella on keskeinen rooli, kun eurooppalaista koulutusta kehitetään, varsinkin kun pyritään toteuttamaan visiota eurooppalaisista työmarkkinoista, joilla työvoima liikkuu vapaasti maasta toiseen. Paremmat mahdollisuudet yksilöiden aikaisemmin hankkiman osaamisen dokumentointiin ja tunnustamiseen edistävät liikkuvuutta Euroopan unionin työmarkkinoilla ja jäsenmaiden yhteistyötä ammatillisen koulutuksen Kööpenhamina-prosessin hengessä. Koska monilla maahanmuuttajataustaisilla henkilöillä on liian heikko kytkentä työmarkkinoihin, aikaisemmin osaamisen tunnustaminen voi luoda heille paremmat edellytykset koulutukseen tai suoraan työmarkkinoille pääsemiseksi. (Aikaisemmin hankitun osaamisen tunnustaminen koulutusjärjestelmässä 2004, 17–18.)

Opetushallituksen tekemiä tutkinnon rinnastamispäätöksiä tarvitaan, kun arvioidaan ulkomailla suoritettujen korkeakoulututkintojen vastaavuutta suomalaisiin tutkintoihin. Päätöksen tutkinnon rinnastamisesta voi saada henkilö, joka on suorittanut vähintään kolmivuotisen korkeakoulututkinnon Suomen ulkopuolella, tutkinto on lähtömaan korkeakoulututkintojen järjestelmän mukainen, ja sen on myöntänyt virallinen korkeakoulu (Ulkomaisten tutkintojen tunnustaminen Suomessa 2010, 10.) Rinnastamispäätösten lisäksi Opetushallitukselta voi myös pyytää lausuntoa ulkomailla suoritetuista ammatillisista tutkinnoista. Lausunnon voi saada loppuun suoritetusta tutkinnosta, joka kuuluu lähtömaan viralliseen tutkintorakenteeseen. Se on asiantuntijaviranomaisen arvio, joka ei anna virkakelpoisuutta, mutta voi kuitenkin toimia apuna työnhaussa ja joissakin tapauksissa siitä on hyötyä myös koulutukseen haettaessa ja opintojen hyväksilukemisessa. Lausunnossa annetaan tietoa tutkinnon sisällöistä ja tasosta sekä tutkinnon lähtömaassa antamasta pätevyydestä. Ulkomailla suoritettujen tutkinnon sisältöä verrataan lähinnä vastaaviin suomalaisiin tutkintoihin siltä osin kuin Opetushallituksella on tähän tarvittavia tietoja. (mt. 2010, 20.) Opetushallituksen lisäksi alakohtaiset viranomaiset päättävät oikeudesta harjoittaa ammattia tai käyttää ammattinimikettä. Säännellyllä ammatilla tarkoitetaan tehtävää, johon lainsäädännössä on asetettu kelpoisuusvaatimuksena tietty tutkinto tai tietyt opinnot. Säänneltyihin ammatteihin kuuluu sekä julkisen sektorin virkoja ja tehtäviä että ammatteja, joihin vaaditaan ammatinharjoittamisoikeus. (mt. 2010, 5.) Esimerkiksi terveydenhuollon ammattien osalta päätökset toimivaltaisena viranomaisena tekee Sosiaali- ja terveysalan lupa- ja valvontavirasto Valvira ja eläinlääkäreiden, erikois- ja tarkastuseläinlääkäreiden sekä lihantarkastajien osalta päätökset tekee Elintarviketurvallisuusvirasto Evira. Muita päätöksiä tekeviä tahoja ovat Asianajajaliitto, Turvallisuus ja kemikaalivirasto, Inspecta, Henkilö- ja yritysarviointi SETI Oy, Keskuskauppakamari, Kirkkohallitus ja Kirkollishallitus, Liikenteen turvallisuusvirasto Trafi, aluehallintovirastot, teollisoikeusasiamieslautakunta, kotikuntien poliisilaitokset sekä Poliisihallitus. (mt. 2010, 22–24.)

Kansainvälisesti aiemmin hankitun osaamisen tunnistamisesta käytetään mm. käsitteitä Recognition of Prior Learning (RPL), Accreditation of Prior Experimental Learning (APEL), Prior Learning Assessment and Recognition (PLAR) sekä Validation of Non-formal and Informal Learning (VNFIL) (Chan 2013,141). Aiemmin hankitun osaamisen tunnistamista (RPL) hyödynnetään Suomen lisäksi mm. Ruotsissa, Norjassa, Tanskassa, Hollannissa, Portugalissa, Ranskassa, Australiassa, Uudessa Seelannissa, Etelä-Afrikassa, Yhdysval-

loissa ja Kanadassa. Aiemmin hankitun osaamisen tunnistamisen toimintamallit sekä taustalla olevat tavoitteet painottuvat kussakin maassa eri tavalla. Andersenin ja Laugesenin (2012, 13) mukaan RPL-järjestelmää hyödynnetään useimmissa maissa ensisijaisesti keinona saada hakukelpoisuus ja pääsy koulutusohjelmiin, ei niinkään koulutukseen osallistumista korvaavana vaihtoehtona. Lisäksi tavoitteena on lyhentää koulutusaikoja ja koulutusorganisaatiot ovat päävastuussa aiemmin hankitun osaamisen tunnistamisesta (Andersen & Laugesen 2012, 14). Aiemmin hankitun osaamisen tunnistaminen on myös monissa maissa nähty keinona lisätä elinkeinoelämän tarvitseman työvoiman määrää ja laatua (Andersson & Fejes 2012, 10). Kansainvälisesti aiemmin hankitun osaamisen tunnistamiseen on perinteisten testien lisäksi kaksi tapaa: portfolio sekä autenttisissa työtilanteissa suoritettava arviointi. (Andersson ym. 2004, 60).

Hawley, Suoto-Otero ja Duchemin ovat vuotta 2010 koskevassa raportissaan tehneet yhteenvedon 34 eurooppalaisen valtion non-formaalien ja informaalien osaamisen validointijärjestelmistä. Heidän tekemänsä jaottelun mukaan Suomi, Ranska, Hollanti, Norja ja Portugali ovat korkeimman implementaatiotason maita, joissa non-formaalien ja informaalien osaamisen validoinnin lähtökohtina ovat kansallinen lainsäädäntö, validointi toteutuu useimmilla koulutusaloilla ja kansallisen koulutusjärjestelmän tasoilla ja siitä on tullut vakiintunut käytäntö. Esimerkiksi Ranskassa mahdollisuus hyödyntää validointia on jokaisen kansalaisen oikeus ja järjestelmää on vuodesta 1992 ohjattu lainsäädännöllä. Norjassa validoinnilla on pitkä historia, sitä on kehitetty formaalisen koulutuksen rinnalla ja sitä pidetään tärkeänä osaamisen kehittämisen elementtinä. Portugalissa validointijärjestelmä nähdään keskeisenä keinona vähentää aikuisväestön osaamisvajeita. (Hawley, Suoto-Otero & Duchemin 2011, 7.) Duvekotin (2010,1) mukaan Hollannissa validointia on vuodesta 2001 suoritettu asiaan perehtyneissä keskuksissa (Knowledge Centre on Accreditation on Prior Learning), oppilaitosorganisaatioita on kannustettu implementoimaan aiemmin hankitun osaamisen tunnistamisen käytänteitä omaan toimintaansa ja sopimuksia ohjausviranomaisten kanssa on tehty.

Karttusen (2011, 23) mukaan Euroopan maat voidaan jakaa kolmeen eri ryhmään sen perusteella, miten validointimenettelyt ovat käytössä. Ensimmäiseen ryhmään kuuluvat Karttusen mukaan mm. Skandinavian maat ja Hollanti, joissa validoinnista on tullut yksilön kannalta merkittävä käytäntö ja validointiprosessiin osallistuu merkittävä määrä ihmisiä. Näissä maissa validointimenettelyt on Karttusen mukaan integroitu osaksi koulutus- ja

työvoimapolitiikkaa. Toisen ryhmän muodostavat Karttusen mukaan EU-maat, joissa validointimenettelyt alkavat olla käytössä ja laki- ja organisaatiomuutoksia on tehty edistämään validointia, mutta osallistujamäärät ovat vielä alhaisia. Kolmanteen ryhmään kuuluvat Karttusen mukaan maat, joissa validointi ei juurikaan ole päässyt poliittiselle agendalle eikä konkreettisia toimenpiteitä validointimenettelyiden kehittämiseksi ole tehty. Näissä maissa validoinnin kehittäminen ei Karttusen mukaan myöskään kuulu yleisiin strategisiin päämääriin. (Karttunen 2011, 23)

Yhdysvalloissa RPL tuli korkea-asteen koulutukseen 1960- ja 1970-lukujen vaihteessa ja lähtökohtana oli sosiaalisen oikeudenmukaisuuden edistäminen mahdollistamalla yliopisto-opintoihin pääsy (Andersson ym. 2004, 58). 1980-luvulla RPL otettiin käyttöön Isossa-Britanniassa, jossa ei rakennettu kansallista järjestelmää vaan RPL otettiin käyttöön yksittäisissä oppilaitoksissa. Myös Isossa-Britanniassa alkuvaiheen tavoitteena oli mahdollistaa korkea-asteen opintoihin pääsy, mutta vähitellen painopiste siirtyi työmarkkinoiden tarpeisiin reagoinnin korostamiseen. (mt. 2004, 58–59.) Australiassa RPL otettiin käyttöön vuonna 1987, ja järjestelmä kytkeytyi tiiviisti työmarkkinoihin. Etelä-Afrikassa RPL on nähty keinona hallita yhteiskunnallista muutosta sekä keinona tehdä näkyväksi informaalissa kontekstissa saavutettua osaamista. (mt. 2004, 59.) Etelä-Afrikassa RPL perustuu lainsäädäntöön, järjestelmä on standardoitu, edellyttää RPL-neuvontaa, -arvioijia ja -neuvottelijoita, ja sitä toteutetaan kiinteässä yhteistyössä elinkeinoelämän kanssa (Dyson & Keating 2005, 28). Uusi Seelanti oli ensimmäinen maa, joka perusti kansallisen tutkintojen viitekehysten (mt. 2005, 29). RPL on Uudessa Seelannissa toimiva osa sekä yksityistä että julkista koulutusta ja koulutusorganisaatioiden toimintaa ja erityisesti arvioinnin laadun valvontaan on kiinnitetty huomiota (mt. 2005, 41).

Andersson ym. (2004, 62–63) tarkastelevat Ruotsin RPL-käytänteitä keinona tunnistaa maahanmuuttajataustaisten henkilöiden aiemmin hankittua osaamista. Heidän mukaansa Ruotsissa keskustellaan maahanmuuttajataustaisten henkilöiden osalta kahdesta erilaisesta RPL-käytännöstä. RPL:n avulla voidaan Anderssonin ym. mukaan tunnistaa osaamista, jota yksilö on saavuttanut jokapäiväisessä elämässä ja/tai työelämässä. Toinen näkökulma on Anderssonin ym. mukaan lähtömaan koulutusjärjestelmässä hankittu virallinen koulutus. Ensimmäisessä tapauksessa haasteena Anderssonin ym. mukaan on se, ettei osaamista ole dokumentoitu. Toisen vaihtoehdon haasteena on heidän mukaansa formaalin kompetenssin kääntäminen ja siirtäminen toiseen järjestelmään.

2.4 Euroopan unionin linjaukset ammatillisen aikuiskoulutuksen kehittämiseksi

Euroopassa ammatillisen aikuiskoulutuksen järjestäminen voidaan jaotella kolmeen eriytyyppiin. Ensimmäisessä ryhmässä aikuiset suorittavat samoja tutkintoja kuin nuoret, mutta opinnot on organisoitu aikuisten tarpeita vastaaviksi. Toisessa ryhmässä aikuiset suorittavat omia näyttötutkintojaan. Esimerkkinä ovat Saksa, jossa osaaminen osoitetaan mestari- ja kisällitutkinnoissa sekä Iso-Britannia, jossa on käytössä NVQ, National Vocational Qualification -järjestelmä. Kolmannen ryhmän muodostavat maat, joissa aikuisille järjestetään tutkintoihin valmistamatonta ammatillista lisä-, jatko- ja täydennyskoulutusta. (Rantala 2008, 33.)

Alun alkaen Euroopan unionin tavoitteena oli keskittyä ensisijaisesti talous- ja työvoimapolitiikkaan eikä jäsenmaiden sosiaali- ja koulutuspolitiikkaan haluttu puuttua. Jäsenmaiden lähentyminen koulutusasioissa alkoi vuonna 1957 tehdystä Rooman sopimuksessa ja vuoden 1976 opetusministerineuvoston päätöslauselmasta, jossa määriteltiin yleinen toimintaohjelma ja koulutuskomitean perustaminen. Päätöslauselman jälkeen käynnistettiin yhteisiä vaihto- ja yhteistyöohjelmia, opetus- ja informaatioverkostoja (Eurydice) sekä tehtiin tilastointia (Eurostat). Maastrichtin sopimuksessa vuonna 1992 koulutus määriteltiin EU:n yhdeksi keskeiseksi vastuualueeksi ja vuoden 2000 Lissabonin kokouksessa päätettiin siirtymisestä kohti tietoperustaista taloutta sekä tunnustettiin EU:n jäsenmaiden yhteisten intressien ylittävän kansalliset intressit. Koulutusta alettiin eurooppalaistaa ja Koulutus 2010 -työohjelma hyväksyttiin. (Raivola ym. 2007, 31.)

Vuonna 2002 Lissabonin strategiaa täydennettiin ns. Kööpenhaminan julistuksella, jossa otettiin kantaa erityisesti ammatillisen koulutuspolitiikan eurooppalaiseen strategiaan. Julistuksessa eurooppalaisen ammatillisen koulutuksen dimensiota haluttiin vahvistaa niin, että Eurooppa tunnustettaisiin oppijoiden maailmanlaajuiseksi viitekehyykseksi. Ammatillisen koulutuksen läpinäkyvyyttä sekä tiedon ja ohjauksen edistämistä haluttiin tehostaa tuottamalla ja vahvistamalla mm. eurooppalaisia CV-välineitä sekä todistus- ja Europassi-järjestelmiä. Pätevyyksien ja osaamisen tunnistamisjärjestelmien kehittämiseksi julistus linjaa pyrkimyksen tutkia ja kehittää yhteisiä mittareita ja todistuksenantoperiaatteita sekä luoda yhteiset eurooppalaiset periaatteet non-formaalien ja informaalien oppimisen tunnistamiseksi. Julistus korostaa myös yhteistyön lisäämistä ammatillisen koulutuksen laadunvarmennuksessa. (Raivola ym. 2007, 32.)

Euroopan neuvosto on hyväksynyt periaatteikseen yksityisten oikeuksien kunnioittamisen, sidosryhmien velvollisuuksien korostamisen sekä luottamuksen, uskottavuuden ja legitimiuden vahvistamisen, joiden on toteuduttava myös oppimisen ja osaamisen tunnistamisen kontekstissa. Yksityiset oikeudet toteutuvat siten, että oppimisen tunnustaminen ja tunnustaminen ovat periaatteellisesti vapaaehtoisia ja kaikilla on yhtäläinen pääsy tunnustamisen piiriin. Sidosryhmien velvollisuutena on laatia järjestelmät ja lähestymistavat oppimisen tunnistamiselle ja tunnustamiselle sekä laadunvarmennukselle. Niiden edellytetään myös toteuttavan toiminnan vaatimat ohjaus- ja tietojärjestelmät. Luottamus on tunnustamis- ja tunnustamismenetelmien oikeudenmukaisuutta, avoimuutta sekä laadunvarmistusta ja uskottavuus sekä legitimiys ilmenevät sidosryhmien tasapuolisena osallistumisena tunnustamis- ja tunnustamisjärjestelmiin. (Raivola ym. 2007, 33.)

Ammatillisen koulutuksen eurooppalaisen yhteistyön keskeisenä tavoitteena on tutkintojen läpinäkyvyyttä ja vertailtavuutta lisäävien sekä laatua parantavien yhteisten välineiden tuottaminen ja käyttöönotto. Ammatillisessa koulutuksessa yhteisiä välineitä ovat eurooppalainen tutkintojen viitekehys elinikäisen oppimisen edistämiseksi (EQF, European Qualification Framework), ammatillisen koulutuksen opintosuoritusten eurooppalainen siirtojärjestelmä (ECVET, European Credit System for Vocational Education and Training), ammatillisen koulutuksen laadunvarmistuksen eurooppalainen viitekehys (EQARF, European Quality Assurance Reference Framework for Vocational Education and Training) ja ammatillista osaamista osoittava ansioluettelo Europass-liitteineen. Yhteisten välineiden kehittäminen ja käyttöönotto on vaikuttanut monissa maissa kansallisiin tutkintojärjestelmiin. EQF, European Qualification Framework, on eurooppalainen viitejärjestelmä, jonka avulla eri maiden kansallisia tutkintojärjestelmiä ja tutkintojen viitekehyyksiä kytketään toisiinsa ja lisätään suoritettujen tutkintojen avoimuutta, vertailtavuutta ja siirrettävyyttä. Viitekehys sisältää kaikki tutkinnot perustasosta edistyneeseen tasoon luokiteltuna kahdeksaan vaativuustasoon, jotka perustuvat tietoina, taitoina ja pätevyysnä kuvatuille oppimistuloksille. Yksittäiset tutkinnot sijoitetaan EQF-tasoille kansallisten tutkintojärjestelmien tai kansallisten viitekehysten kautta. (Ammatillisen tutkintojärjestelmän kehittämishankkeen loppuraportti 2010, 33.)

Viitekehyksen käyttöönotto on jäsenmaille vapaaehtoista, mutta EQF-suosituksessa suositellaan, että jäsenmaat kuvaisivat vuoteen 2010 mennessä vastaavuudet kansallisten tutkintojärjestelmiensä ja EQF:n välillä joko viittaamalla kansallisissa tasoissa EQF:n tasoihin tai kehittämällä tarvittaessa kansallisia tutkintojen viitekehyksiä. Jäsenmaiden oli lisäksi tarkoitus vuoteen 2012 mennessä varmistaa, että jokainen tutkintotodistus, todistus ja Europass-asiakirja sisältää maininnan tutkinnon EQF-tasosta. (Ammatillisen tutkintojärjestelmän kehittämishankkeen loppuraportti 2010, 34.) Haltia, Ilola, Nyyssölä, Roisko ja Sallinen (2011, 16) toteavat suomalaisten ammatillisten tutkintojen sijoittuvan muutamaa poikkeusta lukuun ottamatta tutkintojen kansallisen viitekehyksen (NQF, National Qualifications Framework) tasolle 4–6 siten, että ammatilliset perustutkinnot ja ammattitutkinnot sijoittuvat pääsääntöisesti tasolle neljä ja erikoisammattitutkinnot tasolle viisi muutaman erikoisammattitutkinnon sijoituessa tasolle kuusi. Tasojen 4–6 osaamisvaatimukset on kuvattu alla esitetystä taulukosta.

Taulukko 2 NQF-viitekehyksen osaamistasot 4–6 (Tutkintojen ja muun osaamisen kansallinen viitekehys 2009, 85)

<p>Taso 4</p> <p>Hallitsee oman alansa fakta- ja teoretiset tiedot laajoissa asiayhteyksissä sekä tietyt kognitiiviset ja käytännön taidot ja pystyy hyödyntämään näitä tietoja ja taitoja ratkaistaessa oman alan erityisongelmia. Työskentelee itsenäisesti yleensä ennustettavissa, mutta mahdollisesti muuttuvissa toimintaympäristöissä.</p> <p>Vastaa omien tehtäviensä loppuun suorittamisesta sekä toimii turvallisesti ja vastuullisesti työyhteisössä. Kykenee taloudelliseen, tulokselliseen ja suunnitelmalliseen toimintaan ja töiden järjestelyyn. Kykenee valvomaan muiden suorittamia rutiinitehtäviä.</p> <p>Valmiudet toimia yrittäjämäisesti toisen palveluksessa tai alan itsenäisenä yrittäjänä. Arvioi omaa osaamistaan ja parantaa työhön tai opintoihin liittyviä toimia. Kehittää itseään ja työtään. Valmius jatkuvaan oppimiseen. Osaa viestiä monimuotoisesti ja vuorovaikutteisesti eri tilanteissa ja tuottaa monipuolisia, myös alaan liittyviä, tekstejä. Selviytyy kansainvälisestä viestinnästä ja vuorovaikutuksesta toisella kotimaisella ja ainakin yhdellä vieraalla kielellä.</p>
<p>Taso 5</p> <p>Hallitsee oman alansa laaja-alaiset ja/tai erikoistuneet fakta- ja teoretiset tiedot sekä kognitiiviset ja käytännön taidot ja pystyy hyödyntämään näitä tietoja ja taitoja ratkaistessaan luovasti abstrakteja ongelmia. Ymmärtää eri alojen tietojen rajat.</p> <p>Kykenee johtamaan ja valvomaan toimintaympäristöjä, jotka muuttuvat ennakoimattomasti. Kykenee valvomaan muiden suorittamia tehtäviä.</p> <p>Hyvä valmius toimia alan itsenäisenä yrittäjänä. Arvioi ja kehittää omia ja muiden suorituksia ja työtä. Valmius jatkuvaan oppimiseen.</p> <p>Osaa viestiä suullisesti ja kirjallisesti sekä alan että alan ulkopuoliselle yleisölle. Kykenee kansainväliseen viestintään ja vuorovaikutukseen omalla alallaan toisella kotimaisella ja vähintään yhdellä vieraalla kielellä.</p>

Taso 6

Hallitsee laaja-alaiset ja edistyneet oman alansa tiedot, joihin liittyy teorioiden, keskeisten käsitteiden, menetelmien ja periaatteiden kriittinen ymmärtäminen ja arvioiminen. Ymmärtää ammatillisten tehtäväalueiden ja/tai tieteenalojen kattavuuden ja rajat. Hallitsee edistyneet taidot, jotka osoittavat asioiden hallintaa, kykyä soveltaa ja kykyä luoviin ratkaisuihin, joita vaaditaan erikoistuneella ammatti-, tieteen- tai taiteen alalla monimutkaisten tai ennakoimattomien ongelmien ratkaisemiseksi.

Kykenee johtamaan monimutkaisia ammatillisia toimia tai hankkeita tai kykenee työskentelemään itsenäisesti alan asiantuntijatehtävissä. Kykenee päätöksentekoon ennakoimattomissa toimintaympäristöissä. Perusedellytykset toimia alan itsenäisenä yrittäjänä.

Kykenee vastaamaan oman osaamisensa arvioinnin ja kehittämisen lisäksi yksittäisten henkilöiden ja ryhmien kehityksestä. Valmius jatkuvaan oppimiseen.

Osoaa viestiä riittävästi suullisesti ja kirjallisesti sekä alan että alan ulkopuoliselle yleisölle. Kykenee itsenäiseen kansainväliseen viestintään ja vuorovaikutukseen toisella kotimaisella ja vähintään yhdellä vieralla kielellä.

Suomi valmistautui EQF:n käyttöönottoon laatimalla opetus- ja kulttuuriministeriön vuonna 2008 asettaman työryhmän ehdotusten pohjalta hallituksen esityksen (HE 165/2010vp) tutkintojen ja muun osaamisen viitekehykseksi (NQF). Viitekehyksen avulla haluttiin parantaa suomalaisen tutkintojärjestelmän selkeyttä ja toimivuutta, vahvistaa tutkintojärjestelmän tarkastelua kokonaisuutena, parantaa tutkintojen kansainvälistä ja kansallista läpinäkyvyyttä ja vertailtavuutta sekä lisätä liikkuvuutta. (Ammatillisen tutkintojärjestelmän kehittämissankkeen loppuraportti 2010, 33.) Lain tutkintojen ja muun osaamisen viitekehyksestä sekä sitä täydentävän valtioneuvoston asetuksen oli tarkoitus tulla voimaan 1.1.2011, mutta se on rauennut.

3 AMMATILLINEN KOULUTTAJA MONIKULTTUURISEN OPPIMISYMPÄRISTÖN TOIMIJANA

Tässä luvussa käsiteltävät teemat luovat taustaa ja perusteluja sille muutokselle, jota ammatillisessa aikuiskoulutuksessa ja näyttötutkinnoissa parhaillaan eletään ja joka vaikuttaa merkittävästi ammatillisten kouluttajien työhön ja heiltä vaadittavaan osaamiseen. Tarkastelun perustana ovat ammattikasvatus ja ammattipedagogiikka, jotka ovat aikuisten ammatillisen lisä- ja täydennyskoulutuksen sekä näyttötutkintojen lähtökohta. Oppimisympäristöä tarkastellaan sekä yleisesti että erityisesti ammatillisen koulutuksen näkökulmasta ja samalla tuodaan esiin, miten monimuotoiset oppimisympäristöt vaikuttavat kouluttajan toimintaan. Koska kieli- ja kulttuuritaustan huomiominen on maahanmuuttajataustaisen henkilön henkilökohtaistamisessa keskeistä, tarkastellaan toisena kokonaisuutena kielen ja kulttuurin käsitteitä sekä yleisellä tasolla että osana ammattitaitoa ja työelämäosaamista, ja esitetään selkokieleen liittyvää käsitteistöä. Tämän jälkeen tarkastellaan monikulttuurisuuden sekä oppilaitoksessa tapahtuvan monikulttuurisen kasvatuksen käsitteitä. Yksilön kehittymiseen liittyen esitetään kulttuurienvälisen oppimisen prosessia ja lähtökohtia. Sen jälkeen tarkastellaan, miten monikulttuurista kompetenssia on tutkimuskirjallisuudessa kuvattu. Kolmannen luvun päätteeksi esitetään lyhyesti, miten monikulttuurisuuteen liittyvät teemat näkyvät Ammatillisessa opettajankoulutuksessa sekä Näyttötutkintomestarikoulutuksessa.

3.1 Ammattipedagogiikka ja oppimisympäristö

Näyttötutkinnot ja näyttötutkintoon valmistava koulutus ovat osa ammattikasvatusta, jolla on Helakorven (2010, 33) mukaan kaksi päätehtävää: sosiaalistaminen ja kasvatus työelämään ja työyhteisöihin sekä toisaalta yksilön persoonallisuudelle ja taipumuksille perustuvan kasvun tukeminen ja osaamisen kehittäminen. Tuomisen ja Wihersaaren (2006, 112) mukaan ammatit ja työ ovat monin tavoin läsnä ammattikasvatuksessa. Työelämän näkökulmasta ammattikasvatuksen tehtävä on Helakorven (2010, 33) mukaan täyttää työelämän määrälliset ja laadulliset tarpeet ja toisaalta vastata yksilön tarpeisiin. Ammatillinen kouluttaja on hänen mukaansa ammattikasvatuksen avainhenkilö, joka ohjaa ja mahdollistaa oppimisprosesseja ammattipedagogiikan avulla monipuolisissa oppimisympäristöissä kuten oppilaitoksissa, työpaikoilla ja erilaisissa tietoverkoissa. Työelämän muutokset ja eri ammattien muuttuvat osaamisvaatimukset vaikuttavat Helakorven mukaan suoraan siihen,

miten ammattikasvatus kehittyy ja mitä siltä odotetaan. Aarnio, Helakorpi ja Majuri (2010, 205–206) toteavat, että ammattikasvatuksen näkökulmasta suuntaus on painottamassa yleisiä valmiuksia: itsetuntemusta, oppimaan oppimisen taitoja, taitoja toimia yhteisössä, sosiaalisia taitoja, dialogiosaamista, ongelmanratkaisu- ja selviytymistaitoja, monikulttuurisuutta, verkostotaitoja sekä luovaa ketteryyttä ja innovatiivisuutta. Yksilöiden näkökulmasta ammattikasvatuksen tulisi heidän mukaansa tukea ihmisten henkistä kasvua ja omien luontaisten taitojen tuntemusta ja kehittymistä.

3.1.1 Ammattipedagogiikka

Lucasin, Spencerin ja Claxtonin (2012, 12) mukaan ammattipedagogiikan keinoin tuotetaan tietoja, taitoja ja asennetta, jota opiskeltavassa ammatissa tarvitaan. Ammattipedagogiikalla tarkoitetaan oppimiseen ja opetukseen liittyviä koulutustavoitteita, sisältöjä, menetelmiä ja materiaaleja, joita käytetään ammattikasvatuksessa. Tässä tarkastelussa tavoitteet, sisällöt, materiaalit ja menetelmät ymmärretään tavanomaista laajemmin. Tavoitteet eivät ole vain yksittäisen oppilaitoksen tai opiskelijan tavoitteita, vaan myös koko opiskeltavan ammattialan ja työelämän sekä sen kehittymisen tavoitteita. Ammattipedagogiikassa koulutuksen sisällöt eivät ole pelkästään opetussuunnitelmaan kirjattuja sisältöjä, vaan kaikkia niitä asioita, jotka liittyvät opiskelijan ammatilliseen kasvuun ja kehittymiseen. Menetelmät eivät ole vain perinteisiä oppimismenetelmiä, vaan koko oppimisprosessiin liittyviä kasvu- ja kehittymistapoja, joissa opiskelijan omalla aktiivisuudella ja mm. ryhmätoiminnalla on oleellinen rooli. Tässä tarkastelussa myös koulutusorganisaation tapa toimia kuten laatuajattelu sisältyy menetelmiin. Ammattipedagogiikassa materiaalit ovat perinteisten oppimateriaalin kuten kirjojen ja oppaiden lisäksi kaikkea sitä, mitä virikkeinen oppimisympäristö voi tarjota sisältäen mm. verkostot, tietoverkkopohjaiset aineistot, verkko-oppimisolustat sekä työelämän käyttämät aineistot. (Helakorpi 2010, 37.) Lucasin ym. (2012, 14) mukaan ammatillisen koulutuksen haasteena on koulutusorganisaatioiden ja työelämän toimintaympäristöjen kohtaaminen. Heidän mukaansa tarvitaan kouluttajia, joilla on substanssin hallinta ja kokemus opetettavasta ammattialasta sekä taito opettaa.

3.1.2 Oppimisympäristö

Oppimisympäristö on erityisesti oppimistarkoitukseen suunniteltu ja toteutettu kokonaisuus, joka edellyttää sekä materiaalisia että ei-materiaalisia ratkaisuja. Yhdyssanan ympäristö-osa viittaa siihen, ettei pelkästään kouluttaja opeta, vaan monet muutkin järjestelyt tuottavat tuloksia, ja jos käsitteeseen lisätään vielä sana "avoin", ei oppiminen enää rajoitu vain luokkahuoneessa tapahtuvaksi. (Uusikylä & Atjonen 2000, 133.) Erilaisilla oppimisympäristöillä pyritään saamaan opiskelija mahdollisimman suoraan vuorovaikutukseen opittavan asian kanssa, ja oppimisympäristö -käsitteen käyttöön liitetään usein ajatus opiskelijan aktiivisesta toiminnasta, ongelmalähtöisyys, vuorovaikutuksessa oppiminen sekä oppimisprosessin kokonaisvaltaisuus (Majuri & Helakorpi 2010, 125). Lehtisen, Kuusisen ja Vauraksen (2007, 250) mukaan oppimisympäristöjä kehittämällä voidaan luoda pohjaa oppimista edistävän motivaation kehittymiselle ja ylläpitämiselle. Nykyajattelun mukaan oppimisympäristö voidaan nähdä fyysisen tai virtuaalisen paikan tai tilan lisäksi myös ihmisten muodostamana yhteisönä, joka muodostaa oppimista tukevan, vuorovaikutuksessa olevan verkoston. Edellä kuvatun määrittelyn seurauksena opiskelun konteksti laajenee perinteisestä oppilaitosympäristöstä opiskelijan vapaa- ja työaikaan niveltäväksi joustavaksi kokonaisuudeksi. (Manninen, Burman, Koivunen, Kuittinen, Luukannel, Passi & Särkkä 2007, 16.) Majuri ja Helakorpi (2010, 136) ottavat esiin oppimisympäristöjen kansainvälistymisen, jolla tarkoitetaan sekä koulutuksen puitteissa tapahtuvaa kansainvälistä yhteistyötä että ulkomaalaisten ja maahanmuuttajataustaisten opiskelijoiden tuloa suomalaiseen oppilaitokseen. Lisäksi Uusikylä ja Atjonen (2000, 132) toteavat, että oppimisympäristöllä tarkoitetaan paitsi opetus- ja oppimisprosessia kehystäviä materiaalisia tekijöitä, myös tietyn tyyppistä oppimisilmastoa. Heidän mukaansa konstruktivistinen pedagogiikka näkee kouluttajan oppimisympäristöjen suunnittelijana ja järjestelijänä ja opiskelijan oppimisympäristön toimijana.

Oppimisympäristön tarkastelu on merkityksellistä, koska oppiminen vaatii aina fyysisen, kulttuurisen ja sosiaalisen ympäristön, ja oppimisympäristöajattelun vahvuus onkin siinä, että se siirtää huomiota kouluttajan toiminnasta opiskelijan toimintaan ja oppimista tukevan ympäristön suunnitteluun, jolloin keskiöön nousee opiskeluprosessi, luontainen oppiminen sekä opiskelijan ja ympäristön välinen vuorovaikutus (Manninen ym. 2007, 121). Lisäksi tieto- ja viestintäteknologia mahdollistaa täysin uudenlaisten oppimisympäristöjen rakenta-

misen ja monia oppimisteoreettisesti perusteltuja ratkaisuja, jotka eivät muutoin olisi mahdollisia kuten opiskelijoiden sijaintipaikasta riippumattoman yhteisöllisyyden ja vuorovaikutuksen, erilaiset simulaatiot sekä multimedian käyttämisen (Manninen ym. 2007, 123). Itkonen-Isakov (2009, 186) käyttää käsitettä sulautuva oppiminen kuvaamaan tilannetta, jossa moninaisista elementeistä rakennetaan oppimisympäristö, joka mahdollistaa vuorovaikutuksen oppilaitoksissa ja työelämässä olevien henkilöiden välillä edistään autenttista, työelämälähtöistä oppimista ja osaamisen viemistä käytännön tekemiseen. Sulautuvan oppimisen elementtejä voivat hänen (2009, 186–187) mukaansa olla esimerkiksi erilaiset oppimismenetelmät, oppiminen luokassa, verkossa ja työpaikalla, vanhemman kollegan suorittama mentorointi työpaikalla, koulutus oppilaitoksessa, yhteistoiminnallinen oppiminen sekä itsenäinen opiskelu.

Nykyisin miltei kaikki ammatillinen koulutus sisältää työpaikalla, aidoissa työskentelyolosuhteissa tapahtuvaa oppimista, jolloin myös työpaikoista ja työelämästä haasteineen tulee merkittäviä oppimismahdollisuuksia tarjoavia oppimisympäristöjä (Majuri & Helakorpi 2010, 126). Pohjosen (2005, 105) mukaan työpaikka on oppimisympäristönä haasteellisempi kuin oppilaitosympäristö, mutta tarjoaa kaikessa monipuolisuudessaan ja vaativuudessaan myös laajemman oppimisen mahdollisuuden. Pohjosen (2005, 118) mukaan työelämän ja oppilaitosten roolit ovat lähentymässä toisiaan ja kouluttajan ammattitaito ilmenee valmiutena hyödyntää ympäristön tarjoamia oppimismahdollisuuksia. Työelämän monimuotoistumisen myötä sosiaalinen media, monikulttuuriset työyhteisöt ja elinikäinen työssä oppiminen nivoutuvat toisiinsa yhä luontevammin. Myös työelämässä fyysisen toimintaympäristön ja virtuaalisen maailman raja on hämärtynyt, ja näyttää siltä, että jatkossa niiden erottaminen ei edes ole tarpeellista, koska lähes kaikissa ammateissa tukeudutaan enemmän tai vähemmän tietoverkkoihin ja niiden sovelluksiin. (Majuri & Helakorpi 2010, 126–127). Toisaalta Majuri ja Helakorpi (2010, 133) muistuttavat, etteivät verkot tule korvaamaan perinteistä ihmisten kohtaamista fyysisissä tiloissa. Heidän mukaansa ammattiin oppimisessa on edelleen tilanteita, joissa käsillä tekeminen ja asiakkaiden kohtaaminen kasvokkain on välttämätöntä.

Oppimisympäristön monikulttuuristuminen vaikuttaa sekä oppimisen arkeen oppilaitoksissa ja työssäoppimispaikoilla että kouluttajalta vaadittaviin tietoihin ja taitoihin ja nivoutuu tiiviisti yhteen muiden koulutusta, kouluttajan roolia ja oppimisenäkemyksiä koskevien muutosten kanssa. Euroopan ammatillisen koulutuksen tutkimus- ja kehittämiskeskuksen Cedefopin kahdessa hankkeessa vuosina 2006 ja 2007 selvitettiin ammatillisilta kouluttajilta vaadittavaa osaamista 17 eurooppalaisessa maassa. Volmarin, Helakorven ja Frimodtin (2009, 23–24) mukaan tutkimustulokset osoittavat ammatillisen kouluttajan roolin muuttuneen perinteisestä tiedon jakajasta oppimisen mahdollistajaksi. Hänen on Volmarin ym. mukaan huomioitava työssään monimuotoiset oppimisympäristöt kuten verkko-oppimisympäristö ja työpaikat sekä oltava valmis reagoimaan nopeisiin muutoksiin työelämän tarpeissa ja koulutuksen rakenteissa. Oppituntien sijasta olisi Volmarin ym. mukaan ryhdyttävä puhumaan oppimistapahtumista ja –prosesseista, joista kouluttajat vastaavat. Myös opiskelijoiden joukko on heidän mukaansa aiempaa monimuotoisempi: eri-ikäisiä, erilaisen oppimistaustan omaavia ja eri kulttuureja edustavia opetettavia ja ohjattavia. Volmarin ym. mukaan kouluttajan on myös tiedostettava tasa-arvoon, inklusioon ja monikulttuurisuuteen liittyvät näkökohdat.

Monikulttuurisessa oppimisympäristössä kouluttajan on kyettävä tukemaan jokaisen opiskelijan identiteettiä hänen kulttuuriset lähtökohdansa huomioiden. Opiskelijan kieli- ja kulttuuritausta on huomioitava oppimisedellytysten luomisessa, ja häntä on tuettava koko oppimisprosessin ajan. (Burns 2008, 144.) Olkinuoran (2000, 201) mukaan ammatillisen kouluttajan on oltava valmis avoimesti kohtaamaan paitsi erilaisia ihmisiä, myös monimutkaisia asioita ja ympäristöjä, ja työpaikoilla tapahtuvan oppimisen saadessa entistä keskeisemmän merkityksen, kouluttajalta vaaditaan myös valmiutta työyhteisöjen ja työpaikkojen kehittämistyöhön. Tästä näkökulmasta ammatillinen koulutus ei hänen mukaansa enää ole vain opiskelijaa koskeva yksilöprosessi, vaan voi olla myös koko työyhteisöä koskeva kehitys- ja muutosprosessi. Lehtisalo (2002, 186) muistuttaa, että kouluttajan keskeisimmät työvälineet pysyvät samoina teknologisista, kulttuurisista ja sosiaalisista muutoksista huolimatta eikä kouluttajan persoonallisuutta korvaa mikään. Myötäeläminen, vuorovaikutus ja ihmissuhteet ovat Lehtisaloon mukaan perusluonteisia opettamisen ja kasvattamisen kulmakiviä kaikilla koulutuksen tasoilla ja aloilla. Talib, Löfström ja Meri (2004, 150) toteavat kouluttajan ammattitaidon olevan sidoksissa hänen identiteettiinsä ja käsitykseen itsestään.

3.2 Kieli ja kulttuuri

Hallin (2003, 90) mukaan kieli on yksi perustavimmista kulttuurisista järjestelmistä. Samaa kieltä puhuvat voivat hänen mukaansa kommunikoida toistensa kanssa ja merkityksellistää maailmaa toisilleen. Yhteinen kieli auttaa Hallin mukaan antamaan ihmiselle kulttuurisen identiteetin. Hänen mukaansa tietyn kielen puhuminen merkitsee, että tuntee myös toisten, samaa kieltä käyttävien arvot. Keisala (2012, 23) korostaa kielen merkitystä kulttuurin rakentamisessa ja julki tuomisessa. Hänen mukaansa yksilöt eivät vain käyttäydy tietyllä tavalla, vaan puhuvat jatkuvasti käyttäytymisestään ja sen syistä. Yksilöt puhuvat Keisalan mukaan myös siitä, kuka saa puhua, ketä pitäisi kuunnella ja millainen puhe on asianmukaista. Golafshani (2002, 9) toteaa kielen olevan elementti, jonka avulla ihmisestä tulee yksilöllinen persoona. Borgströmin (2004, 36) mukaan yksilö rakentaa käsitystään yhteiskunnasta ja maailmasta sen kielen avulla, jota puhuu ja jolla ajattelee.

Maahanmuuttajataustaisen henkilön kotoutumisprosessissa uuden kotimaan kielen omaksuminen on yksi keskeisiä haasteita. Martinin (2002, 42) mukaan kielen mukana omaksumaan myös tapoja, ilmiöitä ja kulttuurisia kokemuksia, jotka tuovat oman lisänsä identiteettiin. Martin (2002, 47) toteaaakin suomen kielen taidon olevan ikään kuin hinta, jolla suomalaisen identiteetin voi ostaa. Valtakielen hallinta on maahanmuuttajataustaiselle henkilölle rahanarvoista sekä koulutuksessa että työmarkkinoilla. Kielitaidon puute estää maahanmuuttajataustaisia henkilöitä ainakin aluksi hyödyntämästä lähtömaassa hankittua muuta inhimillistä pääomaa kuten koulutusta, ammattitaitoa ja työkokemusta. On myös tärkeää huomata, ettei kielitaidolla työmarkkinoilla ole ainoastaan välinearvoa, vaan se paljastaa usein henkilön etnisen taustan ja altistaa etniselle syrjinnälle. Työnantajat eivät ehkä miellään kutsu työhaastatteluun henkilöitä, joilla on vierasperäinen nimi tai jotka puhuvat suomea vieraalla korostuksella. (Liebkind, Mannila, Jasinskaja-Lahti, Jaakkola, Kyntäjä & Reuter 2004, 275.)

Kulttuurin käsitteellä on kolme perusmerkitystä: esteettinen, antropologinen ja kulttuuri symbolisena viestintänä. Käsitteenä kulttuuri liitetään yhteiskuntien ja ryhmien elämäntapoihin sekä niiden merkitysten verkostoihin, joita ryhmät ja yksilöt hyödyntävät jäsentäessään todellisuutta ja kommunikoidessaan toisten kanssa. Kulttuuri on tietyn ryhmän, yhteisön tai kansakunnan yhteisten merkitysten ja koodien järjestelmä, joka auttaa yksilöä ymmärtämään elämänsä ja maailmaa. Yksilön identiteetti ja hänen käsityksensä nähdään paljolti kulttuurin tuotteena. (Metsänen 2009, 116.) Kulttuuri sisältää merkityksiä tuottavat

sosiaaliset käytännöt sekä myös ne käytännöt, joita yhteiset merkitykset ohjaavat ja organisoivat. Merkitykset eivät ole vapaasti leijuvia ideoita, vaan osa materiaalista ja sosiaalista maailmaa. Yhteinen merkityskartta antaa tunteen kuulumisesta johonkin kulttuuriin luoden yhdistävän siteen ja tunteen yhteisestä identiteetistä. Voidessaan asemoida itsensä jossakin yhteisten merkitysten kentässä yksilö tuntee oman identiteettinsä: sen, kuka hän on ja mihin hän kuuluu. Tästä syystä kulttuuri on yksi keskeisimmistä identiteetin muodostamisen, ylläpitämisen ja muuttamisen tavoista. (Hall 2003, 85.)

Metsäsen (2002, 183) mukaan kulttuuri liittyy yhteisön tai yksilön elämäntapaan, jota määrittelevät myös mm. koulutus, sosioekonominen asema ja sukupuoli. Raunion, Säävälän, Hammar-Suutarin ja Pitkäsen (2011, 20) mukaan kansallinen kulttuuri perustuu eurooppalaisissa kansalaisyhteiskunnissa yleensä yhteiseen kieleen ja historiaan, joita opetetaan kansallisvaltion kouluissa, muissa instituutioissa sekä joukkoviestimissä. Heidän mukaansa kansalliset kulttuurikäsitteet on pitkälti luotu tietyn ideaalin mukaan opettamalla kansalaisille yhtenäistä historiatietoa ja kehittämällä kykyä kommunikoida keskenään yhteisellä tavalla. Raunio ym. toteavat kansallisvaltioiden koulutusjärjestelmien olevan todennäköisesti tehokkain ja aktiivisin väline tietoiseen kansallisen kulttuurin laajamittaiseen muokkaukseen.

Metsäsen (2009, 116) mukaan kulttuuria voidaan verrata jäävuoren, josta näkyy vain huippu ja jonka perusta on piilossa. Arjessa kulttuuri tulee hänen mukaansa esiin käyttäytymisessä ja näkyvinä merkkeinä esimerkiksi pukeutumisessa. Näkymättömän osan muodostavat Metsäsen mukaan arvot ja normit, jotka ohjaavat käyttäytymistä ja vaikuttavat kulttuurin näkyviin ja havaittaviin ilmiöihin. Raunion ym. (2011, 22) mukaan kulttuuriin sisältyy aina yhteisöjen sisäistä rajankäyntiä, kiistoja ja neuvotteluja sekä vallankäyttöä siitä, mitkä ovat juuri meidän tapojamme ajatella ja toimia. Kulttuuri ei Metsäsen (2002, 183) mukaan ole staattinen, vaan jatkuvasti ympäröivän yhteiskunnan vaikutuksesta muuttuva. Tiittulan (2005, 123) mukaan kulttuuri on eräänlainen itsestäänselvyyksien järjestelmä, joka erottaa ryhmät toisistaan ja joka havaitaan vasta, kun se törmää toiseen itsestäänselvyyksien järjestelmään. Tietoisuus oman ja toisten tiedon rajoittuneisuudesta on Räsäsen (2002b, 101) mukaan tie rajoitteiden purkamiseen ja ylittämiseen.

Keisala (2012, 23) toteaa, että jos oletetaan, että olettamukset, odotukset, normit ja arvot ovat itsestäänselvästi olemassa, menetetään mahdollisuus kysyä, kenen normeja ja arvoja kunnioitetaan ja seurataan, kuinka valta muovaa yksilöitä ja heidän sosiaalisia suhteitaan, kuka uskomuksista hyötyy, kenelle niistä on haittaa ja kuinka kulttuurista järjestelmää tuotetaan.

Fornäs (1998, 169) toteaa, että vaikka kulttuurin edellytyksenä ovat tietyt yhteiset koodit ja kokemukset, siinä on tilaa myös eron tekemiselle. Hänen mukaansa toisen ymmärtäminen ei merkitse, että muuttuisi samanlaiseksi. Hannerz (2003, 229) toteaa, että kulttuuria ja kulttuurieroja tarkasteltaessa tulisi tiedostaa kulttuurierojen voivan aiheuttaa vakavuudeltaan eriasteisia ongelmia. Nykyisin eri kulttuureista tulevien ihmisten kohtaamiset ovat tavallisia ja niistä, joilla ei ole yhteistä kulttuuria arkisten odotusten ja kansakäymistä koskevien ohjeiden muodossa, kohtaaminen voi Hannerzin mukaan tuntua hyvin vaikeaselkoiselta, ennustamattomalta ja jopa uhkaavalta. Räsänen (2002b, 101) toteaa ihmisen aina syntyvän tiettyyn kontekstiin ja kasvavan tietyssä ympäristössä. Aikaisempi historia, elämäkokemus ja ihmiset, joiden kanssa on ollut tekemisissä vaikuttavat Räsäsen mukaan yksilön kehitykseen. Ympäristö, joka on osin fyysistä, osin merkityksistä kuten ajatuksista ja aatteista rakentuvaa, vaikuttaa Räsäsen mukaan yksilöön antaen turvaa ja toisaalta rajoittaen ajattelua, ja tästä näkökulmasta tieto on aina rajattua, vaillinaista ja tilannesidonnaista.

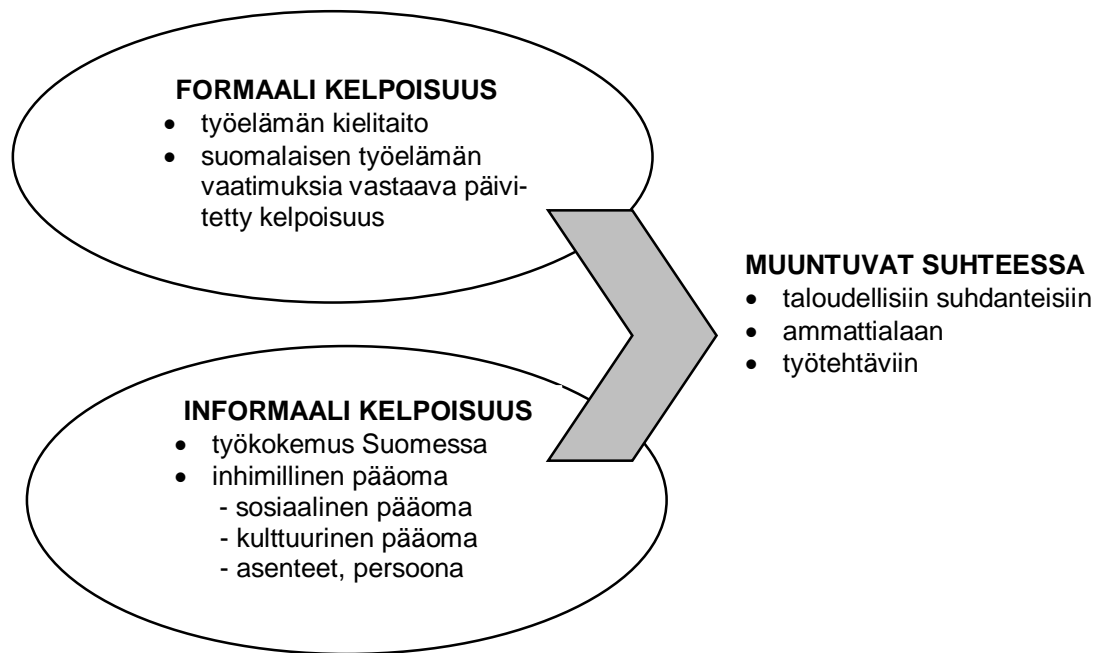
3.2.1 Kieli ja kulttuuri osana ammattitaitoa ja työelämäosaamista

Toisessa maassa hankittua koulutusta ja työkokemusta ei ole helppo sellaisenaan siirtää maasta toiseen, koska inhimillinen pääoma kuten ammattitaito ja –kokemus ovat usein sidoksissa ympäröivään yhteiskuntaan. Erityisesti asiantuntija-ammattitaidot rakentuvat hienosyisen kommunikaation varaan. Kulttuurin hallinnan edellytyksenä on valtaväestön ja erityisesti oman alan verkostojen hallinta. (Forsander 2000, 164.) Suomalainen arvostaa työtä keskimääräistä enemmän ja ammatti muodostaa yksilön identiteetin perustan sekä moraalikehityksen ja elämänhallinnan selkärangan (Lehtisalo 2002, 214). Työllään ihminen paikantaa itsensä ympäristöön ja yhteiskuntaan, ja jos vieraantuu työstä, on huomattava riski vieraantua myös itsestä, ympäristöstä ja yhteiskunnasta (mt. 2002, 215). Eteläpellon ja Vähäsantasen (2006, 32) mukaan työ- ja ammatti-identiteetti ovat aikuisen keskeisiä identiteetin osa-alueita. Heidän (2006, 45) mukaansa ammatillinen identiteetti neuvotellaan

työyhteisön sosiokulttuurisissa konteksteissa, joissa identiteetit rakentuvat yksilöllisen osallisuuden myötä. Eteläpellon ja Vähäsantasen (2005, 45) mukaan ammatillinen identiteetti voidaan laajimmillaan nähdä yksilön omakohtaisena suhteena yhteiskunnalliseen toimintaan ja työnjakoon: siihen, miten hän näkee paikkansa, asemansa ja osallisuutensa.

Työelämässä toimiminen ei ole synnynäistä, vaan siihen kasvetaan. Omassa kulttuurissa ammatin ja työn maailmaan sosiaalistuminen tapahtuu ikään kuin huomaamatta alkaen lapsuuden leikeistä ja aikuisten jäljittelystä. Oletetaan, että nuori aikuinen hallitsee työelämän perustiedot ja –taidot verraten hyvin. Maahanmuuttajataustaisen nuoren ja –aikuisen tilanne on kuitenkin erilainen, koska hänellä ei ole samaa perustietoa suomalaisesta työelämästä eikä varsinkaan hiljaista tietoa, joka koskee työelämän sosiaalisia ja kulttuurisia taitoja, kuten sitä, miten työntekijän ja työnantajan kesken kommunikoidaan ja miten eri-ikäisiin ja eri sukupuolta oleviin työtovereihin suhtaudutaan. Hiljainen tieto on paljolti kulttuurisidonnaista ja juuri tästä syystä sen omaksuminen on maahanmuuttajataustaiselle henkilölle erityisen suuri haaste. Se on kuitenkin työelämässä menestymisen ehto, jota ilman tulee helposti poissuljetuksi työyhteisöstä ja jopa työmarkkinoilta. (Talib ym. 2004, 197–198.) Tilanne on maahanmuuttajataustaiselle henkilölle erittäin haasteellinen, koska Suomessa koulutus- ja työorganisaatiot näyttävät helpommin hyväksyvän ja työllistävän tutunnäköistä, suomea sujuvasti puhuvaa kantaväestöä kuin tänne muuttaneita, valtaväestöstä ulkoisesti poikkeavia henkilöitä. (Lasonen, Halonen, Kemppainen & Teräs 2009, 11.)

Työpaikan kulttuuri koostuu usein kahdesta eri toimintakulttuurista: virallisesta ja epävirallisesta. Virallinen on määritelty organisaation toimintastrategioissa ja tavoiteohjelmissa. Epävirallinen kulttuuri taas ilmaisee, miten henkilökunta todellisuudessa työnsä hoitaa heijastellen paikallisia tapoja ja käytäntöjä, ja sitä voi täysin ymmärtää vain henkilö, joka on jonkin aikaa työskennellyt työyhteisössä. Erityisesti epävirallisen kulttuurin haltuunotto on maahanmuuttajataustaisille henkilöille haasteellista. (Verma 2005, 60.) Pitkäsen (2011, 96–97) mukaan monikulttuurisen työyhteisön arjessa on monia asioita, joiden ymmärtäminen edellyttää paitsi kulttuurin tuntemusta, myös kulttuurien välistä dialogia. Tästä syystä harjaantuminen kulttuurien välisen yhteistyön ja vuorovaikutuksen taitoihin on hänen mukaansa tärkeää sekä työyhteisön maahanmuuttajataustaisille että valtaväestöön kuuluville työntekijöille. Pitkäsen mukaan kulttuurien välisen yhteistyön edistämiseksi ja henkilöstön viihtyvyyden takaamiseksi tarvitaan myös taitavaa johtamista ja työnohjausta, joka huomioi sekä työntekijöiden yksilölliset erot että etniset taustat.



Kuvio 3 Maahanmuuttajien työllistymisen reunaehdot (Forsander & Alitolppa-Niitamo 2000, 76)

Forsander ja Alitolppa-Niitamo (2000,76) jaottelevat yllä esitetyn kuvion mukaisesti suomalaisen työelämän asettamat kelpoisuusehdot formaaliin eli muodolliseen kelpoisuuteen ja informaaliin kelpoisuuteen eli sellaisten työelämätaitojen hallintaan, joita työntekijällä oletetaan olevan, mutta joita harvoin lausutaan julki muodollisten kelpoisuusehtojen yhteydessä. Formaali kelpoisuus jakautuu työelämän kielitaitoon ja suomalaisen työelämän vaatimuksia vastaavaan päivitettyyn koulutukseen. Informaali kelpoisuus sisältää suomalaisen työelämän ja ammattikohtaisten pelisääntöjen hallinnan tai ainakin hyvän valmiuden niiden oppimiseen. Se voidaan jaotella Suomessa hankittuun työkokemukseen ja inhimilliseen pääomaan, joka sisältää sosiaalisen ja kulttuurisen pääoman sekä asenne- ja persoonallisuustekijät. Sosiaalinen pääoma on sosiaalisen verkoston hallintaa ja kulttuuripääoma kykyä toimia suomalaisen työelämän odotusten mukaisesti. Persoonallisuus- ja asennetekijöillä tarkoitetaan mm. itsetuntoa, joustavuutta ja aktiivisuutta. (Forsander & Alitolppa-Niitamo 2000, 74.) Pitkänen, Icduygu ja Sert (2012, 220) toteavat monien suomalaisten työntekijäiden yliarvostavan suomalaisia tutkintoja ja aliarvioivan ulkomaalaisia tutkintoja ja ulkomailla hankittua osaamista. Virolaisista muodostuvan tutkimusaineistonsa pohjalta Pitkänen ym. ovat havainneet, että Suomessa suoritettu tutkinto helpottaa työllistymistä ja että jo kotimaassaan tietyn alan ammatillisen tutkinnon suorittanut maahanmuuttajataustainen henkilö saattaa vahvistaakseen erityisesti ammatillista suomen kielen taitoaan suorittaa saman alan tutkinnon myös Suomessa.

Maclean ja Ordonez (2006, 69) vertailevat käsitteitä työllistyminen ja työllistyvyys sekä koulutus ja koulutettavuus. Heidän mukaansa työnantajien kiinnostuksen painopiste on siirtymässä formaalista kelpoisuudesta työllistyvyyteen ja koulutettavuuteen. Muutos johdetaan Macleanin ja Ordonezin mukaan mm. työelämän nopeista muutoksista ja eri ammattialojen ja työtehtävien osaamisvaatimusten laajenemisesta. Heidän mukaansa aikaisemmin työnantajan lähtöoletuksena oli, että palkattava, sopivan koulutuksen suorittanut henkilö ryhtyy työhön sellaisenaan, mutta nykyisin työtehtävien vaatimukset ovat niin moninaiset ja monialaiset, että formaali koulutus sellaisenaan hyvin harvoin vastaa työelämän vaatimuksia. Ammatillisen substanssin hallinnan lisäksi työnantajat edellyttävät palkattavalta Macleanin ja Ordonezin mukaan ns. yleisiä työelämän valmiuksia kuten joustavuutta, kykyä oppia uutta nopeasti sekä vuorovaikutus ja -tiimityötaitoja. Maclean ja Ordonez (2006, 77) korostavat, että työelämässä vaadittavan osaamisen saavuttaminen edellyttää enemmän kuin vain formaalia koulutusta. Heidän mukaansa siihen tarvitaan kiinteää yhteistyötä työelämän kanssa. Lisäksi painopisteen siirtäminen työllistyvyyden kehittämiseen tuottaa Macleanin ja Ordonezin mukaan työelämässä tarvittavan osaamisen ohella myös taitoja, joita tarvitaan aktiivisessa kansalaisuudessa ja elämässä ylipäätään. Julkusen (2008, 26) mukaan yksilöiden on menestyäkseen omaksuttava jatkuvan kehittymisen henki; osaajan ja menestyjän koko elämä on potentiaalista työssä tarvittavien kykyjen ja omaksumisen aluetta.

Jasinskaja-Lahden, Liebkindin ja Vesalan (2002, 22) mukaan useat tutkimukset ovat osoittaneet, että työllisyys on keskeinen tekijä maahanmuuttajataustaisen henkilön sopeutumisessa. Työn mukana tulee heidän mukaansa monia sopeutumiselle keskeisiä asioita: taloudellinen riippumattomuus, sosiaaliset suhteet ja kohentunut itsetunto. Suomen kielen taito tai muu yhteinen kieli työyhteisön jäsenten välillä tukee työyhteisön sisälle pääsemistä ja oman paikan löytämistä. Riittävä yhteinen kielitaito on edellytys myös yhteistyön sujuvuudelle, ja puuttuva kielitaito voi heikentää maahanmuuttajataustaisen henkilön omaan työhön ja organisaatioon liittyvää tiedonsaantia työpaikalla ja jättää hänet ulkopuoliseksi joistakin yhteisistä asioista. Lisäksi heikko kielitaito heikentää annettujen ohjeiden ymmärtämistä työpaikalla. (Bergbom & Giorgiani 2007, 66.) Kommunikaation epäonnistuminen ja asioiden erilaiset kulttuuriset merkitykset saattavat aiheuttaa työyhteisössä väärinkäsityksiä ja yhteentörmäyksiä. Koska kommunikaatio on kaksisuuntaista, on monikulttuurisessa työyhteisössä myös kantaväestön asenteilla ja halukkuudella olla vuorovaikutuksessa merkitystä, ja jos molemmat osapuolet suhtautuvat toisiinsa myönteisesti pyrkien

ymmärtämään toisiaan, kommunikaatio voi onnistua vähäisemmälläkin yhteisellä kielellä. (Bergbom & Giorgiani 2007, 66–67.)

Valtakielen taitoa tarvitaan erityisesti henkisessä työssä ja palveluammateissa ns. primaarityömarkkinoilla, joilla koulutus- ja palkkataso ovat keskimääräistä korkeampia ja työsuhteet vakaita. Toisaalta näissä suullista ja kirjallista kielitaitoa vaativissa työtehtävissä on myös mahdollista kehittää edelleen valtakielen taitoaan. Korkeasti koulutetut maahanmuuttajataustaiset henkilöt joutuvat kuitenkin kieliongelmien vuoksi usein tyytymään ns. sekundaarityömarkkinoilla tarjolla oleviin työtehtäviin, joissa palkka on alhainen, työsuhteet epävarmoja ja työuralla etenemismahdollisuudet heikot. (Liebkind ym. 2004, 80–81.) Asiantuntijaorganisaatioissa työyhteisön jäsenet tulkitaan ensisijaisesti alansa asiantuntijoiksi. Heille asiantuntijuus globaalilla areenalla on merkittävä osa identiteettiä ja vasta sen jälkeen tulevat kansalliset ja muut yksilöä muovaavat tekijät. Asiantuntijaorganisaatioissa työyhteisön jäsenillä on ammatillisuuden kautta myös yhteinen, kansalliset kulttuurierot ylittävä kommunikaatioväylä. Mikäli oleskelu maassa jatkuu vuosia, integroituminen uuteen maahan saattaa kuitenkin jäädä ohueksi, jos työ ei edellytä suomen kielen taitoa. (Raunio & Säävälä 2011, 110–111.)

Maahanmuuttajataustaisen henkilön lähtömaassa hankitulla ammatillisella taustalla ja työhistorialla on vaikutusta kielen oppimiseen. Henkinen työ edellyttää kielen monipuolista käyttöä sekä suullisesti että kirjallisesti. Palveluammateissa painopisteenä on suullinen kielitaito, mutta esimerkiksi liike-elämässä menestyminen vaatii kielen monipuolisten viivahteiden suullista ja kirjallista hallintaa, suostuttelutaitoa ja sanavalmiutta. Tällaisissa tehtävissä toimineiden tai näihin ammatteihin kouluttautuneiden maahanmuuttajataustaisten henkilöiden kielellisten ja sosiaalisten valmiuksien voidaan olettaa olevan parempia kuin ruumiillista työtä tehneiden ja siihen koulutettujen maahanmuuttajataustaisten henkilöiden. Myös perhe sekä opiskelu- ja työympäristö voivat vaikuttaa mahdollisuuksiin oppia valtakieltä. Esimerkiksi naimisiin ja työhön tulleilla maahanmuuttajataustaisilla henkilöillä on yleensä jo ennen muuttoa joitakin yhteyksiä valtaväestöön. Valtaväestöä edustavat puoliso ja sukulaiset sekä tuleva työyhteisö ovat vastaanottamassa, ja nämä sosiaaliset verkostot tarjoavat erinomaisen mahdollisuuden oppia valtakieltä sekä kotona että työssä, vaikka aluksi käytettäisiinkin esimerkiksi englantia yhteisenä kielenä. (Liebkind ym. 2004, 84.)

Myös se, että perheen lapset käyvät suomalaista koulua tuo valtakielen maahanmuuttajaperheeseen. Lisäksi siviilisäädyllä voi olla merkitystä; naimattoman ja/tai perheettömän maahanmuuttajataustaisen henkilön suurempi riippuvuus kodin ulkopuolisista kontakteista altistaa hänet valtakielelle. (Liebkind ym. 2004, 84.) Toisaalta valtaväestön kielteinen suhtautuminen maahanmuuttajataustaisiin henkilöihin vähentää mahdollisuuksia solmia kontakteja valtaväestöön ja oppia valtakieltä arjessa, ja myös kunkin maan maahanmuuttajapolitiikkaa ratkaisee, millaisia edellytyksiä yhteiskunta tarjoaa kielen oppimiselle (mt. 2004, 85).

3.2.2 Selkokielen käsite

Näyttötutkinnoissa kieli on väline, jonka avulla sekä henkilökohtaistaminen että oppiminen pääasiassa tapahtuvat, ja myös tutkintotilaisuuksien suunnittelussa ja dokumentoinnissa suomen kielellä on keskeinen merkitys. Maahanmuuttajataustaisen henkilön kohdalla puutteellinen kielitaito nostaa esiin tarpeen selkeyttää näyttötutkinnoissa ja opetuksessa käytettävää kieltä. Arkipuheessa todetaan usein, että kouluttajan pitää maahanmuuttajataustaisia henkilöitä opettaessaan ja henkilökohtaistaessaan käyttää selkokieltä. Tällä toteamuksella viitataan yleensä puhutun ja kirjoitetun suomen kielen selkeään ja helpommin ymmärrettävään käyttöön. Burns (2008, 140) mukaan opetuskieltä heikosti osaavilla opiskelijoilla yhteisten pelisääntöjen omaksuminen, oppimateriaalin lukeminen sekä tehtävien tekeminen on yleensä paljon aikaa vievempää. Hänen mukaansa hidastumista aiheuttaa myös se, että opetustilanteissa joudutaan käyttämään samanaikaisesti useampaa kuin yhtä kieltä ja edellä kuvatuista syistä kouluttajat joutuvat tarkkailemaan omaa kielenkäyttöään sekä hyödyntämään neuvottelu- ja diplomatiataitojaan.

Selkokieli on Selkokeskuksen määrittelyn mukaan suomen kielen muoto, joka on mukautettu sisällöltään, sanastoltaan ja rakenteeltaan siten, että se on yleiskieltä luettavampaa ja ymmärrettävämpää. Selkokieli on suunnattu henkilöille, joilla on vaikeuksia lukea ja/tai ymmärtää yleiskieltä. (Virtanen 2009, 17.) Yleis- ja selkokielen lisäksi kieli sisältää erikoiskieliä, jotka syntyvät erilaisten ammattien, harrastajien ja muiden ihmisryhmien kesken. Ongelmia tuottaa se, että erikoiskielet usein nimeävät maailmaa omista lähtökohdistaan. (mt. 2009, 13–14.) Tästä konkreettisina esimerkkeinä ammatillisissa opinnoissa ovat esimerkiksi erilaiset viralliset ja epäviralliset ammattialakohtaiset sanastot, lakitekstit, alakohdittaiset määräykset ja ohjeet sekä näyttötutkintojen perusteet.

On yleinen virhe rinnastaa selkeä yleiskieli ja selkokieli. Selkokielen ei ole tarkoitus korvata hyvää, selkeää yleiskieltä, vaan tukea niiden ihmisten tiedonsaantia, joille selkeä yleiskieli on liian vaikeaa. (Virtanen 2009, 16.) Selkokielessä ei ole omia, suomen kielen kielioppisäännöistä poikkeavia sääntöjä, vaan siihen pätevät kaikki yleisen kielenhuollon ohjeet, joiden perusteella tekstiä voidaan selkiyttää. Selkokielessä kiinnitetään kuitenkin yleiskieltä enemmän huomiota joihinkin luettavuutta ja ymmärrettävyyttä lisääviin asioihin kuten sanastoon ja rakenteeseen. Selkokieli poikkeaa yleiskielestä ehkä eniten suhteessa lukijaan. Yleiskielen kirjoittaja kohdentaa tekstinsä tavallisesti lukijalle, jolla on jonkin verran koulutusta, kun taas selkokielen kirjoittaja suuntaa tekstinsä henkilölle, jolla voi olla huomattavia vaikeuksia lukemisessa tai ymmärtämisessä ja jonka koulutustaso voi olla keskitasoa matalampi. Koska kirjoittajan lähtökohtana on lukija, hyvä selkokieli on lähellä luontevaa puheenomaista kerrontaa ihmiseltä ihmiselle. Käytännössä selkokirjoittaminen on sitä, että kirjoittaja kerää eri lähteistä tietoja aiheesta, sisäistää asian ja kertoo sen omin sanoin lukijalleen. (Sainio & Rajala 2002, 24.) Virtasen (2002, 13) mukaan selkokieltä tarvitseviksi ryhmiksi on määritelty lapsuus- ja sikiöajan kehityshäiriöt sekä perimän vaikutus, sairauden tai ikääntymisen aiheuttamat syyt, ympäristön vaikutus kuten esimerkiksi kuuluminen kielivähemmistöön sekä edellä kuvattujen syiden yhteisvaikutus. Väestöryhmiä, jotka saattavat hyötyä selkokielestä ovat Virtasen (2002, 14) mukaan henkilöt, jotka kuuluvat eri vammaisryhmiin, lukemis- ja kirjoittamisvaikeuksista kärsivät, vanhukset, erityisesti dementiaa sairastavat ja hyvin iäkkäät sekä henkilöt, joille suomi ei ole äidinkieli.

3.3 Monikulttuurisuus käsitteenä

Metsäsen (2009, 116–117) mukaan monikulttuurisuus on ideologinen, yhteiskuntaan liittyvä käsite, jonka juuret ovat 1970-luvun Kanadassa. Liitettynä yksilöön monikulttuurisuus viittaa Metsäsen mukaan yksilön kokemuksiin vieraista kulttuureista sekä osaamiseen, jota voidaan tarkastella esimerkiksi tietoina, taitoina ja asenteina. Monikulttuurisuus liitetään tyypillisesti maahanmuuttajuuteen, suvaitsevaisuuteen sekä monimuotoisuuden edistämiseen yhteiskunnassa. Käsitteen ristiriitaisuutta ja yleisselittävyttä on kritisoitu paljon ja sen tilalle on nostettu esimerkiksi transnationaalisuuden eli ylirajaisuuden käsite, jolla tarkoitetaan ihmisten kansallisvaltioiden rajat ylittäviä siteitä ja yhteyksiä. (Metsäsen 2009, 117.) Jokikokon (2002, 86) mukaan ero termien interkulttuurisuus, multicultural, anti-racist, global ja cross-cultural välillä ei ole kovin selvä ja riippuu pitkälti näkökulmasta ja tulkinasta.

Lasosen ym. (2009, 11) mukaan monikulttuurisuuden ja kulttuurienvälisyyden tarkastelussa korostuvat joustavuus ja muuntuvuus ajankohdan, ihmisryhmän ja heidän historiansa sekä yhteiskunnallisen kontekstin mukaan. Tuominen ja Wihersaari (2006, 289–290) tarkastelevat käsitteiden monikulttuurisuus ja kulttuurienvälisyys eroa. Heidän mukaansa monikulttuurisuuden määritelmän taustalla voi olla ajatus haasteesta ja kovasta työstä, koska ihmiset ovat syntymästään lähtien käytännössä eriarvoisessa asemassa. Tämän ajattelun taustalla on Tuomisen ja Wihersaaren mukaan epämiellyttäviä asioita kuten pakolaisuus, joiden pohjalta ilmiötä lähestytään. Vastaavasti kulttuurienvälinen määrittäminen Tuomisen ja Wihersaaren mukaan tasa-arvon kautta, jossa kohtaaminen on neutraalimmin vapaaehtoisuudelle perustuvaa oppimista toinen toiselta. Tässä ajattelussa lähtökohtana painottuvat heidän mukaansa vapaaehtoinen siirtolaisuus ja kulttuurienvälinen vuorovaikutus. Ammattikasvatuksessa molemmat edellä esitetyt näkökulmat ovat Tuomisen ja Wihersaaren (2006, 290) mukaan keskeisesti esillä, ja ne voidaan yhdistää käsitteen kulttuurikasvatus alle. Myös Lasonen ym. (2009, 12) toteavat kulttuurienvälisyyden terminä herättävän myönteisiä tunteita, uteliaisuutta ja odotuksia vuorovaikutuksesta. Kulttuurienvälinen osaaminen luo heidän mukaansa mielikuvan monikielisydestä ja avoimesta, ennakkolullottomasta suhtautumisesta sekä vuorovaikutuksesta toisten kulttuurien, uskontojen ja niiden edustajien kanssa. Teräs (2009, 70) toteaa kulttuurienvälisyyden olevan dynaamista, notkeaa ja joustavaa liikettä ihmisten ja kulttuurien välillä. Kulttuurienväliset tilat voidaan hänen mukaansa kokea sekä mahdollisuutena että uhkana; ne voivat toimia uusien ideoiden ja käytäntöjen kehittämisareenoina tai ne voidaan kokea vaarallisina. Kulttuurienvälinen tila on Teräksen mukaan ikään kuin jännitteinen energiakenttä, jonka voima syntyy ihmisten ja kulttuurien välisestä liikkeestä ja erilaisuudesta ja joka voi purkautua eri suuntiin sen mukaan, kuka tai ketkä voimaa käyttävät, miten ja mihin se suuntautuu ja millaisia sääntöjä, välineitä sekä työn- ja vallanjakoa tilassa käytetään.

Metsäsen (2009, 116) mukaan monikulttuurisuuden toteutumisesta on kahdenlaista tulkintaa. Perinteisesti lähtökohtana on, että kaikkien kulttuurien tulee saada ilmentää itseään ja omia toimintatapojaan. Uudempaa tulkintaa nimitetään Metsäsen mukaan kehittäväksi monikulttuurisuudeksi, jonka lähtökohtana on, ettei jonkin kulttuurisen ryhmän oikeus noudattaa omia tapojaan saa ylittää ihmisoikeuksia eikä lainsäädäntöä. Esimerkiksi tyttöjen ympärileikkaus, moniavioisuus ja naisen asema ovat Metsäsen (2009, 116) mukaan yhteydessä tähän monikulttuurisuuden tulkintaan.

Tuomisen ja Wihersaaren (2006, 291) mukaan kulttuurienväliseen vuorovaikutukseen liittyy eettisesti arvo-objektivismiin ja kulttuurirelativismiin jännite. Toisaalta korostetaan, että jokainen kulttuuri on omansa eikä kulttuurienvälisessä keskustelussa voida käsitellä asioita asteikolla oikea – väärä. Eri kulttuurien tavat ja käsitykset ovat Tuomisen ja Wihersaaren mukaan erilaisia ja kohtaamisessa tulee korostaa suvaitsevaisuutta, ymmärrystä ja erilaisuuden hyväksymistä. Vahva kulttuurirelativistinen painotus on heidän mukaansa lähtökohtana hyvä, koska sen avulla voidaan välttää voimakas vastakkainasettelu ja edistää kohtaamisten mahdollisuutta. Samaan aikaan on kuitenkin vaikea elää ilman ”oikeaa” ja ”väärää” ja esimerkiksi poliittisella tasolla eri mailta vaaditaan Tuomisen ja Wihersaaren mukaan kansainvälisten ihmisoikeuksien kunnioittamista.

Edellä kuvatun kaltainen arvo-objektivistinen vastavoima nousee nopeasti esiin kulttuurien kohdatessa ja on hyvä kysyä, voidaanko globaalisti elää yhdessä ilman yhteistä etiikkaa? On huomioitava sekä kulttuurien väliset historialliset erot että tarve yhteisille pelisäännöille ja etiikalle. Ne kulttuuriset tavat, jotka eivät suoraan liity etiikkaan ja riko yhteisiä pelisääntöjä, on syytä pitää erillään. Yhteinen etiikka ei siis vaadi kaikkien kulttuuritapojen harmonisointia. Kuten ammattikasvatuksen etiikassa, myös kulttuurienvälisessä vuorovaikutuksessa eettinen perusta ja siitä johdettavat käytännön sovellutukset on erotettava toisistaan. Vaikka jokin eettinen piirre voi ilmetä eri kulttuureissa eri tavoin, sen perusta voi silti olla sama. (Tuominen & Wihersaari 2006, 291.) Pitkänen ja Kouki (1999, 43–44) toteavat, että mitä suurempia kulttuuriperinteiden eroja monikulttuurisessa yhteiskunnassa on, sitä vaikeampi niitä on sovittaa yhteen ihmistenvälisessä kanssakäymisessä. Heidän mukaansa pluralismin lähtökohtana on ajatus, että on olemassa jonkinlainen erilaisista kulttuurisista ja hyvää koskevasta riippumaton perusta, jonka pohjalta erimielisyyksiä ja konflikteja voidaan käsitellä. Pitkäsen ja Koukin mukaan tavoitteena on, että vaikka yhteiskunnassa on monenlaisia arvostuksia, toimitaan joidenkin yhteisten toimintaperiaatteiden puitteissa.

Monikulttuurisuuden kaksi avainulottuvuutta ovat kulttuurisen monimuotoisuuden tunnustaminen sekä sosiaalisen tasa-arvon varmistaminen myös vähemmistöjen edustajille. Kulttuurisen monimuotoisuuden tunnustaminen tarkoittaa, että sekä valtaväestön että vähemmistöjen on hyväksyttävä, ettei yhteiskunta ole monokulttuurinen, vaan rakentuu moninaisista ryhmistä, jotka puhuvat eri kieliä sekä omaavat erilaisia uskontoja, kulttuurisia arvoja ja toimintatapoja. Rinnakkaiselon toteutuminen edellyttää, että kulttuurienväliselle vuorovaikutukselle luodaan sosiaalisia tiloja ja myös yhteiskunnan rakenteet ja käytännöt ehkäisevät kulttuurisia ennakkoluuloja ja epätasa-arvoa. Yhtenäisen ja rauhanomaisen yhteiskunnan edellytyksenä on molemminpuolinen hyväksyntä ja kunnioitus, jonka saavuttaminen ei aina ole helppoa. Sekä vastaanottava yhteiskunta että erilaiset maahanmuuttajaryhmät ovat muuttuvia ja myös ryhmien sisällä voi olla monimuotoisuutta arvoissa ja elämäntyyliissä. Tämä koskee erityisesti maahanmuuttajataustaisia naisia ja nuoria, jotka rakentavat identiteettiään olosuhteissa, joissa vastaanottavan yhteiskunnan ja etnisen yhteisön vuorovaikutuksessa ja arvomaailmassa voi olla merkittäviä ristiriitoja. Sukupuoliroolien ja nuoren ihmisen asemaa koskevia yhteentörmäyksiä tapahtuu sekä vähemmistöryhmän sisällä että yhteiskunnassa laajemminkin. Sosiaalisen tasa-arvon ulottuvuus monikulttuurisessa yhteiskunnassa edellyttää, että etnisille vähemmistöille varmistetaan tasavertaiset mahdollisuudet osallistua yhteiskunnan kaikilla osa-alueilla. Koska taloudellisten edellytysten merkitys on keskeisellä sijalla, ovat varsinkin koulutus ja työmarkkinat keskeisiä tasa-arvon toteutumisen kannalta. (Castles 2004, 25.)

Tässä väitöstyössä tutkija valitsi kulttuurienvälisyyden sijasta käytettäväksi monikulttuurisuuden käsitteen, koska näyttötutkintojen kontekstissa lähtökohtana ovat suomalaisen työelämän eksplikoimat, varsin monokulttuuriset toimintatavat eikä Lasosen ym. (2009, 12) sekä Tuomisen ja Wihersaaren (2006, 289–290) kulttuurienvälisyyteen liittämää aitoa kulttuurienvälistä dialogia, avoimuutta ja ennakkoluulottomuutta suomalaisen työelämän ja maahanmuuttajataustaisten tutkinnon suorittajien välillä vielä kovin laaja-alaisesti ole tutkijan arvion mukaan syntynyt. Tuomisen ja Wihersaaren (2006, 291) esittämä arvo-objektivismiin ja kulttuurielativismin jännite voi ammatillisessa koulutuksessa realisoitua maahanmuuttajataustaisen opiskelijan kulttuurisen ja uskonnollisen taustan sekä kotoutumisprosessin vaikutuksena ammatinvalinnassa ja opinnoissa, kysymyksenä valmiudesta toimia suomalaisen työelämän ja kyseisen ammattialan käytänteiden mukaisesti sekä löytää rakentava tapa säilyttää omaa kulttuuriaan ja omaksua uuden kotimaan kulttuurisia näkökulmia.

Ammatillisessa koulutuksessa Castlesin (2004, 25) esittämät monikulttuurisuuden kaksi avainulottuvuutta, monimuotoisuuden sekä tasa-arvon tunnustaminen näyttäytyvät sekä oppilaitoksen arjen haasteena että yhteiskunnallisena, maahanmuuttajataustaisen väestön kotoutumiseen liittyvänä kysymyksenä. Ammatillista koulutusta voidaan tutkijan arvion mukaan tarkastella maahanmuuttajataustaisten ja valtaväestöä edustavien opiskelijoiden, työelämän edustajien ja ammatillisten kouluttajien kulttuurisen vuorovaikutuksen sosiaalisena tilana ja Teräksen (2009, 70) kuvaamana kulttuurisen vuorovaikutuksen jännitteisenä kenttänä sekä keinona edistää tasavertaisia mahdollisuuksia etnisille vähemmistöille (vrt. Castles 2004, 25).

3.4 Monikulttuurinen kasvatus

Opiskelijoiden erilaisen kulttuuritaustan ja kansainvälistymisen huomioivasta lähestymistavasta on käytetty useita erilaisia nimityksiä: kansainvälisyyskasvatus (international education), globaali kasvatus (global education), monikulttuurisuuskasvatus (multicultural education) ja interkulttuurikasvatus (intercultural education, crosscultural education). Alun perin kansainvälisyyskasvatuksessa korostettiin YK:n asiakirjojen mukaisesti kansojen välistä rauhanomaista rinnakkaineloa, ihmisoikeuksia ja tasa-arvoa, mutta viime aikoina monet hyvinkin erilaiset määritykset ovat vallanneet tilaa. Globaali kasvatus painottaa maapallon hahmottamista kokonaisuutena sekä maailmankansalaisuuteen liittyviä tietoja, taitoja, asenteita ja vastuita. Molemmat käsitteet ovat kiinnittäneet huomiota myös mm. ympäristökysymysten tärkeyteen. Monikulttuurisuuskasvatus on vanhempi käsite kuin interkulttuurisuuskasvatus, ja sitä käytetään edelleen kuvaamaan monikulttuurisia yhteisöjä. Englantia puhuvalla kielialueella käytetään yleisimmin termiä "intercultural education", jolloin korostetaan, ettei kulttuurien rauhanomainen rinnakkaiselokaan ole rakentavin vaihtoehto, vaan dialogi ja toinen toisiltaan oppiminen. Englanninkielisellä alueella käytetään myös termejä "antiracist education" ja "pluralistic education", joista jälkimmäisessä on haluttu varmistaa kulttuurien mahdollisimman laajaa tulkintaa sisältäen myös mm. sosiaaliluokan, sukupuolen, uskonnon, maailmankatsomuksen ja seksuaalisen orientaation. Usein kuitenkin myös interkulttuurinen pedagogiikka tulkitaan yhtä laajasti, ja siihen sisällytetään sekä valtioiden sisäiset että valtioiden väliset suhteet alakulttuureineen. (Räsänen 2002b, 103.)

Lasonen (2009a, 86) tarkastelee käsitteitä kansainvälisyyskasvatus, monikulttuurisuuskasvatus sekä kulttuurienvälinen kasvatus. Hänen mukaansa kansainvälisyyskasvatuksen tavoitteissa korostetaan kansojen välistä rauhanomaista rinnakkaiseloa, ihmisoikeuksia, tasa-arvoa ja vieraiden kielten opiskelua. Monikulttuurisuuskasvatus viittaa Lasosen mukaan yhteiskuntien väestön moninaistumiseen ja erilaisuuden huomioon ottamiseen koulutuksessa ja kasvatuksessa. Porteran (2014, 165) mukaan monikulttuurisen kasvatuksen tavoitteena ei ainoastaan ole auttaa ihmisiä erilaisuuden kunnioittamisen kautta elämään tasavertaisesti, vaan myös luoda edellytykset käsitellä erilaisuutta rakentavasti yhteisten normien ja sääntöjen pohjalta. Hänen mukaansa monikulttuurinen kasvatus auttaa myös tunnistamaan globalisaation ja monikulttuuristen yhteiskuntien riskejä sekä uusia mahdollisuuksia, joita kulttuurienvälinen vuorovaikutus synnyttää. Kulttuurienvälinen kasvatus perustuu Lasosen (2009a, 106) mukaan tiettyyn ajattelutapaan ja arvo-orientaatioon, jotka ohjaavat valintoja ja päätöksiä. Se antaa hänen mukaansa yksilölle valmiuksia kulttuurienvälisissä tilanteissa toimimiseen sekä erilaisten kansalaisten ja työtovereiden kohtaamisen ja palvelemisen. Kulttuurienvälisen kasvatuksen piiriin kuuluvat Lasosen mukaan ihmis- ja tiedonkäsitteeseen, opetussuunnitelmiin, opetukseen, oppimiseen, hallintoon ja oppimisympäristöihin liittyvät kysymykset.

Suomalaisen koululaitoksen tavoitteissa ja opetussuunnitelmissa kansainvälisyyskasvatus mainittiin jo varhain, ja se on käsitteenä vanhempi kuin monikulttuurisuuskasvatus. 1970- ja 1980-luvuilla tavoitteeksi asetettiin Unescon suosituksen mukaisesti kasvatus kansainväliseen ymmärrykseen, yhteistyöhön ja rauhaan. Kansainvälisyyskasvatus oli eettisen kasvatuksen keskeinen osa, jonka tavoitteena oli oppilaiden kasvattaminen yhteisvastuuta aktiivisesti kantaviksi kansalaisiksi. (Räsänen 2002b, 107.) Räsänen (2002b, 97) tuo esiin myös kriittisen näkökulman edellä esitettyjen käsitteiden käyttöön liittyen. Hänen mukaansa termit kansainvälisyys- ja monikulttuurisuuskasvatus esiintyvät toistuvasti valtakunnallisissa opetussuunnitelman perusteissa sekä useiden koulujen ja opettajankoulutuslaitosten opetussuunnitelmissa, mutta niiden todellista merkitystä ja muotoja pysähdytään Räsänen mukaan vain harvoin analysoimaan tai arvioimaan. Kansainvälisyys- ja monikulttuurisuuskasvatuksen merkitykset vaihtelevat ja niiden huomioiminen voi Räsänen mukaan rajoittua pelkästään mainintaan opetussuunnitelmassa, joka todellisuudessa saattaa olla varsin monokulttuurinen ja etnosentrinen. Räsänen (2002b, 107–108) arvioi suomalaisen koulun kansainvälisyyskasvatuksen mallien seuranneen vallitsevaa näkemystä identiteetin rakentamisesta: ensin paneudutaan omaan kulttuuriin, sitten naapurimaihin, Eurooppaan

ja lopuksi muuhun maailmaan. Tämä lähestymistapa saattoi Räsäsen mukaan olla perusteltua ennen muuttoliikkeitä ja sähköisen viestinnän aikakautta, mutta nykyisin edellä kuvattuun malliin saattaa liittyä ongelmia ja myös uusia, vaihtoehtoisia malleja tulisi pohtia. Räsäsen mukaan yksi edellä kuvatun lähestymistavan ongelma on, että kun pidättäytytään tarkastelemasta kaukaisempia maita ja kansoja, tiedotusvälineet muokkaavat kuvan niistä niin pysyväksi, että sitä on vaikeampi muuntaa ja rakentaa uudelleen. Stereotyyppioita ja ennakkoluuloja on hänen mukaansa vaikeampi murtaa kuin luoda uusia mielikuvia. (Räsänen 2002b, 107–108.)

Tuominen ja Wihersaari (2006, 290) käyttävät termiä kulttuurikasvatus, jonka lähtökohtina ovat kulttuurien tuntemus, ihmisoikeudet ja kulttuurien kohtaamisen taustalla olevien syiden tunnistaminen sekä eri näkökulmien ja lähtökohtien yhdistäminen mahdollisuudeksi riippumatta syistä, jotka johtavat kulttuurien kohtaamiseen. Kulttuurikasvatus sisältää heidän mukaansa mm. monikulttuurisuuden ja kulttuurienvälisyyden. Kulttuurien tuntemus ei tarkoita ainoastaan vieraiden kulttuurien tuntemista, vaan myös oman kulttuuriperinnön tuntemus ja sen myötä vahvan kulttuuri-identiteetin luominen on erittäin tärkeää (Tuominen & Wihersaari 2006, 291).

Banks (2010, 23) esittää monikulttuurisen kasvatuksen viisi osa-aluetta: sisältöjen integraatio, tiedon lisääminen, tasavertaisuuden pedagogiikka, ennakkoluulojen vähentäminen sekä voimaannuttava oppilaitoskulttuuri. Sisältöjen integraatio tarkoittaa Banksin mukaan sitä, että kouluttaja käyttää oppisisältöjä ja käytännön esimerkkejä eri kulttuureista. Tiedon lisäämisen osa-alueella kouluttaja auttaa opiskelijoita ymmärtämään, tutkimaan ja määrittelemään, miten implisiittiset kulttuuriset oletukset, viitekehykset, näkökulmat ja ennakkoluulot vaikuttavat siihen, miten tietoa rakennetaan. Ennakkoluuloja voidaan Banksin mukaan vähentää käyttämällä oppimismenetelmiä ja oppimateriaaleja, joilla pyritään vähentämään opiskelijoiden eri rotuja koskevia ennakkoluuloja. Tasavertaisuuden pedagogiikka toteutuu, kun kouluttaja muokkaa opetusta siten, että se mahdollistaa eri sukupuolta, rotuja, kulttuureja ja sosiaalisia ryhmiä edustavien opiskelijoiden tasavertaisen menestymisen opinnoissa. Voimaannuttava oppilaitoskulttuuri tarkoittaa Banksin mukaan toimintakulttuuria, joka voimaannuttaa kaikkia opiskelijoita riippumatta siitä, mikä heidän rodullinen tai etninen taustansa on ja mitä sukupuolta he edustavat. Lähtökohtana on tunnistaa epätasa-arvoa synnyttävät käytänteet ja muuttaa niitä. Esimerkkeinä tällaisista käytänteistä ja

ongelma-alueista Banks mainitsee mm. urheilu- ja liikuntatapahtumat, epäsuhtan opinto-menestyksessä sekä henkilöstön ja eri etnisiä ryhmiä edustavien opiskelijoiden välisen vuorovaikutuksen. (Banks 2010, 23.)

Monikulttuurinen kasvatus on koko organisaatiota koskeva asia, joka ei liity pelkästään tiettyihin koulutusaloihin tai ryhmiin; tarkoituksena on lisätä kaikkien koulutuksellista pääomaa ja tarjota laadukasta oppimista kulttuurisesti ja etnisesti monimuotoisessa yhteiskunnassa. Kriittinen monikulttuurisuus hyväksyy myös konfliktin mahdollisuuden, sillä se ymmärtää ihmisten välisten erojen vaikutuksen heidän välisessä kanssakäymisessään. (Burns 2008, 136.) Kouluttajalta monikulttuurinen kasvatus vaatii hyvää itsetuntemusta sekä omien lähtökohtien tiedostamista, jotta niitä voidaan tarkastella rinnakkain ja suhteessa toisiinsa kulttuureihin (mt. 2008, 137). Oppilaitoksissa erilaiset ihmiset voivat yhdessä luoda uudenlaista oppimiskulttuuria, joka ei ole aivan samaa kuin valtaväestön kulttuuri, mutta ei myöskään samaa kuin lähtömaan kulttuuri. Kulttuurienvälinen toiminta on vastavuoroinen dynaaminen prosessi, jolla on yhteinen kohde ja joka syntyy tiettyssä paikassa ja tilanteessa jonkin yhteiskunnallisen tarpeen tai muutoksen tyydyttämiseksi. Tällöin kyse on enemmästä kuin sopeutumisesta uuteen kulttuuriympäristöön. (Teräs 2009, 81.)

Kulttuurienvälisessä kasvatuksessa ja koulutuksessa painotetaan vuorovaikutuksen lisäksi sekä oppimista että uudella tavalla ymmärtämistä ja toimimista (Lasonen ym. 2009, 11). Pantzarin (2009, 96) mukaan kasvatuksen lähtökohtana ei monikulttuurisessa yhteiskunnassa voi olla vain perinteisen kansallisvaltion rakentaminen, vaan sen tulee myös valmistaa yksilöä elämään ja toimimaan yhteiskunnassa, jota ei voida määritellä yhteisen menneisyyden, kulttuurin tai yhteisten arvojen kuvauksella. Transformaatiotehtävän korostaminen johtaa Pantzarin (2009, 104) mukaan siihen, että toinen toisensa ymmärtäminen nousee kulttuurienvälisen kasvatuksen haasteeksi, ja sille asetetaan vaatimus osallisuudesta neuvottelevassa keskustelussa ja kulttuurisesta luovuudesta merkitysten uudelleen luomisessa. Kulttuurisesti luovaksi kasvaminen vaatii Pantzarin mukaan dialogisuutta toistensa ymmärtämisessä ja kulttuuria jatkuvasti uudistavassa kulttuurienvälisessä vuorovaikutuksessa. Dialogisen ymmärtämisen lähtökohtina ovat erilaisuuden ja yhdenvertaisuuden tunnustaminen, ja siihen voidaan liittää myös kulttuurienvälisen kasvatuksen vastuu yksilön jatkuvasta identiteetin kehittymisestä. Avoimuus ennustamattomuudelle ja yhteismitattomuudelle on Pantzarin mukaan demokraattinen lähtökohta itsensä ja toisen ymmärtämiselle kulttuurienvälisissä vuorovaikutustilanteissa. Kulttuurienvälisen kasvatuksen tulisi

myös auttaa yksilöitä tunnistamaan itsensä itsemääräämiskykyisinä ja korostaa heidän oikeuksiaan tulla kohdelluksi subjekteina, joilla on kompleksinen sosiaalinen ja kulttuurinen identiteetti ja jotka kehittävät kulloistakin identiteettiään arjen vuorovaikutustilanteissa ympäristönsä kanssa. (Pantzar 2009, 104.)

Oppilaitosten lisäksi kulttuurienvälistä oppimista tapahtuu myös työelämässä. Kempin (2009, 114) mukaan kulttuurienvälinen tiimityö, johon kaikki tuovat mukanaan parhaat resurssinsa, voi muodostua yhteistoiminnalliseksi kulttuurienväliseksi oppimiseksi. Se on tila, jossa asetetaan yhteisiä tavoitteita ja etsitään parhaita käytänteitä. Kempin mukaan kyky toimia verkostoissa onkin kriittisen tärkeä elementti kulttuurienvälisen osaamisen jakamiselle, jossa tarvitaan kykyä muuntaa tieto ryhmän kannalta tarkoituksenmukaiseksi. Kempin uskoo, että prosessin myötä luottamus syvenee, ja se toimii pohjana tuleville yhteisille toiminnoille.

Edellä on esitetty monikulttuurisesta kasvatuksesta tutkimuskirjallisuudessa esitettyjä määrittelyitä. Tämän väitöstutkimuksen viitekehystenä olevien näyttötutkintojen kontekstissa monikulttuurinen kasvatus sisältää maahanmuuttajataustaisen opiskelijan valmentamisen suomalaiseen oppimis- ja työkulttuuriin, ammatilliseen kasvuun sekä tutkinnon perusteissa esitettyjen, suomalaisen työelämän eksplikoimien osaamisvaatimusten saavuttamiseen. Tutkintoon valmistavassa koulutuksessa monikulttuurinen kasvatus sisältää maahanmuuttajataustaisten ja valtaväestöä edustavien opiskelijoiden yhteistoiminnan ja sosiaalisen koheesion kautta syntyvän kehittymisen monikulttuuriseksi toimijoiksi. Teräksen (2009, 81) kuvaamaa uutta oppimiskulttuuria luodaan sekä oppilaitoksessa että työelämän oppimisympäristöissä. Vuorovaikutus sisältää Burns (2008, 136) esittämän ajatuksen kriitisestä monikulttuurisuudesta sekä Teräksen (2009, 81) ja Pantzarin (2009, 104) ajatuksen dialogisuudesta ja dynaamisuudesta. Ammatillinen kouluttaja toimii edellä kuvattujen prosessien fasilitoijana, mikä edellyttää sitoutumista edellä esitettyihin Porteran (2014, 165), Lassosen (2009a, 106), Tuomisen ja Wihersaaren (2006, 290) sekä Banksin (2010, 23) kuvaamiin monikulttuurisen kasvatuksen yleisiin tavoitteisiin sekä näyttötutkintoihin liittyviin erityisiin toimintatapoihin, joita mm. henkilökohtaistamismääräyksen edellyttämä kieli- ja kulttuuritaustan huomioiminen sekä tutkintojen perusteet ja työelämän osaamisvaatimukset ohjaavat.

3.5 Kulttuurienvälinen oppiminen

Raunio ym. (2011, 22) toteavat, että koska kulttuuri on opittua, kulttuurienvälisen vuorovaikutuksen valmiuksia voidaan tietoisesti opetella ja opettaa. Heidän mukaansa kyseessä on oppimisprosessi, jossa opitaan tunnistamaan ne toiminnan kannalta keskeiset asiat, joita toinen osapuoli ei tunnu osaavan tehdä oikein ja jotka on itse oppinut tekemään toisin. Haastavin kulttuurienvälinen vuorovaikutustilanne Raunion ym. mukaan syntyy, kun toimintaympäristön logiikka ei kykene yhdistämään toimijoiden erilaisia, ristiriitaisia tavoitteita. Salo-Leen (2005, 131–132) mukaan tähänastiset tutkimukset osoittavat, että kulttuurienvälisellä opetuksella ja koulutuksella on merkitystä kompetenssin kehittämisessä. Pelkkä eri kulttuurissa oleskelu tai kulttuurienvälisissä tilanteissa läsnäolo ilman teoreettista tietoa ja systemaattista reflektointia ei hänen mukaansa edistä oppimisprosessia eikä vie toivotulle asiantuntija- tai erityisasiantuntijatasolle. Lasosen ym. (2011, 205) mukaan kulttuurienvälisen oppimisen tehtävänä on auttaa ymmärtämään ja kehittämään ihmisten ja kulttuurien välisen dynamiikan haasteita yhteisöissä. Pitkänen ja Kouki (1999, 177) toteavat, että vasta omien havaintojen ja käyttäytymismallien tiedostaminen voi johtaa ennakoasenteiden tunnistamiseen ja erilaisten näkökulmien ymmärtämiseen. Etäisyyden ottaminen omiin kulttuuriin lähtökohtiin auttaa heidän mukaansa kohtaamaan vierasta toimintaan ja asenteita. Toisaalta omien kulttuurirakenteiden puutteellinen reflektiokyky voi Pitkäsen ja Koukin mukaan johtaa epävarmuuteen vieraiden kulttuurien kohtaamistilanteissa.

Bennetin (2004, 62) esittämän Developmental Model of Intercultural Sensitivity (DMIS) –mallin mukaan yksilön oppiminen interkulttuurisesti sensitiiviseksi sisältää siirtymän etnosentrisiltä kieltämisen, puolustautumisen ja minimoinnin tasoilta etnorelativistisille hyväksymisen, adaptaation ja integraation tasoille. Kieltämisen vaiheessa oma kulttuuri koetaan Bennetin (2004, 63) mukaan ainoaksi todelliseksi ja muut kulttuurit jätetään joko huomiomatta tai niitä tarkastellaan vierauden ja toiseuden kautta. Kieltämistä voi Bennetin mukaan pitää monokulttuurisen yhteiskunnan oletusvaiheena. Puolustautumisen vaiheessa oma kulttuuri nähdään Bennetin (2004, 65) mukaan muita parempana ja maailma jakautuneena ”meihin” ja ”muihin”. Kulttuurinen erilaisuus nähdään todellisena, mutta sitä tarkastellaan Bennetin mukaan stereotyyppien kautta. Puolustautumisen yhtenä variaationa Bennet (2004, 66) esittää käänteisen suhtautumisen, jossa uusi kulttuuri aletaan nähdä ylivertaisena verrattuna omaan lähtökulttuuriin.

Bennetin (2004, 66–67) mukaan oman kulttuurin elementit näyttäytyvät yksilölle minimoinnin vaiheessa universaaleina. Tässä vaiheessa kulttuurieroja Bennetin mukaan vähätellään ja voidaan esimerkiksi korostaa kaikkien yksilöiden fyysistä, tarpeiden ja motivaatioiden tai yleisten filosofisten ajatusten samanlaisuutta. Minimoinnin vaiheessa valtakulttuurin edustajat pyrkivät Bennetin (2004, 67) mukaan korjaamaan muiden kulttuurien edustajien toimintaa omia odotuksiaan vastaavaksi.

Etnorelativistisia vaiheita määrittää Bennetin (2004, 68) mukaan se, että oma kulttuuri koetaan muiden kulttuurien kontekstista käsin. Hyväksynnän vaiheessa oma kulttuuri nähdään Bennetin mukaan vain yhtenä muiden yhtäläillä kompleksisten maailmankuvien joukossa ja muut hyväksytään erilaisina, mutta kuitenkin tasa-arvoisina. Adaptaation vaiheessa opitaan Bennetin (2004, 70) mukaan kokemuksen kautta havaitsemaan ja käyttäytymään tietyille kulttuurille sopivalla tavalla, muiden kulttuurien relevantteja rakenteita otetaan osaksi omaa maailmankuvaa ja erityisesti kyky empatiaan lisääntyy. Kun kokemus itsestä laajenee sisältämään liikkuvuuden eri kulttuuristen maailmankuvien välillä, puhutaan Bennetin (2004, 72) mukaan integraatiosta. Tässä vaiheessa yksilö toimii hänen mukaansa suhteellisen vapaana tietyn kulttuurin arvoista ja normeista ja kykenee sopeuttamaan toimintansa kohtaamiensa ihmisten mukaan. Bennetin mukaan tämän vaiheen saavuttanut ihminen toimii eräänlaisella kulttuurien välisellä rajapinnalla. Perry ja Southwell (2011, 455) toteavat Bennetin esittämän DMIS-mallin oletavan, että henkilön interkulttuurinen sensitiivisyys kehittyy lineaarisesti askel kerrallaan. Heidän havaintojensa mukaan yksilöiden kehitys ei kuitenkaan aina tapahdu näin, vaan myös taantumia ovat mahdollisia.

Maailman ja kulttuurien nopea muutos tekee kulttuurienvälisen kompetenssin kehittämisestä elinikäisen prosessin. Kouluttajan kulttuurienvälisen kompetenssin kehittyminen sisältää informaalia, non-formaalia ja formaalia oppimista. Formaali oppiminen tapahtuu opetussuunnitelmaan perustuen koulutuksen järjestäjän toimesta, non-formaali oppiminen puolestaan liittyy usein aikuisten täydennyskoulutukseen, ns. vapaaseen sivistytyöhön. Oppiminen on kuitenkin usein myös informaalia, sattumalta tapahtuvaa, ja se on kiinteästi sidoksissa yksilön elämäntilanteeseen tapahtuen arjen kohtaamisissa. (Jokikokko 2010, 73–74.)

Interkulttuurinen oppiminen voi olla asteittainen prosessi, johon erilaiset kokemukset vähä vähältä vaikuttavat, mutta joskus oppiminen tapahtuu myös nopeasti ja yllättäen esimerkiksi kriisien ja elämän käännekohtien yhteydessä kuten transformatiivisen oppimisen teorioissa oletetaan. Ympäristön ja toisten ihmisten vaikutus prosessissa on keskeinen ja sen lisäksi tarvitaan myös itsereflektiota. (Jokikokko 2010, 73–74.)

Jokikokko (2010, 75) toteaa oppimisprosessin vaihtelevan yksilöllisesti riippuen henkilön taustasta, elinympäristöstä ja muista kokemuksista. Hänen mukaansa näyttää siltä, ettei mikään yksittäinen teoria pysty kattavasti kuvamaan tätä vaihtelevaa ja dynaamista prosessia. Jokikokon (2005, 102) mukaan yksilön tulisi kehittää kompetenssiaan eri osa-alueilla, ja vaikka hän ei koskaan saavuta täydellistä kulttuurienvälistä kompetenssia, sen tulee silti olla oppimisen tavoitteena. Pelkosen (2005, 79) mukaan transformatiivinen oppiminen on keskeinen käsite tarkasteltaessa kulttuurienvälistä oppimista, koska se sisältää muutosta uskomuksissa, asenteissa ja mielipiteissä sekä tunnereaktioissa, jotka muodostavat yksilön merkitysskeemoja ja -perspektiivejä. Uuden tiedon vastaanottamista ohjaavat Pelkosen mukaan sisäiset mallit eli skeemat, jotka ovat aiempien tietojen ja kokemusten muokkaamia ennakkokäsityksiä ja sisäisiä malleja. Mezirowin (1996, 18–21) mukaan merkitysskeemat ovat toisiinsa liittyvien, totuttujen odotusten muodostamia kokonaisuuksia, syy ja seuraus –suhteita ja erilaisia toisiaan seuraavia tapahtumia. Ne ovat yksilön totunnaisia, implisiittisiä tulkintasääntöjä. Mezirowin mukaan merkitysperspektiivi on tietty oletamuskokonaisuus tai –rakenne, johon uudet kokemukset sulautetaan ja jota tulkinnan kautta muokataan ja muunnetaan. Merkitysskeemat ja –perspektiivit vaikuttavat Mezirowin mukaan syvällisesti kaikkeen, mitä ihminen havaitsee, käsittää ja muistaa rajaten ja jäsentäen oppimista. Jos kokemus on liian outo tai uhkaava yksilön ajattelu- ja oppimistavalle, se pyritään Mezirowin mukaan herkästi sulkemaan pois tai turvautumaan psykologisiin puolustusmekanismeihin eheämmän tulkinnan saamiseksi. Mezirowin mukaan useimmat merkitysperspektiivit omaksutaan kulttuurisesti, ja ne voivat sisältää myös tapoja ymmärtää ja käyttää tietoa sekä käsitellä itseän kohdistuvia tunteita. Ne omaksutaan hänen mukaansa yleensä epäkriittisesti lapsuuden sosialisointiprosessissa, johon usein liittyy yksilön ja hänen vanhempiansa, opettajiensa tai muiden mentoreiden välisiä emotionaalisesti ladattuja suhteita. Mitä vahvemmat oppimisen emotionaaliset puitteet ovat ja mitä enemmän niitä myöhemmin vahvistetaan, sitä syvemmälle merkitysperspektiivin sisältönä olevat odotustottumukset syöpyvät ja sitä pinttyneemmiksi ne Mezirowin mukaan muodostuvat.

Kokemukset vahvistavat, laajentavat ja hiovat merkitysrakenteita vahvistamalla yksilön odotuksia siitä, millaisia asioiden tulee olla. (Mezirow 1996, 18–21.)

Erilaisuuden ja toiseuden ymmärtäminen edellyttää Kaikkosen (1999a, 27) mukaan yksilöltä oman stereotyyppisen ajattelunsa kyseenalaistamista. Stereotypia on ajattelussa tapahtuva luokittelu, joka perustuu liioitteluun ja epätarkkaan yleistämiseen ja jonka tavoitteena on kuvata kaikkia tietyn ryhmän edustajia. Stereotyyppioiden luominen on ihmiselle tyypillinen ilmiö, jolla hän pyrkii luomaan järjestystä ympäristöönsä. (Bennett 1999, 86–87.)

Stereotyypioilla on yksilön elämässä tarpeellinen tehtävä. Ne mahdollistavat sosiaalisen ympäristön nopean ja yksinkertaisen luokittelun. Etniset stereotyyppiat voivat olla toiminnassa, kun yksilö on suorassa yhteydessä toisen kansallisuuden edustajiin ja tekee arvioita heistä. Etnisen stereotyyppian sisältö riippuu sosiaalisista tekijöistä: kulttuurista, koulutustasosta, yhteiskunnallisesta aktiivisuudesta ja poliittisista oloista. Etniseen ryhmään liittyvät havainnot ovat valikoivan yleisen tietoisuuden värittämiä ja johtavat tietynlaisten etnisten yleispiirteiden rekonstruktioon niiden tietojen perusteella, joita kohtaamistilanteissa kyseisen etnisen ryhmän edustajista saadaan. Etniset stereotyyppiat ovat enemmän kuin yksittäisten piirteiden summa ja heijastavat asenteita etnisen ryhmän edustajia kohtaan yksinkertaistaen ja vääristäen heidän psykologisia ominaisuuksiaan. (Khakimov & Khotinets 2009, 134.) Sekä etniset että muut stereotyyppiat ovat heijastusta ryhmäkokemuksesta, joka koskee ryhmien välisiä suhteita (mt. 2009, 142).

Vonkin (2002, 165–166) mukaan yksilö pyrkii tulkitsemaan uuden tiedon niin, että voi säilyttää luomansa stereotyyppiat. Vonk toteaa, että oman ”sisäryhmän” jäsenet nähdään helpommin yksilöinä ja heille hyväksytään moninaisempia piirteitä esimerkiksi luomalla omaan ryhmään sisältyviä alaryhmiä. Ulkoryhmiä yksilö sen sijaan tyypillisesti tarkastelee mustavalkoisemmin eikä niihin Vonkin mukaan hyväksytä uudenkaan tiedon varassa kovin suuria poikkeamia tai monivivahteisuutta. Räsäsen (2002b, 98–99) mukaan on muistettava, että makrokulttuureissa on alaryhmiä eivätkä rajat kulttuurien välillä ole jyrkkiä, vaan ihmiset elävät myös useiden eri kulttuurien rajapinnoissa ja vaikutuspiirissä. Tällaisilla henkilöillä saattaa Räsäsen mukaan olla monen kulttuurin ja alakulttuurin tuntemusta, he ovat sisäistäneet arvoja ja koodeja eri kulttuureista ja osaavat toimia monissa kulttuurisissa konteksteissa.

Pelkosen (2005, 84) mukaan motivaatio ja oikea asenne ovat kulttuurienvälisen oppimisen edellytys. Yksilöllä tulee hänen mukaansa olla positiivinen asenne ja kiinnostus kulttuurieroja kohtaan, jotta hän voisi kokea, reflektoida ja oppia. Pelkosen mukaan kulttuurienvälisestä sensitiivisyyttä ja kompetenssia on miltei mahdoton opettaa henkilölle, joka ei halua kokea, reflektoida ja olla aktiivisen oppijan roolissa. Myös Jokikokko (2010, 73) toteaa, ettei kompetenssin kehittäminen voi tapahtua sattumalta, vaan vaatii halua oppia ja kehittää kompetenssiaan. Räsänen (2002b, 98) muistuttaa, että toisen kulttuurin koodien avautuminen vie usein aikaa ja vaatii kiinnostusta ja tietoa, monipuolista kosketusta toiseen kulttuuriin sekä oman kulttuurisen sidonnaisuutensa ymmärtämistä. Lasosen (2009a, 101) mukaan kulttuurienvälisen oppiminen vaatii inhimillisyyden monien ulottuvuuksien arvostamista, mikä tarkoittaa toisen ihmisen kohtelemista ajattelevana, tuntevana, toimivana ja tarkoituksellisena olentona. Teräs (2007, 196) toteaa kulttuurienvälisen oppimisen merkittävän interaktiivista muutosprosessia ihmisten ja kulttuurien välillä. Prosessin kaikki osapuolet voivat Teräksen mukaan oppia, joten kyseessä on kaksi- ja monisuuntainen prosessi.

Lahdenperän (2004, 28) mukaan monikulttuurisen kompetenssin kehittäminen vaatii sekä teoreettista tietoa että kognitiivisia prosesseja; omat etnosentriset asenteet ja arvot pitää saattaa kosketuksiin toisenlaisten näkökulmien kanssa. Lahdenperän mukaan uusien ajattelumallien työstäminen koskettaa usein myös yksilön tunnetasoa ja saattaa olla sekä aikaa vievä että kivulias prosessi. Pitkänen ja Telaranta (1995, 6) toteavat, että oman ajattelun lähtökohtien tunteminen sekä oman ja erilaisten kulttuurien tuntemus ovat avaimia henkiseen avartumiseen. Burns (2008, 145) mukaan kasvu kulttuurienvälisesti päteväksi kouluttajaksi on kokonaisvaltainen prosessi, jossa joutuu pohtimaan ja arvioimaan omia käsityksiään, kulttuurisia arvojaan, normejaan ja asennoitumistaan erilaisiin opiskelijoihin. Se, miten kouluttaja kohtaa opiskelijan, kuvastaa Burns (2008) mukaan kouluttajan ihmis- ja oppimiskäsitystä ja vaikuttaa käytännön opetustyöhön. Räsänen (2005, 92) toteaa, että kulttuurienvälinen herkkyyks on asenne tai taito, joka kehittyy hiljalleen harjoituksen, tiedon ja toisen ihmisen kuuntelemisen kautta. Kouluttajan on tärkeää tiedostaa, että kulttuuri, joka on yksilön kasvun ja turvallisuuden perusta, voi myös olla henkinen vankila, ellei sen viitekehyksiä kyseenalaisteta. Oman etnosentrisyyden tunnistaminen auttaa olemaan avoimempi toisten näkemyksille ja arvoille ja tarkastelemaan omia ja toisen lähtökohtia historiallisesti ja kulttuurisesti rakentuneina ilmiönä. (Räsänen 1999, 142–143.)

Oman rajallisuutensa ja asenteellisuutensa tajuaminen sekä omien lähtökohtiensa suhteellistaminen ja uudelleenarviointi ei ole helppoa, mutta monikulttuurisen kompetenssin kehittymisen kannalta oleellista. (Räsänen 1999, 142–143.) Räsänen (2002b, 102) mukaan yksilö elää tässä ajassa kulttuurisen moninaisuuden keskellä, jota voi tiedostaa eri tavalla ja suhtautua siihen joko aktiivisesti tai passiivisesti ja kriittisesti tai kriittittömästi valikoiden ja rajoja kyseenalaistaen. Koppinen (1999, 146) muistuttaa, että monikulttuurisessa oppimisympäristössä erilaisuuteen ja eroihin keskittymisen sijasta voidaan tarkastelunäkökulmaksi myös ottaa samanlaisuus ja yhteisyys; ihmisolennot kuuluvat yhteen lajiin, jolla on valtava määrä yhteisiä piirteitä, ja heidän oppimisprosessinsa muistuttavat toisiaan samalla, kun kullakin yksilöllä ja ryhmällä on omat, ainutkertaiset erikoisominaisuutensa.

Tässä tutkimuksessa monikulttuurista oppimista tarkastellaan ammatillisen kouluttajan henkilökohtaisena oppimisprosessina, maahanmuuttajataustaisen opiskelijan suomalaiseseen oppimis- ja työkuulttuuriin kasvun ja ammatillisen identiteetin kehittämisprosessina sekä maahanmuuttajataustaisista ja valtaväestöä edustavista opiskelijoista koostuvan ryhmän yhteistyöhön sekä vuorovaikutukseen liittyvänä oppimisprosessina. Työelämäkontekstissa oppimisprosessin toimijoina ovat kouluttaja, opiskelijat ja työelämän edustajat, ja oppiminen nivoutuu työyhteisön ja toimialan toimintakulttuuriin. Lähtökohtana on, että monikulttuurista kompetenssia voidaan Raunion ym. (2011, 22) ja Salo-Leen (2005, 131–132) esittämällä tavalla opettaa ja oppia. Haasteelliseksi tilanteen tekee se, että oman monikulttuurisen oppimisprosessinsa rinnalla kouluttajan tulee toimia opiskelijoiden ja työelämän edustajien ohjaajana ja fasilitoijana monikulttuurisessa oppimisympäristössä. On oletettavaa, että yksilöt ovat Bennetin (2004, 62–72) esittämän DMIS-mallin eri kehitysvaiheissa, mikä myös osaltaan vaikuttaa kouluttajan työhön sekä Teräksen (2007, 196) kuvaamaan interaktiiviseen muutosprosessiin ihmisten ja kulttuurien välillä. Merkityksellistä on myös oppimisprosessin monitahoisuus; se sisältää mm. Pelkosen (2005, 79), Lasosen (2009a, 101), Jokikokon (2010, 73), Räsänen (2002b, 102) ja Lahdenperän (2004, 28) edellä kuvaamia yksilön motivaation ja asenteeseen liittyviä tekijöitä ja oman sekä vieraiden kulttuurien tuntemukseen liittyviä oppimishaasteita.

3.6 Monikulttuurinen kompetenssi

Vapaaehtoinen ja ei-vapaaehtoinen maahanmuutto luovat tarpeita sopeutua uuteen kulttuuriin, selviytyä arjessa, työllistyä ja integroitua onnistuneesti uuteen kotimaahan (Salo-Lee 2005, 127). Kyvystä toimia onnistuneesti vuorovaikutuksessa eri kulttuureista tulevien henkilöiden kanssa käytetään suomenkielisessä tutkimuskirjallisuudessa useita eri nimityksiä kuten monikulttuurinen kompetenssi, kulttuurienvälinen kompetenssi, interkulttuurinen kompetenssi, interkulttuurinen pätevyys ja kulttuurinen sensitiivisyys. Käsitteet eivät sisällöllisesti suurestikaan eroa toisistaan.

Spitzbergin ja Changnonin (2009, 10) mukaan interkulttuurista kompetenssia kuvaavat mallit voidaan jaotella viiteen eri luokkaan. Kokoavat mallit identifioivat heidän mukaansa kompetenssin komponentteja ilman, että niiden välisiä suhteita tarkastellaan. Nämä mallit ovat tyypillisesti luetteloita relevanteista luonteenpiirteistä ja taidoista, joiden oletetaan olevan olennaisia tuloksellisen, interkulttuurisessa kontekstissa tapahtuvan vuorovaikutuksen kannalta. Vuorovaikutukseen fokuoituvat mallit keskittyvät Spitzbergin ja Changnonin mukaan luomaan kriteereitä tulokselliselle interkulttuuriselle kommunikaatiolle, vastavuoroisuudelle ja jaetuille merkityksille kuten empatia, selkeys sekä merkitysjärjestelmien osittainen päällekkäisyys. Kehitykseen painottuvat mallit pyrkivät heidän mukaansa kuvaamaan kompetenssin kehittymisen eri vaiheita ja kehitysprosessia, jonka kautta interkulttuurisen kompetenssin oletetaan kehittyvän. Sopeutumisen malleissa on Spitzbergin ja Changnonin mukaan kaksi keskeistä tunnuspiirrettä. Ne visioivat vuorovaikutuksen moninaisia osapuolia ja korostavat osallistujien välistä riippuvuutta. Lisäksi mallit korostavat toiminnan, asenteiden ja ymmärryksen perusteiden muuttumista monikulttuurisen vuorovaikutuksen tuloksena. Kausaalisille, syysuhteeseen perustuville prosesseille rakentuvat mallit kuvaavat melko spesifejä, eri osa-alueiden välisiä suhteita ja interkulttuurisen kompetenssin kehitystä kuvataan Spitzbergin ja Changnonin mukaan usein polkuina, joiden varrella erilaiset tekijät johtavat kompetenssin kehittymiseen. (Spitzberg & Changnon 2009, 10.)

Monikulttuurista kompetenssia koskevan tutkimuksen näkökulmat ovat Salo-Leen (2005, 127) mukaan muuttuneet ja monipuolistuneet. Aiemmille tutkimuksille oli tunnusomaista "siellä"-näkökulma, mutta uudemmat tutkimukset huomioivat myös "täällä"-näkökulman. On tärkeää huomata, että monikulttuurisen kompetenssin kehittyminen on aina kaksisuuntainen prosessi, jossa sekä muuttajilta että vastaanottavan maan toimijoilta edellytetään

kulttuurienvälistä kompetenssia ja siksi "täällä"-näkökulman tulisi edelleen laajentua inkluusiivisemmaksi "Miten me kaikki menestymme?" -kysymyksenasetteluksi. Aiemmille tutkimuksille on myös ollut ominaista kiinnittää huomattavasti enemmän huomiota prosessin tuloksiin kuin saavuttamisprosessiin. (Salo-Lee 2005, 127.) Lisäksi kulttuurienvälisen kompetenssin tutkimuksissa ja malleissa on aiemmin lähes pelkästään keskitytty yksilöllisiin luonteenpiirteisiin ja niiden luettelointiin. Luetteloita henkilökohtaisista ominaisuuksista ei kuitenkaan voi siirtää tilanteesta ja kontekstista toiseen. Nykytutkimuksissa ongelma on tiedostettu ja siksi luetteloiden sijasta on identifioitu yleisiä kulttuurienvälisen kompetenssin alueita kuten toiseen suuntautuneisuus, joustavuus sekä viestintä- ja vuorovaikutusherkkyys. Lisäksi kompetenssitutkimuksissa sekä -määrittelyissä korostuvat eettinen ulottuvuus, dialogisuus ja vastuullisuus. (mt. 2005, 131.)

Burnsin (2008, 142) mukaan interkulttuurinen kompetenssi voidaan jaotella yleiseen ja kulttuurispesifiin. Hänen mukaansa yleinen interkulttuurinen kompetenssi sisältää eri kulttuurien kohtaamiseen liittyvien ilmiöiden ja prosessien ymmärryksen ja hallinnan. Kulttuurispesifit tiedot ja taidot koskevat Burnsin mukaan tietyn kulttuurin erityispiirteiden tunte-
musta. Matinheikki-Kokko (2002, 293) jaottelee kouluttajan kulttuurikompetenssin kolmeen osa-alueeseen. Tietoulottuvuus sisältää kouluttajan ammattitietouden sekä tietoisuuden yhteiskuntaerojen vaikutuksista maahanmuuttajataustaisen henkilön oppimistilanteisiin ja vuorovaikutukseen koulu yhteisössä. Asenneulottuvuus tarkoittaa tietoisuutta omasta kulttuuristaan sekä kulttuurierojen merkityksestä toisesta kulttuurista tulevan oppimiseen ja sopeutumiseen. Kolmannen osa-alueen muodostaa kouluttajan taito vastata toisesta kulttuurista tulevan tarpeisiin asianmukaisesti. (Matinheikki-Kokko 2002, 293.) Jokikokko (2010, 72) toteaa, ettei kouluttajan interkulttuurinen kompetenssi liity niinkään tiettyihin tietoihin tai taitoihin, vaan on pikemminkin holistinen lähestymistapa asioihin sekä ihmisiin, elämään ja monimuotoisuuteen liittyvä eettinen orientaatio, joka ohjaa yksilön ajattelua ja toimintaa. Se on laajentunut maailmankuva, jonka keskeisiä periaatteita ovat Jokikokon mukaan avoimuus ihmisiä ja uusia ideoita kohtaan sekä kyky kuunnella toisia, oppia heiltä ja välittää.

Kaikkonen (1999a, 21–22) kuvailee kulttuurienvälistä kompetenssia omaavaa henkilöä:

- Hän kykenee osoittamaan kunnioitusta kulttuurisesti erilaisia ihmisiä kohtaan, ottaa toisen huomioon ja suhtautuu häneen positiivisesti.
- Hänessä on interaktiivista asennetta, joka on erityisesti kykyä reagoida toisen ihmisen käyttäytymiseen ilman emootioita ja tuomitsemista.
- Hänellä on tietoa ja ymmärrystä käsitteistä ja niiden välittämistä viesteistä erityisesti kertoessaan itsestään, elämästään ja pyrkimyksistään toiselle ihmiselle.
- Hänessä on empaattisuutta ja pyrkimystä ymmärtää toista ihmistä, tämän maailmaa ja ajattelutapaa.
- Hänellä on tietoa kognitiivisesta roolikäyttäytymisestä, erityisesti siitä, joka tähtää yhteiseen ongelmien ratkaisuun.
- Hän tuntee sosiaalista roolikäyttäytymistä, ts. käyttäytymistapoja, jotka liittyvät yhteiseen ajatustenvaihtoon ja keskinäiseen harmoniaan.
- Hänellä on vuorovaikutustaitoja ja valmius viestiä korrektisti toisen kanssa sekä kielellisesti että kielenulkoisesti.
- Hän sietää ambikviteettia eli monitulkintaisuutta.

Kulttuurienvälinen toimintakompetenssi pitää esillä ihmisten erilaisuuden, omasta ja tutusta esiin nousevan vierauden ja toiseuden sekä ihmisten, kulttuurien ja kielten yhtäläisen arvon. Kulttuurisesti tärkeäksi tulee prosessi, jossa ihminen kasvaa omassa kulttuurissaan sekä suhteessaan toisiin kulttuureihin ja niiden edustajiin. (Kaikkonen 1999a, 21.) Porteran (2014, 159) mukaan monikulttuurisen kasvatuksen kautta tapahtuva monikulttuurisen kompetenssin kehittyminen mahdollistaa suvaitsemattomuuden, syrjinnän sekä ksenofobian vähentämisen. Kouluttajan tulee olla erityisen tietoinen niistä oletuksista, joita vähemmistö-kulttuurien opettamiseen liittyy ja että ennako-odotuksilla on todettu olevan merkittävä vaikutus opintomenestykseen. Interkulttuurisesti pätevä kouluttaja tunnistaa ja pyrkii muuttamaan näkyviä ja näkymättömiä rakenteita ja mekanismeja, joilla koulu luo ja ylläpitää epätasa-arvoa. (Jokikokko 2002, 89.)

Tässä väitöstutkimuksessa tutkija tarkastelee ammatillisen kouluttajan monikulttuurista kompetenssia valmiutena huomioida maahanmuuttajataustaisen opiskelijan ja tutkinnon suorittajan kieli- ja kulttuuritausta näyttötutkintojärjestelmän sisältämän henkilökohtaistamisen kaikissa vaiheissa sekä aiemmin hankitun osaamisen tunnistamisessa, joissa tarvitaan mm. Kaikkosen (1999a, 21–22) kuvaamaa kunnioitusta kulttuurisesti erilaisia ihmisiä

kohtaan sekä Matinheikki-Kokon (2002, 293) kuvaamaa taitoa vastata toisesta kulttuurista tulevan henkilökohtaistettavan tarpeisiin asianmukaisesti. Ammatillisen koulutuksen kontekstissa monikulttuurinen kompetenssi tarkoittaa myös kykyä valmentaa opiskelijoita suomalaiseseen oppimis- ja työkulttuuriin sekä ammattialakohtaisiin käytänteisiin sekä tukea monikulttuurisen opiskelijaryhmän hyvää yhteistyötä ja kaikkien hyvinvointia monikulttuurisessa oppimisympäristössä. Lisäksi ammatillinen kouluttaja tarvitsee monikulttuurista kompetenssia valmentaessaan työelämän edustajia maahanmuuttajataustaisen opiskelijan työssäoppimisen ohjaukseen sekä tutkintosuoritusten arviointiin. Työelämän ja ammattien näkökulmasta tarkasteluna Burns (2008, 142) esittämän jaottelun mukainen yleinen interkulttuurinen kompetenssi sisältää työelämän edustajien ja maahanmuuttajataustaisen henkilön kohtaamiseen liittyvien tilanteiden fasilitoinnin ja ohjauksen ja kulttuurispesifejä tietoja ja taitoja voidaan tarkastella mm. ammattialakohtaisten käytänteiden oppimisen ja uuteen työkulttuuriin sopeutumisen ohjauksen prosessina.

3.7 Monikulttuurisuutta käsittelevät sisällöt Ammatillisessa opettajankoulutuksessa ja Näyttötutkintomestarikoulutuksessa

Suomalaisten ammatillista koulutusta tarjoavien oppilaitosten monikulttuurisuudessa paineet huomioda nämä tekijät myös opettajankoulutuksessa kasvavat. Räsänen (2002b, 108) mukaan opettajankoulutuksessa olevien tulee heti alusta lähtien tottua työskentelemään erilaisten ja eri kulttuureja edustavien ihmisten kanssa, vertaamaan oman maansa kasvatusta ja koulujärjestelmiä muiden maiden ratkaisuihin, työskentelemään erilaisissa työyhteisöissä ja ottamaan kantaa yhteiskunnallisiin kysymyksiin. Innostunut, ihmisistä, kulttuureista, luonnon ja maailman tilasta välittävä kouluttaja pystyy Räsänen mukaan parhaiten avaamaan nuo perspektiivit myös opiskelijoille. Räsänen (2002b, 111) mukaan nykyistä koulua ja opettajankoulutusta Suomessa voidaan pitää liian etnosentrisenä. Lisäksi monikulttuurisuus- ja kansainvälisyyskasvatus ovat Räsänen mukaan usein sattumanvaraisia eikä niiden tavoitteita, lähtökohtia, sisältöjä ja toteutustapaa ole ehditty pohtia. Samalla Räsänen kuitenkin muistuttaa, ettei monikulttuurisuuskasvatus tarkoita omien juuriensa väheksymistä, vaan kulttuurien tarkastelua rinnakkain ja suhteessa toisiinsa. Räsänen mukaan tämä edellyttää, että tuntee itsensä ja omat lähtökohtansa ja pystyy arvioimaan niitä.

Sekä Ammatillinen opettajankoulutus että Näyttötutkintomestarikoulutus ovat pätevyksiä, joita ammatillisilta aikuiskouluttajilta tyypillisesti rekrytoinnin yhteydessä edellytetään ja joita suoritetaan vielä silloinkin kun jo toimitaan kouluttajan tehtävissä. Molemmille koulutuksille on leimallista, ettei monikulttuurisuus ole niissä kovin voimakkaasti esillä. Tässä luvussa esitetyt lyhyet kuvaukset monikulttuurisuuteen ja kansainvälisyyteen liittyvistä teemoista on koottu eri koulutuksenjärjestäjien opinto-oppaista vuosille 2010–2011.

Ammatillinen opettajankoulutus on ammattikorkeakoulujen ja ammatillisten oppilaitosten opettajille ja opettajaksi aikoville tarkoitettu 60 opintopisteen laajuinen koulutus, joka tuottaa yleisen pedagogisen kelpoisuuden. Koulutus sisältää kasvatustieteellisiä perusopintoja, ammattipedagogisia opintoja, muita valinnaisia opintoja sekä opetusharjoittelua. Eri osa-alueiden laajuus vaihtelee hieman oppilaitoskohtaisesti ja eri opettajakorkeakoulut ovat nostaneet esiin omat painopistealueensa. Ammatillista opettajakoulutusta tarjoavat:

- Hämeen ammattikorkeakoulu, HAMK Ammatillinen opettajakorkeakoulu
- Oulun seudun Ammattikorkeakoulu, Ammatillinen opettajakorkeakoulu
- Jyväskylän ammattikorkeakoulu, Ammatillinen opettajakorkeakoulu
- HAAGA-HELIA, Ammatillinen opettajakorkeakoulu, Helsinki
- Tampereen ammatillinen opettajakorkeakoulu

Hämeen ammattikorkeakoulussa Ammatillinen opettajankoulutus sisältää valinnaisena kolmen opintopisteen laajuisen Kansainvälisyys ja monikulttuurisuus -opintojakson, jonka voi suorittaa myös englanninkielisenä. Opintojakson teemoja ovat projektiosaaminen kansainvälisessä toimintaympäristössä, eurooppalainen ja globaali koulutuspolitiikka, monikulttuurisuus oppilaitoksessa sekä kulttuurikompetenssi ja suvaitsevaisuus. Monikulttuurisen opettajan työ -opintojakson arvioinninkohteet ja -kriteerit ovat, että opiskelija tuntee erilaisia kulttuureja ja huomioi opetuksessaan niihin liittyvät erityispiirteet. Lisäksi hänen tulee ymmärtää työnsä eettinen luonne monikulttuurisuuteen kasvattajana. Eurooppalaisen ja globaalin koulutuspolitiikan arvioinnin kohteena ja -kriteerinä on, että opiskelija tietää eurooppalaista koulutuspolitiikkaa ja siihen liittyviä kansainvälisiä organisaatioita. Kansainvälisen projektiosaamisen arvioinninkohteena ja -kriteerinä on, että opiskelija osaa toimia ammatilliseen koulutukseen liittyvissä kansainvälisissä projekteissa.

Oulun seudun Ammattikorkeakoulun Ammatillisessa opettajakorkeakoulussa tarjotaan osana ns. muita opintoja kolmen opintopisteen laajuista Kansainvälisten opiskelijoiden kohtaaminen -opintokokonaisuutta, jonka tavoitteena on tutustua kouluttajana toimimisen erityispiirteisiin kansainvälisessä opiskelijaryhmässä. Opintojakson ydinkysymyksiä ovat kulttuurin käsite, stereotyyppit, kotikansainvälisyys, monikulttuurisen opettamisen haasteet, kulttuuritaustojen vaikutuksen huomioiminen, yhteinen kieli ja pelisäännöt, omista kokemuksista oppiminen sekä ennakkoluulojen kohtaaminen. Oulussa tarjotaan myös Kansainvälisessä ympäristössä toimiminen -opintojaksoa, jonka laajuus on kolme opintopistettä. Jakson aikana opiskelija osoittaa käytännön perehtyneisyyttä toisen maan kulttuuriin ja toimintatapoihin. Lähtökohtana on opiskelijan oma, vähintään kolmen kuukauden mittainen toiminta tai opiskelu toisessa maassa. Jaksolla opiskelija analysoi, mitä on oppinut kyseisen maan toimintatavoista ja kulttuurista sekä pohtii vuorovaikutustapojen eroja, itsensä kokemista vierailta silmillä katsottuna, kokemuksen vaikutusta identiteettiin sekä arvioi oppimiskokemuksensa arvoa.

Jyväskylän ammattikorkeakoulun Ammatillisessa opettajakorkeakoulussa opinnot on jaoteltu kolmeen osioon: Jatkuvan oppimisen opintokokonaisuus, Toimintaympäristön kehittämisen opintokokonaisuus sekä Oppimisen ohjaamisen opintokokonaisuus. Opintoihin ei sisälly monikulttuurisuuteen liittyvää osiota, mutta Jatkuvan oppimisen opintokokonaisuus sisältää viisi opintopistettä valinnaisia opintoja, jotka voi tarpeidensa mukaan valita ammattikorkeakoulun muusta opetustarjonnasta. Myös toimintaympäristön kehittäminen -opintokokonaisuus sisältää osion Opettajan toimintaympäristö, jossa käsitellään yhtenä teemana koulutusorganisaatioiden kansainvälistä verkostoituminen sekä kansainvälistymisen erilaisia ulottuvuuksia.

HAAGA-HELIA Ammatillisessa opettajakorkeakoulussa opiskelijat jaetaan ammattipedagogissa opinnoissa (35 op) 4–6 hengen ryhmiin. Ryhmäjaon lähtökohtana on opiskelijoiden yhteinen kiinnostusalue, joista yhtenä on mainittu monikulttuurisuus. Mikäli tällainen ryhmä muodostuisi, olisi mahdollista suunnata opintoja siten, että monikulttuurisuus olisi opintojen yhtenä näkökulmana ja opintoihin sisältyvän kehittämishankkeen teemana.

Tampereen ammatillisessa opettajakorkeakoulussa opinnot sisältävät 10 opintopistettä valinnaisia opintoja, jotka ovat opettajuutta pedagogisesti tukevia ja kehittäviä opintoja. Jos valinnaiset opinnot koostuvat useammasta eri kurssista, niiden tulee olla vähintään 2 opintopisteen laajuisia. Myös 30 opintopisteen laajuinen Näkökulmia opettajuuteen -jakso sisältää osan Opettaja kalastajana, jonka yhtenä teemana on opettaminen monimuotoisissa oppimisympäristöissä.

Näyttötutkintomestarin koulutusohjelman laajuus on 25 opintopistettä, ja sen tavoitteena on valmistaa näyttötutkintojärjestelmän toimijoita kehittämään näyttötutkintojen järjestämisen ja ammattitaidon arvioinnin taitoja. Koulutusohjelman on vahvistanut Opetushallitus ja koulutuksen hyväksytysti suorittaneet saavat näyttötutkintomestarin todistuksen ja erillisen diplomin. Koulutuksen ammattitaitovaatimukset muodostuvat viidestä osasta. Pakollisia osia ovat Näyttötutkintojärjestelmän toimintaperiaatteiden noudattaminen (6 op), Näyttötutkinnon järjestämisen ja tutkintotilaisuuksien suunnittelu sekä henkilökohtaistaminen (6 op) sekä Tutkintotilaisuuksien järjestäminen ja ammattitaidon arviointi (6 op). Valinnaisia osia, joista on valittava yksi, ovat Näyttötutkintotoiminnan laadun kehittäminen (7 op) sekä Näyttötutkintotoiminnan johtaminen (7 op). Näyttötutkintomestarikoulutusta järjestäviä oppilaitoksia ovat:

- HAAGA-HELIA Ammatillinen opettajakorkeakoulu, Helsinki
- Hämeen ammattikorkeakoulu/HAMK Ammatillinen opettajakorkeakoulu, Hämeenlinna
- Jyväskylän ammattikorkeakoulu, Ammatillinen opettajakorkeakoulu
- Oulun seudun ammattikorkeakoulu, Ammatillinen opettajakorkeakoulu
- Tampereen ammattikorkeakoulu, Tampereen ammatillinen opettajakorkeakoulu
- Yrkesakademin i Österbotten, Vaasa

Näyttötutkintomestarikoulutus ei sisällä mitään erillisiä maahanmuuttajataustaisten tutkinnon suorittajien ohjaamiseen tai monikulttuurisuuteen liittyviä teemoja. Valinnaisena toteuttavaa Näyttötutkinnon laadun kehittäminen –osio sisältää kuitenkin ulkomaiden, lähinnä EU-maiden ammatilliseen aikuiskoulutukseen liittyvien tutkintojärjestelmien keskeisiin periaatteisiin tutustumista. Tavoitteena on, että näyttötutkintomestariopiskelija osaa verrata Suomen näyttötutkintojärjestelmän piirteitä, kehittymistä ja kehittämistä muiden maiden ammatillisten aikuistutkintojärjestelmien piirteisiin.

Sekä Ammatillisessa opettajankoulutuksessa että Näyttötutkintomestarikoulutuksissa monikulttuurisuutta sivutaan, mutta sillä ei ole kovin suurta roolia koulutuksen sisällöissä. Tiilannetta voisi luonnehtia Räsänen (2002b, 112–113) kuvaamaksi sattumanvaraisuudeksi ja sisältöjen täsmentymättömyydeksi. Monikulttuurisuuteen liittyvät teemat ovat opettajankoulutuksessa valinnaisia ja laajuudeltaan hyvin suppeita, joten silloinkin, kun kouluttaja valitsee monikulttuurisuuteen liittyvän opintojakson, teemaan ei voida perehtyä kovin syvällisesti. Monikulttuurisuudelle opettajankoulutuksessa annettu vähäinen painoarvo näkyy myös vuonna 2005 toteutetussa opettajankoulutuksen vaikuttavuuden arvioinnissa. Penttilän, Lahtirannan ja Vanhanen-Nuutisen (2007, 60) mukaan kouluttajat itse arvioivat, ettei opettajankoulutus juurikaan lisännyt heidän valmiuksiaan kohdata monikulttuurisuutta tai kehittänyt kykyä toimia monikulttuurisessa yhteistyössä. Näyttötutkintomestarikoulutuksessa monikulttuurisuutta sivutaan, mutta hyvin yleisellä tasolla liittyen kieli- ja kulttuuritaustan huomioimiseen henkilökohtaistamisprosessin eri vaiheissa. Sekä Ammatillisessa opettajankoulutuksessa että Näyttötutkintomestarikoulutuksessa näkökulmana ovat kansainvälisyys ja kansainväliset hankkeet, mikä ei tuota monikulttuurisen oppimisympäristön arjessa tarvittavia pedagogisia taitoja eikä tue riittävästi ammatillisen kouluttajan monikulttuurisen kompetenssin kehittymistä.

4 OHJAUS

Ohjauksen merkitys osana aikuisopiskelua, näyttötutkintoja ja henkilökohtaistamista on keskeinen. Tässä tutkimuksessa ohjausta tarkastellaan näyttötutkintojen kontekstissa tapahtuvana kahden aikuisen välisenä, monikulttuurisena, henkilökohtaistamiselle rakentuvana, dialogisena tapahtumana, jonka tavoitteena on fasilitoida ja tukea maahanmuuttaja-taustaisen henkilön hakeutumista, osaamisen tunnistamista, tutkinnon suorittamista sekä tarvittavan ammattitaidon hankkimista. Henkilökohtaistamisessa ohjauksesta vastaa ensisijaisesti ammatillien kouluttaja, jolta odotetaan kykyä kohdata jokainen opiskelija yksilönä ja suunnitella yhdessä opiskelijan kanssa juuri hänelle tarkoituksenmukaisia ratkaisuja. Perinteisen ryhmämuotoisen "rintamaopetuksen" painoarvo oppimisen keskeisenä foorumina on vähentynyt, kun aikuisopiskelijoille on henkilökohtaistamisen myötä alettu luoda yksilöllisiä oppimispolkuja, joissa esimerkiksi työssäoppimisella ja verkko-opiskelulla on merkittävä rooli. Maunonen-Eskelisen, Kaikkosen ja Claytonin (2005, 277) mukaan ohjausta tuleekin tarkastella luonnollisena osana kouluttajan työtä.

Maunonen-Eskelinen ym. (2005, 283) toteavat, että kouluttajan haasteena on ymmärtää ja huomioida opiskelijan tarpeet. Opetuksen organisointi siten, että se vastaa aikuisten moninaisiin tarpeisiin, on heidän mukaansa kouluttajan osaamista sekä pedagogisten taitojen että substanssin hallinnan osa-alueilla. Ohjausta käsittelevän luvun aluksi tarkastellaan ohjausta käsitteenä. Sen jälkeen esitetään monikulttuurisen ohjauksen erityispiirteitä ja ohjaajalta edellytettävää osaamista. Kolmannen kokonaisuuden muodostaa ohjauksen merkityksen tarkastelu osana henkilökohtaistamisprosessia. Samassa yhteydessä kuvataan myös kouluttajan, tutkinnon suorittajan ja työelämän edustajien roolit ja vastuut henkilökohtaistamisprosessissa.

4.1 Ohjaus käsitteenä

Ohjauksen filosofia liittyy auttamiseen ja kasvatuksen filosofian perinteisiin idea yhdistyy kasvun tukemisen ja kasvamaan saattamisen käsitteillä (Pasanen 2002, 123). Ohjauksen lähtökohta on humanistinen, ja sen eettiset periaatteet edellyttävät ohjaajan työskentelevän asiakkaansa avuksi ja parhaaksi vailla muita tai toisaalla tehtyjä sitoumuksia. (mt. 2002, 125). Sinisalonen (2000, 202) mukaan ohjauksen teoreettinen perusta on Suomessa perinteisesti otettu yleisistä psykologisista teorioista ja spesifit ohjauksen teoriat ovat olleet sivuosassa. Sinisalonen (2000, 203) mukaan kansainvälisessä katsannossa ohjaus (counseling) sijoittuu usein kasvatopsykologian yhteyteen. Onnismaan, Pasanen ja Spangarin (2000,7) mukaan British Association of Counsellingin (1984) määritelmä ohjauksesta korostaa sen avointa ja prosessimaista luonnetta. Määrittelyyn perustuen ohjaus- ja neuvontatyössä toimitaan Onnismaan ym. mukaan silloin, kun henkilö, jolla on säännöllisesti tai tilapäisesti ohjaajan rooli, antaa tai selkeästi sopii antavansa aikaa, huomiota ja kunnioitusta määräaikaaisesti asiakkaan roolissa olevalle henkilölle tai henkilöille. Ohjauksen tehtävänä on Onnismaan ym. mukaan antaa asiakkaalle mahdollisuus tutkia, keksiä ja selkiyttää tapoja elää voimavaraisemmin ja hyvinvoivemmin.

Peavyn (1998, 21–22) mukaan ohjaus on yksilöllinen ja käytännönläheinen ongelmanratkaisun menetelmä ja voimaantumisen väline, joka on ohjattavan tavoitteille rakentuvaa tukea, rinnalla kulkemista sekä kasvamiseen tai muutokseen saattamista. Pasanen (2002, 123–124) mukaan ohjaus on ihmisen normaaleissa elämäntilanteissa kohtaamien vaikeuksien käsittelyä, jossa yksilöä ei patologisoida eikä tukeuduta autoritaariseen tietoon. Oh-

jaus ei Pasasen mukaan ole terapiaa eikä edellytä, että ohjattavan on tunnistettava itsessään jokin vika tai sairaus. Se ei Pasasen mukaan myöskään ole opetusta, jossa valmis tieto pyritään ulkoa päin siirtämään opiskelijan ominaisuudeksi. Peavy (1998, 19) toteaa, että ohjauksessa yksilöllä on mahdollisuus tarkastella tekemiään valintoja ja löytää vaihtoehtoisia polkuja tulevaisuudelleen. Suomalaisen ohjaustutkimuksen perusteella ohjaus voidaan myös määritellä neuvotteluksi ja neuvottelevaksi työtavaksi (Pasanen 2006, 19), ja suomalaisessa tutkimuskirjallisuudessa monet tutkijat käyttävät käsitteitä ohjaus ja neuvottelu osittain rinnakkaisina ja tosiaan täydentävinä. Spangarin (2002, 16) mukaan neuvottelun käsite kuvaa ohjauksen käsitettä paremmin ohjaajan ja asiakkaan positioiden tasaveroisempaa luonnetta, prosessin sopimuksellisuutta sekä asiakkaan ja ohjaajan yhteistä työskentelyä yhteisymmärryksen saavuttamiseksi. Ohjaustilanteet perustuvat keskeisesti kielen, puheen, kommunikaation ja dialogin mahdollisuuksiin, jotka käytännön vuorovaikutuksessa näyttäytyvät neuvottelutilanteina. Ohjausta voidaan pitää neuvotteluna ja vuorovaikutuksen tuottamisen metodologiana, jolla prosessoidaan ohjattavien elämäntilanteita sekä yksilöllisiä ja yhteisöllisiä haasteita. Ohjattaessa ryhmää tai suurempaa yhteisöä ohjauksella voidaan myös prosessoida esimerkiksi työyhteisön toimintoja ja auttaa niiden kehittämässä. (Gunnar, Pasanen, Pekkanen, Räsänen & Vuolle-Salonen 2004, 16.)

Ohjaajan toimintana tiedottaminen, ohjaus ja neuvonta ovat ammatillisia toimintatapoja, jotka voidaan käsitteinä erottaa toisistaan, mutta jotka samalla kietoutuvat käytännössä toisiinsa. Kokenut ohjaaja voi oppia tunnistamaan, millainen toimintatapa kussakin tilanteessa auttaa ohjattavaa parhaiten. (Onnismaa 2007, 23.) Tiedottaminen on asiakkaan tarvitsemien, tosiasioihin perustuvien tietojen antamista. Neuvonta on asiantuntijatietoon perustuvaa, sopivan toimintatavan neuvomista asiakkaalle. Ohjauksen tavoitteena on keskustelun keinoin edistää ohjattavan kykyä parantaa elämäänsä hänen haluamallaan tavalla. Ohjauksessa korostetaan asioiden tulkinnanvaraisuutta ja monia toimintamahdollisuuksia. (mt. 2007, 28.) Pekkarin (2008, 13) mukaan tavoitteellinen ja onnistunut ohjauskeskustelu on ilmapiiriltään myönteinen ja luottamuksellinen, ja sen elementtejä ovat mm. kuunteleminen, peilaaminen, hiljaisuus, johdattelutekniikat, tulkinta ja ohjeiden antaminen. Kun opetuksessa puhutaan näkyvistä ja mentaalista toimintoista, ohjaus on pääasiassa mentaalista toimintaa: pedagogista pohdintaa, tutkiskelua ja päättelyä. Ohjattavan ajattelun kehittäminen voi olla myös teknis-mekaanista harjoittelua tai koulutusta. (Ojanen 2001, 138.)

Koulutuksen kontekstissa ohjauskeskustelu tarjoaa hyvän mahdollisuuden prosessiin, jossa korostetaan opiskelijan toimijuutta ja subjektin roolia (Pekkari 2008, 12). Yhtenä ohjauksen keskeisenä tavoitteena on itseohjautuvuuden tukeminen eli opiskelijan autonomia- ja itsensä kehittämisen pyrkimysten lisääminen (Pasanen 2002, 123). Ohjaus on myös moderni tapa tehdä rakentavaa arviointia, jossa opiskelijan kannalta olennaista on tarkastella, onko hän menossa oikeaan suuntaan ja ovatko hänen käsityksensä ja merkityksensä muuttuneet. Tästä näkökulmasta ohjaus toimii myös tilana itsereflektioprosessille. (mt. 2002, 124–125.) Aikuiskoulutuksessa ohjaus liittyy oppimisen ja ammatillisen kasvun tukemiseen. Aikuisohjaus sitoutuu aina ensisijaiseen kontekstiinsa; opiskelijan tehtävänä on oppiminen. Ohjauksella oppimista ei saada ongelmattomaksi, mutta sen avulla voidaan sekä auttaa ongelmassa että ohjata opiskelijaa kehittymisen ja haasteiden kannalta sopivien ongelmien ääreen. Tästä näkökulmasta ohjaus on myös kriittistä suhdetta ja kyseenalaistavaa reflektointia, joilla varmistetaan yksilöllinen eteneminen, saavutusten lopullinen taso sekä koulutuksen laatu. (mt. 2002, 125.)

Aikuisen ohjaaminen eroaa nuoren ohjaamisesta. Nuoren ohjaaminen on epäsymmetrinen vuorovaikutustilanne, jossa osapuolilla on erilaiset tiedot ja erilaiset mahdollisuudet ohjata vuorovaikutusta ja vaikuttaa tilanteen etenemiseen eikä vuorovaikutus välttämättä ole niin tasa-arvoista kuin kahden aikuisen välillä (Pekkari 2008, 12). Ohjauskeskustelussa aikuiset osapuolet ovat keskenään tasa-arvoisia asiantuntijoita. Ohjaaja on substanssin asiantuntija ja ohjattava aikuinen on oman elämänsä asiantuntija. (mt. 2008, 11–12.) Isokorven (2009, 41) mukaan aikuisuuteen kuuluu vastuun ottaminen omista tunteista, puheista, teoista ja käyttäytymisestä. Lisäksi aikuisuuteen kuuluu Isokorven mukaan se, että ihminen saa itse määritellä, millainen hän on ja millainen hän haluaisi olla. Ohjaajan auktoriteetti- asenne ei sovi vuorovaikutteiseen tietojen rakentamiseen eikä tue ohjattavan sitoutumista ja keskittymistä. Onnistuneeseen ohjaukseen kuuluu myös yhteisen ymmärryksen jakaminen, kehittäminen, elaborointi ja uudelleen tutkiminen. Ohjaajan vaikutus prosessissa on moniulotteinen ja keskeisiksi tekijöiksi nousevat ohjaajan tilannekohtainen arviointi, elämäshistoria ja prosessointikyky sekä tiedostamisen aste ja tiedostamattoman puolen vaikutus. (Ojanen 2001, 138.)

4.2 Monikulttuurinen ohjaus

Metsäsen (2002, 185) mukaan monikulttuurinen ohjaus eroaa muusta ohjauksesta siinä, että ohjaaja ja ohjattava tulevat joko eri kulttuurista, edustavat erilaista etnistä ryhmää tai puhuvat eri kieltä äidinkielenään. Laajasti määriteltynä monikulttuurinen ohjaus on yhteiskunnallista, psykososiaalista ja psykologista tukea, joka auttaa ohjattavaa kotoutumaan ja sopeutumaan uuteen ympäristöön (Metsänen 2009, 117). Højerin, Puukarin ja Launikarin (2004, 89) mukaan maahanmuuttajataustaisille henkilöille suunnatun ohjauksen tavoitteena on paikallisella tasolla lisätä ja fasilitoida heidän osallistumistaan koulutukseen ja työelämään. Kansainvälisestä ja eurooppalaisesta näkökulmasta tarkasteluna maahanmuuttaja- ja pakolaistaustaisten henkilöiden ohjauksen tavoitteena ovat Højerin ym. mukaan myös koheesion ja integraation tukeminen sekä aktiivinen kansalaisuus.

Kun yksilö siirtyy kulttuurista toiseen, hänen henkilökohtaiset kehitystehtävänsä seuraavat häntä uuteen kulttuuriin, ja lisäksi yksilö joutuu omaksumaan suuren määrän asioita uudesta kulttuurista. Kehitystehtäviä tulee lisää, vanhat muotoutuvat uudessa ympäristössä ja monet kehitystehtävistä muuttuvat kulttuurisiksi haastaen aiempia kehitystehtäviä. Tärkeitä ovat mm. uuteen kulttuuriin sopeutuminen, uuden ammatti-identiteetin hahmottaminen ja maailmankatsomuksen jäsentäminen uudessa kulttuuriympäristössä. Kulttuurisille kehitystehtäville on tyypillistä, että niiden avulla tehdään identiteettityötä jäsentäen omaa paikkaa ja asemaa suhteessa uuden kulttuuriympäristön ihmisiin. Voidakseen säilyttää omaa lähtökulttuuriaan ja integroituaan uuteen kulttuuriin maahanmuuttajataustaisen henkilön on löydettävä dialoginen suhde lähtökulttuurin ja uuden kulttuurin välille. Dialogisen identiteetin rakentuminen edellyttää, että sopeutumisprosessi etenee myönteisesti ja maahanmuuttajataustainen henkilö pystyy käsittelemään monipuolisista näkökulmista sekä lähtökulttuuriaan että uutta kulttuuria. (Taajamo & Puukari 2007, 14–15.) Sopeutessaan uuteen kulttuuriin yksilö joutuu reflektomaan ja muuttamaan ennako-oletuksiaan. Ne kulttuuriset koodit, jotka hän on sosialisatioprosessissaan oppinut, eivät uudessa kulttuurissa välttämättä toimi. (Metsänen 2009, 117.)

Perimmältään prosessissa on kyse suostumisesta uuden oppimiseen ja uusien näkökulmien etsimiseen yhdessä toisten ihmisten kanssa. Onnistuminen vaatii rohkeutta asettua avoimeen vuorovaikutukseen uuden kulttuurin edustajien kanssa, lähtökulttuurinsa ainekseen arvostamista sekä valmiutta asettaa se ja uusi kulttuuri suhteeseen keskenään. (Tajamo & Puukari 2007, 15.) Sopeutumista voidaan tukea ohjauksella, jonka yhtenä tavoitteena on maahanmuuttajataustaisten henkilöiden elämisen, työnteon ja opiskelun tukeminen uusissa olosuhteissa. (Metsänen 2009, 117–118.)

Maahanmuuttajataustaiselle henkilölle ohjaus institutionaalisessa muodossa voi olla vierasta ja siksi ohjattavalle on aluksi selitettävä, mistä ohjauksessa on kysymys. Joskus ohjattavat mieltävät ohjauksen sen henkilökohtaisuuden vuoksi virheellisesti ympärivuorokautiseksi huolehtimiseksi, ja siksi käytännön pelisäännöistä on sovittava heti ohjaussuhteen alkaessa. (Metsänen 2009, 119.) Useimmat maahanmuuttajataustaiset henkilöt eivät Metsäsen (2009, 120–121) mukaan ole tottuneet suomalaisessa yhteiskunnassa vallitsevaan tasa-arvoisuutta ja kaikkien kuulemistä korostavaan neuvottelukulttuuriin. Muualta kuin länsimaista tulleet maahanmuuttajataustaiset henkilöt ovat Metsäsen mukaan usein tottuneet sanelukulttuuriin, jossa jokin auktoriteetti kuten kouluttaja sanoo, mitä tehdään. Ns. kollektiivisten, yhteisöllisyyttä korostavien kulttuurien edustajille myös suomalaiselle aikuisohjaukselle tunnusomainen itseohjautuvuus voi tuntua vieraalta. Näissä kulttuureissa yksilöä koskevaan päätöksentekoon voivat osallistua lähisukulaiset ja varsinkin naispuolisen opiskelijan kohdalla ainakin hänen aviomiehensä ja aikuiset poikansa. Myös ohjaajaan kohdistuvat odotukset ovat suuret. Hänen odotetaan tekevän päätökset ohjattavan puolesta tai ainakin kertovan suoraan, mitä ohjattavan tulisi kulloinkin tehdä. (Gunnar ym. 2004, 25.) Metsänen (2009, 121) toteaa suomalaisen neuvottelevan vuorovaikutuskulttuurin saattavan aiheuttaa maahanmuuttajataustaisessa ohjattavassa rajattomuuden tyyppisiä ajatuksia siitä, minkälaista valtaa hän voi käyttää ja miten toimia.

Chaon (2012, 35) mukaan Suen & Suen esittämä monikulttuurisen ohjauskompetenssin malli (multicultural counseling competencies, MCC) on laajalti hyväksytty teoreettiseksi viitekehyykseksi monikulttuuriseen ohjaukseen ja sen lähialueille. Suen ja Suen (2008, 46) mukaan MCC-mallissa monikulttuurinen kompetenssi muodostuu kolmesta osa-alueesta. Ensimmäinen on ohjaajan kulttuurinen tietoisuus, joka on ymmärrystä siitä, miten ohjaajan oma kulttuuritausta vaikuttaa hänen uskomuksiinsa, arvoihinsa ja diversiteetin hyväksymiseen. Toisen osa-alueen muodostavat tieto ja ymmärrystä siitä, millainen maailmankuva

eri kulttuuritaustan omaavilla yksilöillä ja ryhmillä on ja kolmannen osa-alueen taidot, jotka ovat kykyä määritellä ja käyttää kulttuurisesti sopivia interventiostrategioita työskennellessä eri kulttuureista tulevien kanssa. (Sue & Sue 2008, 46.) Chaon (2012, 35) mukaan monikulttuurisen ohjauskompetenssin kehittyminen edellyttää kaikkien osa-alueiden läsnäoloa ja yhdenkin osa-alueen puuttuminen heikentää kompetenssin kehittymistä. Minami (2009, 44) korostaa asenteen merkitystä ja täydentää edellä esitettyä Suen & Suen mallia neljännellä osa-alueella, joka on ohjaajan oma asenne. Minami toteaa asenteen olevan kompleksinen ja useista komponenteista muodostuva, dynaamisten prosessien rakenne, joka sisältää asenteen ilmenemismuodot, asenteen muodostumisen ja muutoksen sekä asenteen yksilön toimintaa energisoivana elementtinä. Minamin (2009, 42) mukaan ohjaajan myönteinen asenne lisää hänen voimavarojaan kehittää monikulttuurista kompetenssiin.

Ohjatesaan maahanmuuttajataustaisia henkilöitä ohjaajan tulisi tietää kulttuurieroista. Kaikista kulttuureista ohjaajalla ei tarvitse eikä voi olla tietoa, mutta erityisen merkityksellisiä ovat kulttuurien yksilö- ja yhteisökeskeisyyteen liittyvät erot, jotka ilmenevät mm. siinä, miten yksilö määrittelee itseään ja minuuttaan. (Metsänen 2009, 123.) Kulttuuritietoutensa avulla ohjaaja voi nostaa esiin erilaisia näkökulmia ja kysymyksiä, jotka auttavat ohjattavaa tarkastelemaan monipuolisesti omaa tilannettaan ja suhdettaan kulttuuriin (Taajamo & Puukari 2007, 28). Osana kulttuuritietoutta ohjaajan tulee myös olla tietoinen erilaisista viestintäkulttuureista; Peavy ja Li (2003, 187–188) toteavat, että kielitaitoon liittyvien puutteiden lisäksi ongelmia monikulttuurisissa ohjaustilanteissa aiheuttaa ohjaajan puutteellinen tietämys viestintään ja vuorovaikutukseen liittyvistä kulttuurisista koodeista.

Metsänen (2009, 120) korostaa, että koska maahanmuuttajataustainen henkilö ei tunne suomalaisia käytäntöjä eikä erota niihin liittyviä kulttuuristen koodien hienovaraisia sävyjä, on puheen ohjaustilanteissa oltava suoraa ja konkreettista, ja ohjattavalle täytyy selkeästi kertoa, mitä häneltä vaaditaan ja miten Suomessa toimitaan. Ohjaajan on myös oltava tietoinen uuteen maahan sopeutumisen prosesseista, jotka yksilöllisen luonteensa ja vaikutustensa vuoksi vaikuttavat kaikilla elämän alueilla. Lisäksi ohjaajan on hyvä tietää erilaisista yksilön sopeutumistyyleistä. (Metsänen 2009, 123.) Taajamon ja Puukarin (2007, 20) mukaan ohjaajan on myös syvennettävä suomalaiseen yhteiskuntaan ja kulttuuriin liittyvää itseymmärrystä, vahvistettava omia juuriaan ja avauduttava dialogiin muista kulttuureista tulevien kanssa.

Peavyn ja Lin (2003, 187) mukaan ohjaukseen sisältyvät auttamisen käytännöt ja auttamisen käsite ovat kulttuurisesti määrittäneitä. Arredondon ja Arciniegan (2001, 271) mukaan ohjaajien tulisi tiedostaa, että perinteisen ohjauksen juuret ovat euro-amerikkalaisissa historiallisissa oletuksissa. Højerin ym. (2004, 84) mukaan monikulttuurisuuden asiantuntijat ovatkin kritisoineet ohjauksen ja terapian eurosentrisyydelle rakentuvaa kulttuurisidonnaisuutta. Heidän mukaansa eri ryhmien kulttuurisidonnaiset arvot ovat usein ristiriidassa keskenään. Enemmistökuulttuurin edustajat pitävät helposti omia arvojaan normaaleina ja oikeina ja siksi oleellista on kyky tunnistaa ennakkoluuloja, asenteita, oletuksia ja epäoikeudenmukaisia käytänteitä niin yksilöiden kuin instituutioidenkin tasolla (Jokikokko 2002, 88). Ohjaajan tulee myös huomioida tasa-arvoon liittyviä kysymyksiä kuten sukupuolten väliseen tasa-arvoon liittyvät ongelmat lähtömaassa sekä rasismi ja syrjintä uudessa maassa. (Maunonen-Eskelinen ym. 2005, 276.) Lisäksi ohjaajan tulee pystyä tarjoamaan ohjattavalle tietoa siitä, miten institutionaalinen rasismi ilmenee ja miten se voi vaikuttaa ohjattavaan (Arrendondo & Arciniega 2001, 271). Jos muutto on tapahtunut pakolaisuuden vuoksi, johon on liittynyt kidutusta ja vainoa, on kysymys äärimmäisen raskaista ja vaativista siirtymistä. Tästä syystä kaikkein tärkeimpänä tavoitteena erityisesti maahanmuuton alkuvaiheissa on edistää turvallisen, luottamuksellisen ohjaussuhteen syntymistä ja rakentaa kotoutumisen polkua räätälöidysti kulttuuriset erot ja yksilön elämäntilannetekijät huomioiden. Jatkuvuus ja turvallisuus luovat perustan, jonka avulla vaikeidenkin asioiden käsittely voi vähitellen käynnistyä. (Taajamo & Puukari 2007, 18.)

Monipuoliset vuorovaikutus- ja kommunikaatiotaidot auttavat rakentamaan vuorovaikutusta ohjattavan kanssa. Ohjaajalla tulisi olla kykyä ja joustavuutta vaihtaa vuorovaikutustyyliä tilanteen mukaan, herkkyyttä ja taitoa ohjata prosessia eteenpäin sekä tehdä tarvittaessa interventioita edistääkseen prosessin etenemistä toivottuun suuntaan. Ainakin jonkin vieraan kielen, yleisimmin englannin hallinta on ohjaajalle eduksi ja myös ohjattavan ammatilliseen osaamisen arviointiin liittyvä asiantuntemus on tärkeää. (Metsänen 2009, 123.) Ohjaustilanteessa on myös eduksi jos ohjaajalla on tietoa lähtömaan koulutusjärjestelmästä ja tutkinnoista. (Maunonen-Eskelinen ym. 2005, 276.)

Sen sijaan, että henkilöä tarkastellaan vain jonkin kulttuurisen ryhmän jäsenenä, häntä tulee ymmärtää yksilönä, joka saattaa omata joitakin tai kaikki edustamansa ryhmän kulttuuriset arvot (Fuertes & Gretchen 2001, 532). Patterson (1996, 223) muistuttaa kaikkien yksi-

löiden olevan useiden eri ryhmien jäseniä, mikä vaikuttaa yksilön havaintoihin, uskomuksiin, tunteisiin, ajatuksiin ja käytökseen. Taajamo ja Puukari (2007,18) toteavat, että ohjaajan tulee välttää yleistyksiä ja suoraviivaisia tulkintoja ensimmäisten pinnallisten havaintojensa pohjalta sekä olla herkkä tunnistamaan kunkin yksilön ja perheen tapaa jäsentää omaa suhdettaan lähtömaan ja uuden kotimaan kulttuuriin. Monikulttuurisesti kompetentti ohjaaja käyttää aikaa tavoitteiden asettamiseen yhdessä asiakkaan kanssa ja priorisoi asiakkaan arvot, kulttuurin ja kontekstin. (Crethar & Winterowd 2012, 5–6.) Sue, Arredondo ja McDavis (1992, 481) toteavat, että ohjaajan on myös tiedostettava omat, eri rotuja ja etnisiä ryhmiä koskevat negatiiviset tunteensa sekä stereotypiansa ja ennakkoluulonsa, jotka voisivat vaikuttaa kielteisesti ohjaukseen. Ohjaajan stereotypiat eri etnisistä ryhmistä muodostuvat ohjaustilanteissa itsensä toteuttaviksi profetioiksi; oletukset ryhmän tietyistä erityispiirteistä saavat ohjaajan toimimaan tietyllä tavalla, mikä edelleen vahvistaa hänen stereotypioitaan. Yhtä vahingollisia ovat oletukset asiakkaan tarpeista. (Patterson 1996, 231.) Jos ohjaaja olettaa, että ohjattavalla on samanlaiset tarpeet, halut, arvot ja näkemykset kuin hänellä, on todennäköistä, että tapahtuu kulttuurisista ja kontekstuaalisista eroista johtuvia virheitä (Crethar & Winterowd 2012, 5).

Metsänen (2002, 191) toteaa, että maahanmuuttajataustaista henkilöä ohjattaessa on edettävä hitaammin kuin valtaväestöä edustavan ohjattavan kanssa ja luottamuksellisen suhteen rakentaminen vaatii ohjauksen tavoitteiden ja ohjauskäytänteiden selittämistä: mikä on ohjaajan rooli, mikä on mahdollisesti käytettävän tulkin rooli ja mitä ohjattavalta odotetaan. Avoimuus uuden oppimiseen ja yhdessä etsittävät keinot ohjattavan kokemien ongelmien ja kysymysten ratkaisemiseksi rakentavat kotoutumisen polkua, jonka avulla ohjattava vähitellen pääsee uuden kulttuurin täysivaltaiseksi jäseneksi. Ohjaajan tehtävä on luoda kysymyksillään ja rohkaisullaan toivoa ja avartaa näköaloja niin, että ohjattava voi rakentaa elämänsä uudessa maassa ja löytää yhteyden valtaväestöön. (Taajamo & Puukari 2007, 20.) Vaikka ohjaustilanne olisikin kahden aikuisen välinen vuorovaikutustilanne, monikulttuurisuus synnyttää kuitenkin epäsuhtan. Tuorin (2012, 105) mukaan epäsuhta syntyy mm. siitä, että toinen puhuu äidinkielellään, toinen ei, ohjaajalle kyse on ammatillisesta vuorovaikutustilanteesta, maahanmuuttajataustaiselle ohjattavalle omasta elämästä. Se, että keskustelijoilla on eriarvoiset asemat, vaatii erityistä keskittymistä kuuntelemiseen ja itsereflektiota vaaditaan erityisesti siltä osapuolelta, joka on etuoikeutetussa asemassa (Tuori 2012, 106).

Ohjauksessa on myös huomioitava oppimisprosessiin vaikuttavana tekijänä, että maahanmuuttajataustaisen henkilön on useimmiten opiskeltava toisella, kolmannella tai jopa neljännellä vieraalla kielellä (Maunonen-Eskelinen ym. 2005, 267). Maahanmuuttajataustaisen väestön heterogeenisuus ja siitä syntyvät erityistarpeet tulee huomioida mm. ryhmiä koostettaessa ja ohjaajia valittaessa. Joillekin maahanmuuttajataustaisille naisille pelkäänsä naisista muodostuva ryhmä olisi paras vaihtoehto. Koska ohjaajan ei yleensä ole mahdollista edustaa samaa etnistä ryhmää kuin ohjattava, tulee erityistä huomiota kiinnittää ohjaajien koulutukseen ja rekrytointiin. Myös ohjauksen saavutettavuus on tärkeää: paikka, aika, ilmapiiri, lastenhoidon järjestäminen sekä mahdollisesti tarvittava tulkkiapu. Vaikka ohjattava puhuisikin uuden kotimaansa kieltä, on tilanteita, joissa oman äidinkielen puhuminen olisi tarkoituksenmukaista. (mt. 2005, 275.)

Taulukko 3 Ohjaajan monikulttuurinen osaaminen (Metsänen 2009, 122)

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

Yllä esitettyyn taulukkoon on koottu monikulttuurisen ohjauksen avaintietoja ja –taitoja sekä asenteellisia valmiuksia, joita ohjaajan on Metsäsen (2009, 122) mukaan omattava monikulttuurisessa ohjauksessa tarvittavien taitojen lisäksi. Ammatillisen koulutuksen ja näyttötutkintojen kontekstissa maahanmuuttajataustaisen henkilön ohjauksessa käsiteltävät asiat koskevat usein elämää ja oppimista huomattavasti laaja-alaisemmin kuin valtaväestön edustajia ohjattaessa. Oppimiseen ja tutkinnon suorittamiseen voivat vaikuttaa merkittävästi mm. kotoutumiseen ja kulttuuriin sekä perheeseen liittyvät asiat, jolloin niitä käsitellään ohjauksessa. Osana uuden kotimaan kulttuuria on tarpeen käsitellä myös mm. suo-

malaista oppimis- ja työkuultuuria sekä eri ammattialojen toimintatapoja ja viestintäkuultuuria. Monimuotoisuutensa vuoksi monikuulttuurinen ohjaus haastaa kouluttajan monin tavoin, ja hänen on asetettava rajoja sille, millainen ohjaus on hänen asiantuntijuuttaan ja missä opiskelija ohjataan muiden asiantuntijoiden luo. Onnismaan (2002, 304) mukaan ohjaus-asiantuntijuus raja-asiantuntijuutena merkitsee myös sitä, että ohjaustilanteissa tunnustetaan ja tehdään neuvottelussa näkyväksi asiakkaan ja ohjausammattilaisen vastuun ja asiantuntijaroolien rajat. Onnismaan mukaan vastuun ottaminen ohjauksessa olevasta henkilöstä ei voi merkitä vastuun ottamista hänen puolestaan. Sue, Arredondo ja McDavis (1992, 482) muistuttavat, että kulttuurisesti kompetentti ohjaaja tiedostaa myös oman osaamisensa ja asiantuntemuksensa rajoitteet, pyrkii aktiivisesti hankkimaan lisää koulutusta sekä ohjaukokemusta ja hyödyntää kokeneempien ohjaajien kokemuksia lisätäkseen omaa ymmärrystään ja tehokkuuttaan ohjattaessaan eri kulttuureista tulevia ohjattavia.

Maahanmuuttajataustaisten henkilöiden kanssa työskentelevät painiskelevat Metsäsen (2002, 193) mukaan jatkuvasti ristiriitaisten tunteiden kanssa. Toisaalta ohjaaja ymmärtää asiakkaan ongelmia ja elämäntilanteen epävarmuutta, toisaalta hän pyrkii purkamaan asiakkaan avuttomuutta ja riippuvuutta auttajistaan. Pantzar (2009, 100) muistuttaa, että toisen ihmisen täydellinen ymmärtäminen lienee mahdotonta. Siitä pitää hänen mukaansa huolen kielellisten ja kulttuuristen ilmaisujen monimerkityksisyys. Pantzarin (2009, 101) mukaan keskeistä kulttuurienvälisessä kommunikaatiossa on halu ja pyrkimys yhteisten merkitysten löytämiseen, vaikka siihen ei aina olisikaan edellytyksiä. Ymmärtämisen dialoginen luonne mahdollistaa hänen mukaansa molemminpuolisen erojen tunnustamisen ja oletuksen toisen jäljille pääsemisestä, vaikka vain osittaisena vierauden ja erojen ylittämisenä.

Aikuisen oppimiseen liittyvät teoriat muodostavat aikuisten maahanmuuttajataustaisten henkilöiden ohjaukselle relevantin ja käyttökelpoisen perustan. Sen sijaan, että tarkastellaan ensin puutteita, rajoitteita ja osaamisvajeita esimerkiksi itseohjautuvuudessa ja itsenäisyydessä, tulisi yhteistyö perustaa ohjattavan vahvuuksille aivan kuten muidenkin aikuisopiskelijoiden kanssa toimittaessa. (Maunonen-Eskelinen ym. 2005, 268.) Useimmilla aikuisilla on työkokemusta, joka on vahvistanut ja syventänyt heidän tietojaan sekä ammatillista osaamistaan, ja he ovat oppineet toimimaan erilaisissa työyhteisöissä ja ympäristöissä. Aikuisilla on elämäkokemusta, ja he ovat oppineet elämään ja tekemään ratkaisuja erilaisissa elämäntilanteissa ja olosuhteissa. (mt. 2005, 267).

Kun ohjaajan lähestymistapa on empaattinen, ohjattava kokee, että hänen osaamisensa ja kokemuksensa on arvokasta. Näitä tuntemuksia tulee kannustaa ja tukea, koska ammatillinen identiteetti on useimmille aikuisille tärkeä asia. Ohjattavalle tulee myös kertoa, mikäli hänen lähtömaassa suorittamaansa tutkintoa ei suoraan hyväksytä uudessa maassa ja antaa samalla tietoa siitä, mitä mahdollista täydennyskoulutusta tarvitaan ja miten koulutusjärjestelmä uudessa maassa toimii. (Maunonen-Eskelinen ym. 2005, 275.)

Monikulttuurisen ohjauksen merkityksestä on esitetty myös eriäviä näkemyksiä. Pattersonin (2004, 71) mukaan eri kulttuureista tulevien asiakkaiden ohjaukseen ei tarvita mitään erityistaitoja, vaan hyvän ohjauksen universaalit periaatteet riittävät. Hänen mukaansa ei myöskään ole näyttöä siitä, että kulttuurisesti suunnatut ohjausmenetelmät olisivat sopivampia tai tehokkaampia. Pattersonin (2004, 69) mukaan eri kulttuureita edustavat ryhmät eivät ole erillisiä, vaan aina osittain päällekkäisiä. Globalisaatio lisää edellä kuvattua kehitystä ja ainoa tapa toimia monikulttuurisessa yhteiskunnassa on yksilöiden yhteiskunta. Näin tarkasteltuna ihmisten luokittelu kulttuuritaustan mukaan ei ole Pattersonin mukaan ole mahdollista. Hänen mukaansa pyrkimys määritellä muutamia keskeisiä etnisiä- ja kulttuuriluokituksia on sekä mahdotonta että irrelevanttia ja ohjattavan näkökulmasta vahingollista. Kulttuurisen diversiteetin ja kulttuurispesifin ohjauksen korostaminen johtaa Pattersonin mukaan siihen, että ohjaaja on kuin kameleontti, joka vaihtaa jatkuvasti ohjaustyyliä, -tekniikkaa ja -metodia vastatakseen asiakkaan oletettuihin erityispiirteisiin. Tilanne johtaa erojen korostamiseen ja maailmankatsomusten kontrastin vahvistumiseen, vaikka olemme nopeasti siirtymässä maailmaan, jossa eri kulttuurien vuorovaikutuksen tuloksena homogeenisyyden ja yhteisen ihmisyyden merkitys korostuu. (Patterson 1996, 234–235.) Huttunen (2009, 120) muistuttaa, että ei ole olemassa ihmislajia nimeltä "maahanmuuttajat"; on vain globalisoituvassa maailmassa eri syistä liikkuvia ihmisiä. Huttusen mukaan ihmiset aina ja kaikkialla joutuvat ratkaisemaan elämäänsä liittyviä tärkeitä kysymyksiä. Se, mikä erottaa maahanmuuttajataustaiset henkilöt suomalaisista näitä pohdintoja tehtäessä, ovat Huttusen mukaan olosuhteet. Myös Pattersonin (2004, 71) mukaan ihmisluontoa yhdistävät tekijät tarjoavat ratkaisun monikulttuurisen ohjauksen haasteisiin.

Tässä väitöstutkimuksessa tutkija tarkastelee monikulttuurista ohjauksen kompetenssia ammatilliselta kouluttajalta monikulttuurisessa oppimisympäristössä edellyttävänä tärkeänä osaamisena, jonka lähtökohtana on henkilökohtaistamismääräyksen edellyttämä kieli- ja kulttuuritaustan huomioiminen. Metsäsen (2009, 122) esittämän ohjaajan monikulttuurisen

osaamisen jaottelun tietoulottuvuudella korostuvat perustiedot eri kulttuureista, ohjattavan elämäntilanteesta sekä sopeutumisprosessista. Ammatillisen aikuiskoulutuksen kontekstissa tietoulottuvuus liittyy kiinteästi myös mm. eri maiden työelämän ja ammattien tuntemukseen. Ohjauksen avulla maahanmuuttajataustaiset henkilöt saatetaan dialogiseen vuorovaikutukseen suomalaisen työelämän ja työyhteisön kanssa. Metsäsen (2009, 122) mallin mukaisista taidoista keskeisiä ovat vuorovaikutustaidot ja kyky mukauttaa omaa viestintää ohjattavan kannalta tarkoituksenmukaisella tavalla huomioiden mm. kielitaitoon liittyvät ongelmat ja erilaiset viestintäkulttuurit, joista erityisen merkityksellisiä ovat eri ammattialojen viestintäkulttuuriin liittyvät erityispiirteet. Metsäsen (2009, 122) esittämän mallin asenneulottuvuudella tärkempiä ovat kyky sietää uudenlaisia, ennakoimattomia tilanteita, joita kulttuurienvälinen vuorovaikutus synnyttää. Kouluttajan on myös tiedostettava omat arvonsa ja eri kulttuureita ja etnisiä ryhmiä koskevat ennakoasenteensa, oltava avoin ja ennakkoluuloton sekä pystyttävä näkemään maahanmuuttajataustainen henkilö kyvykkäänä ja arvokkaana.

4.3 Ohjaus osana henkilökohtaistamista

Perustelu sille, miksi henkilökohtaistamista ja ohjausta tarvitaan, löytyy mm. aikuisten näyttötutkintojärjestelmää koskevasta lainsäädännöstä, jossa todetaan, että näyttötutkinnon voi suorittaa riippumatta siitä, miten on osaamisen hankkinut. Asiakaslähtöisyys toimintaperiaatteena ja koulutusorganisaatioiden muuttuminen palvelujen tarjoajiksi ovat tehneet aikuisopiskelijasta oman oppimisensa ja tutkinnon suorittamisen päähenkilön, jolla on vahva vaikutusmahdollisuus siihen, millaiseksi hänen tutkintopolkunsa muodostuu. (Vuolle-Salonen 2006, 23.) Yksilöllisiä oppimis- ja tutkintopolkuja rakennetaan henkilökohtaistamisen keskeisen työskentelymenetelmän, ohjauksen, avulla. Henkilökohtaistamisen ja ohjauksen käsitteellistä ja toiminnallista yhtenevyyttä kuvaa Pasasen (2006, 19) toteamus siitä, että mikäli henkilökohtaistaminen tuntuu hankalalta käsitteeltä, voidaan sen sijaan puhua käytännöllisesti ohjauksesta, kun prosessit on määritelty lain tasolla. Pasasen mukaan voidaan myös puhua ”hakeutumisen ohjauksesta”, ”näyttötutkinnon ohjauksesta” ja ”ammattitaidon hankkimisen ohjauksesta”.

Ohjaus etenee prosessinomaisesti koko henkilökohtaistetun näyttötutkintopolun ajan (Gunnar ym. 2004, 17). Näyttötutkinnoissa ohjaus kohdistuu hakeutumisvaiheeseen, aikai-

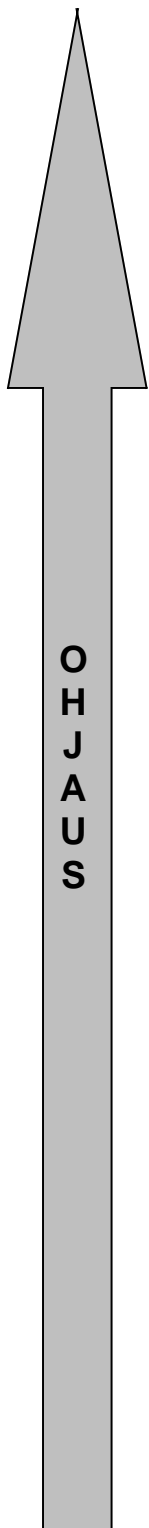
semmin hankitun osaamisen tunnistamiseen, opiskelun, oppimisen ja ammatillisen kehittymisen ohjaukseen sekä tutkinnon suorittamisen ohjaukseen. Näin tarkasteltuna henkilökohtaistaminen on opiskelijan tavoitteista ja tarpeista lähtevän oppimiseen ja ammatilliseen kehittymiseen tähtäävän toiminnan rakentamista yhdessä hänen kanssaan. (Onnismaa 2007, 72.) Vaikka tavoitteena olisi suorittaa sama tutkinto, jokainen opiskelija on erilainen ja hänen tarpeensa, valmiutensa ja tavoitteensa ovat yksilöllisiä. Luottamuksellinen ohjaussuhde luo edellytykset myös vaikeiden asioiden käsittelylle ja esimerkiksi oppimisvaikeuksien tai muiden erityistä huomiota vaativien tekijöiden tarkastelulle ja huomioimiselle. Ohjauksen avulla pyritään lisäämään ohjattavan itsetuntemusta sekä itsearvostusta opiskelijana ja ammattitaitoisena työntekijänä. Ohjauksella rohkaistaan alkuun, motivoidaan ja kannustetaan eteenpäin, tuetaan itseohjautuvuutta ja sitoutetaan tutkinnon suorittamiseen. (Vuolle-Salonen 2006, 24.)

Henkilökohtaistamisen näkökulmasta hakeutumisvaiheessa annettava ohjaus on erityisen merkityksellistä. Kun hakeutuja saa riittävästi tietoa ja ohjausta, on muiden vaiheiden suunnittelu ja toteutus helpompaa ja johdonmukaisempaa. Prosessin tuloksena tutkinnon suorittaja luo merkityksellisen suhteen omaan osaamiseensa sekä tulevaan ammattiin ja tutkintoon, ja kaikki osapuolet sitoutuvat omien rooliensa ja työnjakonsa mukaisesti tutkinto-, ohjaus- ja arviointiprosessiin. Alkuvaiheessa on myös sovittava ohjauksesta ja siihen liittyvistä pelisäännöistä kuten siitä, miten toimitaan yllättävissä, ohjausta vaativissa tilanteissa ja toimijoiden on luotava yhteinen näkemys siitä, miten tutkinnon suorittaja, työpaikkaohjaaja tai työnantaja sekä arvioijat ja kouluttaja toimivat. (Vuolle-Salonen 2006, 27.) Henkilökohtaistaminen perustuu eri toimijoiden väliselle luottamukselliselle dialogille, ja Onnismaan (2007, 25) mukaan myös ohjattavan tulee tiedottaa ohjaajalle se, mitä ohjaajan tulee tietää. Onnismaan mukaan ohjattavalta saatavan tiedon laatu on ohjauksen ja neuvonnan kannalta tärkeämpää kuin tiedon määrä. Jaetulle asiantuntijuudelle rakentuva ohjausprosessi, jossa ohjaaja on substanssin ja oppimisprosessin asiantuntija ja opiskelija on oman oppimisensa ja elämäntilanteensa asiantuntija, auttaa opiskelijaa oman oppimisensa henkilökohtaistamisessa (Vänskä 2005, 30).

Vuolle-Salonen (2006, 32–33) toteaa osan tutkintoon hakeutuvista tarvitsevan runsaasti ohjausta jo siinä vaiheessa, kun ratkaistaan, onko ala sopiva ja tutkintotaso oikea. Hänen mukaansa on tärkeää, että hakeutuja saa mahdollisimman realistisen kuvan siitä, mistä

ammattissa ja tutkinnossa on kysymys ja mitkä ovat hänen edellytyksensä tutkinnon suorittamiseen. Erityisen tärkeää tämä on maahanmuuttajataustaiselle henkilölle, joka ei tunne suomalaisia ammatteja eikä niiden osaamisvaatimuksia. Tässä yhteydessä on tärkeää ottaa tarkasteluun myös mahdolliset alalla työskentelyä rajoittavat tekijät. Vuolle-Salonen (2006, 33) toteaa, että kun päätökset on tehty, alkaa osaamisen tunnistaminen ja näkyväksi tekeminen arviointia varten, joka on myös ohjauksen näkökulmasta keskeinen osa tutkintoprosessia. Tarvittavan ammattitaidon hankkimisen ja tutkinnon suorittamisen aikana ohjausta tarvitaan Vuolle-Salosen mukaan oppimaan oppimisen ja itsearvioinnin taitojen kehittämisessä, tutkinnon kokonaisuuden ja erilaisten mahdollisuuksien hahmottamisessa sekä tavoitteiden asettamisessa. Onnistunut ohjaus tavoitteelliseen ja suunnitelmalliseen toimintaan lisää hänen mukaansa itseohjautuvuutta ja vähentää ohjaustarvetta. Näyttötutkintojärjestelmän työelämälähtöisyys tuo omat haasteensa ohjaukseen. Kouluttajan yhteistyö työnantajien ja työssäoppimisen ohjaajien kanssa mahdollistaa Vuolle-Salosen mukaan todellisen kolmikannan tutkinnon suorittajan tutkintoprosessissa. Yhteistyöhön sisältyy hänen mukaansa paljon informaation antamista ja tiedottavaa ohjausta ja usein työelämän kehittämistarpeet voidaan yhdistää tutkinnon suorittajan ammattitaidon hankkimiseen. Kun ammattitaidon hankkiminen yhä enemmän tapahtuu työpaikoilla ja myös näyttötutkinnot suoritetaan aidoissa työympäristöissä, yhä suurempi vastuu tutkinnon suorittajan ohjauksesta siirtyy työpaikoille. (Vuolle-Salonen 2006, 23.) Työelämän yhteistyökumppaneiden kanssa toteutuissa ohjaustilanteissa keskeisiksi kysymyksiksi nousevat työssäoppimisen tavoitteiden asettaminen ja tavoitteiden saavuttamisen arviointi, näyttötutkintovalmiuksien arviointi, valmistautuminen näyttötutkintoon ja tutkintosuoritusten suunnittelu, osaamisen arviointi sekä ohjaus eteenpäin tutkinnossa ja uralla. (mt. 2006, 33.)

Henkilökohtaistamista ja siihen liittyvää ohjausta on tarpeen tarkastella myös yhtenä oppilaitosorganisaation toiminnan laadunkehittämisen painopisteenä, jonka toteuttaminen henkilökohtaistamismääräyksen edellyttämällä tavalla vaatii jaettua asiantuntijuutta ja eri toimijoiden sitoutumista. Onnismaan (2007, 73) mukaan henkilökohtaistamisen juurtuminen oppilaitosten käytäntöihin edellyttää ohjauksellisten taitojen korostamista aikuisoppilaitosten kouluttajille suunnatussa perus- ja täydennyskoulutuksessa. Hänen mukaansa tarvitaan selkeää näkökulmaa ohjaukseen opiskelijan opintopolun eri vaiheita tukevana prosessina, jota kuvataan oppilaitoksen ohjausstrategiassa.



	Kouluttaja	Työelämän edustajat	Tutkinnon suorittaja
Tarvittavan ammattitaidon hankkiminen	<ul style="list-style-type: none"> • yksilöllinen oppimissuunnitelman laadinnan ohjaus • opetus • oppimisen ohjaus • työssäoppimisen ohjaus • ammatillisen kasvun tukeminen • työpaikkaohjaajan tukeminen • arviointi • kannustus ja motivointi • koulutukseen ja työssäoppimiseen liittyvä dokumentointi ja hallinto 	<ul style="list-style-type: none"> • työssäoppimisen tavoitteiden määrittely osana oppimissuunnitelmaa • työssäoppimisen ohjaus • arviointi • kannustus ja motivointi • asiantuntijana toimiminen 	<ul style="list-style-type: none"> • yksilöllisen oppimissuunnitelman laatiminen • sitoutuminen • oman oppimisen ohjaaminen (itseohjautuvuus) • oppiminen • opiskelutaitojen kehittämisen • opintojen suorittaminen; ammatin oppiminen • työssäoppiminen • itsearviointi
Tutkinnon suorittaminen	<ul style="list-style-type: none"> • tutkinnon suorittamisen henkilökohtaistamista koskevan suunnitelman laadinnan ohjaus • arvioijien valmentaminen • tutkinnon suorittajan ohjaaminen • arviointi ja arviointiprosessin johtaminen • palautteen antaminen • kannustus ja motivointi • tutkintoon liittyvä dokumentointi ja hallinto 	<ul style="list-style-type: none"> • tutkinnon suorittamisen henkilökohtaistamista koskevan suunnitelman suunnitteluun osallistuminen • tutkinnon suorittajan ohjaus • arviointi • palautteen antaminen • kannustus ja motivointi 	<ul style="list-style-type: none"> • tutkinnon suorittamisen henkilökohtaistamista koskevan suunnitelman laatiminen tutkinnon perusteissa edellytettävän osaamisen mukaisesti • tutkintotilaisuuksien suunnittelu • tutkinnon suorittaminen • itsearviointi
Hakeutuminen	<ul style="list-style-type: none"> • tiedottaminen • ohjaus: oikean tutkinnon valinta • opintojen rahoitusvaihtoehtojen neuvonta • tavoitteiden asettaminen • osaamisen tunnistaminen • luottamuksen rakentaminen • sitouttaminen • henkilökohtaistetun suunnitelman laatimisprosessi käynnistäminen • hakeutumisprosessin dokumentointi ja hallinto 	<ul style="list-style-type: none"> • osaamisen tunnistaminen • hakeutujan tukeminen, tutkinnon suorittamiseen kannustaminen • edellytysten luominen tutkinnon suorittamiselle ja oppimiselle 	<ul style="list-style-type: none"> • tutkinnon perusteisiin perehtyminen: arvioinnin kohteet ja kriteerit • oman osaamisen kuvaaminen • itsearviointi • voimavarat: elämäntilanteen sopivuus tutkinnon suorittamiseen • luottamuksen rakentaminen • sitoutuminen • tavoitteiden asettaminen • aktiivinen osallistuminen suunnitelmien laadintaan

Kuvio 4 Kouluttajan, työelämän edustajien ja tutkinnon suorittajan tehtävät ja vastuut henkilökohtaistamisprosessissa

Edellisellä sivulla esitettyyn kuvioon on tiivistetty kuvaus eri toimijoiden tehtäväkentästä ja vastuista henkilökohtaistamisprosessissa. Kaavion lähtökohtana ovat 1.3.2007 voimaan tullut Opetushallituksen henkilökohtaistamismääräys sekä Opetushallituksen vuonna 2012 julkaisema Näyttötutkinto-opas. Nuolella kuvattu ohjaus on kouluttajan keskeinen työskentelymenetelmä prosessin eri vaiheissa saaden erilaisia sisältöjä ja tavoitteita ja kohdistuen sekä tutkinnon suorittajaan että työelämän edustajiin. Tässä tarkastelussa ohjaus on eri prosesseja fasilitoiva ja tukeva toiminto. Ohjauksen merkityksen korostaminen saa perustelunsa henkilökohtaistamisesta, joka Raivolan ym. (2007, 63) mukaan määritellään aikuisten näyttötutkinnoissa tapahtuvaksi ohjaus-, neuvonta-, opetus- ja tukitoimien asiakasläh- töiseksi suunnitteluksi ja toteuttamiseksi. Koska henkilökohtaistaminen rakentuu tutkinnon suorittajan/opiskelijan aktiiviselle toimijuudelle, kouluttajan tehtävä on Peavyn (1998, 19) esittämän määrittelyn mukaisesti luoda ohjattavalle mahdollisuus tarkastella tekemiään va- lintoja. Kysymys on myös Pasasen (2006, 19) kuvaamasta neuvottelusta ja neuvottele- vasta työtavasta. Lisäksi ohjaaja antaa ohjattavalle mallia ongelmanratkaisussa, tilanteen analysoimisessa ja tavoitteiden asettamisessa (Peavy 2001, 15).

Kuviossa on haluttu erityisesti korostaa ammatillisen kouluttajan merkitystä eri prosessien käynnistäjänä ja fasilitoijana ja samalla tuoda esiin tutkinnon suorittajan roolia aktiivisena, vastuullisena toimijana. Ammatillisen kouluttajan tehtävä henkilökohtaistamisessa on olla tutkinnon suorittajan ohjaaja, aiemmin hankitun osaamisen tunnistaja, työpaikkaohjaajien ja arvioijien valmentaja, kouluttaja sekä näyttötutkintotoiminnan laadunvarmentaja, kehittäjä ja markkinoija. Hänen tulee myös varmistaa, että näyttötutkintoprosessi etenee ja do- kumentaatio tehdään henkilökohtaistamismääräyksen, tutkinnon perusteiden sekä tutkinto- toimikunnan ohjeiden mukaisesti. Lisäksi kouluttajan tehtävänä on toimia eri toimijoiden välisen dialogin ylläpitäjänä sekä näyttötutkintojärjestelmän asiantuntijana. Kuviossa näkyy myös ammatillisen kouluttajan rooli tutkinnon suorittajan rohkaisijana ja motivoijana. On- gelmatilanteissa kouluttajan tehtävä on ohjata ongelmanratkaisuprosessia ja olla sekä tut- kinnon suorittajan että työelämän edustajien tukena. Vuolle-Salosen (2006, 22–23) mu- kaan tutkintojen perusteet, näyttötutkintojen järjestämissopimukset ja niihin liittyvät järjes- tämissuunnitelmat luovat toiminnalle puitteet, joiden sisällä jokaisen tutkinnon suorittajan ohjaaminen yksilöllisellä tutkintopolulla on kouluttajan vaativinta työtä. Tästä syystä koulut- tajan tulisi hänen mukaansa substanssin hallinnan ja pedagogisen osaamisen lisäksi olla sosiaalisesti taitava ja aidosti kiinnostunut tutkinnon suorittajasta ja työelämän edustajista yhteistyökumppaneina.

Näyttötutkinnoissa ja henkilökohtaistamisessa ohjaus ja opetus nivoutuvat tiiviiksi, toisiinsa limittyviksi toiminnoiksi. Onnismaan (2007, 24) mukaan ohjausalan kirjallisuudessa on ajoittain korostettu liiaksikin ohjauksen ja opetuksen vastakkaisuutta. Hänen mukaansa opetus on nähty asiatiedon jakamisena, jota se ei nykyisten oppimisenäkemyksen mukaan enää ole. Myös opetus on Onnismaan mukaan ohjausta ja ohjaus pedagogista toimintaa. Hänen mukaansa ohjauksellinen opetus ja pedagoginen ohjaus tuovat opetukseen ja ohjaukseen opiskelijan näkökulman. Myös Sinisalo (2000, 200) toteaa kasvatustieteiden ja psykologian näkökulmia yhdistävän opetuksellisen ohjauksen olleen tosiasia koulutuksessa jo pitkään.

Ohjausta voidaan pitää kouluttajan ammattia ja toimintaa muuttavana työmuotona, jota ilman näyttötutkintojärjestelmän toiminta on mahdotonta. Ohjaus on sekä keskeinen vuorovaikutuksen tuottamisen tapa ja auttamisen menetelmä että henkilökohtaistamisprosessia ylläpitävä työväline ja kokonainen työskentelymuoto näyttötutkintojärjestelmässä. (Gunnar ym. 2004, 16.) Tutkinnon suorittajan näkökulmasta ohjaus niveltyy osaksi ehyttä, yksilöllistä oppimis- ja näyttötutkintoprosessia, jonka eri vaiheista tutkintoon hakeutuminen on ehkä kaikkein tärkein vaihe, koska silloin tehdään keskeisimmät valinnat ja suunnitelmat jatkoa varten, sitoudutaan toimimaan suunnitelman mukaisesti ja luodaan perusta myöhemmälle yhteistyölle (Vuolle-Salonen 2006, 25). Vehviläinen (2013, 238) käsittelee akateemiseen viitekehykseen sijoittuvaa ohjausmallia, joka kuvaa hyvin myös henkilökohtaistamiseen liittyvää ohjausta. Vehviläisen mukaan ohjauksen subjektin uudelleenmäärittely johtaa siihen, että ohjauksessa jaettu vastuu hahmottuu uudella tavalla. Vehviläinen esittää ajatuksen neuvottelevasta kumppanuudesta, jossa opiskelija on ohjauksen toimija, ei vain sen "nauttija". Vehviläisen (2013, 239) mukaan ohjauksessa tulee valita menetelmiä, joka vahvistavat ohjattavan toimijuutta. Lisäksi opiskelijalle tulee Vehviläisen mukaan tarjota mahdollisuus ongelmanratkaisuun, ongelmien tutkimiseen ja jäsentelyyn sen sijaan, että niitä ratkottaisiin hänen puolestaan.

5 MAAHANMUUTTO JA KOULUTUS

Nykyään useimmat maat hyväksyvät kansainvälisen muuttoliikkeen olemassa olevana ilmiönä, joka tuottaa yhteiskunnille sekä haittoja että hyötyjä (Saukkonen 2007, 207), ja tehokasta rajojen valvontaa ja oikeutta päättää maahanmuuton muodoista ja edellytyksistä pidetään yleensä yhtenä suvereenin valtion tunnusmerkeistä (mt. 2007, 206). Viidennessä luvussa käsitellään maahanmuuttoon sekä koulutukseen liittyviä teemoja. Aluksi tarkastellaan eurooppalaista ja suomalaista maahanmuuttopolitiikkaa sekä sitä, millaisia taustatekijöitä ja tavoitteita erilaiset maahanmuuttajapolitiittiset linjaukset sisältävät. Sen jälkeen luodaan lyhyt katsaus Suomen maahanmuuttohistoriaan sekä esitetään vuoden 2013 tilastotietoja ulkomaan kansalaisista ja vieraskielisistä henkilöistä Suomessa. Luvun kolmannessa osassa käsitellään koulutusta osana suomalaista maahanmuuttajapolitiikkaa. Koulutuksella on maassamme keskeinen rooli maahanmuuttajataustaisia henkilöitä kotouttessa ja sekä kieli- että kotoutumiskoulutusta on pyritty määrätietoisesti kehittämään. Viidennen luvun lopuksi otetaan näkökulmaksi ammatillinen koulutus sekä ammatillisesti suuntautuneen aikuiskoulutuksen kokonaisuudistus, jonka osana on selvitetty keinoja saada maahanmuuttajataustaiset henkilöt nykyistä nopeammin ammatilliseen koulutukseen ja työelämään. Selvitystyössä on otettu kantaa myös siihen, miten ammatillista koulutusta tulisi kehittää paremmin maahanmuuttajataustaisille soveltuvaksi ja miten tutkintojen suorittamista voitaisiin tukea.

5.1 Maahanmuutto- ja maahanmuuttajapolitiikan linjauksia Euroopassa ja Suomessa

Maahanmuuttotutkimuksissa on pitkään noudatettu jakoa maahanmuuttopolitiikkaan ja maahanmuuttajapolitiikkaan. Maahanmuuttopolitiikalla tarkoitetaan niitä poliittisia toimenpiteitä, jotka koskevat valtion rajojen valvontaa ja kyseiseen maahan suuntautuvan muuttoliikkeen sääntelyä. Maahanmuuttopolitiikan tavoitteena on toivotun maahanmuuton edistäminen ja ei-toivotun maahanmuuton kontrollointi. Maahanmuuttajapolitiikalla puolestaan viitataan niihin toimenpiteisiin, jotka kohdistuvat maassa pysyvästi tai pitkäaikaisesti asuviin ulkomaalaisiin ja monissa tapauksissa myös heidän jälkeläisiinsä. (Saukkonen 2007, 207).

Maahanmuuttajapolitiikassa voidaan erottaa neljä erilaista lähestymistapaa: assimilaatio-, integraatio-, multikulttuurinen- sekä segregaatiopolitiikka (Saukkonen 2007, 208). Saukkosen (2007, 178) mukaan assimilaatiolla tarkoitetaan vähemmistöjen ja maahanmuuttajataustaisen väestön sulauttamista valtakulttuuriin, ja se on ollut länsimaissa varsin yleinen ajattelumalli ja käytäntö. Jos valtio toteuttaa assimilaatioon perustuvaa maahanmuuttajapolitiikkaa, se kannustaa maahanmuuttajataustaisia henkilöitä opiskelemaan uuden maan kielen ja sopeutumaan vastaanottavan yhteiskunnan sosiaalisiin ja kulttuurisiin käytänteisiin. Ajatuksena on, että maahanmuuttajataustaisten henkilöiden jälkeläiset eivät enää erottuisi valtaväestöstä. (Castles 2004, 23.) Yhtenä esimerkkinä on Ranska, jossa kansalaisoikeudet voi saavuttaa luopumalla uskonnollisista ja kulttuurisista erityispiirteistä. Ranska korostaa tasavaltalaisia arvoja ja toiseus kohdataan universaalien ihmisoikeuksien kautta. (Todicho 2009, 207.)

Integraatio viittaa kaksisuuntaiseen prosessiin, jossa sekä maahanmuuttajataustainen henkilö että valtaväestö sopeutuvat toisiinsa. Vaikka molemmat osapuolet prosessin kuluessa myös oppivat toisiltaan, omaksuvat toistensa piirteitä ja yhteiskunta hiljalleen muuttuu, pitkällä aikavälillä myös integraation tavoitteena on, että maahanmuuttajataustaiset henkilöt sulautuvat valtaväestöön. (Saukkonen 2007, 208.) Berry (2013, 666) kuvaa integraatiota vähemmistökulttuuriin kuuluvan henkilön pyrkimyksenä säilyttää oma kulttuuri ja samalla olla päivittäisessä vuorovaikutuksessa muiden kulttuurien kanssa sekä osallisuutena laajemmissa sosiaalisissa verkostoissa. Integraatiota on kuvattu moniulotteisena prosessina, joka ilmenee eri tavoin yhteiskunnan eri osa-alueilla poliittisessa, oikeudellisessa, taloudellisessa, sosiaalisessa ja kulttuurisessa järjestelmässä. Lisäksi on tärkeää tiedostaa, ettei integroituminen tapahdu samalla tavalla kaikilla elämän osa-alueilla, vaan yksilöt ja yhteisöt voivat integroitua voimakkaasti jollakin osa-alueella ja vähemmän jollakin toisella. (Saukkonen 2007, 210.)

Integroitumisessa on myös kyse jäsenyyden saamisesta erilaisissa sosiaalisissa, kulttuurisissa ja poliittisissa konteksteissa (Saukkonen 2007, 213). Castlesin (2004, 25–26) mukaan yhteiskunnan toimet maahanmuuttajataustaisen väestön integraation tukemiseksi voidaan jakaa negatiivisten, integraatiota vaikeuttavien tekijöiden poistamiseen kuten taistelu rasismia ja syrjintää vastaan ja siihen liittyvä lainsäädäntö sekä integraatiota tukeviin toimenpiteisiin kuten vähemmistöjen osallistumismahdollisuuksien lisäämiseen, mahdolli-

suuteen saada kielenopetusta vastaanottavan maan kielessä ja maahanmuuttajataustaisten lasten tukeminen koulussa. Castles muistuttaa, että kielenopetuksen tulisi ulottua myös ryhmiin, joilla on erityistä tuen tarvetta kuten kotona olevat maahanmuuttajataustaiset naiset, jotka ovat vaarassa syrjäytyä. Julkisten palveluiden tasavertaisen saatavuuden varmistamiseksi maahanmuuttajataustaiset henkilöt tarvitsevat ainakin alkuvaiheessa tulkki- ja käännöspalveluita ja työelämään pääsemiseksi tarvitaan myös työelämään valmentavaa ja ammatillista koulutusta. Lisäksi etnistä mediaa ja maahanmuuttajataustaisen väestön kulttuurista toimintaa tulisi tukea. (Castles 2004, 25–26.) Kislevin (2012, 233) mukaan on tärkeää lisätä vähemmistöryhmien valmiuksia uudelleentulkita omaa kulttuuriaan suhteessa valtakulttuurin ja muodostaa uusi näkökulma, joka mahdollistaa luontevan suhteen molempiin kulttuureihin. Wardin ja Kusin (2012, 482) tutkimuksessa voitiin todeta, että integroituneet maahanmuuttajataustaiset henkilöt kokevat oman sosiaalisen toimintakykynsä paremmaksi ja elämänsä tyydyttävämmäksi kuin marginalisoituneet ja eristäytyneet maahanmuuttajataustaiset henkilöt. Sopeutumisessa uuteen kulttuuriin on kysymys akkulturaatiosta, jolla Berry (2005, 708) mukaan voi olla sekä uusia mahdollisuuksia avaava että kielteinen, syrjäytymistä synnyttävä vaikutus. Berry käyttää muutosprosessista termiä akkulturaatiostressi, ja vähiten kuormittava tilanne on hänen mukaansa silloin, jos yksilö haluaa integroitua uuteen kulttuuriin ja yhteiskunta tukee näitä pyrkimyksiä.

Suomalaisen maahanmuuttajapolitiikan kaksi keskeistä periaatetta ovat integraatio ja tasa-vertaisuus ja integraation ajatellaan olevan kaksisuuntainen prosessi, jossa sekä maahanmuuttajataustainen että valtaväestö sopeutuvat elämään yhdessä (Mannila 2009, 222). Yleensä integraatio suomennetaan vuonna 1999 säädetyn lain mukaisesti kotoutumiseksi ja kotouttamiseksi. Kotoutumisella tarkoitetaan maahanmuuttajataustaisen henkilön yksilöllistä kehitystä niin, että hänellä on mahdollisuus osallistua työelämään ja yhteiskunnan toimintaan säilyttäen samalla oman kielensä ja kulttuurinsa. Kotouttamisella puolestaan tarkoitetaan viranomaisten järjestämiä kotoutumista tukevia toimia ja voimavaroja. (Saukkonen 2007, 209.)

Molempien edellä kuvattujen mallien, assimilaation ja integraation, taustalla on periaate, jonka mukaan maahanmuutto ei saisi aiheuttaa merkittäviä sosiaalisia tai kulttuurisia muutoksia vastaanottavassa yhteiskunnassa (Castles 2004, 23). Arasaratnamin (2013, 683) mukaan monikulttuurisissa yhteiskunnissa vähemmistö- ja enemmistökulttuurien välillä vallitsee jännite; valtakulttuuri toivoo vähemmistöjen assimiloituvan ja vähemmistökulttuurit

haluavat ylläpitää omaa kulttuuriaan. Chrysochoou (2009, 88–89) kuvaa tätä ajattelumallia toteamalla, että monikulttuurisissa yhteiskunnissa enemmistö haluaa suhteen maahanmuuttajataustaiseen väestöön olevan vakaa, laillinen ja läpäisemätön, jolloin he voivat säilyttää asemansa ja pyrkiä ylivoimallaan säilyttämään yhteiskunnallisen koheesion kyseenalaistamatta yhteiskunnan jäseneksi pääsemisen edellytyksiä tai resurssien jakoa.

Pitkänen ym. (2012, 221) toteavat, että monissa kansallisvaltioissa maahanmuuttajataustaisen väestön transnationaaliset yhteydet esimerkiksi omaan etniseen tai uskonnolliseen yhteisönsä nähdään uhkana. Pitkänen ym. toteavat kuitenkin, että maahanmuuttajataustaisten henkilöiden yhteydet kansainvälisiin ja diasporisiin verkostoihin saattavat pikemminkin tukea heidän sopeutumistaan uuteen kotimaahan ja maahanmuuttajataustaisen väestön verkostoja sekä inhimillistä pääomaa ja osaamista tulisi nykyistä paremmin hyödyntää uuden kotimaan kansainvälistymisen ja verkostoitumisen voimavarana.

Multikulturalismi tarkoittaa kehitystä, jossa maahanmuuttajaryhmistä tulee vähintään usean sukupolven ajaksi valtaväestöstä selkeästi erottuvia etnisiä tai kulttuurisia yhteisöjä, jotka ylläpitävät ja kehittävät omia kulttuurisia, sosiaalisia ja organisatorisia erityispiirteitään. Multikulttuurinen maahanmuuttajapolitiikka on ollut vain harvojen eurooppalaisten valtioiden tietoinen valinta eikä sitä ole missään maassa noudatettu kovin pitkää aikaa. (Saukkonen 2007, 208.) Kun maahanmuuttajayhteisöt ja muu yhteiskunta irrottautuvat täydellisesti, on kyse segregaatista, jolla on maahanmuuttajapoliittisessa keskustelussa varsin kielteinen leima, koska katsotaan, että se erottaa hyvä- ja huono-osaiset ryhmät toisistaan ja tarjoaa eristyneelle ryhmälle mahdollisuuden kehittyä yhteiskunnan koossapitämisen ja vakauden kannalta epäsuotuisaan suuntaan (mt. 2007, 208–209).

Berryn (2013, 667–668) mukaan eri kulttuurien välisellä vuorovaikutuksella voidaan lisätä erilaisuuden sietoa ja vähentää ennakkoluuloja, mutta toteutuakseen tämä edellyttää kulttuurisia, taloudellisia ja poliittisia olosuhteita, joissa vähemmistön tai enemmistön edustajat eivät koe etujensa tai kulttuurisen oikeutuksensa olevan uhattuina. Koska akkulturaatio on dialoginen prosessi, on Geschken, Mummendeyn, Kesslerin ja Funken (2010, 503) mukaan erittäin tärkeää tarkastella myös valtaväestön akkulturaatiota. Heidän mukaansa ei riitä, että hyväksytään vähemmistökulttuurit, vaan ne pitäisi nähdä yhteiskuntaa rikastavana tekijänä. Geschken ym. toteavat, että myös maahanmuuttajataustaisen väestön tulisi

osallistua tähän prosessiin ja auttaa valtaväestön edustajia ymmärtämään vähemmistö-kulttuureja ja jopa omaksumaan joitakin piirteitä niistä. (Geschken ym. 2010, 503.)

Euroopassa valtioiden kansallisten maahanmuuttopoliittisten linjausten lisäksi Euroopan unionissa on pyritty yhdenmukaistamaan maahanmuuttoon liittyviä käytänteitä. Euroopassa ikääntymisen ja ennustetun työvoimapulan uhkaamissa maissa katsotaan, että tuotannon ja palveluiden avaintehtäviin sijoittuva ulkomainen työvoima voi edistää hyvinvointiyhteiskunnan rakenteiden ylläpitämistä ja kilpailukykyä. Toisaalta niihin tulijoihin, joita pidetään koulutuksensa ja kulttuurisen kompetenssinsa vuoksi vaikeasti työmarkkinoille sijoittuvina, suhtaudutaan aikaisempaa kriittisemmin. (Saukkonen 2007, 207.) Könönen (2009, 114) kritisoi eurooppalaisen maahanmuuttopolitiikan johtaneen siihen, että taistelu laittomaa maahanmuuttoa vastaan ja maahanmuuton kriminalisointi tuottaa laittomuutta, joka oikeuttaa yhä uudet liikumisen kontrollimekanismit. Könösen (2009, 108) mukaan tiukan maahanmuuttopolitiikan seurauksena Euroopassa elää enemmän tai vähemmän pysyvästi miljoonia ihmisiä, joita ei virallisesti ole olemassa. Vaikka he ovat näkymättömiä, heillä on tärkeä tehtävä Euroopan kilpailukykyyn ylläpitämisessä monilla eurooppalaisten itsensä vieroksumilla, raskailla ja huonosti palkatuilla aloilla kuten rakennus-, puhtaanapito- ja ravintola-aloilla sekä hoivatyössä (Könönen 2009, 109).

Banks (2004, 9) toteaa, että maahanmuuttajataustaiset henkilöt sitoutuvat uuteen kotimaahansa vain, jos he tuntevat, että heidän sallitaan olla merkityksellinen osa yhteiskuntaa ja kansallisvaltiota. Koulutus on yksi tärkeä väline osallisuuden ja kotoutumisen tukemisessa. Castles (2004, 31) esittää kolme erilaista lähtökohtaa maahanmuuttajataustaiselle väestölle tarjottavalle opetukselle: eksklusiolle, assimilaatiolle ja monikulttuurisuudelle rakentuvan koulutuksen, jotka perustuvat kyseisen maan toteuttamalle maahanmuuttajapolitiikalle. Eksklusiolle rakentuva opetus keskittyy Castlesin mukaan valmentamaan maahanmuuttajataustaisia henkilöitä, jotka tyypillisesti ovat vierastyöläisten lapsia, palaamaan kotimaahansa. Tässä mallissa eri etnisillä ryhmillä on omat koulunsa, joissa heitä opetetaan äidinkielellään. Integraation sijasta tavoitteena on säilyttää ja vahvistaa siteitä lähtömaahan. Tällaista koulutuspolitiikkaa noudattavat valtiot eivät Castlesin mukaan yleensä näe tarpeelliseksi maahanmuuttajataustaisen väestön opetusta osana kansallista, valtaväestölle suunnattua koulutusjärjestelmää. Assimilaatiota toteutettaessa maahanmuuttajataustainen väestö sulautetaan valtavirran koulutusjärjestelmään mahdollisimman nopeasti eikä

esimerkiksi oman äidinkielen säilyttämistä pidetä kovin tärkeänä. Castlesin mukaan keskeisenä ajatuksena on, että jokaisen tulee saada tasavertainen ja samanlainen koulutus, ja tämä tapahtuu sulauttamalla maahanmuuttajataustainen väestö yleiseen koulutusjärjestelmään. Monikulttuurisuudelle perustuva malli pyrkii Castlesin mukaan yhdistämään yleisen koulutuksen ja maahanmuuttajataustaisten opiskelijoiden tarvitsemat erityiset tukitoimet kuten uuden asuinmaan kielen opetuksen, äidinkielen opetuksen, tukiopetuksen sekä erilaiset valmentavat koulutukset. (Castles 2004, 31.)

Kolmen edellä esittämänsä mallin lisäksi Castles (2004, 42) esittää neljännen lähestymistavan, jota hän nimittää transnationaaliseksi, valtioiden rajat ylittäväksi koulutukseksi. Yhä useammat siirtolaiset eivät hänen mukaansa koe olevansa tilapäisesti tai pysyvästi tiettyssä maassa asuvia, vaan ennemminkin valtioiden rajat ylittävän transnationaalisen yhteisön jäseniä, jotka asuvat esimerkiksi tiettyjen valtionrajojen molemmin puolin ja ovat kahden tai useamman yhteiskunnan jäseniä. Castles (2004, 42–43) toteaa, että koulutuksen tilanne transnationaaleissa yhteisöissä on hajanainen ja ambivalentti. Toisessa ääripäässä transnationalismi voi tarkoittaa maailmankansalaisuutta, joka ylittää kansallisvaltiot ja korostaa jäsenyyttä globaalissa yhteiskunnassa. Eliitin transnationalismi johtaa siihen, että yhteisöt perustavat lapsilleen vanhempien tai työnantajien kustantamia yksityiskouluja, joiden tavoitteena ei ole uusintaa kansallisvaltioita vaan globaalia eliittiä. Toisessa ääripäässä transnationalismi voi ilmetä kaukaiseen kotimaahan sitoutuvana nationalismina, jossa marginalisoidut ryhmät kehittävät nationalistisia ja fundamentalistisia mielipiteitä kompensoidakseen kokemaansa rasismia ja syrjintää. Näissä yhteisöissä maahanmuuttajataustaiset vanhemmat usein korostavat koulutuksen merkitystä ja jos yhteiskunta ei tarjoa heidän tarpeitaan vastaavaa opetusta, perustetaan omia etnisiä kouluja, joissa välitetään nationalistisia näkemyksiä, konservatiivisia arvoja ja tarjotaan jopa fundamentaalista uskonnon opetusta. Toisaalta näillä kouluilla on keskeinen rooli maahanmuuttajataustaisten lasten itsetunnon kohottamisessa ja yhteisön vahvistamisessa eristymisen ja syrjinnän olosuhteissa. (Castles 2004, 42–43.)

5.2 Monikulttuurinen Suomi

Vaikka Suomea on pidetty varsin monokulttuurisena maana, joka vasta nyt merkittävässä määrin kohtaa monikulttuurisuutta, se on historiansa aikana ollut monin tavoin idän ja lännen rajamailla ja saanut kulttuurisia vaikutteita eri suunnilta. On esitetty arvio, että ennen kansallisuusaatteen syntymistä ja leviämistä Suomi oli suhteellisen monikulttuurinen ja kansainvälinen maa, joskin ilmiö liittyi ylempiin sosiaaliluokkiin ja oli tiettyjen säätyjen etuoikeus. Tuolloin yhteiskuntaluokkien maailmat ja elämisen ehdot poikkesivat suuresti toisistaan, varsinkin oppineisto hankki koulutuksen ja kielitaitoa ulkomailla ja kauppasuhteiden ansiosta tietyillä alueilla asui runsaasti ulkomaalaisia. Suomalaisen kansallisvaltion syntyminen vaikeissa olosuhteissa vahvisti yhteistä identiteettiä, mutta rakensi samalla rajoja; ajateltiin, että kansallisvaltiota ja kansallista identiteettiä oli suojeltava erottautumalla muista. Tämän seurauksena muiden maiden kansalaisten ei ole ollut helppo muuttaa Suomeen ja pakolaispolitiikka on ollut poikkeuksellisen tiukkaa. Maahanmuuton suhteen Suomi on ollut lähinnä lähettävä osapuoli, kun mm. Ruotsiin ja Pohjois-Amerikkaan on lähdetty hakemaan parempaa toimeentuloa. (Räsänen 2002b, 106.)

Soraisen (2007, 13) mukaan sotien jälkeen maahanmuutto Suomeen tyrehtyi vuosikymmeniksi lähes kokonaan ja Suomi muuttui maastamuuttomaasta maahanmuuton kohde- maaksi vasta 1980-luvulla. Ennen sitä ulkomailta tulevan työvoiman tarvetta ei Raunion ja Forsanderin (2009, 38) mukaan ollut, koska Suomi teollistui vasta myöhään. Ulkomaisen työvoiman tarvetta on heidän mukaansa vähentänyt myös naisten korkea työssäkäyntiaste ja korkea koulutustaso. Lisäksi liikkuvuus eri sosiaaliluokkien välillä on Raunion ja Forsanderin mukaan vähentänyt työvoiman eriytymistä, ja Suomessa väestön pieni koko ja homogeenisyys ovat luoneet tiiviit sosiaaliset verkostot, joihin muualta tulevien on ollut vaikea päästä mukaan. Myöskään asenteet Suomessa eivät Raunion ja Forsanderin mukaan ole olleet maahanmuuttomyönteisiä, vaan muualta tulevat on nähty uhkana kansalliselle turvallisuudelle. Kansainvälistyminen ja Euroopan unionin jäsenyys ovat kuitenkin muuttaneet käytänteitä ja vieraan kielen pakollisuus peruskoulussa on lisännyt kansainvälisten kontaktien mahdollisuuksia ja tehnyt ne saavutettaviksi yhä useammalle (Räsänen 2002b, 106).

Suomessa pysyvästi asuvien ulkomaalaisten määrä alkoi lisääntyä 1990-luvun alkupuolella Neuvostoliiton hajoamisen ja inkerinsuomalaisten paluumuuton seurauksena. Kiintiöpakolaisia alettiin vastaanottaa 1970-luvulla ja turvapaikanhakijoiden määrä alkoi vähitellen lisääntyä 1990-luvulla. Yleisin peruste maahanmuuttoon 1990- ja 2000-luvuilla on ollut perheside. Sen sijaan työnteon perusteella on Suomeen muutettu vain vähäisessä määrin. (Sorainen 2007, 14.) Ulkomaalaisten määrää tarkasteltaessa laskennan perusteena käytetään yleisesti joko henkilön kansalaisuutta tai äidinkieltä, joilla saadaan hieman erilainen tulos mm. siksi, että ulkomaalaistaustainen henkilö on voinut saada Suomen kansalaisuuden eikä siten näy enää tilastoissa. Tilastokeskuksen (2014b) mukaan vuonna 2013 Suomessa asui 207 511 ulkomaiden kansalaista, joiden kansalaisuudet jakautuvat alla esitetyn taulukon mukaisesti.

Taulukko 4 Ulkomaiden kansalaiset Suomessa vuonna 2013 (Tilastokeskus 2014b)

Maa, jonka kansalaisuus	2013	%
Viro	44 774	21,6
Venäjä	30 757	14,8
Ruotsi	8 382	4,0
Somalia	7 465	3,6
Kiina	7 121	3,4
Thaimaa	6 484	3,1
Irak	6 353	3,1
Turkki	4 398	2,1
Intia	4 372	2,1
Britannia	4 048	2,0
Muut	83 357	40,2
Yhteensä	207 511	100

Väestötilastoissa vieraskielisillä tarkoitetaan kaikkia niitä, joiden äidinkieli on jokin muu kuin suomi, ruotsi tai saame. Tilastokeskuksen mukaan vieraskielisten määrä oli vuoden 2013 lopussa 289 068 henkilöä, mikä oli 5,3 prosenttia väestöstä. Suurin vieraskielisten ryhmä oli venäjänkieliset. Vuonna 2013 heitä oli Suomessa 66 379 henkilöä. Seuraavaksi suurimmat vieraskieliset ryhmät olivat vironkieliset (42 936 henkilöä), somalinkieliset (15 570 henkilöä) ja arabiankieliset (13 170 henkilöä). (Tilastokeskus 2014c.)

5.3 Koulutus osana suomalaista maahanmuuttajapolitiikkaa

Ideologisesti Suomen maahanmuuttajapoliittiset ja koulutukselliset ohjelmat pyrkivät tukemaan etnisiä vähemmistöjä ja kulttuurinen monimuotoisuus halutaan nähdä suomalaisen yhteiskunnan voimavarana (Matinheikki-Kokko & Pitkänen 2002, 71). Maahanmuuttajakoulutuksen tavoitteena on varmistaa Suomeen muuttaneiden maahanmuuttajataustaisten henkilöiden edellytykset toimia tasavertaisesti suomalaisessa yhteiskunnassa ja mahdollisuudet saada koulutusta. Sekä maahanmuuttajataustaisten aikuisten että lasten opetuksen ja koulutuksen lähtökohtina ovat tasavertaisuus, toimiva kaksikielisyys ja monikulttuurisuus. Lisäksi tavoitteena on integroida maahanmuuttajataustainen väestö suomalaiseen koulutusjärjestelmään ja yhteiskuntaan, tukea heidän kulttuurista identiteettiään sekä luoda edellytykset toimivalle kaksikielisuudelle siten, että suomen tai ruotsin kielen lisäksi he säilyttävät oman äidinkieltänsä. Tasavertaisuus tarkoittaa, että maahanmuuttajataustaisilla henkilöillä on mahdollisuus saavuttaa tiedot ja taidot, joita suomalaisen yhteiskunnan tasavertainen jäsenyys edellyttää. Aikuiskoulutuksessa tämä tarkoittaa myös maahanmuuttajataustaisen opiskelijan lähtömaassa saavuttaman osaamisen ja koulutuksen tunnistamista ja tunnustamista. Toimiva kaksikielisyys saavutetaan, jos maahanmuuttajataustaisella henkilöllä on mahdollisuus opiskella suomea tai ruotsia sekä omaa äidinkieltään. Monikulttuurisuus koulutuspolitiikassa tarkoittaa ajattelua, jonka mukaan erilaisten kulttuurien kohtaaminen rikastuttaa kaikkia osapuolia, vähentää ennakkoluuloja ja lisää erilaisuuden sietämistä yhteiskunnassa. (mt. 2002, 63.)

Kun aiempien linjausten tavoitteena oli tuoda maahanmuuttajataustainen väestö mahdollisimman lähelle yleistä, suomalaista koulutusjärjestelmää, pyritään nykyisin yhdistämään maahanmuuttajataustaiselle väestölle suunnatut, eriytetyt toimenpiteet ja integraatio suomalaiseen koulutusjärjestelmään. Järjestelmä on kuitenkin edelleen kaksijakoinen; vaikka osa toimenpiteistä on integraatiota tukevia, yleinen koulutusjärjestelmä tarjoaa vain rajalliset mahdollisuudet huomioida monikulttuurisuus esimerkiksi opetussuunnitelmien ja opetusmenetelmien osalta. (Matinheikki-Kokko & Pitkänen 2002, 67.)

Aikuisille maahanmuuttajataustaisille henkilöille suunnatun kotoutumis- ja kielikoulutuksen laatu on pyritty Suomessa varmistamaan julkaisemalla aikuisten maahanmuuttajien kotoutumiskoulutukselle sekä aikuisten maahanmuuttajien luku- ja kirjoitustaidon koulutukselle valtakunnalliset opetussuunnitelman perusteet, joita kaikkien koulutuksen järjestäjien tulee

noudattaa. Lisäksi 1.9.2011 voimaan tulleessa kotouttamislaissa määritellään eri viranomaisten tehtävät mm. alkuohjauksen, kotoutumissuunnitelmien sekä tarvittavan koulutuksen osalta. Asetettujen tavoitteiden toteuttamisen yhtenä avainhenkilö on kouluttaja, joka vie valtakunnallisesti eksplikoidut kotoutumisen ja maahanmuuttajataustaiselle väestölle suunnatun koulutuksen tavoitteet käytäntöön. Maunonen-Eskelinen ym. (2005, 284) toteavat, että maahanmuuttajataustaisten opiskelijoiden elämänlaadun parantamiseksi ja oppimisen tukemiseksi on löydettävä työskentelytapoja, jotka paremmin hyödyntävät opiskelijoiden vahvuuksia ja mahdollisuuksia oppimiseen sekä löydettävä selkeitä tavoitteita ja keinot niiden saavuttamiseen. Kouluttajalta tämä edellyttää heidän mukaansa herkkyyttä tunnistaa yksilön tarpeet tilanteessa, jossa opiskelija on kouluttajasta riippuvainen. Itsenäisyyden saavuttaminen on Maunonen-Eskelisen ym. mukaan elinikäinen haaste sekä maahanmuuttajataustaisille opiskelijoille että heidän kouluttajilleen ja ohjaajilleen. Lisäksi oppimisprosessin organisointiin tulee heidän mukaansa kiinnittää entistä enemmän huomiota ja tavoitteena on luoda oppimisympäristöjä, jotka tukevat maahanmuuttajataustaisten opiskelijoiden oppimista ja samalla mahdollistavat kaikkien prosessiin osallistuvien toimijoiden osaamisen lisääntymisen, uusien taitojen oppimisen sekä uudenlaisten ajattelumallien ja asenteiden omaksumisen.

Opetusministeriö asetti 16.8.2007 johtoryhmän valmistelemaan ammatillisesti suuntautuneen aikuiskoulutuksen kokonaisuudistusta (AKKU). Johtoryhmän tehtäväksi annettiin tehdä ehdotus ammatillisesti suuntautuneen aikuiskoulutuksen hallinnollisesta selkiyttämisestä ja ohjauksen kehittämisestä sekä rahoituksen uudistamisesta niin, että se tukisi tuloksellisuutta ja ammatillista liikkuvuutta sekä kannustaisi työnantajia koulutuksen järjestämiseen ja yksilöitä oman osaamisensa kehittämiseen. Työryhmän tuli myös ottaa kantaa työvoimakoulutuksen asemaan, tehtäviin, rooliin ja hallintoon osana ammatillisesti suuntautunutta aikuiskoulutusta ottaen huomioon työ- ja elinkeinoministeriön perustamisen sekä aluehallinnon tehtäviä koskevan valmistelutyön etenemisen. Lisäksi tarkasteltiin oppisopimuskoulutuksen kehittämistä ja oppisopimustyyppisen koulutuksen käyttöä korkeakoulutettujen täydennyskoulutuksessa. Työryhmän tehtävänä oli myös tarvearvioinnin perusteella määritellä koulutuksen tarjonnan laajuus ja suuntaaminen sekä pohtia aikuiskoulutuksen tukijärjestelmien selkiyttämistä ja aikuisopiskelijoiden opintososiaalisten etuuksien uudistamista yhteistyössä sosiaali- ja terveysministeriön nimeämän sosiaaliturvakomitean kanssa. (Ammatillisesti suuntautuneen aikuiskoulutuksen kokonaisuudistus. AKKU-johtoryhmän toimenpide-ehdotukset (toinen väliraportti) 2009, 7.) AKKU-johtoryhmä otti

kantaa myös maahanmuuttajataustaisen väestön kouluttamiseen otsikolla "Maahanmuuttajat töihin koulutuksen avulla". Johtoryhmä toteaa työperusteista maahanmuuttoa ja maahanmuuttajataustaisen väestön työllistymistä ja integraatiota tukevan koulutuksen olevan keskeinen osa 2010-luvun aikuiskoulutuspolitiikkaa. Vaikka lähivuosina vielä tarvitaan erityisesti maahanmuuttajataustaisille henkilöille suunnattuja koulutuspalveluita, on pidemmän aikavälin tavoitteena koulutuksen valtavirtaistaminen. Siirtymävaiheessa tarvitaan erityistä panostusta kielenopetukseen, työelämätaitoihin sekä koulutukseen sijoittumista ja työllistymistä edistäviin neuvontapalveluihin. Kielenopetuksessa tulee laajentaa erityisesti ammatilliseen koulutukseen yhdistettyä ja osana työelämää tapahtuvaa kielitaidon kehittämistä. Maahanmuuttajataustaiselle väestölle suunnattujen palveluiden resurssointi vaatii AKKU-johtoryhmän mukaan noin puolitoistakertaisen panostuksen yleisiin verrattuna. (Ammatillisesti suuntautuneen aikuiskoulutuksen kokonaisuudistus. AKKU-johtoryhmän toimenpide-ehdotukset (toinen väliraportti) 2009, 39.)

Maahanmuuttajataustaisen väestön aikuiskoulutuskysyntään vastaamiseksi lisävoimavaroja on AKKU-johtoryhmän mielestä kohdennettava edelleen ammatilliseen koulutukseen valmistavaan koulutukseen, maahanmuuttajataustaisille henkilöille soveltuvaan oppisopimus- ja muuhun lisäkoulutukseen, korkeakoulutasoiseen koulutukseen mukaan lukien ammattikorkeakoulujen valmistava koulutus, avoin korkeakoulu ja erikoistumisopinnot, opetushenkilöstön pätevyymis- ja täydennyskoulutukseen sekä suomen ja ruotsin kielen koulutukseen kaikilla tasoilla. Konkreettisena toimenpiteenä AKKU-johtoryhmä ehdottaa mm. maahanmuuttajataustaisille henkilöille tarkoitettujen ohjaus- ja neuvontapalveluiden tehostamista niin, että palveluita saa heti maahanmuuton jälkeen, jolloin koulutukseen ja työhön sijoittumista voidaan nopeuttaa. Toimenpide-esityksessä nostetaan esiin erityisesti koulutuksen nivelvaiheet, joissa ohjauksella voidaan tehostaa jatko-opintoihin sijoittumista ja estää syrjäytymistä. Johtoryhmä esittää myös, että sekä maahanmuuttajataustaiselle opetushenkilöstölle että maahanmuuttajataustaisten henkilöiden koulutuksessa toimivalle opetushenkilöstölle tarkoitettua pätevyymis- ja täydennyskoulutusta ja siihen tarvittavia voimavaroja tulisi lisätä. (Ammatillisesti suuntautuneen aikuiskoulutuksen kokonaisuudistus. AKKU-johtoryhmän toimenpide-ehdotukset (toinen väliraportti) 2009, 40.)

Osana ammatillisesti suuntautuneen aikuiskoulutuksen kokonaisuudistukseen tähtäävää selvitystyötä asetettiin 19.5.2008 työryhmä selvittämään maahanmuuttajataustaisen väestön koulutukseen sijoittumista ja työllistymistä. Työryhmä muodostettiin opetusministeriön, sisäministeriön, sosiaali- ja terveysministeriön sekä työ- ja elinkeinoministeriön virkamiehistä. Esityksessään (2009, 41) työryhmä toteaa, että työperäisen maahanmuuton ja maahanmuuttajataustaisen väestön työllistymisen edistämiseksi tarvitaan sekä nykyisen koulutusjärjestelmän tehostamista että uusia, joustavampia koulutusmalleja. Lähtökohtana on, ettei maahanmuuttajataustaisia henkilöitä varten rakenneta lyhyitä minimikoulutuksia, vaan uusia malleja kehitetään sekä maahanmuuttajataustaisille henkilöille että kantaväestölle soveltuviksi. Lähtökohtana on myös, että aiempi osaaminen luetaan hyväksi ja koulutus toteutetaan työelämälähtöisesti. Lisäksi pidetään tärkeänä, että koulutus johtaa tutkintoon, mikä takaa myös ammatillisen liikkuvuuden ja jatko-opintomahdollisuudet pidemmällä aikavälillä. (Aikuiskoulutuksen tehtävät maahanmuuttajien työllistämisen edistämässä 2009, 41.) Alatyöryhmä toteaa (2009, 64) myös, että näyttötutkintojärjestelmää tulee kehittää vastaamaan paremmin maahanmuuttajataustaisten henkilöiden tarpeisiin: osaamiskartoituksen mallit, tutkintotilaisuuksien toteutuksen ja arvioijien osaamisen kehittäminen sekä selvitys kielitaitovaatimuksista (suomi/ruotsi/muut kielet) eri tutkinnoissa. Lisäksi työryhmä (2009, 35) muistuttaa, ettei osaamisen yhteensovittamisessa ole kysymys vain siitä, mitä maahanmuuttajataustaisen henkilön tulee tehdä ammattitaitonsa eteen, vaan myös siitä, miten suomalaiset työelämän ja koulutusorganisaatioiden edustajat osaavat tunnistaa ja tunnustaa maahanmuuttajataustaisten henkilöiden jo olemassa olevaa osaamista ja miten joustavia koulutuksellisia ratkaisuja on käytettävissä heidän osaamisensa kehittämiseksi.

6 TUTKIMUKSEN TOTEUTUS

Kuudennen luvun aluksi esitetään tutkimuksen tieteellinen motivointi osana ammattikasvatusta sekä tutkimuksella asetetut tavoitteet. Sen jälkeen esitellään tutkimuskysymykset sekä valittu tutkimusote ja aineiston analyysitapa peilaten niitä tutkimusmenetelmäkirjallisuudessa esitettyihin näkökohtiin. Seuraavan kokonaisuuden muodostavat kuvaus tutkimusaineiston hankinnasta sekä kohderyhmästä ja perustelu valituista aineiston hankinnan menetelmistä. Samassa yhteydessä kuvataan myös aineiston hankintaan liittyneitä haasteita. Tutkimusaineiston käsittelyn ja analyysin osalta kuvataan tutkimusprosessi ja perustellaan tutkijan tekemät valinnat.

6.1 Tutkimuksen tieteellinen motivointi

Tämä väitöstutkimus kuuluu ammattikasvatukseen, joka on kasvatustieteen osa-alue. Tieteen kentän jaottelussa luonnontieteisiin ja ihmistieteisiin ammattikasvatus sijoittuu Tuomisen ja Wihersaaren (2006, 58) mukaan ihmistieteisiin, jotka ovat ihmistä, ihmisyyttä ja ihmisen toimintaa tutkivia tieteitä. Pikkaraisen (2011, 36) mukaan kasvatustiede on selkeästi toiminnan tiede, ja kasvatustieteessä tutkittava toiminta on hyvin monimutkaisesti eri toimijoiden kautta välittyntä ja muihin toimintoihin limittyntä. Tämän väitöstyön tutkimuskohteenä on ammatillisten kouluttajien toiminta maahanmuuttajataustaisen opiskelijan ja tutkinnon suorittajan henkilökohtaistamisessa ja monikulttuurisessa oppimisympäristössä, johon näyttötutkinnoissa liittyy myös vahva side työelämään. Pikkaraisen (2011, 36) mukaan kasvatustiede on kehittynyt nimenomaan koulutustieteenä, ja sen tehtävänä on ensisijaisesti kouluttaa erilaisia kasvatustieteen ammattilaisia ja tukea heidän ammatillista toimintaansa sekä tämän toiminnan puitteina olevia instituutioita. Siljanderin (2011, 208) mukaan kasvatustieteellä tulisi olla vastuu kasvatuksen ja pedagogisten perusprosessien tutkimuksesta. Tässä väitöstutkimuksessa tutkijan kasvatustieteen ammattilaisiin liittyvä mielenkiinto kohdistuu osaamiseen, jota ammatilliselta kouluttajalta maahanmuuttajataustaista opiskelijaa ja tutkinnon suorittajaa henkilökohtaistettaessa vaaditaan sekä ammatillisten kouluttajien osaamisen kehittämiseen näyttötutkintojen ja monikulttuurisen oppimisympäristön kontekstissa.

Holman (2011, 129) mukaan kasvatustutkimuksen kenttä on monitieteinen ja monikerroksinen ja myös kasvatustutkimuksen kentän sisällä näkyvät monet filosofiset traditiot. Tuomisen ja Wihersaaren mukaan (2006, 43) ammattikasvatuksen filosofisia kysymyksiä ovat ammatilliseen kasvuun, ammatin oppimiseen ja ammatilliseen koulutukseen liittyvät filosofiset kysymykset. Ammattikasvatuksen ontologia sisältää sekä kasvatuksen että ammattien ontologian. Kasvatukseen liittyviä käsitteitä ovat mm. kasvatustutkimus ja opettajuus sekä ihminen, persoona ja identiteetti. Ammattiin liittyviä ontologisia käsitteitä ovat ammattitaito, kompetenssi, koulutus, ammatit, ammatit ja professio. (Tuominen & Wihersaari 2006, 94.)

Tässä väitöstutkimuksessa käsitellään sekä opettajuuteen että ammattiin liittyviä käsitteitä. Tuomisen ja Wihersaaren (2006, 95) mukaan opettajuus, oppiminen ja kasvatustutkimus ovat ryväkäsitteitä; on vaikea määrittellä yhden olemusta käsittelemättä samalla jollakin tavalla myös muita. Tässä väitöstyössä opettajuutta tarkastellaan sekä ammatin opettamisen että monikulttuurisen kompetenssin kehittymisen näkökulmasta ja esiin tulee myös kouluttajan roolin muutos monimuotoisissa ja monikulttuurisissa oppimisympäristöissä. Oppiminen näyttäytyy väitöstutkimuksessa sekä monikulttuurisen kompetenssin kehittymisen että ammatin oppimisen prosessina monikulttuurisessa oppimisympäristössä. Samoin kasvatustutkimusta tarkastellaan sekä ammatillisen kasvun että monikulttuurisen kasvatuksen näkökulmasta. Ammattiin liittyvistä ontologisista käsitteistä ammattitaidon ja kompetenssin tarkastelussa näkyvät mm. kulttuurirelatiivisuus ja arvo-objektivismiin liittyvät kysymykset, kun maahanmuuttajataustainen henkilö rakentaa ammatillista identiteettiä suomalaisessa oppilaitoksessa ja työelämässä. Tuomisen ja Wihersaaren (2006, 98) mukaan ammattikasvatuksen kasvatustapahtumille on myös leimallista kouluttajan ja opiskelijan tasaveroinen kohtaaminen, jossa korostuvat vuorovaikutustaidot ja kyky aitoon dialogiseen kohtaamiseen. Tässä tutkimuksessa kouluttajan ja maahanmuuttajataustaisen opiskelijan vuorovaikutusta tarkastellaan henkilökohtaistamisprosessin, monikulttuurisen oppimisen ja ohjauksen sekä monikulttuurisen kasvatuksen ja monikulttuurisen kompetenssin saavuttamisen näkökulmasta. Oleellista näissä kaikissa on opiskelijan aktiivinen toimijuus sekä kouluttajan rooli ohjaajana ja fasilitaattorina.

Nokelaisen (2013, 6) mukaan ammattikasvatustutkimuksessa on kyse nuorten ja aikuisten kasvatamisesta ammattiin, ammatin oppimisesta ja ammatillisen kasvun elinikäisestä prosessista. Ammattikasvatuksen teoreettisena lähtökohtana on Tuomisen ja Wihersaaren (2006, 59) mukaan ammattiin kasvattamisen problematiikkaan liittyvä tieteellinen tutkimus.

Helakorven (2001, 8) mukaan ammattikasvatustutkimus voi suuntautua esimerkiksi koulutusjärjestelmään, sen rakenteisiin sekä koulutuspoliittisiin perusteisiin ja siihen kuinka ne palvelevat ammattikasvatusta. Koulutusjärjestelmään liittyvänä painopisteenä tässä tutkimuksessa on näyttötutkintojärjestelmän sisältämän henkilökohtaistamisen sekä kieli- ja kulttuuritaustan huomioisen toteutumisen Opetushallituksen antaman henkilökohtaistamismääräyksen edellyttämällä tavalla. Organisaatiotasolla tutkimuskohteena voi Helakorven (2001, 8) mukaan olla esimerkiksi johtaminen, koulutyön organisointi, tiimityö ja yhteistyö työelämän kanssa sekä muu verkostoituminen ja opetussuunnitelmat. Yksilötasoon kohdistuva tutkimustoiminta on Helakorven mukaan kiinnostunut mm. oppimisesta ja opetuksesta sekä opettajan ja oppijan rooleista. Winchin (2012, 53) mukaan ammattikasvatuksen tutkimuksessa näkyvät myös poliittiset, sosiaaliset ja taloudelliset kysymykset sekä ammatillisen koulutuksen yhteys yhteiskunnan taloudelliseen kehitykseen. Yhtenä tutkimusten mielenkiinnon kohteena ovat hänen (2012, 55) mukaansa olleet myös eri maiden ammatillisten koulutusjärjestelmien vertailut. Tuomisen ja Wihersaaren (2006, 69) mukaan ammattikasvatuksen tutkimus on tullut korostuneesti esille koulutuspoliittisten uudistuskysymysten yhteydessä. Tämän väitöstutkimuksen viitekehys sisältää ammatillisen koulutuksen koulutuspoliittiset uudistamispyrkimykset mm. aikuiskoulutuksen kokonaisuudistuksen yhteydessä. Yhteiskunnallisena muutostekijänä ovat suomalaisen maahanmuutto- ja maahanmuuttajapolitiikan tavoitteet, maahanmuuttajataustaisen väestön määrän kasvu sekä viranomaisten ja päättäjien määrätietoinen pyrkimys lisätä maahanmuuttajataustaisen väestön osallistumista ammatilliseen koulutukseen ja tutkintoihin. Ammattikasvatus tulee Tuomisen ja Wihersaaren (2006, 65) mukaan lähelle työelämän tutkimusta. Suomessa koulutuksen ammatillistuminen on ollut koko koulutuskentän keskeinen kehitystrendi ja keskeisessä asemassa on ollut taloudellisen pragmatismien oppi, jolloin tavoitteena on ollut koulutuksen ja työelämän lähentäminen koulutusta ammatillistamalla (Tuominen & Wihersaari 2006, 61). Näin tarkasteltuna ammatti on organisoidun kasvatustoiminnan tulosta ammatin tai ammatillisuuden määrittäessä tuotantoprosessien ja työmarkkinoiden intressien perusteella (mt. 2006, 62). Tämän väitöstutkimuksen viitekehystenä oleva näyttötutkintojärjestelmä rakentuu suomalaisen työelämän osaamisvaatimuksille ja myös ammatillisten kouluttajien osaamista on mm. Ammatillisessa opettajankoulutuksessa rakennettu tämän kansallisen ja monokulttuurisen, työelämän merkitystä korostavan viitekehysten vaaraan.

Tutkimuksen tieteellisenä kontribuutiona on, että se tuottaa uutta tietoa ammattikasvatukseen tieteenalana ottamalla tarkasteluun vahvasti suomalaiseen työelämään ja kulttuuriin sidonnaisen näyttötutkintojärjestelmän ja henkilökohtaistamisprosessin monikulttuurisessa kontekstissa ja osoittamalla, miten kouluttajan toiminta ja osaamisvaatimukset muuttuvat, kun maahanmuuttajataustaisen tutkinnon suorittajien määrä kasvaa ja koulutusryhmät yhä useammin muodostuvat maahanmuuttajataustaisista ja valtaväestöä edustavista opiskelijoista. Tutkimuksen praktinen relevanssi puolestaan liittyy oppilaitosorganisaatioiden sisäisen toimintakulttuurin ja kouluttajien osaamisen kehittämiseen sekä työelämäyhteistyön toteuttamiseen.

6.2 Tutkimuksen tavoitteet

Tämän väitöstutkimuksen tavoitteena on tutkia, miten näyttötutkintojärjestelmän sisältämiä henkilökohtaistamista toteutetaan, kun tutkinnon suorittajana on maahanmuuttajataustainen henkilö. Vastausta haetaan tutkimalla, mitä konkreettisia ratkaisuja ja toimenpiteitä ammatilliset kouluttajat tekevät maahanmuuttajataustaisen henkilön hakeutumisen, tutkinnon suorittamisen ja tarvittavan ammattitaidon hankkimisen henkilökohtaistajina sekä monikulttuurisen oppimisympäristön toimijoina. Tavoitteena on, että tutkimuksessa kuuluu ammatillisten kouluttajien ääni; heidän kokemuksensa monikulttuurisesta oppimisympäristöstä kertovat niistä haasteista, joita maahanmuuttajataustaisten opiskelijoiden ja tutkinnon suorittajien kasvava määrä näyttötutkinnoissa ja tutkintoon valmistavassa koulutuksessa ja henkilökohtaistamisessa synnyttää. Lisäksi tutkimustulokset luovat yleiskuvaa siitä, millaista osaamista ammatilliselta kouluttajalta monikulttuurisessa oppimisympäristössä ja näyttötutkinnoissa vaaditaan, kun tutkinnon suorittajana on maahanmuuttajataustainen henkilö. Tutkimustulosten perusteella voidaan myös arvioida, miten 1.3.2007 voimaan tulleen henkilökohtaistamismääräyksen toimintatavat sekä kieli- ja kulttuuritaustan huomioiminen toteutuvat.

Tutkimus sisältää Rinteen, Kivirauman ja Lehtisen (2004, 49) esittämät kasvatustieteellistä tutkimusta suuntaavat makro- ja mikrotason tavoitteet. Makrotasolla pyrkimys vaikuttaa yhteiskunnalliseen kehitykseen näkyy tässä tutkimuksessa pyrkimyksenä edistää maahanmuuttajataustaisten henkilöiden tutkinnon suorittamista ja sitä kautta työllistymistä ja kotoutumista tunnistamalla näyttötutkinnon suorittamiseen, tutkintoon valmistavaan koulutukseen sekä työelämäyhteistyöhön liittyviä haasteita ja niistä syntyviä kouluttajien

osaamis- ja täydennyskoulutustarpeita. Mikrotasolla ymmärrys sosiaalisen vuorovaikutuksen vastavuoroisuudesta näkyy henkilökohtaistamisen ja monikulttuurisen oppimisympäristön opetus- ja ohjaustapahtumien tarkasteluna sekä kouluttajien ja työelämän edustajien äänen kuulumisena.

6.3 Tutkimuskysymykset ja tutkimusmenetelmät

Tutkimukselle asetettujen tavoitteiden pohjalta tutkimuskysymykset on muotoiltu seuraavasti

1. Miten ammatilliset kouluttajat käytännössä huomioivat kieli- ja kulttuuritaustan henkilökohtaistamisprosessin kolmessa eri vaiheessa: hakeutuminen, tutkinnon suorittaminen sekä tarvittavan ammattitaidon hankkiminen?
2. Miten aiemmin hankittua osaamista tunnistetaan?
3. Miten kouluttajat tukevat työpaikkoja/työssäoppimispaikkoja monikulttuurisena oppimisympäristönä ja valmentavat työelämän edustajia maahanmuuttajataustaisen tutkinnon suorittajan arviointiin?
4. Miten paljon ohjausta tarvitaan ja mitä ohjauksen keskeiset sisällöt ovat?
5. Miten ammatilliset kouluttajat kuvaavat monikulttuurisen ohjauksen ja oppimisympäristön haasteita ja työssä tarvittavaa osaamista?

Väitöstutkimus on toteutettu kvalitatiivisella tutkimusotteella. Kvalitatiivinen eli laadullinen tutkimusote sopii tähän tutkimukseen, koska kyseessä on ihmistutkimus. Kaikkosen (1999b, 428) mukaan ihmisen tutkiminen on ensisijaisesti laadullista toimintaa, jossa tarvitaan syvällistä ymmärrystä yksilössä tapahtuvista prosesseista. Väitöstutkimuksessa on sekä kuvaileva että evaluoiva näkökulma, ja kvalitatiiviseen tarkasteluun sisällytetään myös joitakin kvantitatiivisia elementtejä kuten vastaajien taustatiedot sekä nominaaliset asenneväittämät. Alasuutari (2011, 32) toteaa, että vaikka kvalitatiivinen ja kvantitatiivinen analyysi voidaan erottaa toisistaan, niitä voidaan myös käyttää rinnakkain samassa tutkimuksessa ja saman aineiston analyysissä. Myös Hirsjärvi, Remes ja Sajavaara (2009, 136–137) pitävät kvantitatiivista ja kvalitatiivista tutkimusta toisiaan täydentävinä lähestymistapoina, joita on vaikea erottaa toisistaan. Heidän mukaansa mittaaminen sisältää kaikilla tasoilla sekä kvalitatiivisen että kvantitatiivisen puolen. Hirsjärvi ja Hurme (2009, 31) puolestaan toteavat, että kvantitatiivisia ja kvalitatiivisia menetelmiä voidaan myös käyttää

ikään kuin sisäkkäin, jolloin samalla menetelmällä hankittua tietoa käsitellään sekä kvalitatiivisesti että kvantitatiivisesti. Hirsjärven ja Hurmeen (2009, 31) mukaan kvalitatiivinen tieto voidaan aina myös kvantifioida.

Kvalitatiivinen tutkimusote sopii tässä väitöstutkimuksessa esitettyyn tutkimusongelmaan myös siksi, että kuten Hirsjärvi ym. (2009, 164) toteavat, kvalitatiivinen tutkimus suosii metodeja, joissa tutkittavien, tässä tapauksessa ammatillisten kouluttajien ja työelämän edustajien, näkökulmat ja ääni pääsevät kuuluville. Lisäksi kvalitatiivinen tutkimusote mahdollistaa Hirsjärven ym. mukaan tutkimussuunnitelman joustavan muotoutumisen tutkimuksen edetessä ja kohdejoukko voidaan satunnaisotannan sijasta valita tarkoituksenmukaisesti. Kvalitatiiviseen analyysiin sisältyy Tötön (2000, 105) mukaan mahdollisuus luoda uusia ideoita, kun kvantitatiivinen analyysi ei sellaisia oikein suoritettuna voi tuottaa, koska siinä vahvistetaan tai kumotaan ennalta asetettuja hypoteeseja ja teoriaa. Lisäksi kvalitatiivisen lähestymistavan vahvuuksia ovat Tötön mukaan tulosten analysointi kohderyhmän ja osallistujien omilla käsitteillä, syvälinen tieto ja tiheä kuvaus sekä toimijoiden omat tulkinnat ja parhaimmillaan kvalitatiivinen lähestymistapa voi Tötön mukaan auttaa myös tutkimuksen kohderyhmää/informantteja kehittämään omaa toimintaansa. Hirsjärvi ym. (2009, 161) tuovat esiin myös tutkijan omien arvojen merkityksen kvalitatiiviselle tutkimukselle. Arvot muovaavat Hirsjärven ym. mukaan sitä, miten tutkittavaa ilmiötä pyritään ymmärtämään, ja tutkimuksessa tutkija ja se, mitä tiedetään, kietoutuvat saumattomasti yhteen eikä objektiivisuutta perinteissä mielessä voida saavuttaa.

Kvalitatiivisen tutkimuksen lähtökohtana on todellisen elämän kuvaaminen, kohdetta pyritään kuvaamaan mahdollisimman kokonaisvaltaisesti ja tutkimus sisältää ajatuksen todellisuuden moninaisuudesta (Hirsjärvi ym. 2009, 161). Syrjäläinen, Eronen ja Värri (2007, 8) toteavat, että laadullisen tutkimuksen tärkein tavoite on inhimillisen ymmärryksen lisääminen. He korostavat tutkijan tekemän tulkinnan merkityksellisyyttä; kohdallisen ja oivaltavan tulkinnan avulla lisätään ymmärrystä ihmisten arjesta, tässä tapauksessa monikulttuurisen oppimisympäristön ja monikulttuurisen ohjauksen arjesta, jota peilataan näyttötutkintojärjestelmän sisältämän henkilökohtaistamisen prosesseihin sekä henkilökohtaistamääräyksen edellyttämiin toimintatapoihin ja laatuvaatimuksiin. Syrjäläisen ym. (2007, 8) mukaan oivaltava tulkinta syntyy teorian ja empirian vuoropuhelusta, joka toteutuu, kun tutkija ottaa haltuun aineistonsa ja rakentaa siitä tutkimustehtävänsä kannalta uutta tietoa ja ymmärrystä lisäävän kokonaisuuden.

Kvalitatiivinen tutkimus ei pyri tilastollisiin yleistyksiin, vaan kuvaamaan esimerkiksi jotain ilmiötä tai tapahtumaa, ymmärtämään tiettyä toimintaa tai antamaan teoreettisesti mielekkään tulkinnan jostakin ilmiöstä. Tästä syystä on tärkeää, että henkilöt, joilta tietoa kerätään, tietävät tutkittavasta ilmiöstä mieluiten mahdollisimman paljon tai heillä on kokemusta asiasta. (Tuomi & Sarajärvi 2009, 85.) Jotta tämä tavoite toteutuu, tiedonantajien valinnan tulee olla harkittua ja tarkoituksenmukaista. Tuloksia raportoitaessa lukijalle kerrotaan, millä perusteilla tiedonantajien valinta on tehty ja miten se täyttää tarkoitukseen sopevuuden kriteerit. Sen jälkeen arviointi jätetään lukijalle, joka muodostaa tutkijan esittämän argumentoinnin pohjalta näkemyksensä tehdyn tutkimuksen tieteellisyydestä. (mt. 2009, 86.) Tämän väitöstyön aineiston hankinnan ensimmäisen vaiheen kyselytutkimuksen kohderyhmän sekä toisen vaiheen teemahaastatteluiden informanttien valintaperusteet on kuvattu luvussa 6.4 Tutkimusaineiston hankinta. Kyselytutkimuksen ja teemahaastattelujen vastaajien kokemusta tutkimusaiheesta kuvataan luvussa 7.1.1 Kyselyn taustatiedot sekä luvussa 7.2 Teemahaastattelut.

Kvalitatiivisessa tutkimuksessa tieteellisen päättelyn logiikka voi olla induktiivinen, deduktiivinen tai abduktiivinen. Jako perustuu tulkintaan tutkimuksessa käytetystä päättelyn logiikasta, joka on induktiivisessa päättelyssä yksittäisestä yleiseen ja deduktiivisessa yleisestä yksittäiseen. Vaikka olisi kyse vain analogiasta, tieteellisesti tämän jaotuksen käyttö on ongelmallista mm. siksi, että puhtaan induktion mahdollisuus on kyseenalaistettu. Ajatellaan, ettei uutta teoriaa voi syntyä pelkästään havaintojen pohjalta. (Tuomi & Sarajärvi 2009, 95.) Tässä tutkimuksessa käytetään abduktiivista päättelyä, jossa teorian muodostus on Tuomen ja Sarajärven (2009, 95) mukaan mahdollista silloin, kun havaintojen tekoon liittyy jokin johtoajatus tai johtolanka. Hirsjärven ja Hurmeen (2009, 136) mukaan abduktiivisessa päättelyssä tutkijalla on valmiina joitakin teoreettisia johtoideoita, joita hän pyrkii todentamaan aineistonsa avulla. Tässä tutkimuksessa abduktiivisen päättelyn johtoajatuksina ovat tutkijan oletus siitä, että tutkinnon suorittajan kieli- ja kulttuuritausta vaikuttavat henkilökohtaistamiseen ja ohjaukseen ja että monikulttuurinen oppimisympäristö muuttaa ammatillisen kouluttajan toimintaa. Reichertzin (2004, 159) mukaan abduktiivisessa analyysissä yhdistyvät loogisuus ja innovatiivisuus. Hän (2004, 162) kuvaa abduktiivista analyysiä älylliseksi prosessiksi ja mentaaliseksi hypyksi, jossa eri tekijöitä yhdistetään uudella tavalla.

Väitöstutkimus perustuu kvalitatiivisen tutkimuksen perusanalyysimenetelmälle, sisälönanalyysille, jota voidaan tarkastella paitsi yksittäisenä metodina, myös väljänä teoreettisena, erilaisiin analyysikokonaisuuksiin liittyvänä viitekehystenä (Tuomi & Sarajärvi 2009, 91). Mayring (2004, 266) korostaa systemaattisuuden merkitystä koko sisälönanalyysiprosessin ajan. Hänen (2004, 269) mukaansa analyysissä on keskeistä aineiston tyypittely- ja luokittelu, ja laadulliseen analyysiin voidaan liittää myös määrällisiä elementtejä. Sisälönanalyysissä aineistoa voidaan tarkastella aineistolähtöisesti, teoriaohjaavasti ja teorialähtöisesti. Aineistolähtöisessä analyysissä pyritään luomaan tutkimusaineistosta teoreettinen kokonaisuus ja analyysiyksiköt valitaan aineistosta tutkimuksen tarkoituksen ja tehtävänasettelun mukaisesti. Avainajatuksena on, että analyysiyksiköt eivät ole etukäteen sovittuja tai harkittuja eikä aikaisemmilla havainnoilla, tiedoilla tai teorioilla tutkittavasta ilmiöstä pitäisi olla vaikutusta analyysin toteuttamiseen tai lopputulokseen. Myös aineistolähtöisessä analyysissä teoria on läsnä, mutta koskee vain analyysin toteuttamista ja metodologiaa. (Tuomi & Sarajärvi 2009, 95.) Eskolan ja Suorannan (2008, 19) mukaan aineistolähtöinen analyysi on tarpeellista varsinkin silloin, kun tarvitaan perustietoa jonkin ilmiön olemuksesta. Tuomi ja Sarajärvi (2009, 96) toteavat aineistolähtöisen tutkimuksen toteuttamisen olevan erittäin vaikeaa, koska ajatus havaintojen teoriapitoisuudesta on yleisesti hyväksytty periaate, jonka taustalla on ajatus siitä, ettei objektiivisia, puhtaita havainnoita sinällään ole olemassa, vaan mm. käytetyt käsitteet, tutkimusasetelma ja menetelmät ovat tutkijan asettamia ja vaikuttavat tuloksiin.

Teoriaohjaavassa analyysissä on teoreettisia kytkentöjä, mutta se ei suoraan pohjaudu teoriaan tai teoria voi toimia apuna analyysin etenemisessä. Myös teoriaohjaavassa analyysissä analyysiyksiköt valitaan aineistosta, mutta aikaisempi tieto ohjaa tai auttaa analyysiä. (Tuomi & Sarajärvi 2009, 96.) Vaikka teoriaohjaavassa analyysissä on Tuomen ja Sarajärven (2009, 97) mukaan tunnistettavissa aikaisemman tiedon vaikutus, sen merkitys ei ole teoriaa testaava, vaan pikemminkin uusia ajatusuria luova. Usein kyse on abduktiivisesta päättelystä ja tutkijan ajatteluprosessissa vaihtelevat aineistolähtöisyys sekä valmiit mallit. Teorialähtöinen analyysi on luonnontieteellisen tutkimuksen perinteinen, johonkin tiettyyn teoriaan, malliin tai auktoriteetin esittämään ajatteluun nojaava analyysimalli. Tutkittava ilmiö määritellään jonkin jo tunnetun teorian mukaisesti ja aineiston analyysia ohjaa valmis aikaisemman tiedon perusteella luotu kehys, jonka pohjalta myös käsitteet määrittyvät. Useimmiten teorialähtöisen analyysin lähtökohtana on aikaisemman tiedon testaaminen uudessa kontekstissa. (Tuomi & Sarajärvi 2009, 97.) Sekä aineistolähtöisessä että

teoriaohjaavassa analyysissä aineiston hankinta eli se, miten tutkittava ilmiö käsitteenä määritellään, on vapaata suhteessa teoriaosan jo tiedettyyn tietoon tutkittavasta ilmiöstä. Teorialähtöisessä analyysissä ilmiöstä jo tiedetty sen sijaan sanelee, miten aineiston hankinta toteutetaan ja miten tutkittava ilmiö käsitteenä määritellään. (Tuomi & Sarajärvi 2009, 98.) Tämän tutkimuksen aineistoa tarkastellaan teoriaohjaavasti; tarkastelun taustana olevia teoreettisia ja käsitteellisiä lähtökohtia ovat mm. näyttötutkinnot, henkilökohtaistaminen, monikulttuurisuus, monikulttuurinen oppimisympäristö, -oppiminen ja -ohjaus, monikulttuurinen kompetenssi sekä ammattipedagogiikka. Ammatillisen kouluttajan toimintaa tarkastellaan edellä mainittujen teoreettisten ja käsitteellisten lähtökohtien valossa ammatillisen aikuiskoulutuksen kontekstissa, mutta uudesta näkökulmasta tilanteessa, jossa näyttötutkinnon suorittajana on maahanmuuttajataustainen aikuinen.

6.4 Tutkimusaineiston hankinta

Tutkimusaineiston hankinnan lähtökohtana tässä tutkimuksessa on aineistotriangulaatio. Tutkimuksessa käytetään kahta eri aineistoa ja tiedonlähteinä toimivat sekä ammatilliset kouluttajat että työelämän edustajat. Tutkimusaineiston hankinta tapahtui kaksivaiheisesti: ensin aineistoa koottiin kyselytutkimuksella ja sen jälkeen teemahaastatteluilla.

Ensimmäisessä vaiheessa tehtiin kyselytutkimus, jonka perusjoukkona olivat kouluttajat, jotka työskentelevät ammatillisen aikuiskoulutuksen ja näyttötutkintojen parissa ja joilla on kokemusta maahanmuuttajataustaisten aikuisopiskelijoiden ammatillisten opintojen ja näyttötutkinnon suorittamisen henkilökohtaistamisesta. Hirsjärven ym. (2009, 195) mukaan kyselytutkimuksen ongelmaksi saattaa muodostua se, ettei varmasti tiedetä, miten vakavasti vastaajat suhtautuvat tutkimukseen ja kuinka perehtyneitä he ovat kyselyssä esitettyihin teemoihin. Lisäksi haasteena on Hirsjärven ym. mukaan hyvän ja oikeita vastausvaihtoehtoja sisältävän kyselylomakkeen laatiminen. Eskolan ja Suorannan (2008, 66) mukaan aineiston yleistettävyyttä voidaan lisätä vastaajien huolellisella valinnalla. Heidän mukaansa vastaajilla tulisi olla suhteellisen samanlainen, ainakin senhetkinen kokemusmaailma, heidän tulisi omata tietoa tutkimusongelmasta ja lisäksi heidän tulisi olla kiinnostuneita itse tutkimuksesta. Tämän väitöstyön aineistossa kaikilla vastaajilla on kokemusta maahanmuuttajataustaisista opiskelijoista näyttötutkintoon valmistavassa koulutuksessa ja/tai näyttötutkinnoissa ja suurin osa vastaajista on myös näyttötutkintomestareita, joiden voidaan 25 opintopisteen laajuisen Näyttötutkintomestarikoulutuksen suorittaneina olettaa

tietävän näyttötutkintotoiminnan ja henkilökohtaistamisen toimintatavat. Näyttötutkintomestari-
koulutuksen keskeiset sisällöt on kuvattu luvussa 3.7 Monikulttuurisuutta käsittelevät
sisällöt Ammatillisessa opettajankoulutuksessa ja Näyttötutkintomestari-
koulutuksessa. Vastaajien työkokemus on kuvattu luvussa 7.1.1 Kyselyn taustatiedot. Tutkijan oman ar-
vion mukaan vastaajat ovat myös suhtautuneet kyselyyn vakavasti.

Kyselylomakkeesta pyrittiin tekemään mahdollisimman selkeää ja sitä koekäytettiin ennen
laajempaa levitystä. Sekä vastaajien työn että aineiston jatkokäsittelyn helpottamiseksi lo-
make jaoteltiin henkilökohtaistamisprosessin eri vaiheiden mukaan ja lisäksi lomakkeessa
oli työelämään, ohjaukseen, monikulttuuriseen oppimisympäristöön sekä eri maahanmuut-
tajaryhmien vahvuuksiin liittyvät osiot. Lomake sisälsi sekä nominaalisia asenneväittämiä
että avoimia kysymyksiä, joissa vastaajat saivat ilmaista itseään ja perustella näkemyksi-
ään vapaasti omin sanoin. Hirsjärven ym. (2009, 201) mukaan avointen kysymysten funk-
tiona on osoittaa vastaajien tietämys aiheesta ja siitä, mikä aiheessa on keskeistä, kuvata
vastaajien asiaan liittyvien tunteiden voimakkuutta sekä tunnistaa motivaatioon liittyviä
seikkoja ja vastaajan viitekehyksiä. Tutkimuksessa käytetty kyselylomake on väitöskirjan
liitteenä.

Koska näyttötutkinnoista ja henkilökohtaistamisesta tarkasteltuna monikulttuurisuuden nä-
kökulmasta on vain vähän aiempaa tutkimustietoa, kyselyllä haluttiin saada mahdollisim-
man laajan, eri koulutusaloja edustavan kouluttajajoukon näkemyksiä tutkimusongelman
käsittelyn pohjaksi ja yleisnäkemyksen luomiseksi. Lisäksi tavoitteena oli kerätä tutkimus-
aineisto maantieteellisesti kattavalta alueelta, koska on oletettavaa, että kouluttajien näke-
mykset ja kokemukset saattavat erota toisistaan sen mukaan, kuinka paljon maahanmuut-
tajataustaista väestöä alueella on ja ovatko he oppilaitoksessa tuttu vai uusi ilmiö. Vastaa-
jien määrä, heidän edustamansa koulutusalat sekä vastausten maantieteellinen jakautumi-
nen on esitetty tutkimustulosten yhteydessä luvussa 7.1.1 Kyselyn taustatiedot.

Kysely lähetettiin keväällä 2010 42:een Ammatillisen Aikuiskoulutuksen Liitto AKKL ry:n jä-
senorganisaatioon. AKKL:n jäsenverkosto kattaa koko maan ja on eri puolilla Suomea toi-
mivien ammatillisten aikuiskoulutuskeskusten ja -organisaatioiden yhteistyöjärjestö. Ver-
koston oppilaitokset muodostavat keskeisen aikuisten toisen asteen ammatillisena lisä- ja
täydennyskoulutuksena näyttötutkintoja järjestävän tahon. Edellä mainittujen organisaatioi-
den lisäksi kysely lähetettiin yhden kansanopiston kouluttajille, joiden kanssa kiinteässä

yhteistyössä tutkimuksen tekijän oma organisaatio on toteuttanut näyttötutkintoja maahanmuuttajataustaisille henkilöille.

Taulukko 5 Kyselyn kohteena olleet aikuiskoulutusorganisaatiot

Aktiva, Etelä-Karjalan aikuisopisto	Lappeenranta
Amiedu	Helsinki
Edupoli	Porvoo
AIKUKAM	Nivala
Etelä-Kymenlaakson Ammattiopisto	Kotka
Etelä-Savon Koulutus Oy	Mikkeli
Satakunnan aikuiskoulutuskeskus, Huittinen	Huittinen
Faktia Koulutus Oy	Forssa
Innofocus, Länsi-Uudenmaan aikuiskoulutuskeskus	Nummela
Hyria koulutus Oy	Hyvinkää
Länsirannikon koulutus Oy WinNova	Pori
Axxell	Karjaa
Jyväskylän aikuisopisto	Jyväskylä
Keuda, aikuisopisto	Järvenpää
Kainuun ammattiopisto/aikuisopisto	Kajaani
Keski-Pohjanmaan Aikuisopisto	Kokkola
Itä-Lapin ammattiopisto	Kemijärvi
Kiipulan ammattiopisto, Aikuiskoulutus	Turenki
Koillis-Suomen Aikuiskoulutus Oy	Kuusamo
Koulutuskeskus Tavastia	Hämeenlinna
Kouvolan Ammatillinen Aikuiskoulutuskeskus	Kouvola
Koulutuskeskus Salpaus	Lahti
Ammattiopisto Lappia	Tornio
Lapin Ammattiopisto	Rovaniemi
Omnia, aikuisopisto	Espoo
Satakunnan aikuiskoulutuskeskus, Kankaanpää	Kankaanpää
Oulun Aikuiskoulutuskeskus Oy	Oulu
PSK-Aikuisopisto	Haapavesi
Pohjois-Karjalan Aikuisopisto	Joensuu
Raahen Ammatillinen Aikuiskoulutuskeskus	Raahe
Savon ammatti- ja aikuisopisto	Kuopio
Raision Aikuiskoulutuskeskus, TIMALI	Raisio
Seinäjoen Koulutuskeskus, aikuiskoulutus	Seinäjoki
Salon seudun aikuisopisto	Salo
TEAK Oy	Teuva
Savonlinnan ammatti- ja aikuisopisto	Savonlinna
TTS Koulutus	Helsinki
Tampereen Aikuiskoulutuskeskus	Tampere
Turun Aikuiskoulutuskeskus	Turku
Vaasan Aikuiskoulutuskeskus	Vaasa
Valkeakosken ammatti- ja aikuisopisto	Valkeakoski
Valkealan kristillinen kansanopisto	Kouvola
Ylä-Savon Ammattiopisto, aikuiskoulutus	Iisalmi

Yllä olevassa taulukossa on esitetty otantakehikon muodostavat koulutusorganisaatiot, joihin kysely kohdennettiin. Kyselytutkimuksen aineisto kerättiin sähköpostitse ja vastaanottajina olivat toisen asteen ammatillisissa aikuisoppilaitoksissa toimivat kouluttajat, koulutuspäälliköt, toimialajohtajat ja näyttötutkintomestarit. Aina kun se oli mahdollista, kysely lähetettiin suoraan kouluttajille, mutta niissä tapauksissa, joissa oppilaitos julkaisee vain koulutuspäälliköiden yhteystiedot, heitä pyydettiin välittämään lomaketta niille alaisilleen,

joilla on kokemusta maahanmuuttajataustaisista opiskelijoista ja tutkinnon suorittajista aikuisten näyttötutkinnoissa. Kyselylomaketta ei kohdennettu henkilöille tai organisaatioille, jotka toimivat pääasiassa opetussuunnitelmaperusteisen, nuorille suunnatun ammatillisen koulutuksen parissa, koska näyttötutkintojärjestelmän käytänteet ovat erilaiset kuin opetussuunnitelmaperustaisen, ammatilliseen perustutkintoon valmistavan koulutuksen ammatti-osaamisen näytöissä. Joissakin tapauksissa, esimerkiksi koulutuskuntayhtymien kohdalla, aikuiskouluttajien erottaminen nuorisoasteen kouluttajista oli mahdotonta, mutta näissäkin tapauksissa kyselyyn vastasivat vain henkilöt, joilla on kokemusta maahanmuuttajataustaisista opiskelijoista ja tutkinnon suorittajista näyttötutkinnoissa. Kaikkiaan kysely lähetettiin 1 296 kouluttajalle sekä 137 koulutuspäällikölle tai toimialajohtajalle. Ensimmäisen yhteydenoton jälkeen lähetettiin vielä muistutus noin 2–3 viikon kuluttua.

Kyselyn tarkka kohdentaminen vain tutkimusaiheesta kokemusta omaaville henkilöille ei ollut mahdollista, koska tietoa siitä, kuinka monella kouluttajalla on kokemusta maahanmuuttajataustaisista opiskelijoista ja tutkinnon suorittajista näyttötutkinnoissa, ei ollut saatavissa. Asian selvittämiseksi tutkija oli yhteydessä Koulutuksen Arviointineuvostoon. Myöskään Tilastokeskuksen kautta tietoa ei ollut saatavilla. Jonkinlaista viitettä voidaan saada tarkastelemalla vieraskielisten opiskelijoiden määrää näyttötutkinnoissa ja suhteuttamalla se kaikkien näyttötutkintoperusteissa koulutuksessa opiskelevien määrään sekä opettajien/kouluttajien määrään. Nissisen ja Välijärven (2011, 89) mukaan päätoimisia ja sivutoimisia opettajia/kouluttajia suomenkielisessä, muussa kuin opetussuunnitelmaperusteisessa ammatillisessa toisen asteen opetuksessa oli vuonna 2010 tehdyn kyselyn mukaan 3 347 henkilöä. Kun näyttötutkintoon valmistavassa koulutuksessa (25–64-vuotiaiden ikäluokka) oli vuonna 2009 84 400 opiskelijaa ja oppisopimuskoulutuksessa 65 997 opiskelijaa, on muun kuin opetussuunnitelmaperustaisen koulutuksen suhde Nissisen ja Välijärven (2011, 91) mukaan 150 397/3 347 eli 44,93 opiskelijaa yhtä kouluttajaa/opettajaa kohti. Jauholan (2010, 69) mukaan vuonna 2008 vieraskielisten osuus oli ammatillisessa toisen asteen koulutuksessa 4,8 prosenttia. Koska vieraskielisiä opiskelijoita opiskelee yksittäisinä opiskelijoina eri koulutusohjelmissa ja ryhmissä sekä vain maahanmuuttajataustaisille henkilöille suunnatuissa ryhmissä, näyttötutkintoon valmistavia koulutuksia toteutetaan päätoimisinä opintoina, verkko- ja monimuoto-opintoina ja osa kouluttajina toimivista ei ole päteviksi luokiteltavia, edellä esitettyjä suhdelukuja voidaan pitää vain suuntaa antavina siitä, kuinka monella kouluttajalla faktisesti on kokemusta maahanmuuttajataustaisista opiskelijoista ja tutkinnon suorittajista näyttötutkinnoissa. Se johtopäätös edellä esitettyjen

lukujen pohjalta voidaan kuitenkin tehdä, ettei läheskään kaikilla ammatillisilla kouluttajilla vielä ole kokemusta maahanmuuttajataustaisista opiskelijoista ja tutkinnon suorittajista näyttötutkinnoissa.

Kyselyaineiston keräämisen jälkeen ammatillisen koulutuksen kentällä on tapahtunut useita muutoksia, jotka ovat edelleen vaikeuttaneet perusjoukon tarkkaa tunnistamista. Vuonna 2011 Ammatillisen Aikuiskoulutuksen liitto AKKL ry yhdistyi nuorisoasteen koulutusta edustavan Koulutuksen järjestäjien yhdistys, KJY ry:n kanssa Ammattiosaamisen kehittämisyhdistys AMKE ry:ksi. AMKE ry:n osana toimii edelleen Aikuiskoulutuksen kehittämissyhtiö AMKE Oy, joka tuottaa ammatilliseen aikuiskoulutukseen liittyviä palveluita ja hankkeita sekä kehittää uusia toimintamalleja ja työtapoja. Aivan kuten järjestökentällä, myös oppilaitostasolla kehitys on kulkenut kohti yhä suurempia yksiköitä, joissa nuorisoasteen ammatillisen koulutuksen ja ammatillisen aikuiskoulutuksen järjestämisestä vastaa yksi oppilaitos. Muutoksia vauhdittaneena tekijänä voidaan pitää opetus- ja kulttuuriministeriön vuosina 2007–2012 toteuttamaa ammatillisen koulutuksen järjestäjäverkon kokoamisen vauhdittamishanketta, jonka yhtenä keskeisenä tavoitteena oli saada aikaan riittävän suurten, monipuolisten tai muutoin vahvojen koulutuksenjärjestäjien verkosto, jolla on edellytykset kehittää työelämää ja vastata sen osaamistarpeisiin. Konkreettisesti tämä merkitsi yhtenäisten nuorisoasteen ja aikuiskoulutusta tarjoavien koulutusorganisaatioiden, ammattiopistojen muodostumista.

Tutkimuksen toisessa vaiheessa, kyselytutkimuksen aineiston analysoinnin jälkeen, tutkimusaineistoa täydennettiin teemahaastattelulla. Teemahaastattelu on lomake- ja avoimen haastattelun välimuoto, jota käytetään paljon kasvatus- ja yhteiskuntatieteellisessä tutkimuksessa, koska se vastaa hyvin monia kvalitatiivisen tutkimuksen lähtökohtia, aineistoa voidaan analysoida ja tulkita monin tavoin ja siitä voidaan myös laskea frekvenssejä. (Hirsjärvi ym. 2009, 208.) Teemahaastattelut kohdennettiin paljon tutkimusaiheeseen liittyvää kokemusta omaaviin ammatillisiin kouluttajiin sekä työelämän edustajiin. Teemahaastattelun lähtökohtana on tieto siitä, että haastateltavat ovat kokeneet tietyn tilanteen (Hirsjärvi & Hurme 2009, 47). Suosituksia sopivista haastateltavista tutkija hankki omien, valtakunnallisen hankeyhteistyön kautta syntyneiden verkostojensa kautta. Teemahaastattelujen informanteiksi valittiin viisi ammatillista kouluttajaa, joilla tutkimuksen tekijä arvioi olevan vahvaa osaamista ja näkemystä maahanmuuttajataustaisten opiskelijoiden ohjaamisesta ja

opettamisesta näyttötutkinnoissa. Näkemysten monipuolisuuden varmistamiseksi informantit valittiin niin, että he edustavat useita eri tutkintoja ja koulutusaloja. Ammatillisten kouluttajien lisäksi haastateltiin kaksi työelämän edustajaa, joilla on monipuolista kokemusta maahanmuuttajataustaisista työssäoppijoista, tutkinnon suorittajista ja työntekijöistä. Informanttien osaamista on kuvattu luvussa 7.2 Teemahaastattelut.

Tutkija valitsi aineiston hankinnan menetelmäksi teemahaastattelut, jotta haastattelun runkona voitiin käyttää kyselytutkimuksen aineiston analyysin pohjalta rakentunutta synteesiä ammatilliselta kouluttajalta vaadittavasta osaamisesta sekä työelämän edustajien osalta kyselytutkimuksen aineistosta esiin nousseita työelämäyhteyksiin liittyviä teemoja. Hirsjärven ja Hurmeen (2009, 47) mukaan teemahaastattelun lähtökohtana on, että tutkija on ennen haastattelua selvittänyt tutkittavan ilmiön oletettavasti tärkeitä osia, ominaispiirteitä ja rakennetta ja päätenyt tiettyihin oletuksiin, jotka tässä tutkimuksessa oli tiivistetty synteetikuviksi ammatilliselta kouluttajalta edellytettävästä osaamisesta sekä työelämäyhteyksiä kuvaavan aineiston teemoittelun pohjalta havaittuihin keskeisiin tekijöihin. Tämän pohjalta tutkija laatii haastattelurungon, jolla haastattelu Hirsjärven ja Hurmeen (2009, 47) mukaan suunnataan tutkittavien henkilöiden subjektiivisiin kokemuksiin tilanteista.

Ennen teemahaastattelua informanteille lähetettiin sähköpostitse kuvio, johon oli koottu kyselyaineiston pohjalta rakentunut synteesi ammatilliselta kouluttajalta monikulttuurisessa oppimisympäristössä edellytettävästä osaamisesta, kun tutkinnon suorittajana on maahanmuuttajataustainen henkilö. Samalla heille esitettiin toive perehtyä haastattelun teemarunkona toimineeseen kuvioon ennen haastattelua. Haastattelutilanteessa informanteja pyydettiin kertomaan ajatuksiaan ja omia kokemuksiaan synteetikuviossa esitetyistä, ammatillisen kouluttajan osaamista monikulttuurisessa oppimisympäristössä kuvaavista osa-alueista:

- ammatin hallinta, substanssi
- asenne
- kieli ja viestintä
- opetusmenetelmät
- ohjaus
- näyttötutkintoasiantuntijuus
- työelämäyhteydet

Lisäksi haastateltavia pyydettiin kuvailemaan, miten he ovat kehittäneet opetusta, ohjausta ja henkilökohtaistamisen käytänteitä tukeakseen maahanmuuttajataustaisia opiskelijoita valmistavassa koulutuksessa ja tutkinnon suorittamisessa. Heitä pyydettiin myös kertomaan, mitkä ovat heidän kokemuksensa mukaan keskeiset haasteet ja miten ongelmia on ratkaistu.

Jotta myös työelämän edustajien näkemykset tulisivat huomioituiksi, haastateltiin kaksi työelämän edustajaa, joiden kokemusta maahanmuuttajataustaisista työntekijöistä ja työ-
sääoppijoista sekä näyttötutkinnoista on kuvattu luvussa 7.2 Teemahaastattelut. Työelämän edustajat valittiin ammatillisten kouluttajien suositusten perusteella. Työelämän edustajat edustavat puhdistuspalvelu- ja logistiikka-aloja, joilla molemmilla maahanmuuttajataustaisia henkilöitä on maassamme työskennellyt jo melko pitkään. Kyselytutkimuksen aineistossa nousi esiin viisi keskeistä teemaa, joiden pohjalta informanteja pyydettiin esittämään ajatuksiaan ja kertomaan omakohtaisista kokemuksistaan, kun työpaikalla on maahanmuuttajataustainen henkilö työssäopijana ja tutkinnon suorittajana:

- asenteet työpaikoilla
- kielitaito
- kulttuuri
- arviointi
- työelämän pelisäännöt

Sekä ammatillisille kouluttajille että työelämän edustajille lähetetty teemahaastatteluun orientoiva aineisto on väitöskirjan liitteenä.

Hirsjärven ja Hurmeen (2009, 48) mukaan teemahaastattelu etenee yksityiskohtaisten kysymysten sijaan tiettyjen keskeisten teemojen, tässä tapauksessa ammatilliselta kouluttajalta edellytettävää osaamista kuvaavan kompetenssikuvion ja työelämän edustajien osalta kyselytutkimuksen aineistosta esiin nousseiden, työelämäyhteyksiin liittyvien teemojen mukaan, mikä Hirsjärven ja Hurmeen mukaan vapauttaa haastattelijan tutkijan näkökulmasta ja tuo tutkittavien äänen kuuluviin. Hirsjärven ja Hurmeen mukaan teemahaastattelu huomioi, että merkitykset syntyvät vuorovaikutuksessa ja yksilöiden tulkinnat asioista ja heidän asioille antamansa merkitykset ovat keskeisiä. Se on heidän mukaansa lähempänä strukturoimatonta kuin strukturoitua haastattelua, koska siitä puuttuu strukturoidulle lomakehaastattelulle tyypillinen kysymysten tarkka muoto ja järjestys, mutta toisaalta se ei

myöskään ole täysin vapaa kuten syvähaastattelu. Puolistrukturoitu menetelmä se on siksi, että haastattelun aihepiiri ja teemat ovat kaikille samat. (Hirsjärvi & Hurme 2009, 48.) Haastattelussa on olennaista kysymysten ja vastausten oikea tasapaino. Teema-alueita ja jopa kysymysmuotojakin tulisi hahmotella niin pitkälle, että turvataan riittävä tiedon saanti, toisaalta haastattelutilanteen on oltava niin joustava, että tilanneratkaisulle jää riittävästi tilaa. (mt 2009, 103.)

Haastattelu eroaa keskustelusta siinä, että haastattelu tähtää informaation keräämiseen ja on ennalta suunniteltua päämäärähakuista toimintaa (Hirsjärvi & Hurme 2009, 42). Kvalen (2006, 484) mukaan tutkija hallitsee haastattelutilannetta. Tutkimusaiheensa ja valitun metodologian pohjalta hän tekee aloitteen haastattelusta, määrittelee ajankohdan, haastattelun keston, aihepiirin ja kysymyksenasettelut sekä tekee tulkinnan informantin vastauksista. Tästä näkökulmasta haastattelu on Kvalen (2006, 484) mukaan yksisuuntainen viestintätilanne, joka perustuu tutkijan asettamille kysymyksille. Schostak (2006, 10) puolestaan kuvaa haastattelua vuorovaikutustilanteeksi, jossa yksilöt kohdistavat huomion toisiinsa avatakseen mahdollisuuden saavuttaa syvä ymmärrys toisen kokemuksesta, huolen aiheesta, kiinnostuksen kohteesta, uskomuksista, arvoista, tiedoista, ajatuksista ja toiminnasta. Schostakin (2006, 12) mukaan haastattelutilanteessa on läsnä toiseus, joka toimii vuorovaikutuksen rikastajana ja näkökulmien laajentajana. Ruusuvuori ja Tiittula (2005, 22) kuvaavat haastateltavan ja haastattelijan rooleja: haastattelija on tietämätön osapuoli ja tieto on haastateltavalla. Haastattelu on Ruusuvuoren ja Tiittulan mukaan haastattelijan käynnistämä ja ohjaama, ja hän joutuu yleensä motivoimaan haastateltavaa sekä ylläpitämään motivaatiota haastattelun aikana. On tärkeää, että haastattelija tuntee roolinsa, on utelias ja uskaltaa tehdä outojakin kysymyksiä. Usein haastattelu on ainutkertainen kohtaamistilanne, jossa kaksi toisilleen vierasta ihmistä tapaavat haastattelijan aloitteesta sattunnaisissa olosuhteissa. Haastattelun aikana haastateltava huomaa, että hän voi vastata mitä vain, jopa valehdella. Koska haastattelussa saatetaan käsitellä hyvinkin henkilökohtaisia asioita, haastateltavan on voitava luottaa siihen, että annettuja tietoja käsitellään luottamuksellisesti. (Hirsjärvi & Hurme 2009, 43.)

Kvale (2006, 483) on esittänyt kriittisiä ja huomion arvoisia näkemyksiä haastattelijan ja haastateltavan rooleista tutkimushaastattelussa. Hänen mukaansa haastattelutilannetta kuvataan usein virheellisesti haastattelijan ja haastateltavan väliseksi dialogiksi. Dialogissa tasavertaiset osapuolet pyrkivät löytämään yhteisen ymmärryksen keskustelemalla ja yhdessä etsimällä, ja puhuminen haastatteludialogista luo Kvalen mukaan illuusion yhteiselle kiinnostukselle perustuvasta vuorovaikutuksesta, vaikka todellisuudessa keskustelun lähtökohtana ovat ainoastaan tutkijan tavoitteet. Toisaalta Kvale (2006, 485) toteaa, että tutkijan toteuttama vallankäyttö tutkimustiedon tuottamiseksi on arvokas ja legitimi keino toteuttaa haastattelututkimusta. Kvalen mukaan myös tutkittava voi pyrkiä kontrolloimaan tilannetta. Hän voi Kvalen mukaan jättää vastaamatta kysymyksiin ja puhua aivan jostakin muusta kuin mistä haastattelijat toivoo. Haastateltava voi Kvalen mukaan myös kertoa asioita, joita uskoo tutkijan haluavan kuulla.

Eskolan ja Suorannan (2008, 87) mukaan teemahaastattelu on niin avoin, että informantti pääsee halutessaan puhumaan varsin vapaamuotoisesti, jolloin aineiston voi katsoa edustavan vastaajien puhetta itsessään. Toisaalta ennalta valitut teemat takaavat Eskolan ja Suorannan mukaan sen, että jokaisen informantin kanssa puhutaan jossain määrin samoista asioista, ja lisäksi teemat muodostavat konkreettisen kehikon, jonka avulla litteroitua aineistoa on helpompi käsitellä ja analysoida jäsennellysti. Teemahaastattelussa myös informantti toimii tarkentajana; se, miten jokin ilmiö konkretisoituu hänen maailmassaan ja ajatuksissaan riippuu tutkittavasta ja hänen elämäntilanteestaan. Tästä syystä on tärkeää, että tutkijan valitsemat teema-alueet ovat niin väljiä, että tutkittavaan ilmiöön sisältyvä moninainen rikkaus paljastuu mahdollisimman hyvin. (Hirsjärvi & Hurme 2009, 66–67.)

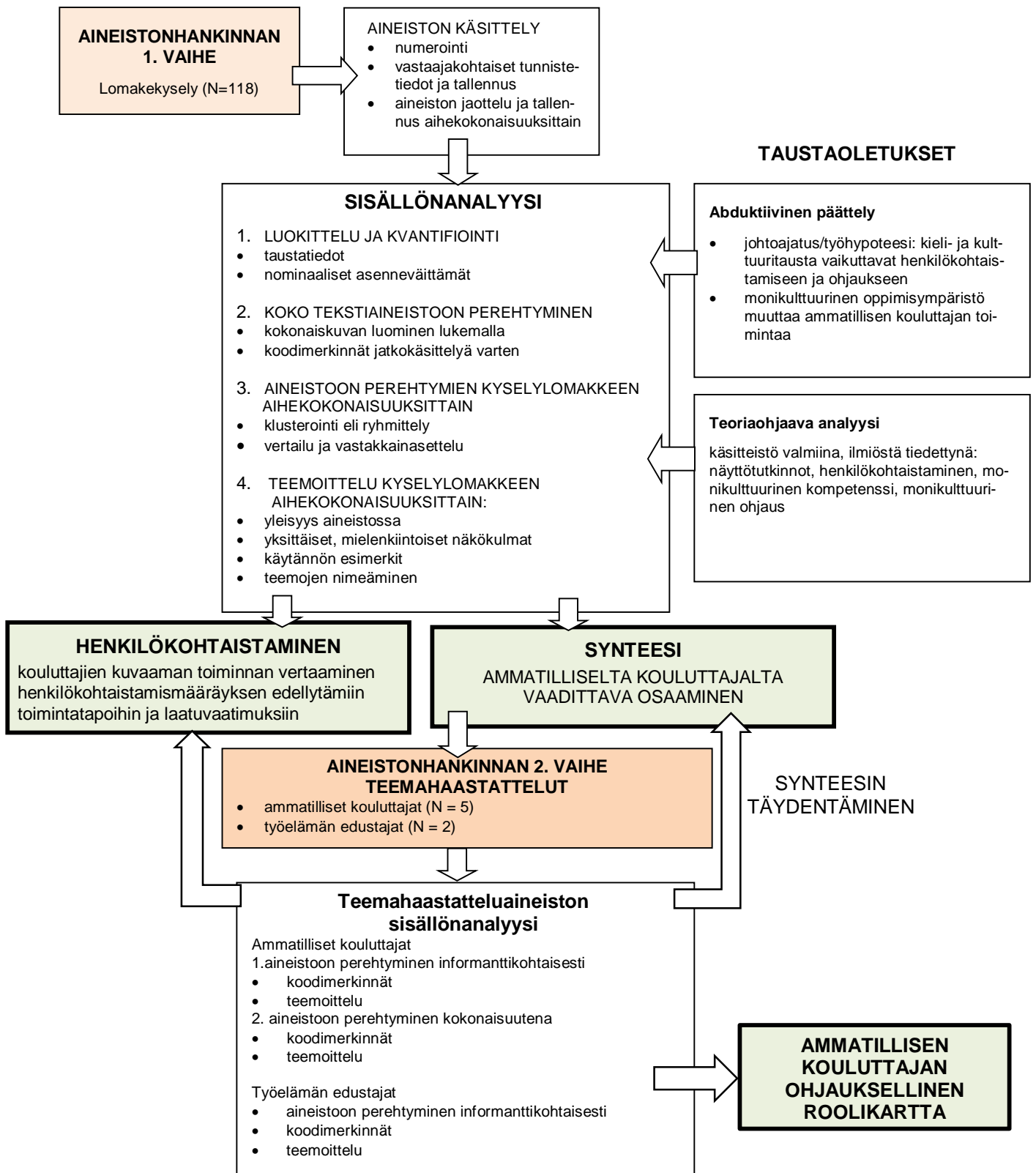
Tutkijan tulkinta on, että tätä tutkimusta varten haastatellut informantit halusivat kertoa kokemuksiaan, pohtia työssä koettuja haasteita sekä esittää erilaisia ratkaisumalleja. Informantit myös käyttivät näyttötutkintoihin ja henkilökohtaistamiseen liittyvää käsitteistöä hyvin selkeästi ja yhdenmukaisesti, mikä kuvaa järjestelmän hyvää tuntemusta. Informantit olivat haastattelutilanteessa hyvin analyttisiä ja toivat esiin myös muita kuin kompetenssikuvioon liittyviä näkemyksiä, joita esitellään teemahaastatteluiden tutkimustulosten yhteydessä. Tutkijan arvion mukaan teemahaastattelut tuottivat lisäarvoa tutkimukselle: haastattelujen lähtökohtana ollut kompetenssikuvio täsmentyi ja lisäksi aineisto rikastui haastateltavien esittämillä näkökulmilla mm. ohjauksen monialaisuuteen, ammatillisen kielitaidon kehittymisen tukeen sekä monimuotoisuuden johtamiseen liittyen. Työelämän edustajien

teemahaastatteluiden tuloksena työelämäyhteistyötä kuvaava aineisto täydentyi ja tutkimukseen saatiin kahden monikulttuurisen organisaation ja toimialan näkökulma.

6.5 Tutkimusaineiston käsittely ja analysointi

Hirsjärven ja Hurmeen (2009, 136) mukaan kvalitatiivisessa tutkimuksessa työskentelytavat ja analyysitekniikat ovat moninaisia ja standardoituja tekniikoita on vähän. Heidän mukaansa ei myöskään ole yhtä oikeaa, ehdottomasti muita parempaa analyysitapaa. Kvalitatiivisen aineiston käsittely on keskeisiltä osiltaan sekä analyysiä että synteesiä. Analyysissä eritellään ja luokitellaan aineistoa ja synteessissä pyritään luomaan kokonaiskuvaa ja esittämään tutkittava ilmiö uudessa perspektiivissä. (mt. 2009, 143.) Eskolan ja Suorannan (2008, 137) mukaan laadullisen aineiston analyysin tarkoitus on luoda aineistoon selkeyttä ja tuottaa uutta tietoa tutkittavasta asiasta. Heidän mukaansa analyysillä pyritään sekä tiivistämään aineistoa että säilyttämään sen sisältämä informaatio; pyrkimyksenä on informaatioarvon kasvattaminen luomalla hajanaisesta aineistosta selkeää ja mielekästä.

Hirsjärvi ja Hurme (2009, 144) toteavat havainneensa, että kvalitatiivisen aineiston tutkimusraporteissa tulosten esittäminen pysähtyy usein analyysiin, tulkinnan osuus jää vähäiseksi, eikä ilmiötä saateta synteessin tasolle, jossa ilmiö tulisi käsitellyksi tai ymmärretyksi syvällisemmin/teoreettisemmin. Tässä väitöstutkimuksessa tutkija pyrkii analyysin lisäksi myös synteesiin, jolla kuvataan ammatilliselta kouluttajalta monikulttuurisessa oppimisympäristössä ja näyttötutkinnoissa tarvittavaa osaamista, kun tutkinnon suorittajana on maahanmuuttajataustainen henkilö. Lisäksi tutkija esittää synteessinä ammatillisen kouluttajan monikulttuurista ohjausta kuvaavan roolikartan, joka kuvaa monikulttuurisen ohjauksen eri osa-alueita aikuisten näyttötutkinnoissa, kun tutkinnon suorittajana on maahanmuuttajataustainen henkilö.



Kuvio 5 Aineiston käsittely- ja analysointiprosessin vaiheet ja taustaoletukset

Edellisellä sivulla esitetty kuvio tiivistää tämän väitöstyön sisältämän aineiston käsittely- ja analysointiprosessin. Tutkimus sisältää kahdenlaista tutkimusaineistoa: kyselytutkimuksen tuottamaa kirjallista aineistoa sekä teemahaastatteluilla saatua äänitettyä, sähköiseen muotoon tallennettua ja litteroitua aineistoa.

Väitöstyön aineistonhankinnan ensimmäisen vaiheen muodostavan kyselytutkimuksen aineiston käsittely alkoi siten, että saadut vastaukset numeroitiin, merkittiin N ja M-tunnuksella vastaajan sukupuolen mukaan ja tallennettiin vastaajittain sekä suoritettiin varmuuskopiointi. Sen jälkeen saadut vastaukset yhdistettiin ja tallennettiin aihekokonaisuuskohtaisesti luokittelua ja teemoittelua varten. Aineistoa kertyi 52 sivua ja tiedoston koko oli 51,41 megatavua. Kyselyyn vastanneista yksi oli vastannut pelkästään taustatietoihin ja yhtä henkilöä lukuunottamatta kaikki vastaajat esittivät sanallisia perusteluita ja käytännön kuvauksia toiminnastaan, kun opiskelijana ja tutkinnon suorittajana on maahanmuuttajataustainen henkilö.

Aineiston tallennuksen jälkeen tutkija suoritti luokittelun, joka Tuomen ja Sarajärven (2009, 93) mukaan on aineiston järjestämisen yksinkertaisin muoto, jossa määritellään luokkia ja lasketaan, kuinka monta kertaa luokat esiintyvät aineistossa. Tämän tyyppinen luokittelu voidaan heidän mukaansa esittää taulukkona, ja sitä pidetään kvantitatiivisena analyysinä. Tässä väitöstyössä kvantitatiivisena analyysinä esitetään vastaajien taustatiedot sekä henkilökohtaistamiseen, työelämän edustajien valmentamiseen ja ohjaukseen liittyvät nominaaliset asenneväittämät. Lisäksi tiettyjen ilmaisujen yleisyyttä kvantifioitiin ohjausta sekä kouluttajan osaamista käsittelevissä osioissa. Alustava jäsenitys aineiston luokittelulle tehtiin jo etukäteen kyselytutkimuksen kyselylomaketta suunniteltaessa, kun lomake jaoteltiin asiakokonaisuuksittain. Aluksi vastaajilta kysyttiin, onko maahanmuuttajataustaisen henkilön henkilökohtaistaminen erilaista kuin valtaväestöä edustavan henkilön. Kysymykseen sisältyi sekä nominaalinen kyllä/ei-asenneväittäjä että pyyntö perustella omaa vastausta. Sen jälkeen pyydettiin vastaajia kuvaamaan toimintaansa henkilökohtaistamisen kolmessa vaiheessa: hakeutumisessa, tutkinnon suorittamisessa ja tarvittavan ammattitaidon hankkimisessa, kun tutkinnon suorittajana on maahanmuuttajataustainen henkilö. Seuraavaksi kyselyssä tiedusteltiin vastaajien konkreettisia toimia aiemmin hankitun osaamisen tunnistamiseksi. Työelämäyhteistyö muodosti oman kokonaisuutensa, jossa kysyttiin, onko vastaaja valmentanut työelämän edustajia maahanmuuttajataustaisten tutkinnon suorittajien

arviointiin sekä mitkä asiat ovat vastaajien mielestä olleet erityisen haasteellisia työelämäyhteistyössä. Lisäksi tiedusteltiin vastaajien arvioita tarvittavan ohjauksen määrästä ja siitä, mihin asioihin ohjausta erityisesti tarvitaan, kun tutkinnon suorittaja on maahanmuuttajataustainen. Tämän jälkeen vastaajia pyydettiin kuvaamaan monikulttuurisen ohjauksen ja oppimisympäristön haasteita ja kouluttajalta vaadittavaa osaamista. Kyselyn viimeisessä osiossa kysyttiin, onko tietyillä maahanmuuttajataustaisilla ryhmillä vahvuuksia, jotka tukevat heidän menestymistään tietyissä ammateissa.

Luokittelun jälkeen suoritettiin tutkimusaineiston teemoittelu, jossa kustakin kyselylomakkeen mukaisesta aihekokonaisuudesta nostettiin esiin keskeisiä teemoja sen mukaan, mitä kyselytutkimukseen vastanneet ammatilliset kouluttajat aiheesta sanoivat. Tuomen ja Sarajärven (2009, 93) mukaan teemoittelu voi periaatteessa olla luokittelun kaltaista, mutta siinä painottuu, mitä kustakin teemasta on sanottu eikä lukumäärillä ole merkitystä. Kyse on heidän mukaansa laadullisen aineiston pilkkomisesta ja ryhmittelystä erilaisten aihepiirien mukaan, jolloin eri teemojen esiintymistä aineistossa voidaan vertailla. Tässä väitöstutkimuksessa tallennettu tekstiaineisto tulostettiin, tutkija perehtyi aineistoon lukemalla sen kokonaisuudessaan useaan kertaan ja tekemällä siihen jäsentäviä koodausmerkintöjä sekä samantapaisten analyysiyksiköiden kuten ilmaisujen ja vastaajien kuvaamien toimintojen yleisyydestä että mielenkiintoisista yksittäisistä havainnoista. Kun tutkija oli muodostanut riittävän selkeän kokonaiskuvan aineistosta, hän siirtyi tarkastelemaan aineistoa kyselylomakkeen jaottelun mukaisina aihekokonaisuuksina, joista kustakin tehtiin erillinen teemoittelu. Tässä yhteydessä tutkija päätti jättää käyttämättä kyselyn osion, jossa tiedusteltiin eri maahanmuuttajataustaisten ryhmien vahvuuksia. Tutkija klusteroi eli ryhmitteli kunkin aihekokonaisuuden sisältöjä niin, että aineistosta alkoi muodostua kokonaiskuva vastaajien toiminnasta, jota tutkija peilasi näyttötutkintojärjestelmässä edellytettävään henkilökohtaistamiseen sekä henkilökohtaistamismääräyksen edellyttämiin toimintoihin ja laatuvaatimukseen. Klusteroinnin tueksi tutkija laati aineiston pohjalta henkilökohtaistamisen eri vaiheita kuvavaat prosessikaaviot. Teemojen koostamisen yhteydessä niitä täsmennettiin ja kukin kokonaisuus nimettiin sisältöä kuvaavalla nimikkeellä.

Kyselytutkimuksen tuottama aineisto analysoitiin sisällönanalyysiä käyttäen, prosessi oli teoriaohjaava ja tutkija käytti työssään abduktiivista päättelyä. Teoriaohjaava analyysi perustui jo valmiina olevalle käsitteistölle ja ilmiöstä tiedetyille asioille kuten näyttötutkinnot, henkilökohtaistaminen, monikulttuurisuus, monikulttuurinen oppimisympäristö, -oppiminen

ja -ohjaus, monikulttuurinen kompetenssi sekä ammattipedagogiikka. Abduktiivisen päättelyn johtoajatukseksi oli, että tutkinnon suorittajan kieli- ja kulttuuritausta vaikuttavat henkilökohtaistamiseen ja ohjaukseen ja että monikulttuurinen oppimisympäristö muuttaa ammatillisen kouluttajan toimintaa. Analyysin tuloksena muodostui näkemys siitä, miten henkilökohtaistamismääräystä toteutetaan sekä synteesi ammatilliselta kouluttajasta edellytettävästä osaamisesta monikulttuurisessa oppimisympäristössä. Synteessin syventämiseksi ja arvioimiseksi tehtiin vielä teemahaastatteluita, jotka kohdennettiin sekä ammatillisiin kouluttajiin että työelämän edustajiin.

Tutkimuksen toisen vaiheen muodostivat teemahaastattelut, joihin kuhunkin kului aikaa 1–1,5 tuntia. Kaikki teemahaastattelut nauhoitettiin sanelimella, tallennettiin haastattelukohtaisiksi Windows Media -äänitiedostoksi ja tutkija litteroi haastateltavien puheen. Sähköisesti tallennettua aineistoa haastatteluista kertyi 103,2 megatavua, ja haastateltavien puheesta muodostuvan litteroidun aineiston laajuus oli 90 sivua ja ilman välilyöntejä noin 181 000 merkkiä. Litterointi eli puhtaaksikirjoittaminen voidaan tehdä koko haastattelu-dialogista tai valikoiden esimerkiksi vain teema-alueista tai haastateltavan puheesta. Tutkija voi myös tehdä päätelmiä ja teemojen koodaamista suoraan tallennetusta aineistosta ilman litterointia. (Hirsjärvi & Hurme 2009, 138.) Tässä väitöstutkimuksessa tutkija litteroi vain informanttien puheen ja litteroinnissa säilytettiin puhekieli.

Hirsjärven ja Hurmeen (2009, 137) mukaan runsas haastatteluaineisto vaatii usein merkitysten tiivistämistä, jossa haastateltavan esittämät merkitykset kiteytetään lyhyempään sanalliseen muotoon. Kvalitatiivinen analyysi voi heidän mukaansa sisältää myös merkitysten tulkintaa, jolloin tutkija ei tyydy pelkän näkyvässä olevan tarkasteluun, vaan pyrkii löytämään piirteitä, joita ei ole suoranaisesti julkilausuttu tekstissä. Tässä väitöstutkimuksessa tutkija tunnisti ja dokumentoi haastateltavien puheesta keskeiset teemat sekä käytti sanatarkkoja puhekielisiä lainauksia haastateltavien kommentteista. Myös haastatteluaineisto analysoitiin sisällönanalyysiä hyödyntäen, teoriaohjaavasti ja abduktiiviselle päättelylle rakentuen. Tutkija luki tulostettua, litteroitua tekstiaineistoa ensin informanttikohtaisesti, teki jäsentäviä koodimerkintöjä sekä tunnisti keskeiset teemat. Informanttikohtaisesti etenevä tarkastelu oli tutkijan arvion mukaan tärkeää, koska aineistoa oli tarpeen tarkastella myös informantin henkilökohtaiset kokemukset ja hänen edustamansa koulutusalan ja toimialan erityispiirteet huomioiden. Informanttikohtaisen analyysin jälkeen aineistoa tarkasteltiin ko-

konaisuutena ja suoritettiin uusi, koko aineistosta lähtevä teemoittelu. Tavoitteena oli tunnistaa sekä alakohtaisia erityispiirteitä että eri aloja yhdistäviä käytänteitä. Työelämän edustajien haastatteluaineisto analysoitiin informattikohtaisesti, koska informanteja oli vain kaksi ja toimialojen erityispiirteet oli tutkijan arvion mukaan tärkeää huomioida analyysissä. Työelämän edustajien teemahaastatteluiden analyysi täydensi kouluttajien kuvauksia työelämäyhteyksistä. Ammatillisten kouluttajien teemahaastatteluiden analyysin perusteella ammatilliselta kouluttajalta maahanmuuttajataustaisten opiskelijoiden ja tutkinnon suorittajien opetuksessa ja ohjauksessa tarvittavaa osaamista kuvaavaa synteesiä täydennettiin ja terävöitettiin. Lisäksi teemahaastatteluiden perusteella rakentui ammatillisen kouluttajan näyttötutkintoihin liittyvän monikulttuurisen ohjauksen roolikartta ja aineistosta nousi esiin myös kouluttajien kokemus monimuotoisuuden johtamisen ja monikulttuurisen organisaatiokulttuurin merkityksestä.

7 TUTKIMUSTULOKSET

Koska aineiston analyysi tapahtui kaksivaiheisesti, myös tutkimustulokset esitellään kaksivaiheisesti. Ensin esitetään kyselytutkimuksen aineistolle perustuvat tulokset, joiden tavoitteena on luoda yleiskuvaa ammatillisten kouluttajien toiminnasta henkilökohtaistamisessa, kieli- ja kulttuuritaustan huomioimisessa sekä monikulttuurisen oppimisympäristön toimijoina. Sen jälkeen esitellään teemahaastattelujen tulokset sekä ammatillisten kouluttajien että työelämän edustajien osalta. Teemahaastatteluiden funktiona on syventää kyselytutkimuksen aineiston analyysin perusteella rakentunutta synteesiä kouluttajalta vaadittavasta osaamisesta sekä työelämäyhteyksistä. Tutkimusaineiston hankinta ja käsittely on kuvattu luvuissa 6.4 Tutkimusaineiston hankinta ja 6.5 Tutkimusaineiston käsittely ja analysointi.

7.1 Kyselytutkimus

Kyselytutkimuksen tulokset esitellään kyselylomakkeen kysymyksenasettelun mukaisina aihepiireinä. Aluksi esitellään kyselyyn vastanneiden taustatiedot ja sen jälkeen vastaajien arvio siitä, eroaako maahanmuuttajataustaisen tutkinnon suorittajan henkilökohtaistaminen valtaväestöä edustavan tutkinnon suorittajan henkilökohtaistamisesta sekä esitetään tiivistelmä vastaajien antamista perusteluista. Tämän jälkeen tarkastellaan henkilökohtaistami-

seen liittyviä havaintoja jaoteltuna henkilökohtaistamisprosessin mukaisesti hakeutumiseen, tutkinnon suorittamiseen ja tarvittavan ammattitaidon hankkimiseen sekä verrataan havaintoja henkilökohtaistamismääräyksen edellyttämiin toimintatapoihin. Osaamisen tunnistamiseen liittyvät havainnot esitetään omana kokonaisuutenaan ja sen jälkeen kerrotaan, kuinka vastaajat kuvaavat työelämäyhteyksiä. Ohjauksen osalta esitetään vastaajien arvio tarvittavan ohjauksen määrästä sekä ohjauksen sisällöistä. Lopuksi tarkastellaan, miten vastaajat kuvaavat monikulttuurista oppimisympäristöä ja kouluttajalta vaadittavaa osaamista.

7.1.1 Kyselyn taustatiedot

Kyselyyn vastasi 118 ammatillista kouluttajaa, joista naisia on 78 ja miehiä 40. Vastaajien ikäjakauma on esitetty alla olevassa taulukossa. Vastaajien keski-ikä on 49 vuotta. Nuorin vastaajista on 29-vuotias ja vanhin 63-vuotias.

Taulukko 6 Vastaajien ikäjakauma

	f	%
20-29	1	1
30-39	14	12
40-49	51	43
50-59	34	29
60-65	14	12
ei vastausta	4	3
	118	100

Aikuiskouluttajakokemusta vastaajilla on keskimäärin 11 vuotta ja kokemusta maahanmuuttajataustaisista opiskelijoista ammatillisessa koulutuksessa oli keskimäärin kahdeksan vuotta vaihteluvälin ollessa muutamasta kuukaudesta 24 vuoteen. Kokemusta maahanmuuttajataustaisista henkilöistä näyttötutkinnoissa vastaajilla on keskimäärin viisi vuotta vaihteluvälin ollessa puolesta vuodesta 15 vuoteen. Näyttötutkintojärjestelmä luotiin vuonna 1994, joten muutamilla kouluttajilla on ollut maahanmuuttajataustaisia tutkinnon suorittajia aivan alusta lähtien. Suurimman osan kohdalla ilmiö on kuitenkin suhteellisen uusi johtuen siitä, että maahanmuuttajataustaisten opiskelijoiden määrä ammatillisessa

koulutuksessa on alkanut kasvaa vasta viime vuosina. Enemmistö vastaajista, 106 kouluttajaa, ilmoitti olevansa näyttötutkintomestari. 25 opintopisteen laajuisen Näyttötutkintomestarikoulutuksen sisältöjä on kuvattu luvussa 3.7 Monikulttuurisuutta käsittelevät sisällöt Ammatillisessa opettajankoulutuksessa ja Näyttötutkintomestarikoulutuksessa.

Vastaajat edustavat eri koulutusaloja varsin monipuolisesti. Humanistista ja kasvatusalaa edustaa kolme kouluttajaa ja yhdessä näistä vastauksista mainitaan erityisesti koulunkäynninohjaajan ammattitutkinto. Kulttuurialaa edustaa viisi kouluttajaa. Yhteiskuntatieteiden, liiketalouden ja hallinnon alan piiriin ilmoittaa kuuluvansa 12 kouluttajaa. Näissä vastauksissa mainitaan konkreettisina esimerkkeinä myynnin ammattitutkinto, taloushallinto ja yritys- ja liiketalouden alalla. Luonnontieteiden alaa edustaa kuusi kouluttajaa ja he kaikki ilmoittavat koulutus- ja tutkimusalaan tietotekniikan. Tekniikan ja liikenteen alojen kouluttajia aineistossa on 20 ja tarkempina määrittelyinä mainitaan rakennusala, metalliala ja logistiikka. Luonnonvara-alan kouluttajia aineistossa on kaksi. Sosiaali-, terveys- ja liikunta-alaa kertoo edustavansa 14 kouluttajaa. Kaikkein suurin joukko, 32 kouluttajaa, toimii matkailu-, ravitsemis- ja talous- ja palvelualalla, jonka koulutusaloista voimakkaimmin on esillä puhdistuspalveluala, jonka ilmoittaa opetusalaan 11 kouluttajaa. 29 kouluttajaa ei halunnut määrittellä koulutusalaansa.

Kyselylomakkeessa vastaajia pyydettiin ilmoittamaan toiminta-alueensa aluehallintoviraston aluejaon mukaisesti: Etelä-Suomi, Itä-Suomi, Länsi- ja Sisä-Suomi, Lounais-Suomi, Pohjois-Suomi ja Lappi. Kaikilta alueilta saatiin vastauksia alla olevan taulukon mukaisesti:

Taulukko 7 Vastausten alueellinen jakautuminen

	f	%
Etelä-Suomi	61	52
Itä-Suomi	10	8
Länsi- ja Sisä-Suomi	23	19
Lounais-Suomi	7	6
Pohjois-Suomi	15	13
Lappi	2	2
	118	100

Vastausten alueellinen jakautuminen johtunee pääosin siitä, että maahanmuuttajataustaista väestöä on eniten suurissa kaupungeissa, jolloin todennäköisyys, että näyttötutkinnon suorittajaksi hakeutuu maahanmuuttajataustainen henkilö, on suurempi. Myös koulutuksenjärjestäjiä on näillä alueilla enemmän ja organisaatioihin on kertynyt enemmän kokemusta maahanmuuttajataustaisista opiskelijoista ja tutkinnon suorittajista.

7.1.2 Maahanmuuttajataustaisen tutkinnon suorittajan henkilökohtaistaminen

Vastaajien enemmistö, 84 prosenttia, on sitä mieltä, että maahanmuuttajataustaisen tutkinnon suorittajan henkilökohtaistaminen on erilaista kuin valtaväestöön kuuluvan. 16 prosenttia kouluttajista arvioi, ettei eroa maahanmuuttajataustaisen ja vastaväestöön kuuluvan tutkinnon suorittajan henkilökohtaistamisessa ole. Prosenttiosuuksien laskennassa ei ole huomioitu niitä kolmea kouluttajaa, jotka jättivät vastaamatta kysymykseen eikä niitä neljää, jotka vastasivat sekä kyllä että ei. Vastausten jakautuminen on kuvattu alla olevassa taulukossa.

Taulukko 8 Onko maahanmuuttajataustaisen tutkinnon suorittajan henkilökohtaistaminen erilaista kuin valtaväestöön kuuluvan?

	f	%
kyllä	93	84
ei	18	16
kyllä ja ei	4	
ei vastausta	3	
	118	100

Aineistosta nousee esiin useita tekijöitä, jotka tekevät maahanmuuttajataustaisen tutkinnon suorittajan henkilökohtaistamisen erilaiseksi:

- kieli
- suomalaiseen näyttötutkintojärjestelmään liittyvät käsitteet ja käytänteet
- suomalainen työ- ja oppimiskulttuuri
- aiemmin hankitun osaamisen tunnistaminen
- aikaresurssit
- ohjaus

Maahanmuuttajataustaisen henkilön henkilökohtaistamisen erilaisiksi tekivistä tekijöistä vastauksissa eniten mainintoja saa suomen kieli, joka on henkilökohtaistamiseen liittyvän vuorovaikutuksen ja osaamisen tunnistamisen keskeisin väline. Erityisen haasteellisena mainitaan myös eri ammattialojen erikoiskielen omaksuminen sekä ymmärtämisen varmistaminen. Lisäksi vastauksista käy ilmi, että näyttötutkintojärjestelmään liittyvät käsitteet ovat maahanmuuttajataustaisille opiskelijoille vaikeita. Yksi vastaajista kuvaa tilannetta toteamalla, että tutkintotoiminnan ja tutkintotoimikuntien kielen ja oppilaitoksen toimintatapojen sekä sääntöjen kompleksisuutta ja moninaisuutta vaikeisiin, abstrakteihin sanoihin liitettynä on vaikea ymmärtää.

Henkilökohtaistamisprosessin kulttuuriset haasteet liittyvät suomalaiseen työkuulttuuriin, ammattialakohtaisiin käytänteisiin sekä suomalaiseen oppimiskulttuuriin. Vastauksissa todetaan, että ammatinopetuksen lisäksi kouluttajan on varauduttava selittämään suomalaisen työelämän ja kyseisen ammattialan käytänteitä laajemminkin. Aineistosta käy ilmi, että eri kulttuureissa käsitykset ammateista ja niiden vaatimuksista voivat olla hyvin erilaisia verrattuna suomalaisiin käsityksiin. Kulttuuriset tekijät näkyvät vastaajien mukaan eroina esimerkiksi tavoissa, totumuksissa, käsityksissä ihmisten välisistä suhteista, aikataulujen noudattamisessa ja vastuissa sekä sitoutumisessa työhön, työelämän pelisääntöihin, annettuihin ohjeisiin ja tehtäviin.

Edellä esitettyjen, henkilökohtaistamisprosessiin liittyvien haasteiden konkreettisena seurauksena on, että aikaa ja ohjausta tarvitaan vastaajien mukaan enemmän. Yksilöllisen etenemisen mahdollistamiseksi tarvitaan yksilöllisiä opinto- ja tutkintopolkuja sekä erilaisia tukitoimia. Muutamit vastaajista ovat havainneet, että maahanmuuttajataustaisen henkilön elämäntilanne, kotoutuminen, arjen toimintakyky, suomalaisen toimintaympäristön tuntemus ja aiemmat kokemukset pitää henkilökohtaistamisessa huomioida tavanomaista laajalaisemmin, kun mietitään tutkinnon suorittamisen ja opiskelun vaatimia voimavaroja. Kouluttajan on myös varauduttava siihen, että työssäoppimispaikan, jolla näyttötutkinto suoritetaan, löytämiseen saattaa kulua tavallista enemmän aikaa. Yksi vastaajista kiteyttää henkilökohtaistamisen haasteet ja verkostomaisen työtavan merkityksen seuraavasti

"Henkilökohtaistaminen kaiken kaikkiaan on hyvin vaihteleva ja moni-ilmeinen kokonaisuus, jossa korostuu maahanmuuttajataustaisten tutkinnon suorittajien kohdalla moniammatillisen asiantuntijuuden käyttö myös tutkinnon järjestäjän taholta." [NN 20]

18 vastaajista oli sitä mieltä, ettei eroa maahanmuuttajataustaisen ja valtaväestöön kuuluvan opiskelijan ja tutkinnon suorittajan henkilökohtaistamisessa ole. Heidän antamissaan perusteluissa korostuu niin maahanmuuttajataustaisten henkilöiden kuin valtaväestöön kuuluvien heterogeenisuus ja siitä syntyvät yksilölliset tarpeet. Vastaajat arvioivat, että myös valtaväestöön kuuluvien ohjauksen ja tuen tarve vaihtelee suuresti ja toisaalta maahanmuuttajataustaisissa opiskelijoissa ja tutkinnon suorittajissa on paljon erittäin nopeasti oppivia. Yksi vastaajista toteaa, että oppimis- ja kielivaikeuksia voi olla kenellä tahansa taustasta riippumatta. Vastaajat myös korostavat, että näyttötutkintojen perusteet ja henkilökohtaistamismääräys asettavat kaikille samat vaatimukset ja osaaminen pitää näyttää tutkinnon perusteissa edellytetyllä tasolla ja laajuudessa.

7.1.3 Hakeutuminen

Ammatillisia kouluttajia pyydettiin kertomaan, miten he olivat huomioineet maahanmuuttajataustaisen henkilön kieli- ja kulttuuritaustan hakeutumisvaiheessa. Vastauksista muodostui kolme teemaa:

- kouluttajan toimintatavat suomen kielen taidon, ammatillisen osaamisen ja opiskeluedellytysten arvioijana
- verkostot ja sidosryhmät
- olosuhteet ja resurssit

Hakeutumisvaiheessa kouluttajan toiminta muodostuu pääosin suullisesta vuorovaikutuksesta, joka on tyypillisesti hakeutujien haastattelemista ja heidän kanssaan keskustelemista sekä ohjausta. Puhumisen lisäksi vastaajat kertovat käyttävänsä kaavioita, kuvia, värejä ja selkokielistä aineistoa sekä itse laadittuja esitteitä näyttötutkintojärjestelmästä ja koulutuksesta. Tavanomaisten haastattelukysymysten lisäksi hakeutujaa voidaan pyytää itse kuvailemaan osaamistaan. Ajatuksena on, että jos hakeutuja tuntee ammattitermistöä, hänen voidaan olettaa tietävän jotain myös ammatista. Myös työ- ja koulutustodistuksia tarkastellaan, mikäli niitä on. Aineistosta käy ilmi, että monet oppilaitokset järjestävät maahanmuuttajataustaisille hakeutujille erilaisia ja eripituisia orientaatio- ja tutustumisjaksoja, joiden aikana saadaan lisätietoa hakeutujan soveltuvuudesta alalle, osaamisesta sekä opiskeluvaikeuksista, ja samalla hakeutujalle muodostuu selkeämpi kuva opiskeltavasta alasta ja tutkinnosta. Vastauksissa todetaan, että onnistunut hakeutumisvaiheen ohjaus vähentää keskeytyksiä valmistavassa koulutuksessa ja tukee oppimis- ja tutkintoprosessin

onnistumista. Jos hakeutumisvaiheen tiedottaminen ja ohjaus jäävät puutteellisiksi, voi käydä vastaajien kuvaamalla tavalla:

"Ehkä oikean tutkinnon löytäminen on joskus vaikeaa. Halutaan enemmän kuin mihin vielä kielen puolesta on mahdollisuuksia. Ehkä myös tietämättömyys ammattien sisällöstä ohjaa väärin tutkintoihin, tai liian vaativiin opintoihin." [NN 11]

"Eivät ymmärrä mihin ovat hakemassa, myyjän koulutuksen kartoitukseen tulee taloushallinnon ihmisiä kun ovat ymmärtäneet esitteen tekstin väärin. Alkutiedoissa pitääkin olla tarkka. Lisäksi osaamisen tunnistaminen ja tunnustaminen vaikeutuu, kun aikaisempia todistuksia ei välttämättä ole/ne ovat eri maista. Joskus niitä metsästetään ihan hartiavoimin, mutta ilman muuta autetaan tässä." [NN 80]

Suomen kielen taidon arvioinnin lähtökohtana on kyseisessä tutkinnossa ja ammatissa tarvittava suomen kielen taito sekä kielen osa-alueiden (kirjoittaminen, puhuminen, kuullun ymmärtäminen, lukeminen ja sanasto) painopisteet. Vastaajat kertovat, että hakeutujille voidaan tehdä suomen kielen koe ja myös haastattelutilanteessa ammatillinen kouluttaja arvioi suullista kielitaitoa peilaten sitä tavoiteammattissa vaadittavaan kielitaitoon. Vastaajat kertovat, että vaikka varsinaista kielikoetta ei tehtäisi, hakeutujaa voidaan esimerkiksi pyytää kirjoittamaan perussanoja tai kertomaan ammattiin liittyvästä kuvasta. Joissakin oppilaitoksissa hakeutujille tehdään myös lukiseulatesti ja matematiikan lähtötasotesti. Ammatillista osaamista voidaan vastaajien mukaan kartoittaa esimerkiksi osaan.fi -sivuston testillä, mikäli hakeutujalla on riittävä suomen kielen taito testin suorittamiseen. Vastaajien mukaan heikomminkin suomea osaava hakeutuja voi näyttää osaamistaan konkreettisesti työnäytteillä. Yksi vastaajista muistuttaa, että maahanmuuttajataustaisen hakeutujan kohdalla kouluttajan on myös syytä tiedostaa omia ajatusmallejaan. Hän toteaa, ettei pitäisi tukeutua omiin olettamuksiinsa eikä näkökulmana saisi olla vain puutteiden tarkastelu, vaan myös hakeutujan vahvuuksien tunnistaminen on tärkeää. Vastaaja toteaa, että silloin kouluttaja voi kannustaa hakeutujaa valitsemaan sellaisia valinnaisia tutkinnon osia, joissa hän voi hyödyntää erityisosaamistaan.

Aineistosta käy ilmi, että hakeutumisvaiheessa pyritään myös selvittämään hakeutujan halu ja kyky opiskella ja suorittaa tutkinto, johon vaikuttavat mm. perhetilanne, perheen tuki opiskelulle, liikkuminen kouluun ja työssäoppimispaikalle sekä työajat, työpäivän kesto ja työskentely iltaisin. Yksi vastaajista toteaa, että myös koulutukseen hakeutumisen syy voi vaikuttaa opiskelumenestykseen; onko tavoitteena väliaikainen ns. sisääntuloammatti vai aito kiinnostus ammattia kohtaan ja halu työllistyä alalle pysyvästi? Lisäksi mm. tavoitteellisuuden ymmärtäminen on tärkeää. Eräs vastaajista tuo esille, että rakennusalalle hakeutuville on tehtävä selväksi, että Suomessa rakennustöitä tehdään myös talvipakkasella ulkona. Kun kyseessä on maahanmuuttajataustainen hakeutuja, on vastaajien mukaan selvitettävä myös kulttuuritaustan tai uskonnon työlle mahdollisesti aiheuttamat rajoitteet esimerkiksi lähihoitajan työssä ja ravitsemisalalla. Aineistossa esiin tulleita käytännön asioita ovat esimerkiksi huivin käyttö osana työvaatetusta, rukoushetket työaikana sekä naispuolisen sosiaali- ja terveysalan hakeutujan valmius hoitaa miespuolista potilasta. Useiden vastaajien mukaan on tärkeää, että hakeutujalle muodostuu realistinen kuva ammatista ja sen vaatimuksista sekä työllistymisedellytyksistä. Ammatista ja opinnoista voidaan luoda kuvaa kertomalla konkreettisia esimerkkejä työpaikoilta ja yksi kouluttaja kuvaa omaa toimintatapaansa:

"Toiseksi olen korostanut sitäkin, että työtä tehdään vuorovaikutuksen perusteella ja maahanmuuttaja voi joutua ihmisten ennakkokäsitysten mukaan osoittamaan työssään korkeampaa "ammattitaitoa" kuin valtaväestöön kuuluva hoitaja, johon saatetaan luottaa paremmin. En kaunistele asiaa hakeutumisvaiheessa. Tuon esille myös sen, että tutkinto tehdään suomen kielellä, joten sen hallinta on tärkeää. En halua luoda mitään unelmaa hoitotyön opiskelusta." [NN 35]

Vastauksista tulee myös esille tarve käsitellä hakeutumisvaiheessa suomalaisessa oppimiskulttuurissa edellytettäviä oppimisvalmiuksia kuten itsenäinen työskentely, etätehtävien tekeminen sekä tietotekniikan hallinta. Vastauksissa todetaan, ettei erilaisesta oppimiskulttuurista tulleilla opiskelijoilla ehkä ole aiempaa kokemusta itseohjautuvuudelle vahvasti perustuvasta aikuiskoulutuksesta eivätkä he ilman ohjausta ja harjoittelua myöskään ymmärrä näiden toimintatapojen merkitystä. Yksi vastaajista arvioi itseohjautuvuuden olevan suomalaisille opiskelijoille luontevampaa kuin maahanmuuttajataustaisille opiskelijoille ja yksi vastaajista toteaa ohjaajan tehtävänä olevan myös poisopettaa autoritaarisesta kou-

luttaja-opiskelija -asetelmasta. Aineistosta käy myös ilmi, että näyttötutkintojen ja suomalaisen oppimiskulttuurin edellyttämä itsearviointi on monelle maahanmuuttajalle vierasta ja kritiikkiin ja arviointiin voidaan suhtautua totutusta poikkeavalla tavalla.

Kyselytutkimuksen vastauksista käy ilmi, että omien havaintojensa ja erilaisten testien lisäksi monet kouluttajat pyrkivät hakemaan lisätietoa hakeutujasta myös verkostojensa kautta. Mahdollisia työnantajia ja työssäoppimispaikkojen edustajia haastatteleamalla saadaan arvokasta tietoa hakeutujan osaamisesta. Myös työ- ja elinkeinotoimistolla voi yhden vastaajan mukaan olla tärkeää tietoa hakeutujasta, koska useimmat koulutukseen hakeutuvat maahanmuuttajataustaiset aikuiset ovat työ- ja elinkeinotoimiston asiakkaita ainakin kotoutumissuunnitelmansa keston ajan. Mikäli hakeutuja on opiskellut oppilaitoksessa aiemmin, hänen opintomenestyksestään ja motivaatiostaan voidaan kysellä muilta kouluttajilta. Joissakin tapauksissa hakeutumisvaiheen haastattelussa on vastaajien mukaan käytettävissä ollut myös tulkki, asioimistulkki, työvalmentaja tai hakeutujan paremmin suomea puhuva ystävä on saattanut tulla mukaan tulkiksi ja tueksi. Muutamat vastaajista kertovat käyttävänsä englantia apukielenä haastattelutilanteissa ja myös suomi toisena kielenä -kouluttaja eli S2-kouluttaja voi olla ammatillisen kouluttajan tukena hakeutumisvaiheessa. Verkostoihin liittyvänä hakeutumisvaiheen kritiikkinä muutamat vastaajat tuovat esiin eri toimijoiden eriävät näkemykset maahanmuuttajataustaisen hakeutujan soveltuvuudesta ja valmiuksista hakeutua tiettyyn koulutukseen:

"Perustutkintoon hakevien kohdalla otti välillä päähän kun siellä "toisessa päässä" ohjaajat rohkaisivat esim. somalinalaisia hakemaan datanomi tutkintoon, kun kyseessä on suomenkielentaidoton kotiäiti, jonka olisi vielä pitänyt laittaa 4 lasta päivähöitoon." [NN 32]

"Työvoimahallinnossa eivät tahdo ymmärtää kielitaidottomuuden merkitystä koulutukselle. Jos kielitaito ei ole riittävä on koulutukseen valitseminen väärä toimenpide. Menee hukkaan koulutettavan aikaa ja opettajan resursseja. Lopputulos ei vastaa tarkoitusta. "
[NM 71]

Useissa vastauksissa todetaan, että maahanmuuttajataustaisen hakeutujan kanssa aikaa on syytä varata enemmän ja hakeutumisvaihe voi sisältää useita haastattelu- ja ohjauskerroja. Lisäksi todetaan, että haastattelutilanteen tulee olla rauhallinen ja kouluttajan pitää tarvittaessa mukauttaa omaa viestintäänsä esimerkiksi puhumalla hitaammin. Vastaajat

arvioivat, että asioita kannattaa käsitellä pienempinä kokonaisuuksina esimerkiksi tutkinnon osittain. Myös henkilökohtaistamista koskevien asiakirjojen tekoon tarvitaan enemmän aikaa ja niitä joudutaan käymään yhdessä läpi kohta kohdalta sen jälkeen, kun hakeutuja on ensin itse täyttänyt osaamansa kohdat. Lisäksi hakeutumisvaiheessa on vastaajien mukaan tärkeää määritellä odotettavissa olevat tukiovetus- ja lisäohjaustarpeet.

Henkilökohtaistamismääräyksessä (2006, 4) edellytetään, että koulutuksen järjestäjän tulee yhdessä hakeutujan kanssa arvioida tutkinnon soveltuvuutta hänelle ja tarvittaessa ohjata hakeutuja paremmin soveltuvan tutkinnon suorittajaksi. Lisäksi edellytetään, että hakeutujalle selvitetään erilaiset oppimisen mahdollisuudet ja arvioidaan niiden soveltuvuutta hakeutujalle. Samalla tulee selvittää soveltuvat tutkinnon tai tutkinnon osan suoritusten järjestelyt sekä mahdollisen ohjauksen ja erityisten tukitoimien tarve. Tutkimusaineiston perusteella voidaan todeta, että puutteet suomen kielen taidossa tekevät sekä opintojen suunnittelun että perehdyttämisen näyttötutkintojärjestelmään erittäin haasteelliseksi ja hakeutujan kielitaidon riittävyyden arviointi nouseekin yhdeksi tärkeimmäksi hakeutumisvaiheen arvioinnin kohteeksi. Myös oppimisvalmiuksia, elämäntilannetta ja tavoitteita kartoitetaan ja yksilöllinen oppimispolku toteutuu vastausten mukaan mm. lisäohjauksen ja tukiovetuksen tarjoamisena. Lisäksi hakeutumisvaiheessa selvitetään, onko maahanmuuttajataustaisella hakeutujalla joitakin kulttuuriin tai uskontoon liittyviä rajoitteita, jotka vaikuttavat opiskeluun ja ammatissa työskentelyyn. Aineisto osoittaa, että yhtenä keskeisenä hakeutumisvaiheen tavoitteena on luoda hakeutujalle totuudenmukainen kuva ammatista ja sen sisältämistä työtehtävistä sekä työnantajien vaatimuksista, työllistymisen edellytyksistä ja työelämän pelisäännöistä. Kyselytutkimuksen aineiston perusteella voidaan päätellä, että hakeutumisvaiheen henkilökohtaistaminen näyttäisi parhaimmillaan toteutuvan henkilökohtaistamismääräyksen mukaisesti, mutta vaativan enemmän aikaresursseja sekä monimuotoisempia toimintatapoja. Henkilökohtaistamismääräyksen (2006, 4) mukaan koulutuksen järjestäjän on näyttötutkintoon ja siihen valmistavan koulutuksen hakeutumisvaiheessa selvittävä hakeutujan esittämien luotettavien asiakirjojen ja muiden mahdollisten selvitysten perusteella hänen osaamisensa sekä muut lähtökohtansa. Henkilökohtaistamismääräyksen mukaan osaaminen on tunnistettava käyttämällä monipuolisesti alalle soveltuvia menetelmiä. Kyselytutkimuksen aineiston perusteella voidaan päätellä, että maahanmuuttajataustaisten hakeutujien osalta aiemmin hankitun osaamisen tunnistaminen pelkkien koulutus- ja työtodistusten pohjalta on vain harvoin mahdollista, koska toisessa

maassa suoritettu koulutus tai hankittu työkokemus ei useinkaan sellaisenaan vastaa suomalaisen työelämän vaatimuksia. Yhteistä ymmärrystä asiasta haetaan paitsi haastattelemalla myös esimerkiksi käytännön työnäytteillä, erilaisilla testeillä sekä eri tyyppisillä tutustumis- ja orientaatiojaksoilla. Aineiston perusteella voidaan tehdä johtopäätös, että hakeutujan kielitaidon puute ohjaa kouluttajat käyttämään monipuolisempia osaamisen tunnistamisen menetelmiä kuin valtaväestöä edustavien hakeutujien kanssa tyypillisesti käytettäisiin.

7.1.4 Tutkinnon suorittaminen

Ammatillisia kouluttajia pyydettiin kertomaan, miten he olivat huomioineet maahanmuuttajataustaisen henkilön kieli- ja kulttuuritaustan tutkinnon suorittamisvaiheessa. Vastauksista muodostuu kaksi teemaa:

- tutkintoprosessi
- työelämä ja työpaikat

Tutkinnon suorittamisen lähtökohtana on, että myös maahanmuuttajataustaiselta tutkinnon suorittajalta vaaditaan tutkinnon perusteissa kuvattua osaamista ja osaaminen näytetään arvioinnin kohteiden ja kriteereiden mukaisesti. Tutkimusaineistosta voidaan päätellä, että prosessin onnistumisen yhtenä keskeisenä edellytyksenä on, että henkilö ymmärtää näyttötutkintojärjestelmän käsitteet ja toimintaperiaatteet sekä eri toimijoiden roolit ja vastuut. Hänen tulee myös ymmärtää suoritettavan tutkinnon perusteet ja erityisesti arvioinnin kohteet ja kriteerit. Yksi vastaajista tuo esille, että maahanmuuttajataustainen tutkinnon suorittaja saattaa vaikeuksien kohdatessa valita ns. vaikenemisen tien, jolloin kouluttaja ei välttämättä havaitse avun tarvetta oikea-aikaisesti. Toisaalta joidenkin maahanmuuttajataustaisten tutkinnon suorittajien ongelmana voi yhden vastaajan mukaan olla yliyrittäminen tutkintotilaisuudessa. Myös kulttuuriset erot näkyvät vastaajien mukaan tutkintoa suoritettaessa. Vastaajat ovat havainneet eroja esimerkiksi aika-, kauneus- ja laatuksityksissä.

Yksi vastaajista toteaa, että yhteisen ymmärryksen varmistamiseksi tutkintosuorituksen suunnitteluun liittyvä kirjallinen materiaali tulee antaa tutkinnon suorittajalle riittävän ajoissa ja varata enemmän aikaa käytännön harjoitteluun ja valmistautumiseen. Selkokielistä tutkinnon suorittamista tukevaa oppimateriaalia on joissakin oppilaitoksissa valmistettu kou-

luttajien yhteistyönä sekä erilaisissa kehittämishankkeissa ja myös tutkinnon suorittamiseen liittyviä lomakkeita on pyritty selkeyttämään ja selkokielistämään. Lisäksi vastaajat kertovat, että tutkinnon suorittamisen henkilökohtaistamista koskevan suunnitelman tekoon voidaan tarjota lisäohjausta ja tutkintoon valmistautumisen aikaa voidaan säädellä yksilöllisesti. Ennen tutkintotilaisuutta lisäohjausta ja tukiopetusta tarjotaan vastaajien mukaan suomen kielessä, ammattiaiaineissa sekä esimerkiksi ammattimatematiikassa. Ammattillisen kouluttajan ja suomi toisena kielenä -kouluttajan lisäksi joissakin oppilaitoksissa myös erityisopettaja osallistuu maahanmuuttajataustaisen tutkinnon suorittajan tarvitsemien tukitoimien toteuttamiseen. Tulkkia tutkintotilaisuudessa ei voi käyttää, koska sellaista ei aidoissa työelämän tilanteessakaan ole käytettävissä. Yksi vastaajista toteaa, että tutkintosuorituksen arvioijat voivat kuitenkin huomioida kieleen liittyvät ongelmat esimerkiksi siten, että tutkintotilaisuudessa tutkinnon suorittajan annetaan ensin tehdä työ ja suulliset kysymykset esitetään selkeissä taukopaikoissa ja myös itsearviointi voidaan tehdä suullisesti.

Tutkinnon suorittamiseen liittyvänä haasteena monissa vastauksissa tulee esiin suomen kielen kirjallinen tuottaminen. Useat vastaajat kertovat, että tästä syystä kirjallisena tuotoksena vaaditaan vain tutkinnon perusteiden ja kyseisen ammatin kannalta välttämätön ja muu voidaan esittää suullisesti ja käytännön työtä tekemällä. Kirjallisten tehtävien osalta yksi vastaajista muistuttaa, ettei kirjallisten töiden useimmissa tutkinnoissa tarvitse olla kielellisesti virheettömiä. Lisäksi osaamista voidaan vastaajien mukaan tehdä näkyväksi esimerkiksi kuvista ja videoista kootun, tutkinnon suorittajan osaamista kuvaavan aineiston avulla. Yhdessä vastauksessa todetaan, että arvioijakin voi toimia suullisen vastauksen dokumentoijana. Lisäksi todetaan, että aivan kuten tutkintotilaisuuksia suunniteltaessa, selkokieltä tulisi käyttää myös tutkintosuorituksen arvioinnissa ja ohjeistuksessa. Suomen kieleen liittyvien haasteiden lisäksi vastauksissa tulee myös esiin, että ruotsin kieli tuottaa vaikeuksia.

Maahanmuuttajataustaiset tutkinnon suorittajat kaipaavat motivointia ja kannustusta tutkintoprosessin eri vaiheissa ja myös kokemusten reflektointi tutkintotilaisuuden jälkeen on yhden vastaajan mukaan tärkeää. Motivointia kuvataan yhdessä vastauksessa seuraavasti

"Tutkintoa suoritettaessa pyritään antamaan mahdollisimman paljon yksilöllistä sekä yhteisöllistä tukea opiskelun suorittamiseen. Motivointi ja "tsemppaaminen" erittäin tärkeää.

Kyllä sinä pystyt ja osaat! Onnistumisten kautta opiskelija saa varmuutta valitsemallaan tiellä." [NN 4]

Kun maahanmuuttajataustainen henkilö suorittaa näyttötutkintoa, on yhteistyö työssäoppimispaikan kanssa, jossa näyttötutkinto suoritetaan, vastaajien mukaan tiivistä. Aineistosta käy ilmi, että sopivan työpaikan valinta on tärkeää. Sekä kouluttaja että työpaikan edustajat ohjaavat tutkinnon suorittajaa suomalaisen työskentelytavan omaksumisessa ja yksi vastaajista toteaa pyrkivänsä vahvistamaan sitä ammatillista kuvaa, mikä meidän kulttuurissamme on vallalla. Yksi vastaajista kertoo käyttävänsä kuvia ja filmejä ammattiin ja suomalaiseen työelämään perehdyttämisessä. Maahanmuuttajataustaiselle opiskelijalle voidaan myös tarjota mahdollisuus käydä katsomassa jonkun toisen tutkinnon suorittajan tutkintotilaisuutta.

Henkilökohtaistamismääräyksen (2006, 4–5) mukaan henkilökohtaistetussa tutkinnon suorittamisessa on aina noudatettava tutkinnon perusteissa määritellyjä ammattitaitovaatimuksia, arvioinnin kohteita ja kriteerejä sekä ammattitaidon osoittamistapoja. Tutkintotilaisuuksien aikataulut ja käytännön järjestelyt tulee henkilökohtaistamismääräyksen mukaisesti suunnitella mahdollisimman hyvin tutkintoa suorittavan tilanteeseen soveltuviksi. Tutkimusaineistosta käy ilmi, että kun tutkinnon suorittajana on maahanmuuttajataustainen henkilö, kouluttajan on huomioitava lukuisia asioita, jotka eivät valtaväestöön kuuluvan tutkinnon suorittajan kohdalla lainkaan tule esiin. Varsinkin suomen kieleen liittyvät kysymykset vaikuttavat prosessin kaikissa vaiheissa merkittävästi. Toisin kuin valtaväestöön kuuluvan tutkinnon suorittajan kohdalla, kouluttajan on tiedostettava ja eriteltävä kyseisessä tutkinnossa ja ammatissa vaadittava suomen kielen taito huomioiden kielen eri osa-alueet. Kieli vaikuttaa merkittävästi tutkintoprosessin suunnitteluun sekä tutkintotilaisuuden toteutuksen että suunnitelmien dokumentoinnin osalta. Kyselytutkimuksen aineiston perusteella voidaan päätellä, että kielitaidon puute vaikuttaa myös siten, ettei maahanmuuttajataustainen tutkinnon suorittaja välttämättä pysty oman tutkintosuorituksensa suunnittelussa ottamaan aktiivisen toimijan roolia henkilökohtaistamismääräyksen tarkoittamalla tavalla. Aineistosta käy ilmi, että kouluttajan on myös uskallettava tehdä päätöksiä ja toimenpiteitä silloin, kun tutkinnon suorittaja ei ammattitaidon tai kielitaidon osalta vielä ole valmis tutkintoon.

7.1.5 Tarvittavan ammattitaidon hankkiminen

Ammatillisilta kouluttajilta kysyttiin, miten he ovat huomioineet maahanmuuttajataustaisen henkilön kieli- ja kulttuuritaustan tarvittavan ammattitaidon hankkimisessa, joka tyypillisesti muodostuu koulutuksesta ja/tai työssäoppimisesta. Vastajat kuvaavat erilaisia toimenpiteitä, joilla maahanmuuttajataustaista opiskelijaa pyritään organisaatioiden ja yksittäisten kouluttajien taholta tukemaan. Toisaalta esiin tulee myös pyrkimys tasavertaisuuteen, jolloin maahanmuuttajataustaisia opiskelijoita kohdellaan samoin kuin valtaväestöön kuuluvia. Aineistosta muodostui kolme keskeistä teemaa:

- erilaiset tukimuodot/järjestelyt
- oppimismenetelmät
- työelämäyhteistyö

Osana koulutuksen järjestäjien palvelutarjontaa maahanmuuttajataustaisille opiskelijoille on järjestetty tukiopetusta ja lisäohjausresursseja kunkin organisaation tekemien päätösten ja käytettävissä olevien resurssien mukaisessa laajuudessa. Monet oppilaitokset ovat oivaltaneet, että ammatillisissa opinnoissa tarvittavia kielellisiä valmiuksia tulee edistää jo kotoutumiskoulutuksen aikana, ja suomi toisena kielenä -opetusta on kehitetty siten, että tyypillisesti yleiskielen oppimiseen painottuviin opintoihin on voitu sisällyttää myös ammatillisten perussanastojen oppimista. Myös maahanmuuttajataustaisen opiskelijan saattaen vaihtaminen S2-kouluttajalta ammatilliselle kouluttajalle on todettu toimivaksi. Edellytyksenä on S2-kouluttajan ja ammatillisen kouluttajan sekä mahdollisesti käytettävissä olevan erityisopettajan yhteistyö ja jatkuva vuorovaikutus opetuksen ja lisäohjauksen sisältöjä suunniteltaessa sekä yksilöllisiä tukitoimia toteutettaessa. Käytännön esimerkkinä yhteistyöstä yksi vastaajista toteaa, että ammatillinen kouluttaja voi esimerkiksi kertoa, että nyt harjoitellaan lattianhoitokoneiden käyttöä ja nihkeäpyyhintämenetelmää, ja S2-kouluttaja tai erityisopettaja kertaa terminologiaa opiskelijoiden kanssa.

Vastauksista käy ilmi, että maahanmuuttajataustaisen opiskelijan opinnot vaativat yksilöllistämistä ja maahanmuuttajataustaisille henkilöille tarkoitettua ammatillista koulutusta toteutetaan joissakin organisaatioissa hieman laajempaan kuin valtaväestölle, jolloin voidaan edetä hitaammin ja varmistaa opetettavien asioiden riittävä ymmärtäminen. Yhtenä käytännön tukitoimenpiteenä mainitaan myös tasoryhmien perustaminen tutkinnon vaatimissa ruotsin ja vieraan kielen opinnoissa. Maahanmuuttajataustaisille opiskelijoille toteutetusta

orientoivasta jaksosta ennen siirtymistä opiskelemaan tutkintoon valmistavassa integroidussa ryhmässä on saatu hyviä kokemuksia. Yksi vastaajista kertoo, että hänen oppilaitoksessaan on järjestetty syksystä 2010 alkaen kokonaan selkokieliisiä koulutusjaksoja.

Vastaajat esittävät mittavan määrän konkreettisia opetukseen liittyviä toimintatapoja ja oppimismenetelmiä, jotka kuvaavat, miten haasteita on opetuksen arjessa pyritty ratkaisemaan. Vastauksissa todetaan lähtökohtana olevan, että kouluttaja pysähtyy pohtimaan omaa toimintaansa, tiedostaa mahdolliset ongelmakohdat ja tunnistaa valtaväestölle tyypilliset itsestänselvyydet. Vastaajien mukaan tiukasti tekstin tuottamiseen perustuvasta opetustavasta tulee mahdollisuuksien mukaan luopua. Yhden vastaajan mukaan on tärkeää löytää opetettavasta asiasta oleellinen ja yksinkertaista. Myös väärin toimintatapojen poisoppimiseen tulee vastaajien mukaan kiinnittää huomiota. Useat vastaajista toteavat, että opiskeltavia asioita toistetaan tavanomaista enemmän, sama asia sanotaan usealla eri tavalla ja opiskelijaa voidaan pyytää selittämään käsiteltävää asiaa omin sanoin. Oppimisen tehostamiseksi kouluttaja voi havainnollistaa käsiteltävää asiaa. Käytännön esimerkkinä havainnollistamisesta logistiikka-alan kouluttaja kertoo piirtävänsä taululle tai ajo-opetustilanteessa paperille esimerkiksi risteykseen ajamisen ja ajovuorot risteyksessä. Vastaajat toteavat, että tehtäväksiannot voidaan antaa suullisesti ja kirjallisesti ja luentomateriaalin voi saada hyvissä ajoin tutustuttavaksi. Koetilanteissa voidaan antaa pidempi aika tehdä koetta tai koe voidaan tehdä suullisesti.

Tekemällä oppiminen on havaittu tehokkaaksi ja tiivis yhteistyö työelämän kanssa myös teoriaopintojen aikana tukee vastaajien mukaan maahanmuuttajataustaisen opiskelijan oppimista. Konkreettisina esimerkkeinä työelämäyhteistyöstä kouluttajat esittävät mm. kummiasiakastoiminnan sekä työpajapäivät. Opiskelijoille tulee vastaajien mukaan varata riittävästi aikaa harjoitteluun ja kokeilemiseen ja tässä selkeä oppimisympäristö, erityisesti ammattityön luokat sekä hyvä ja monipuolinen välineistö auttavat. Ammatillisten opintojen tueksi maahanmuuttajataustaisille opiskelijoille tarjotaan lisätehtäviä sekä ammattiaineissa että suomen kielessä. Jotkut vastaajista kertovat käyttävänsä Internetistä löytyvää lisämateriaalia kuten tuotevalmistajien, markkinoijien sekä Opetushallituksen tarjoamaa kuvamateriaalia ja eri ammattialojen selkoaineistoja. Lisäksi kouluttajat ovat tuottaneet omaa selkomateriaalia. Verkko-oppimisympäristön käytettävyydestä esitetään kahdenlaisia näkökantoja. Muutamat vastaajat ovat kokeneet verkko-oppimisympäristön toimivaksi välineeksi lisäohjaukselle ja –harjoitteille, muutamat vastaajista puolestaan arvioivat, että

verkko-oppimisympäristö voi olla monelle maahanmuuttajataustaiselle opiskelijalle vieras. Useat vastaajat kertovat myös huomanneensa, että oppimismenetelmien monipuolisuus palvelee kaikkia opiskelijoita riippumatta siitä, onko opiskelija maahanmuuttajataustainen vai valtaväestöä edustava.

Aineistossa esitetyistä toimintatavoista voidaan päätellä, että kouluttajalta vaaditaan kekseliäisyyttä: hän voi näytellä erilaisia tilanteita, työvälineisiin ja pintamateriaaleihin voidaan laittaa suomenkieliset nimitykset ja harjoituksena voidaan tehdä erilaisten instrumenttien tunnistamista. Teknistä alaa opettava kouluttaja kertoo sijoittavansa teoriaopetuksen "täsmäiskuiksi" hallityöskentelyn lomaan, jolloin käytäntö ja teoria lomittuvat oppimista edistävällä ja tehostavalla tavalla. Monista vastauksista ilmenee, että asioiden tuominen käytännön tasolle pelkän kirjatekstin sijasta on havaittu toimivaksi. Yksi vastaaja kuvaa omaa toimintatapaansa:

"Koulutuksen aikana on kuitenkin esim. kirjallisia tehtäviä helppo sopeuttaa siten, että puhutaan asioita, keskustellaan, näytetään. Esim. jokin työtehtävä on voitava näyttää, jos se on oikea työtehtävä, ei sitä tarvitse osata kirjoittaa pärjätäkseen. VRT hitsaaminen tekemällä tai kirjoittamalla, leivän leipominen kirjoittamalla tai leipomalla jne..." [NN 11]

Yksi vastaajista kertoo, että käytännön harjoitteissa voivat valtaväestöä edustava ja maahanmuuttajataustainen opiskelija olla parina, jolloin saadaan vertaisohjausta ja suomen kielen harjoitusta. Maahanmuuttajataustaisia opiskelijoita pitää yhden vastaajan mukaan myös kannustaa kysymään ja houkuttaa heitä mukaan ryhmäkeskusteluihin. Useat vastaajat toteavat, että oppilaitoksessa tapahtuvalle harjoittelemiselle pitää varata riittävästi aikaa ennen työssäoppimispaikkaan siirtymistä. Myös vierailut ja tutustumiskäynnit erilaisiin toimintaympäristöihin auttavat vastaajien mukaan luomaan monipuolisen mielikuvan opiskeltavasta alasta.

Henkilökohtaistamismääräyksessä (2006, 5) edellytetään, että oppimisen suunnittelussa ja toteutuksessa otetaan huomioon opiskelijan elämäntilanne, aikaisemmin hankittu osaaminen, todetut oppimistarpeet sekä työssä oppimisen mahdollisuudet. Lisäksi henkilökohtaistamisessa on yhteisesti suunniteltava opiskelijalle soveltuvat opiskelu- ja arviointimenetelmät sekä ohjaustoimet. Opetushallituksen Näyttötutkinto-oppaan (2012, 34) mukaan tarvit-

tavan ammattitaidon hankkimisen henkilökohtaistaminen tarkoittaa, että opiskelija prosessissa perehtyy itseensä oppijana ja saa ohjausta joustavien henkilökohtaisten oppimiskokien suunnittelussa, opiskeluvalinnoissa ja opinnoissa sekä tarvittaessa tukipalveluiden asiakkaaksi. Kyselytutkimuksen aineiston valossa näyttää siltä, että kouluttajat pyrkivät toteuttamaan henkilökohtaistamismääräyksessä esitettyjä toimintatapoja, mutta onnistuminen edellyttää, että opiskelija ensin perehdytetään suomalaiseen oppimiskulttuuriin ja hänelle kerrotaan erilaisista oppimisen mahdollisuuksista ja tarjolla olevasta tuesta.

Yhteenvetona voidaan todeta, että tarvittavan ammattitaidon hankkimisessa maahanmuuttajataustaisia opiskelijoita pyritään tukemaan sekä koulutusorganisaation taholta että yksittäisten kouluttajien yhteistyönä. Käytettävissä olevien resurssien puitteissa voidaan tarjota yksilö- ja ryhmämuotoista lisäopetusta sekä varsinaisiin ammatillisiin opintoihin orientoivia opintoja. Opintojen yksilöllistäminen näkyy pääasiassa maahanmuuttajataustaisen opiskelijan koulutuspolun keston pidentymisenä teoriaopintojen ja/tai työssäoppimisen osalta. Aineisto osoittaa, että S2-kouluttajan ja ammatillisen kouluttajan yhteistyö on yksi avaintekijöistä, kun opiskelijaa tuetaan ammatillisissa opinnoissa. Vastaajien kuvauksissa esitetään keinoja, joilla suomen kielen oppiminen nivotaan osaksi ammatillisia opintoja ja oppitunneilla ammatilliset kouluttajat huomioivat maahanmuuttajataustaisia opiskelijoita monin tavoin sekä oppimismenetelmiä että oppimateriaalia mukauttamalla, pyrkimällä jaksottamaan teorian ja käytännön optimaalisesti sekä hyödyntämällä työvaltaisuutta ja toiminnallisuutta opetuksessa.

7.1.6 Aiemmin hankitun osaamisen tunnistaminen

Vastaajilta tiedusteltiin, millä konkreettisilla keinoilla tai menetelmillä he ovat tunnistaneet maahanmuuttajataustaisten opiskelijoiden ja tutkinnon suorittajien aiemmin hankittua osaamista. Maahanmuuttajataustaisen henkilön kohdalla aiemmin hankitun osaamisen tunnistaminen ja suomen kielen taito nivoutuvat tiiviisti yhteen. Ammatillisten kouluttajien antamista vastauksista muodostui kolme teemaa:

- menetelmät
- dokumentit
- osaamisen tunnistamisen haasteet

Vastauksista käy ilmi, ettei maahanmuuttajataustaisen henkilön osaamisen tunnistaminen useinkaan onnistu pelkästään suullisen vuorovaikutuksen ja erilaisten opinto- ja työtodistusten tarkastelun avulla, vaan lisäksi on syytä järjestää mahdollisuus näyttää osaamistaan myös käytännössä. Yleensä prosessi kuitenkin käynnistyy haastattelulla, jossa maahanmuuttajataustaista henkilöä pyydetään kuvailemaan omaa osaamistaan, kertomaan, mitä on ennen tehnyt ja esittämään oma käsityksensä ammattitaidon vastaavuudesta verrattuna suomalaiseen. Lisäksi mahdollisten aiempien työpaikkojen tai työssäoppimispaikkojen edustajia voidaan haastatella lisäinformaation saamiseksi. Lisätietoja voidaan myös kysellä Opetushallituksesta tai muista instansseista.

Vastauksissa korostuu osaamisen tekeminen näkyväksi erilaisilla käytännön työnäytteillä. Hakeutujan työskentelyä saatetaan seurata aidossa työympäristössä esimerkiksi työmaalla tai simuloitussa työtilanteessa. Muutamat vastaajat kertovat tekevänsä työtä rinnan maahanmuuttajataustaisen opiskelijan kanssa, osa kertoo tekevänsä havainnointia ohjatessaan käytännön työskentelyä. Aineisto osoittaa, että käytännön työnäytteiden lisäksi tehdään erilaisia osaamiskartoituksia kuten Opetushallituksen osaan.fi, erilaisia testejä, kirjallisia kokeita ja harjoitustöitä sekä lähtötasokokeita. Kirjoitetun ja luetun ymmärtämisen selvittämiseksi voidaan vastaajien mukaan tehdä kieli- ja kuvatestejä. Yksi kouluttaja kertoo tekevänsä diagnostisia kokeita oman alansa välineistä, aineista, materiaaleista ja menetelmistä. Jos hakeutuja ei osaa antaa vastauksia kirjallisesti, häntä voidaan pyytää kertomaan suullisesti. Kyseinen kouluttaja haluaa myös kuulla hakeutujan kokemuksia ja kertomuksia vastaavasta työstä lähtömaassa. Lisäksi voidaan kysellä esimerkiksi harrastuksista, koska niiden kautta on voitu hankkia tutkinnossa edellytettävää osaamista. Myös erilaiset tutustumis- ja orientaatiojaksot tarjoavat kouluttajalle mahdollisuuden tehdä osaamisen tunnistamista. Niiden aikana kouluttajilla on aikaa tutustua maahanmuuttajataustaiseen henkilöön paremmin ja perehtyä syvällisemmin sekä osaamiseen että motivaatioon. Yksi kouluttajista toteaa, että orientaatiojakson "suppilovaiheen" oppitunneilla ryhmäydettiin, vuorovaikutettiin ja harjoitettiin, ja näillä tunneilla hakeutujien taitoja tuli esille. Yksi vastaajista esittää konkreettisen esimerkin aiemmin hankitun osaamisen tunnistamisesta:

"Aikaisempaa osaamista on vaikea "löytää", vaikka sitä olisikin, sillä pakolainen saattaa olla toiminut leiriolosuhteissa pitkään esim. hoitotyössä, mutta hänellä ei ole siitä muuta todistusta kuin oma sanansa. Näissä tapauksissa on hyvä jo varhaisessa vaiheessa tarkas-

tella työtä tekemällä, mitä hän oikeastaan osaa, ettei hän joudu opiskelemaan jo osaamiinsa asioita. Näin melkein kävi yhden opiskelijan kohdalla. Hänen todellinen osaamisensa paljastui ensiaputuntien aikana ja hän loppujen lopuksi suoritti laitoshuoltajan huolenpito-palvelut tutkinnon osan tutkintosuoritukset hyvin pienellä koulutuksella." [NN 26]

Osaamisen tunnistamisen haasteista tuli erityisesti esiin todistusten ja muiden dokumenttien puuttuminen ja toisaalta vaikeus verrata toisessa maassa ja kulttuurissa hankittua koulutusta ja osaamista vastaavaan koulutukseen tai ammattitaitoon Suomessa. Muutamat vastaajat totesivat, että he kehottavat maahanmuuttajataustaista henkilöä teettämään käännökset lähtömaassa hankituista todistuksista. Joillakin hakeutujilla on CV, päätöstä tutkinnon rinnastamisesta voidaan hyödyntää ja lisäksi jotkut työ- ja elinkeinotoimistot antavat otteen, josta selviää, mihin työvoimapolitiisiin toimenpiteisiin kuten koulutuksiin ja työelämäjaksoille henkilö on osallistunut. Muutamat vastaajista kertovat, että tarvittaessa maahanmuuttajataustaisia henkilöitä voidaan myös auttaa hankkimaan todistuksia aiemmin suoritetuista opinnoista, jos ne ovat syystä tai toisesta kadonneet. Esimerkkinä dokumentoinnista yksi vastaajista kertoo pyytävänsä hakeutujaa esittämään kerronnallisesti oman CV:nsä, josta kouluttaja tekee muistiinpanoja.

Yksi vastaajista toteaa, ettei luota esitettyihin papereihin, vaan haluaa arvioida osaamista käytännön työnäytteillä. Vastaaja arvioi, että kielivaikeuksien ja kulttuurierojen vuoksi voi käydä niin, että hakeutuja kertoo osaavansa jonkin työn, mutta käytännön työkoe paljastaakin suuria puutteita osaamisessa. Toisaalta todetaan, että maahanmuuttajataustaisille henkilöille pitää korostaa, että heillä on ollut elämää ennen Suomeen tuloa ja siellä on voitu hankkia arvokasta osaamista. Yksi vastaajista kertoo havainneensa, että maahanmuuttajataustainen henkilö saattaa kirjata ansioluetteloonsa vain Suomessa hankitun koulutuksen ja työkokemuksen, vaikka hänellä olisikin lähtömaassa hankittua osaamista.

Henkilökohtaistamismääräyksessä (2006, 4) todetaan, että osaaminen on tunnistettava käyttämällä monipuolisesti erilaisia alalle soveltuvia menetelmiä. Tämän jälkeen päätetään, miltä osin hakeutujan esittämien asiakirjojen pohjalta jo osoitettu osaaminen voidaan ehdottaa tunnustettavaksi. Lisäksi on henkilökohtaistamismääräyksen mukaisesti arvioitava, miltä osin hakeutuja voidaan hänen jo saavuttamansa osaamisen perusteella ohjata suoraan hänelle soveltuvan tutkinnon, tutkinnon osan tai osien suorittamiseen vai onko hakeutuja ohjattava lisäammattitaidon hankkimiseen. Kyselytutkimuksen aineisto osoittaa,

että tunnistamisprosessissa tapahtuva vuorovaikutus tapahtuu pääosin suomen kielellä ja ammatillisen osaamisen lisäksi tarkastellaan myös kyseisessä ammatissa ja tutkintosuorituksessa tarvittavaa kielitaitoa. Kyselytutkimuksen aineiston perusteella voidaan päätellä, että osaamisen tunnistamisessa käytettävien menetelmien monipuolisuus on erityisen tärkeää maahanmuuttajataustaisten henkilöiden kohdalla, koska pelkästään puhumalla ja todistuksia tarkastelemalla ei todennäköisesti saada luotettavaa tietoa osaamisen tunnistamisen pohjaksi. Muutamit vastaajista tuovat esille, ettei joidenkin maahanmuuttajataustaisten opiskelijoiden lähtömaissa ole niin kattavaa ammatillisen koulutuksen järjestelmää kuin Suomessa. Näiden henkilöiden ammatillinen osaaminen on hankittu työkokemuksen avulla eikä kirjallisia koulutus- ja työtodistuksia yleensä ole. Aineistossa korostuukin erilaisen käytännön työnäytteiden ja hakeutujan työskentelyn havainnoinnin keskeinen merkitys aiemmin hankitun osaamisen tunnistamisessa. Edellä kuvatuista syistä osaamisen tunnistamiseen tarvitaan usein tavanomaista pidempi aika, kun hakeutumisvaiheen haastatteluihin ja ohjaukseen tarvitaan useita tapaamisia ja aiemmin hankitun osaamisen tunnistamisessa käytetään esimerkiksi käytännön työskentelyn seuranta sekä ammatillisen kouluttajan verkostojen kautta tapahtuvaa tiedonhankintaa. Kyselytutkimuksen aineiston perusteella voidaan päätellä, että vaikka aiemmin hankitun osaamisen tunnistamisen tulisi henkilökohtaistamismääräyksen ja näyttötutkintojärjestelmän toimintamallin mukaan pääosin tapahtua hakeutumisvaiheessa, maahanmuuttajataustaisen henkilön osaamisen tunnistamiseen tarvitaan pidempikestoista seuranta ja eri toimijoiden yhteistyötä, koska oman osaamisen kielellistäminen ja vertaaminen tutkinnon perusteissa vaadittavaan osaamiseen ei ehkä alussa onnistu.

7.1.7 Työelämäyhteydet

Kyselyyn vastanneista 118 kouluttajasta 68 kertoo valmentaneensa työpaikkoja maahanmuuttajataustaisen tutkinnon suorittajan arviointiin, 44 vastaajalla ei ole asiasta kokemusta ja viisi kouluttajaa jätti vastaamatta kysymyksen. Kouluttajilta tiedusteltiin, mitkä asiat ovat heidän kokemuksensa mukaan olleet erityisen haasteellisia työelämän edustajia valmenttaessa.

Vastauksista muodostui viisi teemaa:

- asenteet työpaikoilla
- kielitaito
- kulttuuri
- arviointi
- työelämän pelisäännöt

Asenteisiin ja ennakkoluuloihin liittyvät ongelmat tulivat esiin hyvin monissa vastauksissa ja useat kouluttajat ovat kokeneet tehtäväkseen maahanmuuttajataustaisiin henkilöihin kohdistuvien stereotyyppien syntymisen estämisen. Työelämän edustajien asenteet vaikuttavat merkittävästi siihen, ollaanko valmiita ottamaan maahanmuuttajataustainen henkilö työssäoppimaan tai tutkintoa suorittamaan. Yksi vastaajista toteaa, että eri kansallisuuksia katsotaan eri tavalla ja aiemmat hyvät kokemukset auttavat työelämäyhteyksien luomisessa. Hän arvioi, että työpaikoilla saattaa olla pelkoa ja epävarmuutta kohdata toisesta kulttuurista tuleva henkilö ja uskalluksen puute voi johtaa siihen, ettei maahanmuuttajataustaista työssäoppijaa haluta ottaa vastaan. Yksi vastaajista tuo esille myös rasismia, jota hänen mukaansa on esiintynyt sekä kiusaamisena että turhana "juoksuttamisena". Toisaalta todetaan, että maahanmuuttajataustaista työssäoppijaa saatetaan myös kohdella hyvin varoen ja yliymmärtäen, mikä ilmenee niin, ettei työssäoppijaan luoteta ja häntä halutaan neuvoa ja auttaa niin paljon, ettei hän opi tekemään asioita itse. Yksi vastaajista kuvaa havaintojaan työelämän toimintatavoista:

"Työelämässä voi olla pelkoja siitä, että häntä (maahanmuuttajaa) ei osata ohjata juuri kielitaidon puutteellisuuden vuoksi. Ei ehkä osata selittää työtapoja eikä niitä "pinnan alla" olevia asioita. Voidaan olettaa ja tehdä tulkintoja vähän liikaa eikä tavallaan uskalleta kysyä tai antaa reilusti ohjeita. Suomalaiset ovat toisinaan vähän liian kohteliaita antamaan palautetta. Näin ollen opiskelija ei ehkä kuule oikeita asioita vaan ikään kuin odotetaan ja oletetaan, että kyllä hän itse huomaa. On tärkeätä ohjata työelämää siihen, että maahanmuuttajataustainen henkilö ei ole tottunut olemaan oma-aloitteinen, jota meillä kuitenkin paljon odotetaan. Näin ollen hänelle on sanottava suoraan, mitä hänen halutaan tekevän."

[NN 75]

Työssäoppimiseen liittyvät järjestelyt ja haasteet tulevat esiin monissa vastauksissa. Työssäoppimisjaksojen tulee vastaajien näkemyksen mukaan olla riittävän pitkiä ja sopivien työssäoppimispaikkojen valintaan pitää kiinnittää huomiota. Työssäoppimispaikan tulee vastaajien mukaan olla sellainen, että siellä pääsee monipuolisesti tekemään tutkinnon arvioinnin kohteiden ja kriteereiden mukaisia työtehtäviä. Vastauksissa todetaan, että kielitaito voidaan huomioida työssäoppimispaikan valinnassa. Yksi vastaajista arvioi, että jos kielitaito on heikohko, kaupan alan opiskelijan on parempi mennä esimerkiksi markettiin, jossa kielitaitovaatimus ei ole niin kova. Jos taas kielitaito on hyvä ja henkilö sopii asiakaspalvelutaidoiltaan tavaratalon työntekijäksi, kouluttaja voi suositella tätä vaihtoehtoa. Yhdessä vastauksessa todetaan, että yritykset haluavat ymmärrettävästikin asiakaspalvelutyöhön sellaisen, joka puhuu täydellistä suomea. Yksi vastaajista kertoo pyrkivänsä löytämään maahanmuuttajataustaisille opiskelijoille työssäoppimispaikkoja, joissa ohjaus on ammattimaista. Aineistosta käy ilmi, että kouluttajat käyttävät työssäoppimisen ohjaukseen enemmän aikaa ja yhteistyö työssäoppimispaikan edustajien kanssa on tiiviimpää. Maahanmuuttajataustaisen opiskelijan kohdalla kouluttaja saattaa tavanomaisen työssäoppimisen ohjauksen lisäksi opettaa, kerrata ja tarkastaa työtehtävien hallintaa työpaikalla. Kouluttaja voi myös joutua selittämään työpaikalla tapahtuneita tilanteita ja erityispiirteitä. Yksi vastaajista toteaa, että olisi osattava kertoa myös "pinnan alla" olevista asioista, jotka ovat osa suomalaista kulttuuria, mutta eivät välttämättä näy.

Kielitaitoon liittyvät asiat tulevat esiin hyvin monissa vastauksissa. Työpaikkojen edustajia pitää yhden vastaajan mukaan vakuutella maahanmuuttajataustaisen työssäoppijan kielitaidon riittävydestä ja tutkintotilaisuuden lähestyessä käydään keskustelua siitä, onko kielitaito riittävä työn tekemiseen. Kouluttajat keskustelevat työelämäedustajan kanssa myös maahanmuuttajataustaisten tutkinnon suorittajien kielellisten vajavaisuuksien ymmärtämisestä. Kielen merkitys osana ammattitaitoa vaihtelee eri ammateissa. Vastauksista käy ilmi, että esimerkiksi kasvatusalalla sekä sosiaali- ja terveysalalla edellytetään hyvää suomen kielen taitoa. Toisaalta on myös koettu, että työnantajat saattavat kiinnittää erityistä huomioita kielitaito-ongelmiin silloinkin, kun ne eivät oleellisesti vaikuta arviointiin. Useat vastaajat muistuttavat, ettei kaikissa ammateissa osaamista tarvitse osoittaa kirjoittamalla, vaan työssä näyttäminen riittää. Työpaikkojen edustajien kanssa on myös pohdittu, miten osaamista voidaan hyödyntää kielimuurista huolimatta. Työpaikkaohjaajille on korostettu havainnollistamisen merkitystä kaikessa toiminnassa ja asioiden ymmärtämisen varmistamisen menetelmiä on käsitelty, koska työpaikkaohjaajan on voitava olla varma, että asia

on opittu ja/tai sovittu. Puhetta tukevina havainnollistamisen keinona tulevat esiin mm. piirtäminen, näyttäminen ja mimiikka. Suullisen vuorovaikutuksen haasteina mainitaan mm. erilaisten murteiden ja puhekielen käyttö työpaikoilla sekä liian kiireinen ja nopea puhe-tempo. Työpaikkojen edustajille on korostettu selkokielen käyttämistä, uuden ammattitermistön selittämistä peruskielellä ja muutamat kouluttajat kertovat myös kannustaneensa työpaikan edustajia käyttämään englannin kieltä apukielenä.

Työssäoppimisjaksolla suomalainen kulttuuri ja maahanmuuttajataustaisen työssäoppijan kulttuuri kohtaavat. Aineistosta käy ilmi, että yhteistyön onnistuminen vaatii kulttuurien ymmärtämistä ja yhteen sovittamista, ja tässä molemminpuolisen luottamuksen merkitys korostuu. Yhden vastaajan mukaan tarvitaan oivallusta siitä, ettei ehkä olekaan vain yhtä oikeaa tapaa toimia. Yksi vastaajista toteaa, että työpaikoilla kaivataan enemmän tietoa eri maiden asioista ja ihmisistä. Lisäksi todetaan, että maahanmuuttajataustaiselle työssäoppijalla voi olla integroitumisvaikeuksia suomalaiseen työyhteisöön ja tilanteen helpottamiseksi kouluttaja voi opettaa työelämän edustajille kommunikointikulttuuria, jossa puheen ja selittämisen sijasta annetaan enemmän tilaa näyttämislle, olipa sitten kyseessä työsuoritus tai työn tulosten tarkastelu.

Arviointiin liittyy vastaajien mukaan monenlaisia haasteita. Tutkinnon perusteissa esitetyt arvioinnin kohteet ja kriteerit on vastaajien mukaan syytä käydä läpi perusteellisesti työelämän edustajien kanssa, jotta työpaikalla voidaan antaa maahanmuuttajataustaiselle työssäoppijalle oikeita työtehtäviä sekä auttaa häntä hahmottamaan työkenttää ja saavuttamaan oikea kuva ammatista. Kouluttajat korostavat, että tutkinnon suorituksessa arvioidaan työn suorittamista eikä mitään muuta. Työelämän edustajien kanssa on mietittävä, mikä on se oleellinen tieto ja osaaminen, joka pitää saada tutkintotilaisuudessa esille ja kuinka paljon riittää havainnointi, mikäli tutkinnon suorittajan suomen kielen taito ei riitä asioiden kertomiseen. Vastaajat ovat myös kokeneet haasteeksi, miten saada työelämän edustajat ymmärtämään, että maahanmuuttajataustaista tutkinnon suorittajaa arvioidaan samoin kriteerein kuin kantasuomalaista. Yhden kouluttajan mukaan maahanmuuttajataustaisen tutkinnon suorittajan hyvä empatiakyky ja vuorovaikutustaidot voivat joskus hämätä arvioijaa. Yksi vastaajista toteaa, ettei tutkinnon vaatimuksista saa tinkiä "säälistä" eikä maahanmuuttajataustaisille tutkinnon suorittajille tule antaa "hyvityspisteitä". Toisaalta arvioijan on vastaajien mukaan esimerkiksi kieliongelmiensa vuoksi osattava löytää osaamista

monella tavalla eikä maahanmuuttajataustaisen tutkinnon suorittajan kykyjä tule aliarvioida. Muutamit vastaajat toteavat arviointiin liittyväksi ongelmaksi sen, että arvioija vertaa tutkinnon suorittajan osaamista omaan osaamiseensa tai arvioi suoritusta tutkinnon perusteissa edellytettyjen arvioinnin kohteiden ja kriteereiden sijasta sen perusteella, mitä kyseisessä työpaikassa työntekijältä vaaditaan.

Työpaikoilla vallitseva kiire ja ajan puute koetaan ongelmaksi. Yhden vastaajan mukaan työelämän kiire on suurin ongelma kielen lisäksi. Vastauksista käy ilmi, että kiireisten työelämän edustajien kanssa on hankala sopia työssäoppimisen sisällöstä, tavoitteista, käytännöistä ja arvioinnista. Kiire heijastuu vastaajien mukaan myös huonona perehdyttämisenä ja vaikeutena sitouttaa työpaikkaohjaajia ohjaamiseen. Avoin tiedonkulku sekä kouluttajan ja työssäoppijan että kouluttajan ja työpaikkaohjaajien välillä on vastaajien mukaan äärimmäisen tärkeää. Yksi vastaaja kertoo korostavansa työelämän edustajille, että oppilaitokseen pitää ottaa yhteyttä heti, kun ongelmia ilmenee.

Työelämäyhteyksiä ja työelämän edustajien valmentamisen haasteita kuvaava aineisto osoittaa, että moni kouluttaja kokee tehtäväkseen toimia eräänlaisena kulttuurivälittäjänä maahanmuuttajataustaisen henkilön ja työelämän välillä. Kouluttajat yrittävät hälventää ennakkoluuloja, tukea kulttuurien kohtaamista ja ratkoa monenlaisia ongelmia, joita mm. kieli ja kulttuuri sekä suomalaisen työelämän hektisyys tuottavat. Myös työelämän edustajien kanssa tehtävässä yhteistyössä kielitaitoon liittyvät haasteet näyttävät kyselytutkimuksen aineiston perusteella saavan merkittävän roolin. Kouluttajan odotetaan ohjaavan työelämän edustajia myös tästä näkökulmasta ja varsinkin arviointiin liittyvissä rajanvedoissa kouluttajan rooli on merkittävä. Hänen tulee varmistaa, että myös maahanmuuttajataustaisen tutkinnon suorittaja saa tutkintotilaisuudessa tasapuolisen ja laadukkaan arvioinnin. Kaiken edellä kuvatun edellytyksenä on, että ammatillisella kouluttajalla on laajat työelämäverkostot ja luottamus kouluttajan ja työelämän välillä on vahva.

7.1.8 Ohjauksen määrä ja sisältö

Ammatillisilta kouluttajilta tiedusteltiin, onko maahanmuuttajataustaisilla opiskelijoilla suurempi ohjauksen tarve kuin valtaväestöön kuuluvilla. Samassa yhteydessä vastaajia pyydettiin myös kertomaan, millaisiin asioihin ohjausta tarvitaan. Vastaajat ovat varsin yksimielisiä siitä, että maahanmuuttajataustaiset opiskelijat tarvitsevat enemmän ohjausta; 106 kouluttajaa vastasi kyllä, kahdeksan ei, yksi vastaaja vastasi sekä kyllä että ei ja kolme vastaajaa jätti vastaamatta kysymykseen. Vastausten jakautuminen on esitetty alla olevassa taulukossa.

Taulukko 9 Onko maahanmuuttajataustaisilla opiskelijoilla suurempi ohjauksen tarve kuin valtaväestöön kuuluvilla?

	f	%
kyllä	106	93
ei	8	7
kyllä ja ei	1	
ei vastausta	3	
	118	100

Kouluttajia pyydettiin myös arvioimaan tarvittavan ohjauksen määrää. Se, että ohjausta tarvitaan kaksinkertainen määrä, mainittiin 55 kertaa, kolminkertainen määrä mainittiin 21 kertaa ja 1,5-kertainen kuusi kertaa. Muutamat vastaajat arvioivat ohjauksen tarpeen olevan jopa 3–4 -kertainen. Moni vastaaja kuitenkin korosti, että ohjauksen tarve vaihtelee yksilöllisesti ja myös valtaväestön edustajissa on henkilöitä, jotka tarvitsevat paljon ohjausta. Kaksi vastaajaa kuvaa tilannetta:

"Ohjauksen tarve riippuu opiskeltavasta aiheesta. Monesti mamujen ohjaustarvetta vähentää heidän ahkeruus ja kunnioitus ohjeita kohtaan. Toisaalta puutteena saattaa olla oman ajattelun puuttuminen, jolloin toistetaan harjoitteita ajattelematta miksi niitä tehdään eikä pystytä päättelemään virheelliseen suoritukseen johtaneita syitä. Tämän seurauksena ohjaustarve voi lisääntyä moninkertaiseksi" [NM 28]

"Tämä ei ole yksinkertainen eikä helppo kysymys, asiat eivät aina ole näin mustavalkoisia. Joku suomalainen tarvitsee paljon ohjausta, joku maahanmuuttaja ei juuri lainkaan. En voi ryhmitellä näin." [NN 11]

Vastauksista käy ilmi, että tarvittavan ohjauksen määrä on selkeästi sidoksissa maahanmuuttajataustaisen opiskelijan suomen kielen taitoon. Heikon kielitaidon omaavat tarvitsevat ohjausta enemmän, ja kun kielitaito kehittyy, ohjauksen tarve vähenee. Toisaalta kielen hallinnan puutteita voidaan korjata motivaatiolla ja ahkeruudella. Kuvaukset ohjauksen sisällöistä voidaan jakaa viiteen teemaan:

- suomen kieli
- näyttötutkinto
- oppiminen
- ammattityö
- suomalainen työ- ja oppimiskulttuuri

Suomen kieleen liittyvä ohjaus liittyy opiskelun sekä näyttötutkinnon ja työelämän kielenkäyttötilanteisiin varsin laaja-alaisesti ja yhtenä ohjauksen keskeisenä tavoitteena on ymmärtämisen varmistaminen. Ohjausta annetaan yleiskielen, ammatti- ja teknisen terminologian sekä työpaikkojen ja eri alojen "slangin" ymmärtämiseksi. Annettava ohjaus kattaa kaikki kielen osa-alueet: kirjallisen tekstin ymmärtämisen, kirjallisen tuottamisen, puhumisen ja kuullun ymmärtämisen sekä sanaston. Kaksi teknisten alojen kouluttaja tuo esiin konkreettisina esimerkkeinä ammattikieleen liittyvistä haasteista työturvallisuusohjeet, rakennustelineiden koontiohjeet, työmaan telikortin, teknisen sanaston, piirustustenlukutaidon sekä annettujen työohjeiden ymmärtämisen. Ainakin teknisillä aloilla kielitaitoa on siis tarkasteltava varsin laajasti; tekstin lisäksi pitää pystyä lukemaan esimerkiksi teknisiä piirustuksia ja erilaisin symbolein kuvattuja ohjeistuksia. Taloushallinnon alalla esimerkiksi lainsäädännön kieli ja verottajan ohjeet ovat yhden vastaajan mukaan erityisen haasteellisia. Vastaajat toteavat myös, että eri tutkintojen kielitaitovaatimukset suullisen ja kirjallisen tuottamisen ja ymmärtämisen osalta vaihtelevat suuresti. Lisäksi joissakin tutkinnoissa edellytetään molempien kotimaisten kielten sekä yhden vieraan kielen hallintaa, jolloin haasteet kasvavat entisestään vaikka vieraaksi kieleksi hyväksyttäisiinkin maahanmuuttajataustaisen tutkinnon suorittajan äidinkieli.

Aineistosta käy ilmi, että näyttötutkintoon liittyvän ohjauksen keskeisenä tavoitteena on tutkintosuorituksen rakenteen ja toteutuksen ymmärtäminen. Ohjattavien kanssa käydään läpi tutkintovaatimukset sekä arvioinnin kohteet ja kriteerit. Vastaajien mukaan tutkinnon perusteiden ymmärtäminen on ensiarvoisen tärkeää, jotta tutkinnon suorittaja ymmärtää,

mitä häneltä vaaditaan ja voi itse osallistua opintojensa sekä tutkintosuorituksensa suunnitteluun. Lisätukea tarvitaan myös henkilökohtaistamisprosessin ymmärtämiseen ja varsinkin tutkintotilaisuuksien suunnitteluun sekä tutkinnon suorittamisen henkilökohtaistamista koskevan suunnitelman dokumentointiin. Yksi vastaajista kertoo, että kouluttaja voi myös joutua perustelemaan näyttötutkintojen merkitystä suomalaisessa työelämässä. Vastaajien mukaan oppimisen ohjausta tarvitaan lähiopetuksen ja itsenäisen työskentelyn tueksi, oman oppimisen suunnitteluun, itseohjautuvuuteen sekä arviointiin. Arviointikäytäntöiden osalta ohjauksen teemoina ovat arvioinnin periaatteet, itsearviointi sekä rakentavan kritiikin vastaanottaminen ja hyödyntäminen. Vastaajien mukaan oppimisen tukemiseksi annetaan ohjausta suomen kielen lisäksi mm. teoreettisten ydinasioiden ymmärtämiseen, matematiikkaan ja tietotekniikkaan. Useat vastaajat arvioivat, että maahanmuuttajataustaiset opiskelijat tarvitsevat apua annettujen tehtävien ja oppimateriaalin ymmärtämiseen sekä oppimistehtävien tekemiseen. Lisäksi ohjaus voi vastaajien mukaan liittyä käytännön asioiden hoitamiseen ja erilaisten koulutukseen liittyvien lomakkeiden kuten oppimispäiväkirjan täyttämiseen. Myös yleisiin oppimisvalmiuksiin sekä elämänhallintaan annetaan vastaajien mukaan ohjausta. Lisäksi todetaan, että maahanmuuttajataustaisten opiskelijoiden itsetuntoa pitää tukea ja rohkaista heitä oman osaamisen esille tuomiseen ja omaan päätelyyn. Vastauksista käy myös ilmi, että maahanmuuttajataustaiset opiskelijat tarvitsevat rohkaisua ryhmätoimintaan sekä suomalaisten, vieraalta tuntuvien oppimismenetelmien perustelemista. Yksi vastaajista toteaa ohjauksella pyrkivänsä myös vahvistamaan maahanmuuttajataustaisten naisten identiteettiä.

Ammattityön opetuksessa ohjaus on vastaajien mukaan asioiden näyttämistä kädestä pitäen. Konkreettisesti tämä voi olla esimerkiksi työvälineiden ja koneiden käyttöä, aineannostuksia tai malliasennuksia, ajo-opetusta tai erilaisia työkokeita. Lisäksi ammatillinen kouluttaja voi joutua selittämään ja perustelemaan erilaisia työtapoja. Ammattityöhön liittyvässä ohjauksessa voidaan myös käsitellä kyseiseen ammattialaan liittyvää lainsäädäntöä ja asetuksia, alan sääntöjä, työturvallisuutta, laatuasioita sekä työvälineiden nimiä. Lisäksi ohjauksen sisältönä voi olla annettujen ohjeiden ymmärtämisen varmistaminen.

Monikulttuurinen työ- ja oppimisympäristö sisältää myös työelämävalmiuksiin liittyviä ohjaussisältöjä. Vastaajien mukaan monet maahanmuuttajataustaiset opiskelijat tarvitsevat ohjausta suomalaiseen aikakäsityksen kuten työaikojen noudattamiseen liittyen. Ohjauskeskusteluissa selvitetään mm. työpäivän tauotusta ja ilmoitusvelvollisuutta poissaoloista,

suomalaista työn tekemisen kulttuuria, kyseisessä ammatissa ja työpaikalla vaadittavaa työnjälkeä sekä tarkkuutta. Vastaajien mukaan ohjauksessa on käsitelty myös sosiaalista käyttäytymistä, suomalaista toimintakulttuuria sekä työyhteisön pelisääntöjä. Yhtenä ammattialakohtaisena esimerkkinä mainitaan suomalainen ruokakulttuuri, jonka tuntemus on tärkeää ravintola-alan työssäoppimisjaksolla. Oheiset kaksi kommenttia kuvaavat ohjauksen laaja-alaisuutta ja sitä, miten suomen kieli nivoutuu kaikkeen ohjaukseen:

*"kaikkiin mahdollisiin ja mahdottomiin asioihin annettava ohjausta (esim. T1 ei ole opinto-
viikkoina vähemmän kuin H2, unihiekka lapsen silmissä ei ole oikeata hiekkaa" [NN 23]*

*"pitää kerrata asioita, jotka muulle ryhmälle on ollut selviä - kouluttajaa kiskotaan hihasta
käytävällä ihan eri tahtiin kuin pelkissä suomalaisryhmissä" [NN 38]*

Valtaväestöön kuuluvien ja maahanmuuttajataustaisten opiskelijoiden yhteistyöhön liittyen kouluttajat kertovat pyrkineensä ohjauksen avulla hälventämään ennakoosenteita puolin ja toisin. Ohjauksen yhtenä tavoitteena on ryhmäytyminen sekä kuppikuntien syntymisen estäminen ns. integroiduissa ryhmissä, joissa on sekä valtaväestöön kuuluvia että maahanmuuttajataustaisia opiskelijoita. Muutamissa vastauksissa tuleekin esille, että jos maahanmuuttajataustainen henkilö opiskelee ns. integroidussa ryhmässä, valtaväestöä edustavat opiskelijat saattavat kyllästyä ja turhautua, jos kouluttaja käyttää paljon aikaa maahanmuuttajataustaisen opiskelijan ohjaukseen. Ohjausta on tarvittu myös kulttuurienvälis- ten konfliktien selvittelyyn.

Vastauksista käy ilmi, että maahanmuuttajataustaisen henkilön kohdalla ohjaustilanteissa on kiinnitettävä tarkemmin huomiota myös kulttuurienvälisen viestinnän lainalaisuuksiin. Yksi vastaajista toteaa, että keskustelutapa vaihtelee paljon, koska joissakin kulttuureissa omista tunteista ja ajatuksista ei ole sopivaa puhua rehellisesti ja keskusteluun voi liittyä erilaisia kohteliaisuustapoja. Yksi vastaajista muistuttaa, että ohjaaja saattaa myös aiheuttaa tietynlaisia vastauksia omien ennakkokäsitystensä takia. Hän toteaa, että joissakin kulttuureissa miehet pyrkivät näyttämään fiksuilta toimiessaan viranomaisten ja koulun edustajien kanssa; pukeutuvat pukuun ja tulevat salkku kädessä tapaamiseen. Ohjaaja kuvittelee, että salkku kertoo ihmisestä jotakin, eivätkä haastateltavat halua loukata ohjaajaa

sanomalla: "En ymmärrä, mistä puhut!". Yksi vastaajista toteaa, että maahanmuuttajataustaiselta henkilöltä on osattava kysyä enemmän, jotta ymmärtäisi henkilön taustoja ja hänen elämäntarinaansa. Hän kuvaa aidon kuuntelemisen merkitystä:

"Maahanmuuttajataustaisen henkilön elämäntarinaa on kuunneltava tarkkaan. Se poikkeaa joka tapauksessa omastani tai ns. normisuomalaisen tarinasta esim. koulutuskokemusten vuoksi. Taustalla voi olla myös traumaattisia kokemuksia, joiden merkitys ja vaikutus esim. oppimiseen on pidettävä mielessä. Kaiken kaikkiaan tämä edellä mainittu liittyy laajasti ohjaamiseen ja vuorovaikutukseen, ei ainoastaan henkilökohtaistamiseen."

[NN 75]

Henkilökohtaistaminen ja näyttötutkintojen osaamisperustaisuus edellyttävät kouluttajilta koko prosessin ajan toteutuvaa ohjausta. Kyselytutkimuksen aineistossa korostuu ohjauksen merkitys, joka saa Raivolan ym. (2007, 63) esittämällä tavalla perustelunsa henkilökohtaistamisesta, joka määritellään aikuisten näyttötutkinnoissa tapahtuvaksi ohjaus-, neuvonta-, opetus- ja tukitoimien asiakaslähtöiseksi suunnitteluksi ja toteuttamiseksi. Kyselytutkimuksen aineiston perusteella voidaan päätellä, että maahanmuuttajataustaisen henkilön ohjaukseen tarvitaan enemmän ajallisia resursseja ja että ohjaus on sisällöllisesti laajalaisempaa kuin valtaväestöä edustavan henkilön tarvitsema ohjaus. Suomen kielen liittyvät ohjaustarpeet näkyvät aineistossa voimakkaasti nivoutuen yhteen ammatin oppimisen, näyttötutkintojen edellyttämän tutkinnon suorittajan aktiivisen roolin sekä suomalaisen työ- ja oppimiskulttuurin haasteiden kanssa.

7.1.9 Monikulttuurisen oppimisympäristön haasteet ja kouluttajalta vaadittava osaaminen

Vastaajia pyydettiin kuvailemaan monikulttuurisen ohjauksen ja oppimisympäristön haasteita sekä kouluttajalta vaadittavaa osaamista. Useimmat kyselyyn vastanneet kouluttajat suhtautuvat maahanmuuttajataustaisiin opiskelijoihin ja monikulttuurisuuteen varsin myönteisesti. Vaikka ongelmiakin on, monet kokevat monikulttuurisuuden mielenkiintoiseksi, haastavaksi ja kouluttajallekin oppimismahdollisuuksia tarjoavaksi.

Aineistosta muodostuu kolme keskeistä teemaa:

- asenteet ja luonteenpiirteet
- tiedot
- menetelmät ja ryhmäytymisen tukeminen

Vastaajat kuvaavat lukuisia ominaisuuksia, joita kouluttajalta vaaditaan. Kaikkein useimmin, 18 kertaa, mainitaan kärsivällisyyttä kuvaavia luonnehdintoja: kärsivällisyys, pitkäpin-naisuus ja "lehmän hermot". Lisäksi vaaditaan joustavuutta, ennakkoluulottomuutta, uskal-lusta, innostusta, uteliaisuutta, erilaisuuden sietämistä ja hyväksymistä, rohkeutta puuttua ongelmiin, ymmärrystä, suvaitsevaisuutta sekä halua oppia ja kehittyä kouluttajana. Yksi vastaajista korostaa rehellisyyttä opiskelijaa kohtaan todeten:

"Tilanne on sellainen, että vieraassa maassa on vaikeampaa, eikä se miksiään muutu!"
[NN 32]

Vastauksista käy ilmi, että kouluttajalta vaaditaan taitoa luovia, tilannetajua ja sovittelijan taitoja, tasapuolisuutta, maltillisuutta ja rauhallisuutta. Myös luovuutta ja huumoria tarvi-taan; niiden avulla ratkaistaan opetuksen ja ymmärtämisen haasteita ja luodaan rentoa, hyväksyvää oppimisilmapiiriä.

Monikulttuurisessa oppimisympäristössä tarvittavista tiedoista korostuu erilaisten kulttuu-rien tuntemus ja kulttuurierojen huomioiminen opetuksessa, joka mainitaan vastauksissa 44 kertaa. Lähtökohtana tulee olla, että kouluttaja hyväksyy monikulttuurisuuden ja näkee sen rikkautena. Monet vastaajista toteavat, että kouluttajan on hyvä tietää eri kulttuureista, jotta hän ymmärtäisi opiskelijoiden lähtökohtia ja osaisi huomioida erot omassa opetukses-saan esimerkiksi oppimismenetelmiä valitessaan. Yksi vastaajista toteaa, että kouluttajan pitää ymmärtää, mutta ei välttämättä hyväksyä kulttuureihin liittyviä asioita kuten afrikkalai-nen aikakäsitys. Myös perheen vaikutus opiskeluun tulee huomioida, mistä konkreettisenä esimerkkinä se, että maahanmuuttajataustaisen naisopiskelijan aviomiehen tulee ymmär-tää opiskelun ja opiskeltavan ammatin vaatimukset. Kouluttajat ovat myös havainneet, että etnisten ryhmien välillä voi ilmetä rasismia, johon kouluttajan on oltava valmis puuttumaan.

Kouluttaja voi myös joutua kitkemään pois korruptioasennetta, josta oheinen esimerkki:

"toisessa kulttuurissa vältetään tuomasta esiin mitään negatiivista tai kriittistä "kaikki on hyvin"... Toisilla taas on tapana "lahjoa" opettajia tai he kutsuvat opettajaa kotiinsa ruokailemaan jne. Näissä tilanteissa diplomatia ja lempeän päättäväinen ohjaaminen on vaativa tehtävä." [NN 20]

Vastauksista käy ilmi, että oivallus siitä, että kouluttaja itsekkin jatkuvasti oppii, on tärkeä. Hänellä tulee olla halu tukea maahanmuuttajataustaisen opiskelijan ammatillista kehittymistä ja kyky asettua opiskelijan asemaan. Muutamat vastaajista toteavat, että kouluttajalla olisi hyvä olla omakohtaista kokemusta ulkomailla työskentelemisestä. Yksi vastaajista kuvaa kouluttajan asennetta ja motivaatiota:

"Tärkeintä on ohjaajan/kouluttajan ja NTM:n (näyttötutkintomestari) asenne; halu pyrkiä parhaaseen tutkinnon suorittajan kannalta. Mikäli asia koetaan hankalaksi ja epämiellyttäväksi "rautalangasta vääntämiseksi", sitä se tulee olemaankin kaikkien osapuolten osalta." [NN 48]

Useat vastaajista esittävät pohdintoja siitä, kenen ehdoilla integroidussa ryhmässä pitäisi edetä. Vastauksissa todetaan, että luokan ilmapiiri on saatava suvaitseväksi ja hyväksyväksi ja myös ryhmässä lähestymistavan on oltava yksilöllinen. Lisäksi todetaan, että oppimisympäristön on oltava henkisesti turvallinen ja leppoisa ja opetusryhmän tulisi olla riittävän pieni. Yksi vastaajista toteaa, että ryhmän pitäminen hyvällä mielellä on tärkeää ja kouluttajalta vaaditaan kykyä "lukea" ryhmää. Vastauksissa mainitaan sekä herkkä kuuntelukorva että hyvä pelisilmä. Yksi vastaajista kuvaa kokemiaan monikulttuuriseen ryhmään liittyviä haasteita:

"On vaikea toimia monikulttuurisessa ryhmässä, jossa on mukana sekä kotimaisia että ulkomaisia monista maista. Kun yrittää sopeuttaa opetustaan muualta tulleille, kotimaiset usein ajattelevat, että "noita suositaan", jos taas yrittää opettaa siten, että se on hyvä kaikille, heikommat eivät pysy mukana. Kuitenkin kouluttajan täytyy luovia, henkilökohtaistaa, tulla toimeen kaikkien kanssa, huomata myös erilaisten etnisten ryhmien keskinäinen rasismi, joka kokemukseni mukaan on usein isompaa kuin kotimaisten suorittama vastaava." [NN 11]

Vastauksissa todetaan, että kouluttajan elämäkokemus, hyvät vuorovaikutustaidot ja kieli-taito auttavat monikulttuurisessa oppimisympäristössä. Myös tieto erilaisista oppimistyy-leistä auttaa vastaajien mukaan kouluttajaa suunnittelemaan opetuksen mahdollisimman tarkoituksenmukaisella tavalla. Lisäksi todetaan, että kouluttajan on hyvä tiedostaa, ettei-vät kaikki pedagogiset keinot ole käyttökelpoisia tietyn kulttuuritaustan omaaville. Koulutta-jajohtoisuus ja autoritaarinen työskentelyote etenkin opintojen aluksi voivat yhden vastaa-jan mukaan olla merkityksellisiä ja turvallisuutta luovia. Yksi vastaajista tiivistää monikult-tuurisen oppimisympäristön haasteita:

"Kaikki lähtee omien arvojen ja asenteiden pohtimisesta. Monikulttuurisessa ohjauksessa on tärkeintä kohdata yksilö, ei maahanmuuttajia massana. Ei ole syytä poimia pelkästään erottavia tekijöitä. On osattava edetä kiireettömästi, tarkistettava ymmärtämistä ehkä mon-takin kertaa ja muistettava se, että vieraalla kielellä opiskeleminen on aina rankempaa kuin omalla äidinkielellä. Lisäksi maahanmuuttajalla voi olla monia sellaisia murheita ja ongel-mia, mitä ei "normisuomalaisella" ole. Hän huolehtii vanhemmistaan ja sukulaisistaan, jotka ovat lähtömaassa, käy läpi sopeutumisprosessia ja on tietyllä tapaa menettänyt osan identiteetistään muutettuaan tänne. Vieraalla kielellä operoiminen voi saada ihmisen tunte-maan itsensä vähän "tyhmemmäksi", koska käsitteet eivät ole täysin hallussa eikä omaa ajatusta ehkä pysty täysin tuomaan esiin. Aina pitää oikaista tai kertoa joku asia pinnalli-semmin, kuin oikeasti haluaisi. Tämän ymmärtäminen vaatii tiedostamista, itsensä peliin laittamista ja jatkuvaa tukemista ja tsemppausta. Pitää muistaa myös se, että ns. suoraoh-jaus on ainakin alussa tarpeen. Oma-aloitteisuutta ei voi vaatia, ellei siihen ohjata."

[NN 75]

7.2 Teemahaastattelut

Teemahaastattelut tehtiin kevään ja syksyn 2012 aikana. Haastateltavien valinnan kritee-rinä oli pitkä ja monipuolinen kokemus näyttötutkintotoiminnasta sekä maahanmuuttaja-taustaisista opiskelijoista ja tutkinnon suorittajista. Neljä ammatillisista kouluttajista sekä työelämän edustajat tutkija löysi kehittämishankkeiden myötä rakentuneen verkostonsa kautta. Yksi heistä oli vastannut myös kyselytutkimukseen. Viidennen teemahaastatteluun osallistuneista ammatillisista kouluttajista tutkija löysi kyselytutkimukseen vastanneiden joukosta. Tutkija kiinnitti huomiota henkilön erittäin monipuolisiin vastauksiin ja päätyi pyy-

tämään häntä syventävään haastatteluun. Kaikki pyydyt henkilöt vastasivat haastattelu-pyyntöön myöntävästi. Osa haastatteluista toteutettiin puhelimitse ja osa henkilökohtai-sissa tapaamisissa. Aineiston käsittely- ja analyysiprosessi on kuvattu luvussa 6.5 Tutki-musaineiston käsittely ja analysointi.

Ammatillisten kouluttajien teemahaastattelut kohdentuvat useille eri ammattialoille, haasta-teltavat ovat eri puolilta Suomea ja edustavat eri aikuiskoulutusorganisaatioita. Kouluttajat edustavat humanistista- ja kasvatusalaa, sosiaali-, terveys- ja liikunta-alaa, matkailu-, ravit-semis- ja talousalaa, yhteiskuntatieteiden, liiketalouden ja hallinnon alaa sekä tekniikan ja liikenteen alaa. Näyttötutkinnot, joiden parissa haastateltavat työskentelevät ovat:

- sosiaali- ja terveysalan perustutkinto, lähihoitaja
- asioimistulkin ammattitutkinto
- koulunkäynnin ja aamu- ja iltapäivätoiminnan ohjauksen ammattitutkinto
- hierojan ammattitutkinto
- myynnin ammattitutkinto
- kotityö- ja puhdistuspalvelujen perustutkinto, kodinhuoltaja
- kotityö- ja puhdistuspalvelujen perustutkinto, toimitilahuoltaja
- kotityöpalvelujen ammattitutkinto
- laitoshuoltajan ammattitutkinto
- siivoustyönohjaajan erikoisammattitutkinto
- logistiikan perustutkinto, linja-autonkuljettaja
- linja-autonkuljettajan ammattitutkinto

Kaikki haastatellut ammatilliset kouluttajat ovat pedagogisesti päteviä, näyttötutkintomesta-reita ja yksi haastatelluista on myös oman alansa tutkintotoimikunnan opettajajäsen. Jokai-nen on aktiivinen toimija erilaisissa paikallisissa, alueellisissa ja/tai valtakunnallisissa kehit-tämishankkeissa, jotka liittyvät monikulttuurisuuteen ja mm. suomen kielen opetuksen ke-hittämiseen sekä maahanmuuttajataustaisten opiskelijoiden opiskeluedellytysten paranta-miseen ammatillisessa koulutuksessa. Haastateltavat ovat myös aktiivisesti tehneet moni-kulttuurisuustyötä sekä työpaikoilla että edustamissaan oppilaitosorganisaatioissa. Yksi haastatelluista on toiminut sekä suomi toisena kielenä –kouluttajana että ammatillisena kouluttajana ja yksi informanteista on opettanut maahanmuuttajataustaisia henkilöitä sekä

kotoutumiskouluksessa että ammatillisessa koulutuksessa. Haastateltavien kouluttajakokemus on vankka vaihdellen viidestätoista vuodesta yli kolmeenkymmeneen vuoteen keskiarvon ollessa 24 vuotta. Näyttötutkinnoissa ja niihin valmistavassa koulutuksessa haastateltavat ovat toimineet kouluttajina, oppimisen, työssäoppimisen ja tutkinnon suorittamisen ohjaajina, henkilökohtaistajina, tutkintovastaavina, arvioijina sekä työelämän edustajien perehdyttäjinä.

Ammatillisten kouluttajien lisäksi haastateltiin kaksi työelämän edustajaa, joilla on kokemusta maahanmuuttajataustaisista työssäoppijoista ja tutkinnon suorittajista. Ensimmäinen haastatelluista työelämän edustajista edustaa puhdistuspalvelualaa, ja hän on toiminut alan erilaisissa suunnittelu- ja esimiestehtävissä on yli 30 vuotta. Haastateltava on omassa organisaatiossaan toiminut laitoshuoltajan ammattitutkintoa suorittavien maahanmuuttajataustaisten tutkinnon suorittajien arvioijana ja edistänyt määrätietoisesti työpaikko-ohjaajien monikulttuurista ohjausosaamista organisoimalla henkilöstölle mm. monikulttuurisuuteen, selkokieleen ja arviointiin liittyvää koulutusta. Hän on myös ollut mukana kehittämishankkeissa, joissa työelämä ja oppilaitokset ovat yhdessä pyrkineet löytämään keinoja tukea maahanmuuttajataustaisten henkilöiden menestymistä ammatillisessa koulutuksessa ja työelämässä. Toinen teemahaastatteluun osallistunut työelämän edustaja toimii logistiikka-alalla. Hän toimii esimiestehtävissä linja-autoyrityksessä, jonka kuljettajista n. 45 prosenttia on maahanmuuttajataustaisia. Haastateltavan näyttötutkintoihin liittyvä kokemus liittyy logistiikan perustutkintoon. Yritys kouluttaa suuren osan uusista linja-autonkuljettajistaan yhteistyöoppilaitoksen kanssa toteutettavalla oppisopimuskoulutuksella ja tässä prosessissa yritys osallistuu aktiivisesti mm. opiskelijoiden rekrytointiin. Oppisopimuskoulutuksen lisäksi yritys tarjoaa jonkin verran työssäoppimispaikkoja ja mahdollisuuden suorittaa näyttötutkinto myös omaehtoisessa tai työvoimakoulutuksessa oleville kuljetusalan opiskelijoille.

Teemahaastattelujen aineistosta esitetään tutkijan suorittaman teemoittelun mukaisesti informanttien omakohtaisia ja yleisiä havaintoja sekä ammattialakohtaisia erityispiirteitä. Esille tuodaan myös informanttien näkemyksiä hyvistä ja toimivista toimintamalleista monikulttuurisessa, näyttötutkintojen ja työelämän kontekstiin sijoittuvassa oppimisympäristössä. Ammatillisten kouluttajien teemahaastatteluiden tavoitteena on syventää kyselytutkimuksen pohjalta rakentunutta synteesiä ammatilliselta kouluttajalta vaadittavasta osaamisesta, kun opiskelijana ja tutkinnon suorittajana on maahanmuuttajataustainen henkilö sekä

tuoda esille uusia, kokeneiden ammatillisten kouluttajien esittämiä näkökohtia. Aluksi esitellään suomen kieleen ja viestintään liittyviä havaintoja. Toisena teemana ovat oppimismenetelmät, jonka jälkeen esitellään informanttien havaintoja kulttuurieroista. Neljäntenä aihepiirinä on ammatillisen kouluttajan rooli työelämän monikulttuurisuusvalmentajana. Viidennen teeman muodostavat informanttien kokemukset maahanmuuttajataustaisen henkilön ohjauksesta. Sen jälkeen tarkastellaan haastateltavien näkemyksiä kouluttajan monikulttuurisen kompetenssin kehittymisprosessista ja lopuksi käsitellään sitä, mitä tekijöitä oppilaitosorganisaation monikulttuuristumiseen informanttien mukaan liittyy. Työelämän edustajien osalta teemahaastatteluiden tavoitteena oli tuoda työelämän näkökulma aineiston hankinnan ensimmäisen vaiheen kyselytutkimuksen työelämäyhteyksiä koskeviin teemoihin, jotka ovat asenteet työpaikoilla, kielitaito osana työssäoppimista ja tutkintosuoritusta, kulttuuri, maahanmuuttajataustaisen tutkinnon suorittajan arviointi sekä työelämän pelisäännöt.

7.2.1 Suomen kieli ja viestintä

Kuten kyselytutkimuksessa, myös teemahaastatteluissa suomen kielestä osana ammatillista koulutusta ja näyttötutkintoja puhuttiin paljon. Se, että tutkintoon valmistavassa koulutuksessa opiskellaan ja tutkintoa suoritetaan muulla kuin omalla äidinkielellä, on haasteellista sekä opiskelijalle että kouluttajalle. Yksi informanteista toteaa, etteivät kielitaidon puutteet kuitenkaan aina saisi johtaa siihen, ettei maahanmuuttajataustaista henkilöä valita ammatilliseen koulutukseen. Hänen havaintojensa mukaan joidenkin maahanmuuttajataustaisten opiskelijoiden suomen kielen taito on edistynyt huomasti, kun he ovat päässeet opiskelemaan ammattia suomalaisten kanssa. Hän toteaa myös, että monilla ammatialoilla tutkintoon valmistavassa koulutuksessa opiskelu vaatii kielellisesti ja käsitteellisesti paljon enemmän kuin työskentely kyseisessä ammatissa. Esimerkkinä mainitaan sosiaali- ja terveysalan perustutkinto, lähihoitaja, jota yksi informanteista kuvaa hyvin akateemiseksi ja kirjallista tuottamista korostavaksi. Vaativuuden syynä on informantin arvion mukaan se, että koulutus ja tutkinnon perusteet ovat varsin laaja-alaiset valmistautuneen opiskelijaa tekemään hyvin erilaisia hoitoalan työtehtäviä. Informantti kuvaa tutkinnon laaja-alaisuutta:

*”Kun ne tarkoittaa sitä, et osaa laaja-alaisesti hoitaa ihmisen vauvasta vaariin, niin se kielitaito myöskin on niinku tosi laaja, vaikka sitten mentäs hoitamaan sitten vaan siis vanhuk-
sia hoitamaan tai vammaisia. Eli se vaatii niinku paljon laajemman kielitaidon ku mitä siel
työelämässä.”*

Sosiaali- ja terveysalan perustutkintoon liittyy informantin mukaan paljon kirjallisia tehtäviä ja tutkinnon suorittamisen henkilökohtaistamista koskevan suunnitelman teko on hänen mukaansa maahanmuuttajataustaisille opiskelijoille käsitteiden vaikeuden ja arvioinnin kri- teereiden monimutkaisuuden vuoksi hyvin haasteellista. Informantti toteaa, että työnteko ja suullinen vuorovaikutus työtovereiden ja asiakkaiden kanssa sujuvat, mutta kirjalliset teh- tävät ja tenttikäytännöt tuottavat osalle jopa ylitsepääsemättömiä vaikeuksia. Lisäksi sosi- aali- ja terveysalan ammattikieli sisältää informantin mukaan paljon abstrakteja ja myös kulttuurisidonnaisia käsitteitä. Esimerkkinä haastateltava esittää käsitteen mielenterveys. Joissakin kulttuureissa ajatellaan, että ihminen on mielenterveydeltään terve tai sairas eikä sillä välillä ole mitään. Tästä näkökulmasta asiakkaan mielenterveyden tukemista tai kun- touttamista voi informantin mukaan olla vaikea ymmärtää. Opintojen painottuminen luetun ymmärtämiseen ja kirjalliseen tuottamiseen ei informantin mukaan myöskään edistä maa- hanmuuttajataustaisen henkilön jo olemassa olevan osaamisen tunnistamista. Informantti kuvaa esimerkin siitä, miten osaamista tunnistetaan valmistavassa koulutuksessa:

*”Ja sit siin on vielä semmosia asioita, et maahanmuuttajalla on monta kertaa semmoset
taidot jo olemassa ja esimerkiks nää vuorovaikutustaidot, joita ei niinku ihan hirveesti tarvi
opettaa, vaan se tulee hirveen luontevasti. Mut sitten jos sitä testataan sillä, et lue kirja
”Vuorovaikutus” ja tee siitä referaatti, jotta pääset koulutuksesta läpi, niin eipäs sit enää
päästäkkään.”*

Logistiikka-alaa edustavan haastateltavan mukaan mitään virallista kielitaitosovaati- musta ei kuljettajakoulutukseen ole asetettu. Riittävän kielitaidon indikaattorina on hänen mukaansa valmius hoitaa asioita puhelimitse. Informantin mukaan henkilöliikenteen työ- tehtävissä puhelimitse tapahtuvat viestintätilanteet ovat tärkeitä ja esimerkiksi erilaisissa ongelma- ja kriisitilanteissa kuljettajan on saatava itsensä nopeasti ymmärretyksi sekä ym- märrettävä hänelle puhelimitse annetut toimintaohjeet. Hän antaa esimerkin työelämästä:

”Jos käytännön esimerkkejä ajatellaan, et sieltä työssäoppimisen aikana vaikka niin ongelmia tulee ajoneuvosta. Siit ei esimerkiks mee ovi kiinni, nii siinä nää ajomestarit sit on kerroillu, että siinä voi mennä puol tuntia ennenkö he saa niinku selville, et mikä vika siinä autossa on. Ja alkuperänen kysymys on kuitenkin, et voiko jatkaa liikennöintiä, kyllä vai ei?”

Liikenneturvallisuuden varmistamiseksi ajoharjoittelussa käytettävän komentokielen ymmärtäminen ja liikennemerkkien tunnistaminen on informantin mukaan äärimmäisen tärkeää. Ajoharjoittelutilanteiden lisäksi kielellisiä haasteita valmistavassa koulutuksessa tuottavat hänen mukaansa vaativat tekstiaineistot kuten tieliikennelaki ja ammattipätevyyteen liittyvät oppimateriaalit.

Puhdistuspalvelualaa edustava informantti toteaa, että laitoshuoltajan työ edellyttää keskitason suomen kielen taitoa. Puhdistuspalvelualan työtehtävissä on informantin mukaan suullisen kielitaidon lisäksi pystyttävä lukemaan ja ymmärtämään kirjallisesti annettuja ohjeita kuten työkohteen sijainti ja työohjeistus, osattava laatia työsuunnitelma ja tiedettävä, mistä saa tarvittaessa apua. Käytännön esimerkkinä haastateltava mainitsee potilaiden ateriakortit, joita ruoan jakeluun osallistuvan laitoshuoltajan on ymmärrettävä. Lisäksi hänen mukaansa on tärkeää, että tulee toimeen suomen kielellä työtiimissä kollegoiden ja toimintaympäristössä olevien asiakkaiden kanssa. Suurimpia kielellisiä haasteita puhdistuspalvelualalla synnyttävät informantin mukaan erilaiset kriisitilanteet työpaikalla kuten asiakasturvallisuutta ja työturvallisuutta vaarantavat tilanteet, jolloin hätätiedottamiseen on osattava reagoida oikein. Tästä näkökulmasta työntekijä, jolla ei ole riittävää suomen kielen taitoa on informantin mukaan riskitekijä työyhteisössään. Myös työpaikoilla käytettävät murre- ja slangisanat ovat hänen mukaansa haasteellisia. Vaikka puhdistuspalvelualan kieli on standardoitu, työpaikoilla käytetään informantin mukaan edelleen ammattislangia ja itse keksittyjä nimityksiä esimerkiksi eri työvälaineille ja työskentelymenetelmille. Koska tutkinnossa edellytetään virallisten nimitysten tuntemista, opiskelija yleensä joutuu opiskelemaan useampia nimityksiä samalle asialle.

Teemahaastatteluissa käy toistuvasti ilmi, että tutkintojen perusteissa ja näyttötutkintoon liittyvässä dokumentaatioissa käytettävä kieli on hyvin vaikeaselkoista ja yksi informanteista toteaa termien vievän kaiken huomion. Näyttötutkintojärjestelmän, tutkintojen perusteiden sekä arvioinnin kohteiden ja kriteereiden kielellinen monimutkaisuus ei ole vain maahanmuuttajien haaste; näyttötutkintojärjestelmän ymmärtämisen todetaan olevan yhtä

lailla hankalaa valtaväestöä edustaville opiskelijoille. Yksi informanteista arvioi, että kun tutkinnon perusteiden kieli on vaikeaa, kouluttajat siirtävät tämän vaikean ja monimutkaisen ilmaisun myös opetukseen ja erilaisiin tutkinnossa käytettäviin lomakkeisiin. Informantti kuvaa, kuinka vaikea terminologia siirtyy kouluttajan kielenkäyttöön:

”Ja mä sanoisin, että 85 prosenttia kouluttajista, jos ne käyttäis maalaisjärkee, niin ne osais puhua ihan oikein, mutta ku ne joutuu opettaessaan jo muuttamaan omaa puhettaan sille tutkinnon kapulakielelle ja siinä tulee musta se isompi gäppi. Eli se, että jos ne puhuu ihminen ihmiselle, totta kai jokainen löytää omat maneerinsa, mutta, mutta joskus mä luulen, että ammattiopettajat tekee tästä myös karpäsestä härkäsen.”

Teemahaastatteluihin puhuttiin myös osaamisen tunnistamiseen liittyvistä kielellisistä haasteista. Yhden informantin mukaan maahanmuuttajataustaisten henkilöiden osaamista ei osata tunnistaa. Näyttötutkinnoissa osaamisen tunnistamisen lähtökohtana on, että tutkinnon suorittaja perehtyy tutkinnon perusteissa esitettyihin ammattitaitovaatimuksiin, vertaa niitä omaan osaamiseensa ja tuo esille aiemmin hankittua osaamistaan. Yksin informanteista toteaa, että maahanmuuttajataustaisen henkilön itsensä voi olla vaikea tehdä osaamistaan näkyväksi jos häneltä edellytetään kirjallista dokumentaatiota ja tutkinnon perusteiden käsitteiden käyttämistä, mutta jos hänelle annetaan mahdollisuus kertoa omin sanoin esimerkiksi työpaikalla tapahtuvasta tavallisesta työpäivästä ja eri työvaiheista ilman tutkintojärjestelmän koukeroita, osaamisen näkyväksi tekeminen onnistuu paremmin.

Ammatillisessa koulutuksesta tapahtuvasta suomen kielen opetuksesta yksi informanteista arvioi, että se on ennemminkin oppimisen, meidän opiskelumetodiemme opettamista. Lisäksi todetaan, ettei ammatillisen suomen kielen oppiminen liity vain siihen, että ymmärtää opetettuja asioita ja pystyy vuorovaikutukseen toisten kanssa, vaan kielen hallintaa tarvitaan myös ammatti-identiteetin rakentamiseen, kehittävään työotteeseen sekä työyhteisöön sopeutumiseen, jotka ovat kaikki keskeisiä ammatillisen koulutuksen tavoitteita.

Ammatissa tarvittavan suomen kielen opettamisessa korostuu suomi toisena kielenä -kouluttajan ja ammatillisen kouluttajan yhteistyö, jossa suomen kielen opetus ja ammatinopetus kulkevat rinnakkain. Kaikilla haastateltavista on omakohtaista, myönteistä kokemusta tästä työtavasta. Haastateltava kertoo, että puhdistuspalvelualan koulutuksessa maahanmuuttajataustaisten opiskelijoiden opinnot alkoivat muita opiskelijoita aiemmin viiden viikon

mittaisella suomen kielen jaksolla, jonka opetusohjelma rakennettiin S2-kouluttajan ja ammatillisen kouluttajan yhteistyönä niin, että suomen kielen opetus tuki ammatillista oppimista. Suomen kielen opintojen työelämälähtöisyyden ja ammatillisuuden varmistamiseksi oppimateriaalina käytettiin puhdistuspalvelualan oppikirjaa ja alan ammattilehtiä.

Kielen opettamisen työnjaosta ja vastuista yksi informanteista toteaa, että substanssin hallitsevan ammatillisen kouluttajan pitäisi vastata sosiaali- ja terveysalan ammattisanaston opettamisesta. Haastateltavan mukaan S2-kouluttajalle voisi ilman terveydenhoitoalan koulutusta olla aikamoinen haaste opettaa esimerkiksi perioperatiivisen hoito-opin käsitteitä. Hän toteaa, että S2-kouluttajan tehtävänä prosessissa on toimia sillanrakentajana ja kielituen antajana. Haasteltava arvioi, että voidakseen ottaa lisää vastuuta ammattikielen opettamisesta, ammatillinen kouluttaja tarvitsee kuitenkin tukea ja lisäresursseja. Haastateltava toteaa, ettei lisäresurssien käyttö edes välttämättä lisää koulutuksen kokonaiskustannuksia merkittävästi, koska myös kielitaidon puutteista johtuvat keskeyttämiset ja epäonnistumiset vievät aikaa ja voimavaroja. Kun tutkija tiedustelee informanttien ajatuksia ammatillisten kouluttajien valmiuksista arvioida maahanmuuttajataustaisen henkilön suomen kielen taitoa, yhtenä keskeisenä ongelmana tulee esiin ajan puute sekä ammatillisten kouluttajien kokemattomuus arvioida koulutuksessa, tutkinnossa ja työssä tarvittavaa kielitaitoa. Lisäksi todetaan, ettei ammatillisilla kouluttajilla tietenkään voi olla valmiuksia syvällisempään kielitaidon arviointiin, joka on suomi toisena kielenä -kouluttajien substanssiin kuuluvaa osaamista.

Teemahaastattelussa käsiteltiin myös sitä, missä vaiheessa maahanmuuttajataustaisille opiskelijoille tulisi alkaa opettaa ammatillista suomen kieltä. Yksi informanteista toteaa kysymyksen olevan kaksitahoinen. Hänen mukaansa on maahanmuuttajataustaisia opiskelijoita, joiden mielestä kielioopin opiskelu on tärkeintä ja joiden tavoitteena on oppia suomea täydellisesti ennen ammatillisten sisältöjen opiskelua. Yksin informanteista kertoo, että nämä henkilöt vaativat itseltään erittäin hyvää kielitaitoa eivätkä esimerkiksi hyväksy kirjoitusvirheitä. Käytännössä se hänen mukaansa näkyy mm. tutkinnon suorittamisen henkilökohtaistamista koskevan suunnitelman teossa siten, että tutkinnon suorittaja kiinnittää paljon huomiota kieliooppiin ja oikeinkirjoitukseen, vaikka pienet virheet eivät tutkinnon suorittamisen kannalta olisikaan ongelma. Toisaalta yhden informantin havaintojen mukaan on maahanmuuttajataustaisia opiskelijoita, joille kielen opiskelu rakenteita painottaen ei sovi.

Nämä henkilöt kaipaavat hänen mukaansa heti alusta lähtien enemmän toimintaa ja haastateltava arvioikin, että heidän osaltaan ammatilliset opinnot voisivat motivoida ja tukea suomen kielen oppimista. Informantti kuvaa, miten kielen opetuksen pitäisi muuttua ammatillisessa koulutuksessa:

”Eli pitäis löytää hyvät työparit ammattiopettaja, suomen opettaja, et osa olis integroitu et sitte - sehän on hirvittävän hyvä motivaatiokeino, ku istuu siä eikä ymmärrä mitään, niin sitte huomaa, että sitä kieltä on niinkö jollain tasolla opittava. Mutta silloin sen kielen oppimisen lähtökohta ei voi olla partitiivi, genetiivi. Niinkö, et se kielen oppimisen lähtökohta on jotain muuta. Mitä, en osaa sanoa. En tiää, onko sellasta kielen opettajaa, joka olisi niin fakiiri.”

Teemahaastatteluihin todettiin toistuvasti, että kouluttajan tulee pystyä kontrolloimaan omaa viestintäänsä, puheen on oltava hallittua ja määrällisesti sopivaa ja monisanaisuutta tulee välttää. Maahanmuuttajataustaisia opiskelijoita opettaessa kouluttajan on opiskelijan ammatillisen kehittymisen rinnalla huomioitava myös kielitaidon kehitymisprosessi; omaa puheviestintää on pystyttävä kontrolloimaan niin, että aluksi kiinnitetään huomiota selkeyteen ja vähitellen siirrytään puhekieleen, ammattikieleen ja -slangiin. Yksi informanteista kuvaa, kuinka kouluttaja alkaa usein puhua todella hitaasti ja rauhallisesti ikään kuin ”slow finnish”-tyylillä, ja informantti pohtikin, onko vaarana, että tällainen puhetyyli tarttuu myös opiskelijaan. Informantti toteaa, että selkokielisestä viestinnästä on jossakin vaiheessa myös osattava poistua, jotta opiskelijan kielitaito kehittyisi. Yksi informanteista kertoo, että itse nopeasti puhuvana hän on opettanut opiskelijoilleen käsiliikkeen, jolla he voivat oppituntien aikana ilmaista puhetempon olevan liian nopea.

Viestintään liittyen korostetaan myös kouluttajan kykyä käyttää suomen kieltä monipuolisesti. Jos yksi tapa kertoa asia ei tuota tulosta, pitää pystyä esittämään opetettava asia jollakin toisella tavalla. Teemahaastatteluihin tuli esille havainto siitä, että moni kouluttaja ajattelee, että pitää puhua entistä enemmän, kun ryhmässä on maahanmuuttajataustainen opiskelija. Yksi informanteista toteaa viestinnän muuttuvan hallitsemattomaksi, kun kouluttaja saa ikään kuin puheripulin yrittäessään selittää asiaa opiskelijalle. Tässä yhteydessä käyttöön saatetaan yhden informantin mukaan ottaa myös käsimerkit, jotka voivat entises-tään hämmentää opiskelijaa, jos niiden merkitys on hänen kulttuurissaan erilainen. Yksi informanteista kertoo pohtineensa viestintään liittyviä kysymyksiä paljon. Hänen mukaansa

ongelmana on usein se, ettei kouluttaja anna maahanmuuttajataustaiselle opiskelijalle aikaa vastata ja reagoida, vaan alkaa selittää asiaa yhä uusilla tavoilla ja lopuksi kouluttajan äänikin alkaa kohota. Informantti toteaa päätyneensä seuraavaan selitykseen edellä kuvatulle käytökselle:

”Usein mä oon pohtinu sitä, et miksi se ääni nousee, miksi sanoo monta kertaa? Mutta, mutta tota mä oon tullu siihen tulokseen, et se on hirveen inhimillistä, koska tavallaanhan siinä tapahtuu se, että, että sä itse harmistut sille, että sä huomaat, että nyt toi ei ymmärtäny. Ja ku sä oot harmistunu omalle käyttäytymiselle – sä oot niinku ikään ku itsellesi vihanen ja se saa semmosen ihan oudon niinku toimintamallin, että se vastapuoli itteasias tulkitsee sen niin, että mitä tuo nyt rupee mulle huutamaan? Että vihanenko tuo nyt on mulle? Ja mä en taaskaan onnistunut tässä.”

Kouluttajan viestintätaidoista kysyttäessä tulee esiin myös aidon kuuntelemisen ja ymmärtämisen varmistamisen merkitys. Yksi informanteista toteaa, että jos kouluttaja kuuntelee yhtä paljon kuin puhuu, ollaan jo pitkällä. Ymmärtäminen voidaan informantin mukaan varmistaa vain vuorovaikutteisuuden avulla. Maahanmuuttajataustaiselta opiskelijalta ei hänen mukaansa pitäisi tyytyä kysymään: ”Ymmärsitkö?”, vaan ymmärtäminen tulisi varmistaa toiminnallisesti näyttämällä tai kertomalla esitetyt ja/tai opetetut asiat omin sanoin. Yksi haastateltavista kertoo tekevänsä opiskelijoille selväksi heti koulutuksen alussa, ettei ”kyllä” tai ”ei” –vastauksia hyväksytä. Hänen mukaansa opiskelijat tottuvat tähän käytänteeseen hyvin nopeasti, alkavat kirjoittaa muistiin vaikeita sanoja ja kysyvät rohkeasti jos eivät ymmärrä jotakin asiaa. Yksi informanteista kertoo käyttävänsä opetetun asian ymmärtämisen varmistamiseen kirjallisia, oikein-väärin –väittämiä sisältäviä pieniä testejä, jotka on helppo toteuttaa ja tarkastaa nopeasti. Kun on kyse annettujen työhöjeiden ymmärtämisestä, haastateltava kertoo pyytävänsä opiskelijaa kertomaan omin sanoin työselostuksen: mistä työ aloitetaan, miten se tehdään jne. Myös jatkuva havainnointi on informantin mukaan tärkeä menetelmä, kun opetetun asian tai työhöjeistuksen ymmärtämistä varmennetaan.

Teemahaastattelun informantit käsittelevät suomen kieltä sekä kielen oppimisen että viestinnän näkökulmasta ja korostavat kouluttajan valmiutta säännellä omaa viestintäänsä opiskelijan suomen kielen oppimista tukevalla tavalla. Informanttien puheesta välittyy Burnsin (2008, 140–141) esittämä ajatus siitä, että kulttuurien kohdatessa on ymmärrettävä

sekä puhuttua kieltä että kehonkieltä ja ilmeitä. Aineisto todentaa myös Burnsien (2008, 140) esittämää näkemystä, että opetuskieltä heikosti osaavia opiskelijoita opettaessaan kouluttajat joutuvat tarkkailemaan omaa kielenkäyttöään sekä hyödyntämään neuvottelu- ja diplomatiataitojaan. Informanttien kuvaama tilanne vastaa Teräksen (2009, 64) näkemystä siitä, että kouluttaja samanaikaisesti opettaa yhteenkietotuneita asioita: uusia sisältöjä ja ajattelutapoja, kulttuurisia käytäntöjä, kieltä sekä kulttuurisia merkityksiä.

Informanttien kuvaukset konkretisoivat, miten vaadittava kielitaito johdetaan työelämästä ja miten suomen kielen osa-alueet eri ammattialoilla painottuvat eri tavalla. Informanttien kerronnasta välittyy myös Hallin (2003, 90) esittämä näkemys kielestä identiteetin ja tässä tapauksessa erityisesti ammatillisen identiteetin rakentamisessa, joka Eteläpellon ja Santasen (2006, 32) mukaan on aikuisen identiteetin keskeinen osa-alue.

Ammatillisen koulutuksen ja näyttötutkintojen kontekstissa kielitaidon puutteeseen liittyvät haasteet näyttäytyvät keskeisesti myös aiemmin hankitun osaamisen tunnistamista ja henkilökohtaistamista vaikeuttavana tekijänä. Informantit kuvaavat, kuinka kielitaidon puute estää maahanmuuttajaa hyödyntämästä lähtömaassa hankittua osaamista (vrt. Liebkind ym. 2004 80–81). Kielitaidon puutteen ohella ongelmana ovat liian jäykät ja kaavamaiset osaamisen tunnistamisen menetelmät. Haastateltavien havainnot osoittavat Lasosen (2009b, 153) tulevaisuuden haasteena kuvaaman tunnustuksen antamisen tai sen puuttumisen oppimisessa, opettamisessa ja koulutuksessa olevan tämän päivän haaste monikulttuuristuvassa ammatillisessa koulutuksessa. Myös näyttötutkintojärjestelmän ja tutkintojen perusteiden kielelliset ja käsitteelliset haasteet tulevat esiin kaikkien informanttien kerronnassa. Näyttötutkintojen kieli on hyvä esimerkki Virtasen (2009, 13–14) kuvaamasta erikoiskielestä, joka nimeää maailmaa omista lähtökohdistaan, jotka näyttötutkintojärjestelmään liittyen perustuvat hallinnollisiin, rahoituksellisiin ja lainsäädännöllisiin lähtökohtiin.

Aineistosta voidaan myös päätellä, että suomi toisena kielenä –opetuksen ja ammatillisen opetuksen yhteen sovittaminen on yksi kriittinen tekijä, jolla on keskeinen merkitys maahanmuuttajataustaisten opiskelijoiden menestymiselle opinnoissa ja tutkinnoissa. Yhteistyö on haasteellista sekä suomi toisena kielenä –kouluttajille että ammatillisille kouluttajille, koska ammatillisen koulutuksen ja kotoutumiskoulutuksen toimintakulttuurit voivat olla varsin erilaiset. Vaikka informantit pohtivat monitahoisesti kielitaidon riittävyttä edustamallaan koulutusaloilla, aineisto sisältää myös ajatuksia siitä, etteivät kielitaidon puutteet aina saisi

olle esteenä ammatilliseen koulutukseen pääsulle. Muutamat informanteista kertovat havainneensa, että joidenkin maahanmuuttajataustaisten opiskelijoiden kohdalla ammatilliseen koulutukseen pääsy on merkittävästi motivoinut heitä myös kielen oppimiseen.

7.2.2 Oppimismenetelmät

Tutkija tiedusteli informanttien ajatuksia ammatilliselta kouluttajalta vaadittavasta oppimismenetelmäosaamisesta, kun opiskelijana ja tutkinnon suorittajana on maahanmuuttajataustainen henkilö. Yksi informanteista muistuttaa, että toisenlaisesta oppimiskulttuurista tuleville maahanmuuttajataustaisille opiskelijoille pitää opettaa meidän tapaamme oppia, mikä voi viedä pitkäänkin. Yksi haastateltavista toteaa, että kun ammattia opiskellaan vieralla kielellä, aluksi opitaan mallin avulla ja sen jälkeen tulee sanasto. Informantti kertoo oikean mallin juurruttamisen olevan tärkeää myös siksi, että opiskelijan lähtömaassa saatetaan olla työtapoja, joita ei suomalaisessa työelämässä hyväksytä.

Yksi haastateltavista korostaa eri aistikanavien hyödyntämistä opetuksessa. Ammatillisessa koulutuksessa tätä osaamista ei hänen mukaansa ehkä ole riittävästä. Ajatellaan, että yksi tapa opettaa soveltuu kaikille. Yksi informanteista korostaa havainnollistamisen merkitystä ja kertoo näyttävänsä opiskelijoille konkreettisesti, miltä oikein varusteltujen siivousvaunujen tulee näyttää, millainen puhdistuspalvelualan ammattilaisen oikeanlainen ulkoasu on ja millainen on hyvä, onnistunut asiakaspalvelutilanne. Hän toteaa, että kouluttajalta vaaditaan valmiutta laittaa itsensä likoon, mikä on joskus haastavaa, mutta tuo myös rikkautta työhön. Abstraktien käsitteiden opettamiseen ja aistikanavien hyödyntämiseen liittyen yksi informanteista kuvaa tilanteen, jossa kouluttaja opettaa opiskelijan äidinkielistä puuttuvia, opiskelussa tarvittavia käsitteitä kostea ja nihkeä aisteja ja kokemuksellisuutta hyödyntäen:

"Mul oli yksi kiinalainen opiskelija, joka sano, että, että heidän kielessä on yks ainut sana, joka tarkoittaa näitä kaikkee. Mäkin tein sit niin, että mä laitoin ne muovipussiin, että ei tavallaan nähny, vaan kokeili sieltä, et miltä se tuntuu tämän asteinen kosteus tässä siivouspyyhkeessä. Että sitte tuli niinku sen tuntoaistin tai jonkun muun. Tai sitte jonkun piirtoheittimen, piirtoheittimen lasipinnalle, mistä näkee, et kuinka nopeasti kuivaa nihkeä, kostea, märkä ja mitä tarkoittaa jos jää märäksi. Eli jotenkin sitä niinku laajentaa sitä, et pystyy

tämmösen niinku uuden käsitteen, uuden sanan omaksumaan niin, että se kanssa jää mieleen.”

Yhden informantin mukaan keskeistä on kouluttajan oivallus siitä, ettei ole vain yhtä tapaa oppia. Haastateltava kertoo havainneensa, että terveydenhuoltoalalle tunnusomainen sääntöjen ja ohjeiden tarkka noudattaminen, järjestys ja vakiintuneet toimintatavat voivat johtaa siihen, että oppimismenetelmistä tulee liian kaavamaisia ja teoreettisuutta painottavia. Haastateltava toivoo, että kouluttajat mieltisivät vaihtoehtoisia tapoja opettaa. Hän korostaa toiminnallisuuden merkitystä ja kertoo havainneensa, että moni maahanmuuttajataustainen opiskelija oppii parhaiten juuri tekemällä, näkemisen, työn ja esimerkin avulla. On toki asioita, jotka täytyy opiskella faktana, lakina ja tekstinä, mutta paljon voidaan informantin mukaan myös opiskella tekemisen kautta. Lähihoitajakoulutuksen jokaisessa modulissa on hänen mukaansa asioita, joita voidaan opettaa toiminnallisilla menetelmin. Informantti toivoo, että liiasta akateemisuudesta pyrittäisiin perustutkintotasolla eroon. Pedagogisesti tässä mennään informantin mukaan ehkä hieman erityisopetuksen puolelle, mutta monet maahanmuuttajataustaiset opiskelijat ovat hänen mukaansa kielen ja kulttuurin suhteen erityisiä, vaikka olisivatkin muuten samalla lähtöviivalla muiden lähihoitajaopiskelijoiden kanssa. Yksi haastateltavista toteaa maahanmuuttajataustaisten opiskelijoiden tulon ammatilliseen koulutukseen haastavan ammatillisen kouluttajan arvioimaan kriittisesti käyttämänsä kirjallista oppimateriaalia. Hän kuvaa, miten itse joutui tarkastelemaan laatimaansa aineistoa ja käyttämään aikaa sen selkiyttämiseen:

”Oli tosi tervettä, et joutu arvioimaan omaa materiaaliaan ja miettimään, et pitääkö tää heittää roskapönttöön? Että kylläpä on rouva vaikeasti asioita esittäny! Ja se oli minusta se rikkaus.”

Myös sosiaalisen median ja verkko-oppimisympäristön käyttö opetuksessa tulee esiin. Yksi informanteista toteaa sosiaalisen median vahvuudeksi, että siinä voidaan pelkän tekstin lisäksi käyttää myös kuvia, videoita ja ääntä, mikä tukee oppimista, kun opiskelija voi hyödyntää toistoja ja aineiston opiskelemista pienempinä kokonaisuuksina. Useimmat maahanmuuttajataustaiset opiskelijat suhtautuvat informantin mukaan sosiaalisen median käyttöön hyvin myönteisesti ja ns. integroiduissa ryhmissä he ovat myös opettaneet sen käyttöä valtaväestöä edustaville opiskelijoille. Informantti kuvaa maahanmuuttajataustaisten opiskelijoiden suhdetta sosiaaliseen mediaan:

”Ja kaikki ne käyttää jo Skypeä tai Facebookia, siis totta kai heil on ne kontaktit halvimman kautta. Eli kaikki. Jos aatellaan, et on sellanen stereotypia, et mummoikäinen, huivipäinen musliminainen, niin taatusti käyttää Skypeä. Et niinkö sitä vaan niinkö – me suomalaiset kuvitellaan, et se on nyt liian vaikeeta niille, mutta päinvastoin.”

Logistiikka-alaa edustava haastateltava kertoo, että verkko-oppimisalustalle on oppimisen tueksi tallennettu paljon visuaalista materiaalia, kuvia ja videoita. Nykyaikaiset puhelimet mahdollistavat hänen mukaansa ajankohtaisen materiaalin tallentamisen esimerkiksi liikennetilanteissa. Ajo-opetuksessa tapahtuvat ajovirheet pyritään informantin mukaan käsittelemään paikan päällä puhumalla ja esimerkiksi piirtämällä. Lisäksi voidaan palata tarkastelemaan ongelmatilanteeseen johtanutta paikkaa uudelleen.

Yksi infomanteista korostaa, että monipuolisten oppimismenetelmien käytön lisäksi opetussisältöjen pitää olla riittävän pilkottuja. Toistot ja yksinkertaistaminen ovat yhden informantin mukaan keino varmistaa, että ainakin perusasiat opitaan. Yksi haastateltavista kertoo, että esimerkiksi mittoja ja määriä joudutaan harjoittelemaan hyvin perusteellisesti. Logistiikka-alan opinnoissa yksi keskeisistä omaksuttavista asioista on suomalainen aikakäsitys ja kuljetusalan työssä vaadittava tarkka aikataulujen noudattaminen. Informantin mukaan asiaa harjoitellaan valmistavassa koulutuksessa korostamalla mm. oppituntien täsmällistä alkamista ja reagoimalla johdonmukaisesti myöhästymisiin. Informantti kuvaa toimintatapaa:

”Mut kyllä oppitunnit alkaa ajallaan. Ja ovi kun menee kiinni, tyyliin, että tää bussi jo meni, ni seuraavalle tunnille sit tuut. Et aika tiukkaa osa opettajista ottaa ja pitää satsata tota niinku koko ajan. Se on kuitenkin sit tällä alalla se melkeen, se ensimmäinen irtisanomisen syy, et jos et sä tunne kelloa.”

Myös kuljettajan työssä tärkeän paikallistuntemuksen kehittäminen alkaa informantin mukaan heti ensimmäisestä viikosta. Lähiopetuksessa harjoitellaan eri karttamerkkien tunnistamista, kartanlukutaitoa ja ajoreittien tuntemusta. Opiskelijat myös matkustavat vuoroliikenteessä olevan linja-auton kyydissä ja tekevät reitin varrella olevien kohteiden tunnistamisharjoituksia. Informantti toteaa kartanlukutaidon olevan erityinen haaste niille maahanmuuttajataustaisille opiskelijoille, jotka eivät koskaan aiemmin ole nähneet tai käyttäneet

karttaa, koska niitä ei heidän kotimaassaan ole ollut käytettävissä. Ajo-opetuksessa paikallistuntemusta pyritään hänen mukaansa kehittämään antamalla ajotehtävät niin, että kouluttaja kehottaa opiskelijaa tarkan reittiohjeistuksen sijasta ajamaan tiettyyn kohteeseen.

Ryhmäytymisestä ja hyvän työskentelyilmapiirin merkityksestä oppimiselle teemahaastatteluissa puhutaan paljon. Yksi informanteista toteaa integroitujen ryhmien olevan parhaita, koska ne tukevat maahanmuuttajataustaisten opiskelijoiden suomen kielen taidon kehittymistä ja hyödyttävät myös valtaväestöä edustavia opiskelijoita, jotka oppivat kohtaamaan erilaisuutta ja saavat valmiuksia monikulttuuriseen asiakastyöhön. Toisaalta todetaan, että integroidun ryhmän heterogeenisyys tuo opetukseen suuria haasteita; nopeammin oppivat turhautuvat, kun perusasioita kerrataan pitkään ja jos näin ei tehdä, hitaammin oppivat ovat vaikeuksissa. Kouluttajan tulisikin yhden informantin mukaan pystyä luomaan win-win-tilanne, jossa sekä maahanmuuttajataustaiset että valtaväestöä edustavat opiskelijat kokevat hyötyvänsä eikä kukaan muodostu taakaksi toisille. Yksi informanteista kertoo perustaneensa integroituun opiskelijaryhmään pienempiä oppimisryhmiä heti koulutuksen alussa. Hänen mukaansa tavoitteena on, että pienryhmän jäsenet ovat toistensa tukena opinnoissa ja jotkut ryhmät ovat olleet jopa niin itseohjautuvia, että ovat omatoimisesti koontuneet tekemään oppimistehtäviä ja tutkinnon suorittamisen henkilökohtaistamista koskevia suunnitelmia myös kouluajan ulkopuolella. Informantti kertoo, että kun ryhmäytyminen onnistuu, oppimisryhmät pystyvät myös itsenäisesti ratkomaan oppimiseen liittyviä haasteita eivätkä ongelmat pääse kasvamaan liian suuriksi. Hän muistuttaa kuitenkin, ettei suomen kielen taidoltaan heikoin opiskelija voi olla koko aikaa samassa ryhmässä, vaan pienryhmien koostumusta tulee aika ajoin muuttaa, jotta muut ryhmän jäsenet eivät kuormitu avustamisesta ja kielituen antamisesta liikaa. Informantin mukaan on tärkeää, että jokaisella on mahdollisuus olla myös opiskelijan roolissa, ei vain maahanmuuttajataustaisen opiskelijan tukihenkilönä. Yksi haastateltavista esittää hyvänä käytäntönä työparityöskentelyn, jossa parin muodostavat suomalainen ja maahanmuuttajataustainen opiskelija. Tästäkin kouluttajan tulee hänen mukaansa omata tilannetajua, jotta molemmat osapuolet voivat kokea yhteistyön hyödylliseksi.

Teemahaastattelujen perusteella suurimmat oppimisvalmiuksiin liittyvät haasteet ovat itseohjautuvuus ja itsearviointi, joita luonnehditaan koko koulutuksen ajan kestäviksi kehittämistehtäviksi. Yksi informanteista muistuttaa, että maahanmuuttajataustaisen opiskelijan

kasvaminen itseohjautuvuuteen on pitkä prosessi, johon kulttuuritaustan ohella voivat vaikuttaa yksilölliset erot luonteessa. Haastateltava toteaa, että vaatii paljon aikaa ja rohkaisua, että maahanmuuttajataustainen opiskelija rohkenee tuoda esiin omaa osaamistaan ja esimerkiksi kertoa, missä on omasta mielestään hyvä. Yhden informantin kokemuksen mukaan opiskelijan kulttuuritausta voi vaikuttaa siihen, ettei hän katso voivansa arvioida omaa toimintaansa esimerkiksi tutkintotilaisuudessa, johon tutkinnon suorittajan itsearviointi kuuluu oleellisena osana. Itseohjautuvuudesta teemahaastattelussa todetaan, että vastuuta pitää siirtää opiskelijalle vähitellen ja ylläpitää tunnetta siitä, että kouluttaja tai ohjaaja on kuitenkin tukena. Ammatillisen kouluttajan roolista oppimisprosessin eri vaiheissa yksi haasteltavista toteaa, että sen tulisi muuttua opiskelijan valmiuksien kehittyessä ja itseohjautuvuuden lisääntyessä. Hän kuvaa kouluttajan roolin muutosta seuraavasti

”Ja sit se opettajan rooli, niin, niin jos se vois olla semmonen, että, et jos opettaja siinä aluks vois kulkee tavallaan vähän opiskelijan edellä ja sitten jossakin vaiheessa opiskelijan rinnalla ja sen jälkeen vähän opiskelijan takana. Et se niinku tavallaan kuvais sitä, et, että miten sitten niinkun vaihdetaan sinne työelämään, missä pitää olla itseohjautuva, ja, ja vaikuttaa sitten myöskin siihen elämänhallintaan, mut tuo kuitenkin turvallisuutta, et siin rinnalla kulkee joku, ohjaa ja opastaa.”

Teemaastattelussa tulee myös esiin, ettei maahanmuuttajataustaisten henkilöiden tarvetta saada erityistä tukea itseohjautuvuuden ja itsearviointitaitojen kehittymiseen kuitenkaan voida suoraan yleistää. Yksi informanteista toteaa, ettei ole havainnut merkittäviä eroja itseohjautuvuudessa suomalaisten ja maahanmuuttajataustaisten opiskelijoiden välillä. Hänen mukaansa Euroopan maista tulleille opiskelijoille itseohjautuva oppiminen ja esimerkiksi ryhmätöiden vastuullinen tekeminen on tuttua jo oman lähtömaan koulukokemusten kautta. Lisäksi monien maahanmuuttajataustaisten opiskelijoiden oppimisen taidot sekä oppilaitoksen pelisääntöjen tuntemus ovat informantin havaintojen mukaan kehittyneet suomen kielen koulutusten aikana aika hyvin.

Informanttien kerronnassa tulee esiin, että oppimismenetelmien valintaan vaikuttavat hyvin moninaiset seikat kuten opiskelijoiden suomen kielen taito, oppimisvalmiudet, ammattialakohtaiset käytänteet ja erityispiirteet sekä ryhmän dynamiikka. Käytettävät oppimismenetelmät ovat osin kulttuurisidonnaisia saaden perustelunsa sekä suomalaisen ammatillisen aikuiskoulutuksen että eri ammattialojen toimintakulttuureista osana ammattikasvatusta.

Aineisto osoittaa, että oppimismenetelmien valinnan taustalla on paitsi tarve integroida ammatin oppiminen ja suomen kielen oppiminen tarkoituksenmukaisella tavalla myös pyrkimys opettaa kullekin ammattialalle keskeisiä työelämävalmiuksia. Informanttien kuvaukset opetuksen työvaltaisuudesta ja oppimisryhmän merkityksestä vastaavat hyvin Helakorven (2010, 37) näkemystä, jonka mukaan ammattipedagogiset menetelmät eivät ole vain perinteisiä oppimismenetelmiä, vaan koko oppimisprosessiin liittyviä kasvu- ja kehittämistapoja, joissa opiskelijan omalla toiminnalla ja mm. ryhmätoiminnalla on oleellinen rooli. Tämän aineiston valossa erityisen merkitykselliseksi nousee amatillista kasvua tukeva oppimisympäristö ja sulautuvan oppimisen malli, jossa Itkonen-Isakowin (2009, 186) esittämällä tavalla korostuu työelämälähtöisyys sekä oppiminen käytännön tekemisen kautta. Lisäksi monikulttuurisissa opiskelijaryhmissä korostuu, että oppimisympäristö on Mannisen ym. (2007, 16) kuvaamalla tavalla myös ihmisten muodostama yhteisö, joka muodostaa oppimista tukevan, vuorovaikutuksessa olevan verkoston. Eteläpellon ja Rasku-Puttosen (2002, 181–182) mukaan kulttuurisidonnaista ja kontekstuaalista osaamista rakentavina ihanteellisina oppimisympäristöinä on yleisesti pidetty kompleksisia, mielekkäiden kohteiden ja tavoitteiden varaan rakentuvia sekä opiskelijan motivaation kannalta tarkoituksenmukaisia yhteistoiminnallisia ympäristöjä. Informanttien kuvaukset ryhmän työskentelyilmapiirin merkityksestä vastaavat Paganin (2014, 304) näkemystä siitä, että sosiaalinen koheesio pitää ryhmän jäsenet yhdessä ja edistää tavoitteiden saavuttamista. Koheesio rakentuu Paganin mukaan lähes aina ryhmän jäsenten erilaisille näkemyksille, joista yhdessä neuvotellen voidaan löytää yhteisiä näkökulmia ja tavoitteita. Teemahaastatteluiden perusteella voidaan päätellä, että opiskelijoiden erilaisia etnisiä taustoja voidaan myös hyödyntää oppimisen voimavarana ja vähentämään ennakkoluuloja valtaväestön ja maahanmuuttajataustaisten ryhmien välillä. Kulttuurienvälistä vuorovaikutusta koskeva tutkimustieto osoittaa, että sisäryhmän jäsenien kosketus ulkoryhmiin ja sitä kautta syntynyt kokemus erilaisista kulttuureista hälventää ulkoryhmiä koskevia stereotyyppioita (Chan-Hoog & Liu 2013, 659).

Informanttien kerronnassa tulee myös esiin runsaasti opetuksen käytännön organisointiin liittyviä, hyväksi havaittuja käytänteitä. Kerronnasta näkyy, että luovuudella, ongelmanratkaisukyvyllä, yksilöiden erilaisten tarpeiden ja valmiuksien huomioimisella sekä tilanne-reagoivuudella on monikulttuurisessa oppimisympäristössä suuri merkitys. Informanttien kuvaaman pyrkimyksen tukea maahanmuuttajataustaisten opiskelijoiden oppimista oppimismenetelmiä ja oppimisympäristöä kehittämällä voidaan myös ajatella liittyvän Banksin

(2010, 23) esittämään ajatukseen tasavertaisuuden pedagogiikasta ja voimaannuttavasta oppilaitoskulttuurista. Lisäksi todetaan, että erilaiset maahanmuuttajataustaisten opiskelijoiden ja tutkinnon suorittajien tueksi tehdyt kehittämistoimet ovat selkeästi hyödyttäneet myös valtaväestöä edustavia opiskelijoita. Näin tarkasteltuna näyttää siltä, että kyse on kouluttajan monikulttuuriselle kompetenssille perustuvasta, opiskelijalähtöisestä ja monipuoliselle pedagogiselle osaamiselle rakentuvasta tavasta organisoida oppimista. Yhteenvetona yksi informanteista toteaa, että kaiken lähtökohtana ovat kouluttajan pedagogiset taidot ja halu toimia niin, että opiskelija oppii:

”Et me varmaankin tehään tätä työtä sitä varten, että se toinen ihminen oppisi. Ja sillen jos halutaan, että toinen ihminen oppii, niin sillenhan sulla on luonnostaan erilaisia keinoja käytettävissä sen takia, että hän oppisi.”

7.2.3 Havainnot kulttuurieroista

Teemahaastatteluiden informantit esittävät runsaasti havainnot kulttuurisista eroista ja erityispiirteistä. Joillakin koulutusaloilla maahanmuuttajataustaisia opiskelijoita on ollut jo pitkään ja joillakin aloilla vasta toteutellaan asiaan. Esim. logistiikka-alan opinnoissa ja työpaikoilla monikulttuurisuus on vallitsevaa todellisuutta, maahanmuuttajataustaiset henkilöt työllistyvät henkilöliikenteeseen hyvin ja useimmissa yrityksissä myös henkilöstö on tottunut siihen, että työtovereina voi olla maahanmuuttajataustaisia henkilöitä. Valmistavaan koulutukseen liittyen logistiikka-alaa edustava informantti kertoo aiemmin tiedustelleensa valtaväestöä edustavilta hakeutujilta heidän suhtautumistaan maahanmuuttajataustaisiin henkilöihin. Nykyisin tätä ei informantin mukaan enää tarvitse kysyä. Opiskelun arjessa työskentely sujuu hänen mukaansa pääsääntöisesti hyvin ja mahdollisesti syntyvät ongelmat johtuvat enemmän yksilöiden tavasta toimia kuin tietyn kulttuurin ominaispiirteistä.

Yksi haastateltavista nostaa esiin sukupuolten roolit eri kulttuureissa. Esimerkkinä tästä hän toteaa, ettei suomalaisessa kulttuurissa työpaikalta olla poissa lapsen syntymäpäivän vuoksi, mutta esimerkiksi aasialaisessa kulttuurissa voidaan pitää huonona äitinä, jos ei ole kotona järjestämässä lapselleen syntymäpäiväjuhlaa. Yksi informantteista kertoo havainneensa, että naispuolisen kouluttajan haasteeksi voi maahanmuuttajataustaisia opiskelijoita opettaessa tulla sukupuoleen liittyvä arvostuksen puute; naispuolista kouluttajaa saatetaan vähätellä eikä häneltä aina olla valmiita ottamaan vastaan ohjeita tai palautetta.

Myös silloin, kun naispuolinen kouluttaja on tutkintotilaisuudessa arvioijana, hänen antamaansa palautetta ja arviointia saatetaan informantin mukaan vähätellä. Informantti arvioikin, että naispuoliselta kouluttajalta vaaditaan erityistä päättäväisyyttä ja jämäkkyyttä, jotta yhteistyö toimii. Haasteltava muistelee myös, että aiemmin miespuolisia, maahanmuuttajataustaisia opiskelijoita oli vaikea saada siivoamaan ajoneuvoa, mikä yleensä kuuluu kuljettajan päivittäiseen työhön. Tästä ongelmasta on hänen mukaansa kuitenkin jo päästy. Informantti kertoo myös havainneensa, että joidenkin maahanmuuttajataustaisten opiskelijoiden on hyvin vaikea tunnustaa tekemiään virheitä, jos he ovat vaikkapa kolhineet oppilaitoksen tai työssäoppimispaikan ajoneuvoa. Informantti kertoo, että tästä syystä rehellisyyden merkitystä korostetaan voimakkaasti koko koulutuksen ajan. Hänen mukaansa opiskelijoille painotetaan, että tärkeintä on saada vahingoittunut ajoneuvo korjattua ja takaisin liikenteeseen ja ettei virheistä välttämättä seuraa erottamista. Oppimiskulttuuriin ja koetilanteisiin liittyvänä erona teemahaastatteluissa esitetään myös havaintoja siitä, etteivät opiskelijat tahdo ymmärtää koetta henkilökohtaisen osaamisen näyttönä, vaan vastauksia kysellään ja katsotaan naapurilta tai tietoja saatetaan kokeen aikana hakea suoraan oppimateriaalista.

Yhden informantin mukaan monet maahanmuuttajataustaiset opiskelijat ovat olleet yllättyneitä siitä, ettei uskonnolla suomalaisessa yhteiskunnassa ole niin suurta merkitystä kuin heidän kotimaissaan. Muslimeille tärkeään rukoilemiseen on hänen mukaansa haettu käytänteitä sekä oppilaitoksessa että työelämässä. Informantti toteaa, että työelämään liittyen opiskelijoille on tehty selväksi, että rukoilemisen on tapahduttava tauoilla. Ramadaninaikainen paasto on myös saanut informantin pohtimaan, miten logistiikka-alan opiskelijat jaksavat pitkät ajoharjoituspäivät syömättä ja juomatta ja onko vaarana jopa liikenneturvallisuuden vaarantuminen. Maahanmuuttajataustaiset opiskelijat ovat kuitenkin itse todenneet, ettei vaaraa ole ja että paasto tekisi hyvää myös suomalaisille.

Maahanmuuttajataustaisten opiskelijoiden asennetta opiskelua ja työtä kohtaa pidetään puhdistuspalvelualaa edustavan informantin mukaan hyvänä, usein jopa parempana kuin valtaväestöä edustavien opiskelijoiden. Toisaalta kulttuuritausta saattaa informantin havaintojen mukaan vaikuttaa opiskeluun esimerkiksi siten, ettei opiskelija voi tehdä tiettyjä työtehtäviä, kuten wc-istuimen puhdistusta, koska kokee sen olevan hyvin epäpuhdas. Jos opiskelun aikana ilmenee kovin paljon rajoitteita, opinnot jäävät informantin mukaan hel-

posti kesken ja tutkinto suorittamatta. Yhtenä opiskeluun vaikuttavana tekijänä haastateltava ottaa esiin myös opiskeltavan alan arvostuksen opiskelijan lähtömaassa. Maahanmuuttajataustainen henkilö saattaa hakeutua huonommin palkattuun ammattiin, koska se on hänen lähtömaassaan arvostetumpi.

Kulttuuriset erot näkyvät myös siinä, miten opiskelijat asemoivat kouluttajan ja opiskelijan roolit ja valtasuhteen. Yksi informanteista kertoo, että varsinkin yhteisöllisistä kulttuureista tulevat opiskelijat ovat tottuneet erittäin kouluttajajohtoiseen opetukseen ja suomalainen, keskusteleva koulukulttuuri on monelle vieras. Heidän mielestään kouluttajan kanssa ei voi olla eri mieltä ja kyseenalaistaminen on epäkohteliasta. Informantti kuvaa kouluttajalle annettua arvoasemaa:

”Melkein kaikis tämmösis yhteisöllisistä kulttuureissa niin se, ja sit tälläsissä, missä niinku opettaja on suurin piirtein niinku Jumalan ja kuninkaan jälkeen seuraava, niin eihän niinku voi kyseenalastaa sitä opettajan opetusta, koska silloin opettajalta menee kasvot ja sitä ei missään tapauksessa haluta. Et monilla aasialaisilla ja afrikkalaisilla on tämmöstä. Ne on kulttuureita, joissa ei oo ei-sanaa ollenkaan.”

Opiskelijan ja kouluttajan välinen valtasuhde näkyy myös opiskelijapalautetta annettaessa. Yksi informanteista kertoo pohtineensa paljon, miten varmistaa, että opiskelijat esimerkiksi Opal- ja Aipal-palautetta antaessaan kertovat aidosti omat mielipiteensä eikä sitä, mitä olettavat kouluttajan haluavan kuulla. Informantti arvioi, että halutessaan kouluttaja voisi vaikuttaa siihen, että kaikilta tulee kiitettävä palaute todellisista mielipiteistä riippumatta. Yksi informanteista kertoo havainneensa, ettei paperille kirjoitettu tieto monessa kulttuurissa ole yhtä tärkeää kuin Suomessa. Sen sijaan arvostetaan vanhemman henkilön suullisesti välittämää perimätietoa. Konkreettisesti tämä näkyy informantin mukaan siten, että kouluttajan ikää arvostetaan. Informantti kertoo oman kokemuksensa opiskelijoiden suhtautumisesta kouluttajan ikään:

”Suurin kohteliaisuus, minkä sain niiltä opiskelijaryhmältä oli se, että et ku he tapasivat minut sit, ku he oli tuolla suomen kielen ryhmässä ja sitte mä kävin esittäytymässä, niin he sanoivat, että ”Ihanaa, meillä on vanha opettaja!” Kyllä mä hyvin ymmärsin, että se oli ihan oikein kohteliaisuus, ei mitään piruilua.”

Haastateltava toteaa, että ”vanhan” kouluttajan uskotaan puhuvan viisaita ja tähän liittyen hän kertoo pyrkiensä valmentamaan opiskelijoita myös siihen, ettei kouluttajan esittämä asia ole se ainoa totuus, vaan kaikkea on lupa kyseenalaistaa ja arvioida kriittisesti. Myös oman mielipiteen esittäminen on monille vaikeaa ja informantti kertoo suorastaan riemastuneensa, kun yksi opiskelijoista rohkeni olla eri mieltä hänen kanssaan:

”Ku minä jotakin hänelle sanoin – niin puhuin ergonomiasta, että, että hei, että tämä on, et ootko ajatellut, että tuo on vähän huono työasento. Niin, ja sitten sanoin, että tee toisella tavalla, niin hän sentään sanoi minulle, että: ”Mutta XX, katso minä olen näin lyhyt, että sinun keinot ei ole minulle hyvä.” Mä olin että: ”Jipii!” Hän osas, uskalsi sanoa minua vastaan. Et se on niinkö hieno, hieno huomata.”

Viestintätilanteissa kulttuuriset tekijät näkyvät haastateltavien mukaan mm. siinä, miten erilaisia tunnetiloja ilmennetään ja mistä asioista on sopivaa puhua. Esimerkkinä tästä yksi informanteista kertoo, että joissakin kulttuureissa negatiiviset tunteet on tapana esittää hyvin voimakkaasti, mikä on joskus aiheuttanut väärinkäsityksiä ja ongelmia. Joissakin kulttuureissa taas kasvojen menettämisen pelko voi informantin mukaan johtaa siihen, että varsinainen ongelma ikään kuin paketoidaan hyvin monimutkaisesti ja tällaisissa tilanteissa eri kulttuurien tuntemus voi auttaa kouluttajaa tunnistamaan ydinasiat. Yksi informanteista puolestaan toteaa hyvien vuorovaikutus- ja asiakaspalvelutaitojen olevan maahanmuuttajataustaisten henkilöiden vahvuus suomalaisessa työelämässä. Toisaalta palvelutilanteissa saattaa hänen mukaansa myös tapahtua ylilyöntejä, mikä voi hämmentää suomalaista, jäyhään asiakaspalveluun tottunutta asiakasta. Yksi haastateltavista toteaa, että suomalaisessa viestintäkulttuurissa on totuttu siihen, että sanotaan, mitä oikeasti tarkoitetaan. Olennaista hänen mukaansa on, että maahanmuuttajataustaisia opiskelijoita koulutuksen aikana valmennetaan ymmärtämään ja sopeutumaan suomalaisen viestintäkulttuuriin, koska muutoin työelämässä voi syntyä ongelmia. Informantti kuvaa työelämän odotuksia:

”Työelämähän ei välttämättä sitä ymmärrä, elikkä tavallaan pitäis myöskin siinä ammatillisessa koulutuksessa, et mitä työelämän odottaa. Että ku sinä sanot näin, niin sinun pitää myös tehdä näin. Eikä vaan sanoa niin, että ku se on hyvä asia kun näin sanotaan, mutta sitten se tekeminen on taas toinen juttu. Muuten se on iso ongelma siellä työelämässä, et

ei työsuhteet oo pitkiä jos ei, ei sitte, sitte just tehä niinku, niinkun tota siinä suomalaisessa työyhteisössä on totuttu, että viestitään ja tehdään”

Toisinaan ammatillinen kouluttaja saa sovittelijan ja neuvottelijan roolin monikulttuurisen tai integroidun, maahanmuuttajataustaisista ja valtaväestöä edustavista opiskelijosta muodostuvan ryhmän työskentelyn ohjaamisessa. Merkittäviä jännitteitä suomalaisten ja maahanmuuttajataustaisten opiskelijoiden välillä ei informanttien mukaan ole havaittu, mutta joskus eri maahanmuuttajaryhmien välille on syntynyt ongelmia. Esimerkiksi kotimaassa keskenään sotaa käyviin klaaneihin kuuluvien on yhden informantin havaintojen mukaan ollut vaikea työskennellä yhdessä ja samoin venäläisten ja virolaisten välillä oli Viron itsenäistymisen aikaan hankaluuksia. Yksi informanteista kertoo, että varsinkin haasteellisissa olosuhteissa kuten koetilanteissa tai opiskelijoiden väsyessä tilanteet voivat kärjistyä; saatetaan kommentoida toisten käyttämiä hajusteita, liian äänekkästä puhetta tai sitä, ettei anneta toiselle puheenvuoroa. Kun kritiikki esitetään ja vastaanotetaan heikolla suomen kielen taidolla, väärinkäsitysten vaara on suuri. Tarpeesta omata tilannetajua ja reagoida nopeasti yksi informanteista kertoo esimerkin. Hän piti maahanmuuttajataustaisille opiskelijoille käytännön työkoetta, jonka tavoitteena oli ”Siivouskoneen ajokortin” suorittaminen. Tilanne oli ryhmälle ensimmäinen koetilanne ja monet jännittivät valtavasti. Osa oli käyttänyt kokeeseen valmistautumiseen paljon energiaa. Hylätty suoritus aiheutti opiskelijoissa hyvin voimakkaita ja erilaisia reaktioita: joku itki, joku miltei pyörtyi järkytyksestä ja jännityksestä ja yksi opiskelija heitti lattianhoitokoneen käsistään niin, että oven karmit kolisivat. Tässä tilanteessa kouluttajan oli pakko keskeyttää koe. Hän haki opiskelijoille syötävää ja juotavaa, rauhoitti tilanteen ja kävi opiskelijoiden kanssa keskustelun kokeeseen valmistautumisesta ja koetilanteesta toimimisesta.

Teemahaastatteluihin kulttuurienvälinen vuorovaikutus näyttäytyy informanttien puheessa myös haasteena, jota he kuvaavat havaitsemiensa eroavaisuuksien kautta. Kuten Talib ym. (2004, 132) toteavat, erilaisuuden kohtaaminen luo automaattisesti tilanteen, jossa omat arvot ja identiteetti vertautuvat toiseen. Huttunen ym. (2005, 23) toteavat, että arki monikulttuurisessa yhteiskunnassa haastaa jatkuvaan, avoimeen dialogiin yhdessä elämisen periaatteista ja käytännöistä, ja informanttien kerronnassa näkyy selkeästi kouluttajan rooli monikulttuurisen vuorovaikutuksen ongelmatilanteiden ratkojana sekä pyrkimys valmentaa opiskelijoita suomalaiseen viestintä- ja työkulttuuriin. Monikulttuurisen oppimisympäristön luomisessa erityisen voimakkaasti korostuu kuuntelemisen ja dialogin merkitys

tasa-arvoisen ja kunnioituksen ilmapiirin syntymisessä (vrt. Räsänen 2002b, 103) sekä kouluttajan tilannereagoivuus. Kouluttajien havainnoissa kulttuurisista eroista näkyy myös Räsänen (2002b, 101) esittämä näkemys siitä, kuinka yksilön aikaisempi historia, elämänkokemus sekä elinympäristö näkyvät yksilön toiminnassa. Informantit pohdiskelevat myös kouluttajan valta-asemaa ja tuovat esiin pyrkimyksen rohkaista maahanmuuttajataustaisia opiskelijoita itsenäiseen ajatteluun ja toimintaan. Informanttien kerronnassa näkyy pyrkimys ohjata opiskelijoiden viestintätaitoja siten, että ne edistävät sosiaalista inklusiota työelämässä ja oppilaitosympäristössä. Pagani (2014, 308) toteaa, että kouluttajan ymmärrys monimuotoisuuden merkityksestä yksilön kehitystä tukevana tekijänä voi tukea työskentelyä monikulttuurisessa oppimisympäristössä. Hänen (2014, 304) mukaansa monimuotoisuuden ja erilaisuuden luoma kompleksisuus lisää yksilöiden kognitiivisia ja emotionaalisia taitoja ja erilaisuuden tuottamat konfliktit sisältävät myös mahdollisuuden yhteisen ymmärryksen ja sosiaalisen koheesion syntymiseen. Baker ja Clark (2011, 420) toteavat, että monimuotoisuutta voidaan hyödyntää työskentelyn voimavarana vain, jos kouluttaja osaa johtaa työskentelyä oikealla tavalla. Heidän (2011, 419) mukaansa on varmistettava, että kouluttaja toteuttaa inklusiivisia toimintamalleja ja korostaa yhteisiä tavoitteita. Diez ja Mateo Cortés (2012, 415) puolestaan arvioivat monien kouluttajien oivaltaneen, että myös valtaväestön edustajien monikulttuurisen kompetenssin kehittämiseen tulee panostaa, koska juuri valtaväestöä edustavat opiskelijat usein stigmatisoivat ja problematisoivat vähemmistöjen edustajia.

7.2.4 Ammatillinen kouluttaja työelämän monikulttuurisuusvalmentajana

Tutkijan tiedustellessa informanttien kokemuksia työelämäyhteyksistä tulee esiin, että joillekin työpaikoille maahanmuuttajataustaiset työssäopijat ovat erityisen tervetulleita ja silloin ohjauskin on yleensä hyvää. Tämä johtaa yhden informantin mukaan siihen, että heidät helposti ohjataan aina samoihin työssäoppimispaikkoihin, mikä tietyllä tavalla on win-win-tilanne. Työelämään liittyvistä haasteista tulee esiin ns. kuherruskuukausi-ilmiö, jonka aikana maahanmuuttajataustaista työssäoppijaa kohdellaan ikään kuin varoen ja yliymmärtäen, ”vierailevana tähtenä”. Tilanteessa on yhden informantin mukaan myös vieraskokoreuden ja kosiskelun piirteitä, ja se on tietynlaisen auttamisen, empatian ja kannattelun ilmiö. Hän toteaa, että kuherruskuukausi loppuu yleensä aikanaan ja palataan normaaliin. Yksi informanteista kertoo esimerkin päiväkodista:

”Sieltä löyty just sellaisia yliymmärtäjiä, jotka näennäisesti yliymmärsi sitä maahanmuuttajaa, muttei kyenny oikeesti ohjaamaan oppimista. Et sitten se voi helposti - nää on ihan yksittäisiä nää mun havainnot, että mä en niistä tiä nyt. Että se on jotenkin kauheen surullista, että, että se sympatia niinku leiju siinä tilassa, mutta se oppija ei edenny kun ei pysytty ottaan sitä ammatillista näkökulmaa ku se sympatia vei kaiken. Se oli mun mielestä ehkä kaikista ikävin tilanne niinkö sille oppijalle ku se ei saanut siitä mitään.”

Maahanmuuttajataustaisen työssäoppijan ohjaaminen vaatii työelämän edustajilta erityistä paneutumista kieleen ja viestintään sekä valmiutta selittää mm. työkuultuuriin ja työpaikan pelisääntöihin liittyviä asioita. Yksi informanteista toteaa, että kiireen ja ohjauksen haasteellisuuden vuoksi ohjaus saatetaan jättää minimiin ja työssäoppija jätetään työyhteisössä yksin. Hänen mukaansa maahanmuuttajataustaiset työssäoppijat eivät useinkaan uskalla tai osaa kertoa puutteista ohjauksessa ja pahimmassa tapauksessa ongelmat voivat johtaa siihen, että henkilölle muodostuu kielteinen kuva koko ammattialasta. Yksi haasteltava toteaa havainneensa jopa rasismia, joka on ilmennyt mm. siten, ettei maahanmuuttajataustaista työssäoppijaa kutsuta mukaan, kun lähdetään kahvitalolle. Vaikka asia ehkä tuntuu vähäpätöiseltä, se on haastateltavan mukaan suuri asia yksilölle. Yksi informanteista kuvaa maahanmuuttajataustaisia opiskelijoita ikään kuin nuorallatanssijoiksi, jotka pyrkivät tasapainoilemaan vaativissa opinnoissa, ja tipahtaminen on hyvin pienestä kiinni. Tässä tilanteessa opiskelija ei informantin mukaan uskalla järkyttää herkkää tasapainoa kertomalla ongelmistaan, koska pelkää asian vaikuttavan arviointiin tai johtavan koulutuksesta erottamiseen. Yksi informanteista toteaa, että kouluttajan on tiedostettava tilanteen herkkyys ja käytävä ikään kuin ”haistelemassa” ilmapiiriä työpaikalla. Lisäksi todetaan, että myös työelämä odottaa kouluttajien olevan entistä enemmän läsnä työpaikoilla.

Työtaidoiltaan maahanmuuttajataustaiset työssäoppijat ovat yhden informantin kokemuksen mukaan hyviä eikä työelämästä juurikaan ole tullut tähän liittyvää negatiivista palautetta työn laadusta. Informantin mukaan maahanmuuttajataustaiset opiskelijat myös arvostavat opiskelua ja ammattiaan puhdistuspalvelualalla:

”Näistä opiskelijoista joku sanoi, että Suomessa siivousalan ammatti on tärkeä ammatti. Et täällä pitää käydä sitä varten koulua ja hän oli hyvin ylpeä siitä, et että hän saa käydä ja hänellä on nyt työasu ja hän, hän on siinä yhteisössä, missä kulkee.”

Maahanmuuttajataustaiset työssäoppijat ovat informantin mukaan hyvin avuliaita ja pyrkivät esimerkiksi sairaalaympäristössä tekemään enemmän kuin vaaditaan. Näissä tilanteissa kouluttajan tulee selvittää opiskelijalle, mitkä tehtävät kuuluvat laitoshuoltajalle ja mitkä hoitajalle. Työssäoppimispaikoilla esiintyneiden ongelmien haastateltava toteaa lähinnä liittyneen työaikojen noudattamiseen, työmatkojen kulkemiseen sekä isossa keskussairaalassa liikkumiseen. Esiin tulleita ongelmia on hänen mukaansa pyritty ratkomaan yhteisissä tapaamisissa työnantajan, opiskelijan, kouluttajan ja työpaikkaohjaajien kanssa. Aina ratkaisua ongelmiin ei ole löytynyt, vaan työssäoppimispaikkaa on jouduttu vaihtamaan. Konkreettisenä esimerkkinä kulttuuristaan liittyvistä työpaikalla ilmenneistä eroista yksi haastateltava kertoo tilanteesta, joka oli maksaa jo alustavasti sovitun työpaikan:

”Kun toinen ei ota ensin. Eli mulla tää työpaikan menettäminen liittyy tämmöseen, tämmöseen tuota, että maahanmuuttajataustanen ennen vanhempaa henkilöä ei voi tehdä tai ottaa mitään ja toinen, sit suomalainen ku pyytää, et ota nyt ja toinen ei heti ota, niin koetaan epäkohteliaaksi, että ei välitä. Eli tämmösestä, näin pienestä asiasta synty niin iso riita, joka meinas - tai ei riita, vaan tämmöinen asenteellinen homma, että meinas maksaa sitte työpaikan tältä maahanmuuttajataustaiselta henkilöltä.”

Yhdeksi työssäoppimisen ongelmaksi todetaan, ettei maahanmuuttajataustainen työssäoppija suomen kielen taidon puutteiden vuoksi pääse tekemään kaikkia työtehtäviä, joita tutkinnon suorittaminen edellyttäisi. Yksi haastateltavista toteaa, että esimerkiksi kaupassa työssäoppimassa oleva maahanmuuttajataustainen opiskelija vain hyllyttää tavaroita eikä pääse koskaan kassalle. Työpaikan edustajien ennakkoluulojen lisäksi syynä voi hänen mukaansa myös olla opiskelijan oma pelko siitä, ettei kielitaito riitä asiakaspalvelutilanteissa. Näissä tilanteissa ammatillisen kouluttajan on informantin mukaan toimittava välittäjänä luoden opiskelijalle uskoa omiin valmiuksiinsa ja toisaalta varmistaen, että työnantajan edustaja mahdollistaa koulutuksen tavoitteiden mukaisen oppimisen antamalla monopuolisia työtehtäviä. Yksi haastateltavista toteaa olevan ongelmallista, että hoitoalan työpaikoilla maahanmuuttajataustaisten työssäoppijoiden ajatellaan olevan niitä, jotka siivoavat, pesevät pyykin, syöttävät ja puukevat. Heidät nähdään hänen mukaansa ikään kuin avustajina, vaikka tavoitteena on suorittaa tutkinto. Informantti on myös havainnut, että mies- ja naispuolisia työssäoppijoita ja tutkinnon suorittajia saatetaan arvioida eri perus-

tein. Hän kertoo esimerkkitapauksen, jossa miespuolinen tutkinnon suorittaja sai työelämän edustajilta kiitettävän arvioinnin tehtyään työssäoppimispaikalla monenlaisia korjaustehtäviä, jotka eivät sisällyneet suoritettavan tutkinnon arvioinnin kohteisiin ja kriteereihin.

Tutkintosuoritusten kolmikantaisessa arvioinnissa työelämän edustajilla on keskeinen rooli. Yksi informanteista muistuttaa, että arvioinnin lähtökohtana olevat, tutkinnon perusteissa ilmaistut arvioinnin kohteet ja kriteerit ovat kaikille samat. Erilaisesta kieli- ja kulttuuritaustasta huolimatta maahanmuuttajataustaisen tutkinnon suorittajan tulee hänen mukaansa omata valmiudet, jotka mahdollistavat työskentelyn suomalaisella työpaikalla suomalaisen työyhteisön jäsenenä. Kielitaidon merkityksestä osana ammattitaitoa ja tutkintosuoritusta on informantin mukaan usein keskusteltu työelämän edustajien kanssa. Hänen mukaansa lähtökohtana on, että maahanmuuttajataustainen tutkinnon suorittaja tulee suomen kielellä toimeen, vaikka kaikki ei menisikään kieliopillisesti aivan oikein. Arvioinnin kriteereistä yksi haastateltavista toteaa, että joskus kovimmat suorituspaineeet asettaa opiskelija itse:

”Maahanmuuttaja on itse sanonu joskus, että hänen pitää olla hurjan paljon parempi kuin suomalaisen vastaavassa tilanteessa, koska häntä katotaan niin paljo isommalla suurennuslasilla.”

Yksin informanteista toteaa, että työpaikkaohjaajakoulutuksiin tulisi sisällyttää teemoja, jotka antavat taitoja ohjata ja arvioida maahanmuuttajataustaista työssäoppijaa ja tutkinnon suorittajaa. Hänen mukaansa monikulttuurisuus on tullut osaksi yhä useamman työpaikan asiakaskuntaa ja monikulttuurisen osaamisen lisääminen olisi hyödyllään varsin laaja-alaista. Yksi haastateltava kertoo pyrkineensä tekemään asennemuokkausta, jonka tavoitteena on saada työyhteisöt ottamaan vastaan maahanmuuttajataustaisia työssäoppijoita. Monikulttuurisuusosaamisen suhteen hän kertoo tekevänsä tietoista ”pakkosyöttöä” työelämän suuntaan mm. sisällyttämällä kaupungin siivoustoimen työntekijöille toteutettuun laitoshuoltajan täydennyskoulutukseen pienen monikulttuurisuutta koskevan osion. Yhtenä myönteisten asenteiden edistämisen keinona haastateltava kertoo käyttäneensä ns. onnistumistarinoita, joissa työelämään sijoittunut ja siellä menestynyt maahanmuuttajataustainen henkilö tulee kertomaan oman tarinansa. Informantti toteaa, että myös arvioijakoulutuksessa käydään läpi monikulttuurisuuteen liittyviä teemoja, jos arvioitavina on maahanmuuttajataustaisia tutkinnon suorittajia.

Työelämäyhteyksiä teemahaastatteluissa käsitellään työssäoppimisen sekä tutkinnon suorittamisen näkökulmasta. Informanttien kerronnassa esitetään havaintoja työpaikoilla koetuista haasteista sekä työelämän edustajien asenteesta maahanmuuttajataustaista työssäoppijaa ja tutkinnon suorittajaa kohtaan. Eri toimialoilla ja työpaikoilla on hyvin vaihteleva valmius ottaa vastaan maahanmuuttajataustaisia työssäoppijoita ja ohjata heitä. Informanttien kuvaama tilanne voidaan rinnastaa Pitkäsen (2006, 129) itäsuomalaisiin yrityksiin kohdistuneessa tutkimuksessa tekemään havaintoon työntekijöiden samanlaisuuden odotuksesta, jossa standardina oli suomalainen työntekijä. Pitkänen varoittaa, että mikäli suomalaisuutta pidetään oikeana mittana, ulkomaalaistaustasta tai etnisestä erilaisuudesta tulee väistämättä vaje, joka täytyy korvata joillakin muilla ominaisuuksilla. Teemahaastattelujen aineisto todentaa myös mm. Talibin ym. (2004, 197–198) esittämää näkemystä siitä, että työelämässä toimiminen ja työelämän toimintatavat ovat vahvasti kulttuurisidonnaisia. Maahanmuuttajataustaiset aikuiset työssäoppijat tarvitsevat paljon ohjausta ja varsinkin epävirallisen työkulttuurin (vrt. Verma 2005, 60) omaksuminen on haasteellista. Informanttien kerronta konkretisoi myös Pitkäsen (2011, 96–97) esittämän ajatuksen kulttuurien välisen dialogin merkityksestä yhteistyön syntymiselle.

Forsanderin ja Alitolppa-Niitamon (2000, 76) esittämät maahanmuuttajataustaisen henkilön työllistymisen reunaehdot, joita kuvataan formaalina ja informaalina kelpoisuutena näkyvät aineistossa. Formaalista kelpoisuudesta erityisen haasteellinen on työelämän kieli-taito. Forsanderin ja Alitolppa-Niitamon mallin mukaisesta informaalisesta kelpoisuudesta Suomessa hankitun työkokemuksen hankkiminen on hankalaa, ja ammatillisen kouluttajan rooli suomalaisen työelämän ovien avaajana maahanmuuttajataustaisille opiskelijoille on merkityksellinen. Aineiston perusteella voidaan päätellä, että ammatillisen osaamisen kehittymisen ja tutkinnon suorittamisen lisäksi työssäoppiminen on oivallinen mahdollisuus kartuttaa maahanmuuttajataustaisen tutkinnon suorittajan sosiaalisia verkostoja sekä kykyä toimia suomalaisen työelämän odotusten mukaisesti. Toteutuakseen tämä kuitenkin vaatii kouluttajan ja työelämän edustajien tiivistä yhteistyötä. Hyvän työssäoppimisen ohjauksen voidaan arvioida kehittävän maahanmuuttajataustaisen työssäoppijan informaalia kelpoisuutta, mikäli ohjaaja pystyy välittämään ohjattavalle ns. hiljaista tietoa ja selvittämään työyhteisön ääneen lausumattomia käytänteitä (vrt. Forsander & Alitolppa-Niitamo 2000, 76). Informanttien kerronta vastaa myös Köpsénin (2014, 206) näkemystä siitä, että työelämän toimintatapojen tunteminen on keskeinen edellytys sille, että henkilö saavuttaa työyhteisön jäsenyyden.

Työelämän kanssa tehtävää yhteistyöstä voidaan teemahaastattelujen perusteella tarkastella myös monikulttuurisena kasvatuksena, jossa ammatillisen kouluttajan tehtäviin sisältyy pyrkimys Lasosen (2009a, 106) kuvaamalla tavalla tuottaa yksilöille ja työyhteisöille valmiuksia erilaisten kansalaisten ja työtovereiden kohtaamisen ja palvelemisen. Tutkimusaineistossa tämä näkyy pyrkimyksenä muokata työelämän edustajien asenteita maahanmuuttajataustaisia henkilöitä kohtaan myönteisemmäksi. Kouluttajan rooli on prosessissa kaksisuuntainen; hänen tehtävänä on yhdessä työelämän edustajien kanssa valmentaa maahanmuuttajataustaista työssäoppijaa suomalaisen työelämän käytänteisiin ja toisaalta valmentaa työelämän edustajia ohjaamaan maahanmuuttajataustaisia työssäoppijoita ja tutkinnon suorittajia. Näin tarkasteltuna kouluttajan toimintaa voidaan pitää Panzarin (2009, 104) kuvaaman kulttuurien välisen dialogin edistäjänä ja eri kulttuureista tulevien yksilöiden välisen ymmärryksen tukijana.

7.2.5 Maahanmuuttajataustaisen opiskelijan ohjaus

Näyttötutkintoon liittyvän ohjauksen lähtökohtana on luoda edellytykset onnistuneelle tutkintosuoritukselle. Ohjaukseen kriittisiin kohtiin liittyen teemahaastatteluissa nousee esiin erityisesti hakeutumisvaihe, johon käytettävät aikaresurssit ovat tyypillisesti niukat. Tässä vaiheessa pitäisi kuitenkin selvittää tutkinnon ja koulutuksen soveltuvuus hakeutujalle, arvioida kielitaidon riittävyttä ja opiskeluvaihtoehtoja sekä tunnistaa aiemmin hankittua osaamista. Myös näyttötutkinnon suorittamiseen ja valmistavasta koulutuksesta selviämiseen tarvitaan paljon ohjausta. Yhden informantin mukaan suomalaista näyttötutkintojärjestelmää joudutaan avaamaan pala palalta. Yksi haastateltavista toteaa, että maahanmuuttajataustaiset opiskelijat tulee totuttaa siihen, että yksilöohjauksen lisäksi käytetään ryhmäohjausta, koska se on olennainen osa työelämän ohjaus- ja viestintäkäytäntöjä esimerkiksi työtiimien toiminnassa.

Vaikka maahanmuuttajataustaisille opiskelijoille ja tutkinnon suorittajille annettavan ohjauksen määrää kuvataan sekä kyselytutkimuksessa että teemahaastatteluissa tyypillisesti suureksi, asiaa ei voida yleistää. Yksi haastateltavista toteaa, että kaikki eivät tarvitse ylimääräistä ohjausta, mutta siihen tulee olla mahdollisuus. Yksi informanteista korostaa, että on tärkeää luoda ilmapiiri, jossa opiskelija rohkenee pyytää ohjausta ja tulla ohjattavaksi.

Hänen mukaansa maahanmuuttajataustaisen opiskelijan oppimisen tueksi tarvitaan kanssakulkija ja läsnäolija, joka vähän kurkkii olan takana, miten opiskelijalla menee.

Teemahaastatteluissa tulee esiin, että kun ohjausta annetaan paljon, kouluttajan ja opiskelijan välille muodostuu tiivis, koko koulutuksen ajan kestävä vuorovaikutussuhde. Yksi informanteista toteaa, että joidenkin opiskelijoiden kanssa vain löytyy yhteinen henkilökemia ja kieli, ja jos kouluttaja ei tiedosta tätä, voi syntyä ongelmia. Informantti korostaa kouluttajan eettistä vastuuta; usein maahanmuuttajataustaiset opiskelijat nostavat kouluttajan jaustalle ja silloin kouluttajan välittämä viesti ja toiminta saavat aivan erityisen painoarvon.

Maahanmuuttajataustaisen opiskelijan ohjauksen arvioidaan olevan hyvin monialaista. Yksi informanteista toteaa, että ohjaajan pitäisi olla yhtä aikaa poliisi, juristi, lääkäri, ravitsemusterapeutti, kouluttaja ja myös jonkinlainen äitihahmo. Ohjaajaa kuvataan teemahaastatteluissa myös majakaksi ja tukipisteeksi, turvasatamaksi, välittäjäksi ja ikään kuin sohvakksi, jolle voi kertoa kaiken maailman asiat. Yksi informanteista kuvaa maahanmuuttajataustaisen tutkinnon suorittajan tarvitseman ohjauksen monialaisuutta:

”Että se voi olla sitä ammattiin kasvamisen ohjausta, niin sehän on, on tosi tärkeää ihan kaikille. Varsinkin maahanmuuttajalle, jolla sitten on viel enemmän sitä erilaisuutta ehkä siinä opittavana ja, ja edessä. Mutta sitten myöskin sitte tämmönen oppimistaitojen ohjaus on, on tosi tärkeä asia. Ja sitten se, se tavallaan se uraohjauskin siinä kokoajan, koska esimes lähihoitajakoulutuksessa on niin monta vaihtoehtoo, mihin voi suuntautua. Ja sit tää tämmönen elämänhallinnan ohjaus, että näkis, et sekin on tosi tärkeä asia. Siinä just se oppilashuoltotyöryhmä ja terveydenhoitaja, kuraattori, erityisopettaja, oppimisvalmentajat, ketä siinä on. No, oppimisvalmentajat enemmän on tossa oppimisen ohjauksessa. Kuitenkin, että sieltä tulee sitte se, se tuki. Tai sitte, et hyödynnetään sit koko sitä palvelujärjestelmää, joka yhteiskunnassa on, et eihän koululla tarvi kaikkia niitä asiantuntijoita olla-kaan. Mut et sitten ohjaus näitten – palveluohjaus näihin muihin palveluihin tarvittaessa.”

Yksi haasteltavista arvioi, että erityisesti maahanmuuttajataustaiset naiset tarvitsevat laajalaisempaa tukea ja ohjausta, koska naisen opiskelu vaikuttaa koko perheeseen. Haasteellisia asioita voivat hänen havaintojensa mukaan olla esimerkiksi vuorotyön tekeminen työssäoppimisjaksolla, lastenhoito opintojen aikana sekä sukupuoltenväliset roolit muuttuneessa tilanteessa. Informantti toteaa, ettei opiskelun ja äidin roolin yhdistäminen joissakin

kulttuureissa ole helppoa, mutta joidenkin asioiden on perheen sisällä muututtava, kun nainen opiskelee. Myös akkulturaatioon liittyvät haasteet vaikuttavat ohjauksen tarpeeseen ja sisältöihin. Opiskelun arjessa opiskelijoiden akkulturaatioprosessi ja yksityiselämä voivat yhden informantin kokemuksen mukaan näkyä siten, että esimerkiksi perhe-elämän erilaiset ongelmat vaikuttavat opiskeluun varsinkin pakolaistaustaisilla henkilöillä. Esimerkkinä informantti kertoo, että kun muiden perheenjäsenten tilanne alkaa olla kunnossa, äidin tilanne saattaa heiketä, kun hän on perheen edun nimissä pinnistellyt siihen asti.

Teemahaastatteluissa käy ilmi, että myös takertumista ohjaajaan on havaittu, ja tästä syystä kouluttajien on vakavasti pohdittava, mihin ohjauksen rajat olisi hyvä asettaa, missä asioissa kouluttaja antaa ohjausta ja missä asioissa opiskelija on ohjattava muiden asiantuntijoiden kuten viranomaisten luo. Rajojen asettaminen on informanttien mukaan tärkeää myös kouluttajan työssäjaksamisen kannalta. Yksi informanteista kertoo, että hänen edustamassaan koulutusorganisaatiossa annettavan ohjauksen ja avun sisältöjä on pyritty rajaamaan ja hyödyntämään tarjolla olevia muita asiantuntijaverkostoja, joiden edustajat käyvät esittäytymässä opiskelijoille ja kertomassa tarjolla olevista palveluista. Lisäksi kouluttajille on tarjolla työnohjausta. Yksi informanteista toteaa, että joskus ohjaustilanteet voivat muuttua hyvinkin kuormittaviksi eikä monikulttuurisuus näissä tilanteissa näyttäydy rik kautena vaan haasteena varsinkin, jos ohjauksen sisällöt alkavat painottua opiskelun ja tutkinnon suorittamisen sijasta maahanmuuttajataustaisen opiskelijan yksityiselämän alueelle.

Yhtenä ratkaisuna esitetään kahden ohjaajan välistä työnjakoa. Ammatillisessa koulutuksessa annettavasta ohjauksesta yksi haastateltavista toteaa parhaaksi tilanteen, jossa ohjausvastuu on jaettu kahdelle työparina toimivalle kouluttajalle. Yleensä työpari muodostuu suomi toisena kielenä –kouluttajasta ja ammatillisesta kouluttajasta. Informantti kertoo, että suomi toisena kielenä -kouluttaja vastaa suomen kieleen liittyvästä ohjauksesta ja hänelle voi pitkin prosessia esittää ne tyhämätkin kysymykset. Ammatillinen kouluttaja puolestaan vastaa henkilökohtaistamisen ja tutkinnon suorittamisen ohjauksesta. Tällä käytännöllä on pyritty kanavoimaan ohjaus niin, että opinnot edistyisivät. Haastateltava kuvaa jaetun ohjausvastuun toteutusta:

”Että sitte kun on tämmösii vaikeita tilanteita ihmisillä, että, että se tulee mulle valittaan ku perhe-elämä menee huonosti. Sit se menee sille toiselle ohjaajalle valittaan ku perhe-

elämä menee huonosti. Eli sillen sen opinnot ei etene niinkö yhtään mitään ku se on sitä pelkkää valittamista, niin on pystytty sit nimenomaan haastavien tapausten kohdalla jakkaan: okei, sä kuuntelet ne ongelmat, mut mä oon nyt niinkö tiukka, mä ohjaan näin ja näin. Eli me on jaettu sitä tavallaan, sovittu keskenään, et se saa nyt kaataa sen psykologisen kuonan toiselle ja toinen ohjaa sitä oppimista.”

Ohjaus näyttöyty informanttien kerronnassa moniulotteisena prosessina, jonka tarkoitus on tukea maahanmuuttajataustaisen henkilön oppimista ja tutkinnon suorittamista ja Gunnarin ym. (2004, 17) esittämä näkemys ohjauksesta koko henkilökohtaistetun näyttötutkintopolun ajan etenevänä prosessina tulee hyvin esiin informanttien puheessa. Informantit tuovat esille sekä ohjattavan että ohjaajan rooleihin liittyviä haasteita näyttötutkintojen ja ammatillisen aikuiskoulutuksen kontekstissa. Aineistossa näkyy Metsäsen (2009, 119) esille tuoma tarve selvittää opiskelijalle, mistä ohjauksessa on kysymys. Informanttien kertonta kuvastaa myös kouluttajien kokemia ristiriitaisia tunteita liittyen ohjattavien odotuksiin ja ohjaajan rooliin (vrt. Metsänen 2002, 193). Kuten Gunnar ym. (2004, 25) toteavat, maahanmuuttajataustaisen ohjattavan ohjaajaan kohdistamat odotukset ovat suuret ja ohjaajan voidaan odottaa antavan ohjattavalle suoria ohjeita sen sijaan, että ohjauksella pyrittäisiin prosessiin, joka Pekkarin (2008, 12) esittämällä tavalla korostaisi opiskelijan toimijuutta ja subjektin roolia. Informanttien kerronnassa tulee esiin myös pyrkimys ohjauksen keinoin kannustaa naispuolisia opiskelijoita. Gundaran ja Sharman (2013, 242) mukaan kouluttajan tehtävänä on voimaannuttaa naisia ja tyttöjä sekä opiskelijoita että aktiivisina kansalaisina. Myös ohjauksellisten rajojen pohdintaa on aineistossa runsaasti. Kuten Sue, Arredondo ja McDavis (1992, 482) toteavat, kulttuurisesti kompetentti ohjaaja tiedostaa oman osaamisensa ja asiantuntemuksensa rajoitteet. Gundara ja Sharma (2013, 248) muistuttavat, etteivät kouluttajat ole sosiaalityöntekijöitä. Monet haasteltavista korostavat, että ohjaukseen tulee sitouttaa moniammatillinen asiantuntijajoukko ja tehdä selkeät linjaukset siitä, miten ohjausvastuu jaetaan oppilaitoksessa, mihin asioihin ohjausta tarjotaan kouluttajien taholta ja mikä kuuluu oppilaitoksen ulkopuolisten asiantuntijoiden substanssiin.

7.2.6 Kouluttajan monikulttuurisen kompetenssin kehittyminen

Monikulttuuriseen kompetenssiin ja kulttuurienväliseen oppimiseen liittyviä aiheita teema-haastatteluissa tarkastellaan kouluttajan asenteen sekä monikulttuurisen kompetenssi kehittymiseen liittyvien toimenpiteiden kuten kouluttajille suunnatun koulutuksen ja vertaistuen näkökulmasta. Eri toimijatahojen toteuttamia monikulttuurisuuteen liittyviä täydennyskoulutuksia on informanttien havaintojen mukaan tarjolla melko paljon. Yhden informantin mukaan monikulttuurisuuteen liittyvän koulutuksen keskeisenä funktiona on herättää osallistujat tiedostamaan omat asenteensa. Yksi haastateltavista arvioi, että kouluttajalla joko on tai ei ole oikeaa asennetta. Lisäksi todetaan ongelmalliseksi, että osa kouluttajista suhtautuu edelleen maahanmuuttajataustaisiin opiskelijoihin kielteisesti, jopa hieman pelokkaasti. Nämä kouluttajat eivät myöskään vapaaehtoisesti osallistu monikulttuurisuuskoulutuksiin. Monikulttuurisuuteen liittyvien teemojen ohella toinen tärkeä osa-alue, johon kouluttajat tarvitsevat lisäosaamista on yhden haastateltavan mukaan selkokieli. Lisäksi haastatteluissa todetaan, että myös Ammatilliseen opettajankoulutukseen tulisi sisällyttää monikulttuurisuusasioita pakollisena osiona. Monikulttuurisen osaamisen hankkimisen ei yhden informantin mukaan enää pitäisi perustua vapaaehtoisuuteen, vaan siitä pitäisi tulla kouluttajalle aivan samanlainen osaamisvaatimus kuin esimerkiksi tieto- ja viestintätekniikan hallinnasta. Haastateltava toteaa, että kaikki kouluttajat tarvitsevat tänä päivänä monikulttuurisuuteen liittyviä tietoja ja taitoja, joiden puuttuminen voi opetuksen arjessa aiheuttaa suuria vaikeuksia. Informantti kuvaa monikulttuurisen kompetenssin merkitystä kouluttajan arjessa:

”Joo, ja oikeestaan oon itsekin kokenut sen, että sitte ollaankin jo aika hätätilanteessa, et sit pitää nopeasti niinku miettiä niitä ratkasuja. Et olisi kiva, et niitä tavallaan työkaluja olis jo enakkoon pohdittuna, mietittynä, hankittuna, omaksuttuna. Semmosta tietoa, että sitte ei tarvitse niinku tyyliin siinä tilanteessa tai seuraavaan päivään niinku, niinku tuota ihan, ihan hirveen paineen alla niinku miettiä, et ku tää ei voi näin mennä. Et olisi kiva, et olisi etukäteen sulla se semmonen paletti, et mistä sä löydät niinku sen ratkasun.”

Koulutustakin tärkeämpänä monikulttuurista kompetenssia edistävänä tekijänä pidetään kuitenkin lähityöyhteisön asennetta ja vertaistukea. Arjen työssä vertaistuen merkitys on keskeinen eikä kukaan saisi jäädä yksin ongelmiensa ja pohdintojensa kanssa. Omasta kokemuksestaan yksi haastateltava toteaa, että kouluttajille pitäisi antaa aikaa kypsyä ja ymmärtää asiat itse. Yksi informanteista toteaa, että jos ammatillinen kouluttaja ikään kuin

kantapään kautta, ilman tukea joutuu oppimaan maahanmuuttajataustaisten opiskelijoiden ohjausta ja opettamista, tuloksena voi olla monikulttuurisen kompetenssin kehittymisen sijasta kaksi erilaista, ei-toivottavaa kehityskulkua, joita haastateltava kuvaa seuraavasti:

”Joko ei niinkö pääse siihen sisälle, ei uskalla, ei halua. Se tökkii jollain tasolla, vaikka sulois niinku hyvä aikomus, niin silloin se ei niinkö lähe rullaamaan. Tai sitte toinen on se, että ollaan sitte liian ymmärtäväisiä, liian auttavaisia ja otetaan niinkö liikaa sen maahanmuuttajan asiat omaksi ja seotaan vaikka sinne yksityiselämän puolelle tai ymmärretään liikaa, mikä ei sitten taas auta siinä oppimisessa eikä sitä maahanmuuttajaa eteenpäin. Se auttaa ainoostaan sitä ammattiopettajaa väsymään itte.”

Teemahaastatteluiissa tulee esiin, että paljon kokemusta maahanmuuttajataustaisten opiskelijoiden opettamisesta omaavat kouluttajat toimivat usein monikulttuurisuuden edistäjinä ja puolestapuhujina omissa työyhteisöissään. Yksi informanteista kertoo, että ammatilliset kouluttajat tulevat usein kyselemään neuvoa kouluttajilta, joilla on enemmän kokemusta maahanmuuttajataustaisten opiskelijoiden opettamisesta. Lyhyissä kahvipöytäkeskusteluissa kattavaa ohjeistusta ja tukea on kuitenkin vaikea antaa. Informantti toteaa, että jos aikaa olisi enemmän, kyselijälle voisi selittää esimerkiksi akkulturaatioon liittyviä asioita. Hän kertoo oman kokemuksensa pohjalta, että kokeneen kouluttajan antamat neuvot saattavat akkulturaatioprossin ”honeymoon”-vaihetta käyvästä ammatillisesta kouluttajasta tuntua jopa rasistisilta:

”Sitte joissain kohti mä huomasin, että, että ammatilliset opettajat piti mua rasistina ku ne otti sen sillä lailla ku mä yritin niinku toppuutella, että en mää niinku niitten ystävä oo. Mä oon opettaja ja sit he ei välttämättä ku heil oli kuherruskuukausi menossa ni he ei tajunnukaan, mitä mä tarkotin. Sitten sieltä ruvettiin supisemaan, et toi on ihan rasisti, se ei tykkää. Miten se voi tehdä tämmöst työtä ku se inhoo maahanmuuttajia? Eli nää, ne ku on sen oman asenteen kohdalla, niin tota ne on hirveen hienovarasia kysymyksiä. Niin arjen työssä, kuka semmosia jaksaa, pystyy pohtimaan?”

Yksi informanteista muistuttaa, että samalla, kun ammatilliselta kouluttajalta monikulttuurisessa oppimisympäristössä vaaditaan kulttuurispesifejä, kulttuurien erityispiirteisiin liittyviä tietoja, kouluttaja tarvitsee kykyä suodattaa kulttuuriset taustatekijät ja nähdä opiskelija myös yksilönä. Eri kulttuurien tuntemukseen liittyen yksi informanteista toteaa, että hyvän

yhteistyön syntyminen opiskelijoiden kanssa edellyttää, että kouluttaja osaisi välttää tulen-
arkoja keskustelunaiheita ja vastakkainasettelujen syntymistä. Haastateltava toteaa, että
teemat, joista hän ei opiskelijoiden kanssa keskustele ovat uskonto ja politiikka, koska ne
saattavat aiheuttaa väärinkäsityksiä ja riitoja.

Teemahaastatellut informantit tuovat esiin myös työn palkitsevuuden kouluttajan työtä mo-
tivoivana tekijänä. Heidän mukaansa maahanmuuttajataustaisten henkilöiden opettaminen
on haasteellisuudestaan huolimatta monin tavoin tyydyttävää sekä oivalluksia ja onnistu-
misen kokemuksia tuottavaa työtä. Maahanmuuttajataustaisilta opiskelijoilta saa kiitosta
huomattavasti useammin kuin suomalaisilta opiskelijoilta ja myös se, että opiskelijan asiat
loksahtavat paikalleen, hän suorittaa tutkinnon ja työllistyy, on informanttien mukaan palkit-
sevaa. Yksi haastateltavista toteaa, että tässä asiassa suomalaisilla on oppimista maahan-
muuttajataustaisilta opiskelijoilta; sekä kollegoita että opiskelijoita pitäisi muistaa kiittää
useammin. Yhtenä työtä rikastavana tekijänä tulee esiin myös kulttuurien tuntemuksen li-
sääntyminen. Yksi informanteista toteaa maahanmuuttajataustaisten opiskelijoiden arvos-
tavan koulutusta ja olevan kiitollisia saatuaan mahdollisuuden opiskella ja löytää koulutuk-
sen avulla polkuja suomalaiseen yhteiskuntaan. Hän kertoo saamastaan palautteesta:

*”Monta kertaa ne on sit semmosia, et annoit mahdollisuuden tulla tähän elämään ja yhteis-
kuntaan. Ja sit kerrotaan niin, et sillon ku mä olin koulutuksessa, ni mä en kyllä ymmär-
täny. Mä en ymmärtäny puoliakaan, mitä siellä käytiin, mutta nyt mä jo hallitsen ja kykenen
ja osaan.”*

Teemahaastattelussa tulevat Matinheikki-Kokon (2002, 293) esittämistä kouluttajan kult-
tuurikompetenssin kolmesta osa-alueesta, tietoulottuvuudesta, asenneulottuvuudesta sekä
taidoista voimakkaimmin esiin kouluttajan asenteisiin liittyvät tekijät, joita tarkastellaan
sekä yksilön että työyhteistön näkökulmasta. Haastateltavien kerronnasta voidaan pää-
tellä, että yksittäisen kouluttajan kohdalla monikulttuurisen kompetenssin lähtökohtana
ovat hänen henkilökohtainen arvomaailmansa sekä asenteensa; kouluttajan edellytetään
olevan laajakatseinen ja näkevän erilaisuuden voimavarana ja lisäksi hänen tulee olla jat-
kuvasti valmis arvioimaan ja kehittämään omaa toimintaansa. Sen sijaan, että pyrkii muut-
tamaan toisia, tavoitteena on muuttaa ja kehittää itseään sekä ymmärtää paremmin omaa
kulttuuriaan ja sen suhdetta toisiin kulttuureihin (Lumby 2012, 587). Useat haastateltavat
toteavat, ettei osa ammatillista kouluttajista edelleenkään ole valmiita monikulttuuriseen

toimintaympäristöön. Yhtenä syynä mainitaan pelko, joka Räsänen (2002a, 22) mukaan on luontaista ja johtuu kyvyttömyydestä ymmärtää asioita toisen perspektiivistä ja kulttuurista käsin. Aineistossa esiin tulevat havainnot vastaavat Pelkosen (2005, 84) näkemystä siitä, ettei kulttuurienvälistä sensitiivisyyttä voi opettaa henkilölle väkisin.

Teemahaastatteluiden perusteella voidaan päätellä, että kouluttajille suunnatut monikulttuurisen kompetenssin kehittämiseen tähtäävät täydennyskoulutukset koetaan hyödyllisiksi ja niiden avulla voidaan tukea kouluttajien tiedollisia, taidollisia ja asenteellisia valmiuksia toimia monikulttuurisessa oppimisympäristössä. Toisaalta korostuu monikulttuurisen kompetenssin kehittymisen prosessinomaisuus, josta Sue (2001, 53) toteaa, että vaikka monikulttuurisuuteen liittyvät koulutukset ja työpajat ovat hyödyllisiä, yksilöiden on otettava vastuuta siitä, että heidän henkilökohtaiset kasvukokemuksensa myös siirtyvät reaali maailmaan. Dervin ja Hahl (2014, 13) kuvaavat monikulttuurisen kompetenssin kehittymistä elinikäisen oppimisen prosessina. Huttunen, Löytty ja Rastas (2005, 23) toteavat, monikulttuuristen taitojen opiskelun voivan johtaa ajatukseen, että kyse on tempuista ja nikseistä, joiden avulla uudenlaisista tilanteista selvitään sujuvasti ja hallitusti. Haastateltavien kerronnassa näkyy, ettei monikulttuurisuus heille näyttäyty tempuina ja nikseinä, vaan tarkoittaa Huttusen ym. kuvaamalla tavalla organisaatioon ja yksilöön kodistuvia uudenlaisia, konkreettisia ja arkipäiväisiä haasteita sekä kykyä toimia uudenlaisissa tilanteissa. Haastateltavien kuvauksissa näkyy monikulttuurisen kompetenssin kehittymisen kompleksisuus ja yksilöllisyys. Perryn ja Southwellin (2011, 457) mukaan tutkijoiden yleinen näkemys on, että monikulttuurisen kompetenssin kehittyminen vaatii myös kulttuurien kriittistä tarkastelua pelkän tiedon omaksumisen sijaan. Kuten Lahdenperä (2004, 28) toteaa, prosessi vaatii sekä teoreettista tietoa että kongnitiivisia prosesseja. Prosessin kompleksisuutta lisää se, että ammatillinen kouluttaja usein elää omaa monikulttuurisen kompetenssin kehittämisprosessiaan samanaikaisesti, kun hänen tulisi toimia monikulttuurisen kasvatuksen edistäjänä opiskelijoiden, työelämän ja myös oman työyhteisönsä suuntaan. Samalla esiin tulee myös se näkökulma, että monikulttuurisuus on vain yksi haasteista, joihin koulutusorganisaatioissa on vastattava. Yksi informanteista kuvaa olosuhteista, joissa työtä tehdään:

”Nyky maailma on sitä, et tulee uus verkkosysteemi ja tulee uus tallennussysteemi ja tulee uudet tutkinnon perusteet ja tulee kaks uutta mamua sun ryhmään ja tulee sitä ja tätä ja

sitte työaika vähennetään 15 prosenttia. Niin onhan se ihan oikeesti, että jos miettii itseensäkin, niin sä mietit, mitkä näistä uusista asioista mä otan hoitaakseni? Niin en tiää, ottasinko mäkään sitä maahanmuuttajan asiaa kantaakseni jos mulla tulis muita asioita.”

7.2.7 Monikulttuuristuva oppilaitosorganisaatio

Informanteilla oli teemahaastattelun rungon aihepiirien lisäksi mahdollisuus esittää myös muita merkitykselliseksi kokemiaan näkökulmia käsiteltävään aiheeseen. Informantit tuovat voimakkaasti esille organisaatioon liittyviä tekijöitä, joilla voitaisiin tukea kouluttajien monikulttuurisen kompetenssin kehittymistä ja organisoida työtä tarkoituksenmukaisesti. Yksi informanteista muistuttaa, ettei maahanmuuttajataustaisia opiskelijoita pitäisi oppilaitosorganisaatioissa eristää omiin toimipisteisiinsä, vaan heidän pitäisi oppia ja olla yhdessä suomalaisten opiskelijoiden kanssa. Sama koskee hänen mukaansa myös suomi toisena kielenä –kouluttajien ja ammatillisten kouluttajien yhteistyötä ja jatkuvaa vuorovaikutusta. Yhdeksi keskeiseksi ongelmaksi haastateltava nostaakin esiin suomi toisena kielenä -kouluttajien irrallisuuden ammatillisesta koulutuksesta, jolloin aidon yhteistyön syntyminen voi olla hankalaa. Hän toivoo suomi toisena kielenä -kouluttajien jalkautuvan ja tutustuvan omakohtaisesti ammatilliseen koulutukseen. Informantti ottaa myös esiin Näyttötutkintomestarikoulutuksen tarpeellisuuden suomi toisena kielenä -kouluttajille. Ammatillisten kouluttajien näkökulmana haastateltava tuo esiin kouluttajiin kohdistuvat kovat vaatimukset. Pitäisi olla edelläkävijä omassa ammatissaan ja tietää, mitä tulevaisuudessa opetetaan. Työpäivät kuluvat hänen mukaansa kuitenkin opetuksessa eikä aikaa kehittämiseen, tutkimiseen ja yhteistyölle eri toimijoiden kanssa tahdo jäädä. Kun näihin haasteisiin lisätään monikulttuurisuus, kouluttaja voi kokea, että jostakin on luovuttava:

”Siis niinkö opettajan vaateet on ihan hillittömät. Jotain on niinkö saatava pois, niin se on aika helppoo – laitetaan tää monikulttuurisuus pois mun työtaakasta ku ei jaksa.”

Informanttien kerronnassa tulee toistuvasti esiin kotoutumiskoulutuksen ja ammatillisen koulutuksen erillisyydet ja erilaisuus. Yksi informanteista korostaa kotoutumiskoulutuksen ja ammatillisen koulutuksen nivelvaiheen merkitystä ammatillisissa opinnoissa menestymiselle. Hän toteaa, että olisi hyvä, jos työvaltaisuus, yksilöllinen poluttaminen ja saattaen

vaihtaminen olisivat mahdollisia jo kotoutumiskoulutuksessa ja erilaisissa ammattiin valmistavissa koulutuksissa. Myös ammatilliseen kieleen perehtyminen olisi hänen mielestään aloitettava jo ennen näyttötutkintoon valmistavaan koulutukseen menoa.

Aineellisten resurssien lisäksi johdon tahtotila on informanttien mukaan tärkeä. Sekä ylin johto että lähiesimiehet ovat yhden informantin mukaan keskeisiä toimijoita, kun luodaan yhteistä näkemystä siitä, miten maahanmuuttajataustaisiin opiskelijoihin ja monikulttuurisuuteen suhtaudutaan. Tarozzin (2014, 136) mukaan johtajat ovat keskeisessä roolissa, kun oppilaitoksessa tehdään muutoksia ja innovaatioita, joiden tavoitteena on sosiaalisen oikeudenmukaisuuden lisääminen. Kun oppilaitoksessa opiskelee eri kulttuureista tulleita opiskelijoita, kyse on monimuotoisuuden johtamisesta, joka Richardsonin, Imigin ja Ndoyen (2012, 116) mukaan edellyttää, että myös oppilaitoksen johdolla on omakohtaista kokemusta erilaisuudesta ja erilaisista kulttuureista. Oppilaitoksen arjessa tämä voisi toteutua mm. siten, että myös esimiesasemassa olevat jalkautuvat kohtaamaan eri kulttuureista tulevia opiskelijoita. Colemanin (2012, 603) mukaan yhteinen kulttuuri edellyttää jaettuja arvoja ja tähän tarvitaan hänen mukaansa eettistä johtajuutta. Lumby (2012, 585) korostaa vahvan organisaatiokulttuurin merkitystä, koska se tukee arvoja ja asenteita, joiden lähtökohtana on hyvä kansalaisuus ja kaikkien oikeus oppimiseen. Coleman (2012, 605) toteaa nykyisten johtamisen teoreettisten suuntausten kuten jaettu johtajuus perustuvan konsensusen etsimiseen erilaisuuden korostamisen sijaan. Colemanin mukaan monimuotoisuuden johtaminen saattaa edellyttää myös uudenlaista johtamisen teoreettista viitekehystä.

Informanttien kuvaama moniammatillinen yhteistyö vaatii osaamisen johtamista, joka Bie-mansin, Wesslinkin, Gulikersin, Schaafsman, Verstigen ja Mulderin (2009, 283) mukaan edellyttää myös johtajien omassa työssään toteuttavan yhteisiä toimintaperiaatteita. Moniammatillisen yhteistyön rakentaminen ja ylläpitäminen sekä monikulttuurisen kasvatuksen toteutuminen edellyttävät pedagogista johtamista, joka Koskelan (2013, 100) mukaan on edellytysten luomista asennemuutokselle, henkilökunnan yhteistyölle ja ammatilliselle kehitymiselle. Lisäksi on tärkeää, että hyväksytään asiantuntijoiden rajanylitykset, mutta myös tunnustetaan omat asiantuntijuuden rajat (Koskela 2013, 102).

Hyvän johtamisen lisäksi on tärkeää, että jokainen kouluttaja voi saada monikulttuurisen kompetenssinsa kehittymisen tueksi sekä täydennyskoulusta että vertaistukea omassa työyhteisössään. Pitkäsen (2011, 96–97) mukaan kulttuurien välisen yhteistyön edistämiseksi ja henkilöstön viihtyvyyden takaamiseksi tarvitaan taitavaa johtamista ja työnohjausta, joka huomioi sekä työntekijöiden yksilölliset erot että etniset taustat. Lassenius (2011, 64) toteaa väitöstyönsä johtopäätöksissä, että oppilaitosten tulisi laatia selkeät tavoitteet ja toimintamallit kulttuuriosaamisen kehittämiseksi institutionaalisella tasolla. Teemahaastattelussa tulee esiin, että yhteisille pohdinnoille tulisi järjestää erilaisia foorumeita kuten tiimipalaverit ja henkilöstöpäivät, joissa on mahdollisuus vertaistukeen. Lisäksi todetaan, että kouluttajien työssäjaksamista tulisi tukea erilaisin toimin kuten työnohjauksella. Yksi informanteista kertoo, että hänen edustamassaan organisaatiossa monikulttuurisuutta on haluttu tarkastella oppilaitoksen yhteisenä haasteena ja siksi monikulttuurisuusiltoihin ovat osallistuneet kouluttajien lisäksi myös oppilaitoksen muut henkilöstöryhmät. Informantti toteaa, että kuten monessa muussakin oppilaitoksessa, koulutuksiin ja teemapäiviin osallistuvat innokkaimmin ne, joiden mielestä monikulttuurisuus on oppilaitokselle rikkaus ja voimavara. Informantti toteaa, että osa kouluttajista suhtautuu kuitenkin edelleen varsin ennakkoluuloisesti maahanmuuttajiin, vaikka oppilaitoksen opiskelijoista noin joka viides on maahanmuuttajataustainen.

7.2.8 Työelämän edustajien kokemukset maahanmuuttajataustaisista tutkinnon suorittajista ja työntekijöistä

Teemahaastattelun pohjana olivat kyselytutkimuksen aineistosta esiin tulleet työelämää koskevat teema-alueet: asenteet työpaikoilla, kielitaito, kulttuuri, arviointi sekä työelämän pelisäännöt. Työelämän edustajien teemahaastatteluiden aineisto esitellään alakohtaisesti, jotta puhdistuspalvelualan ja logistiikka-alan erityispiirteet ja informanttien edustamien organisaatioiden toimintaympäristö tulevat paremmin esille.

Puhdistuspalvelualaa edustavan informantin mukaan työelämän asenteet ovat aivan olennainen lähtökohta sille, että maahanmuuttajataustaisia opiskelijoita ylipäätään otetaan työssäoppijoiksi ja tutkinnon suorittajiksi työpaikoille. Hän toteaa ammatillisen kouluttajan roolin olevan tärkeä ennakkoluulojen ja stereotyyppien poistajana. Kouluttaja on juuri se henkilö, joka omalla toiminnallaan ja keskustelun avaajana työelämän edustajien kanssa

voi vaikuttaa mahdollisten ennakkoluulojen hälventämiseen. Haastateltavan mukaan hänen toimialueellaan on edelleen organisaatiota, joihin ei lainkaan oteta maahanmuuttajataustaisia opiskelijoita työssäoppijoiksi eikä heidän tutkintosuorituksiaan arvioida. Hän toteaa myös huomanneensa, että tiettyihin kansallisuuksiin liittyy selkeitä stereotyyppioita ja joitakin ryhmiä kohtaan ennakkoluulot ovat voimakkaampia kuin toisia kohtaan. Haastateltava toteaa, että stereotyyppioita eri kansallisuuksista on siihen asti, kunnes opitaan tuntemaan yksilöitä. Hänen omalla työpaikallaan ennakkoluulot käytiin läpi jo vuosia sitten, kun ensimmäiset maahanmuuttajataustaiset opiskelijat tulivat työssäoppijoiksi. Informantti kertoo, että aluksi myös asiakkaat työssäoppimispaikoilla saattoivat kohautella kulmakarvojaan, kun kohtasivat ensimmäiset mustaihoiset työssäoppijat, mutta kun kokemus maahanmuuttajataustaisista työssäoppijoista on kasvanut, sekä työssäoppimispaikat että niiden asiakkaat ovat haastateltavan mukaan alkaneet antaa valtavan paljon hyvää palautetta ihan kaikista maahanmuuttajaryhmistä. Informantti arvelee asiaa auttaneen, että työssäoppijat ovat olleet puhdistuspalvelualan ammatillisen koulutuksen opiskelijoilta, jolloin heillä on jo työssäoppimisjaksolle tullessaan työssä tarvittavaa osaamista ja suomen kielen taitoa.

Haastateltava toteaa henkilöstön kouluttamisen olevan erittäin tärkeää ja hänen työpaikallaan henkilöstölle on tarjottu sekä monikulttuuriseen ohjaukseen että selkokieleen liittyvää henkilöstökoulutusta. Hän toteaa:

”Turhahan sitä on kuvitella, et kukaa osaa ilman että saa tietoa ja taitoa näistäkään asioista. Et ei se oo synnynnäistä, et osataan. Että tää tulee tääl myöhemmin tää selkokielisyys ja puhuminen. Et sitte näitä slangia ja tälläst murre sanoja käytetään ja meil on ammattislangii, mitä käytetään, ni sehän ei oo sitte monta kertaa niin tota sen työssäoppijan tyhmyyttä eikä tietämättömyyttä jos ei hän ymmärrä näitä slangisanoja.”

Aivan kuten muutamat ammatilliset kouluttajat kyselyaineistossa tuovat esille, myös haastateltava on havainnut rasismia, joka ilmenee mm. siten, että maahanmuuttajataustaista työssäoppijaa ei puhutella nimeltä vaan käytetään nimitystä ”toi”. Informantin työpaikalla kiusaamistapauksiin on puututtu välittömästi ja niihin suhtaudutaan erittäin vakavasti. Sen sijaan joidenkin ammatillisten kouluttajien esille tuomaa maahanmuuttajataustaisten työssäoppijoiden yliymmärtämistä tai vaatimustason alentamista haastateltava ei ole havainnut. Hän arvelee, että joissakin tapauksissa työssäoppimisen alkuvaiheessa tietyntaista

”sormien läpi katsomista” on voinut esiintyä, mutta nämä asiat häviävät, kun työskennellään ammattimaisesti ja tavoitteena on tutkinnon suorittaminen.

Suomen kielen taidosta puhuttaessa haastateltava korostaa, että sen lisäksi, että eri ammateissa vaaditaan erilaista ja eritasoista suomen kielen taitoa, kielitaitovaatimus voi vaihdella myös saman ammatin sisällä. Esimerkkinä haastateltava kuvaa erilaisia puhdistuspalvelualan työtehtäviä. Jos laitoshuoltaja työskentelee yksin, tekee työtä omissa tahdissaan eikä juurikaan kohtaa asiakkaita, suomen kielen taitovaatimus ei välttämättä ole kovin korkea ja perehdyttäminenkin voidaan tehdä esimerkiksi piktogrammeja käyttämällä ja konkreettisesti näyttämällä. Jos sen sijaan toimitaan työpaikalla, jossa hygieniavaatimustaso on korkea, asiakas on kokoajan läsnä, työskentelyn edetessä pitää jatkuvasti vastaanottaa uusia työohjeita tai tilanteet muuttuvat nopeasti, kielitaitovaatimus on selvästi korkeampi. Käytännön esimerkkinä on sairaalassa työskentelevä laitoshuoltaja, jonka työhön voi kuulua erityisruokavalioita sisältävää ateriapalvelua. Jos erityisruokavalioihin liittyviä ohjeistuksia ei ymmärrä tai niissä on epävarmuutta, voi asiakkaan terveys vaarantua. Yhtä haasteellinen tilanne on silloin jos esimerkiksi jokin virus tai sairaalabakteeri leviää hoitolaitoksessa ja laitoshuoltajan pitää ymmärtää asiakkaan ja oman esimiehensä antama ohjeistus. Myös silloin jos työskennellään koulussa, virastossa tai päiväkodissa, jossa laitoshuoltajan on limitettävä oma työskentelynsä asiakkaan substanssiin, vaaditaan jo varsin hyvää suomen kielen taitoa, kun työ sisältää mm. toistuvaa dialogia tilojen käyttäjien kanssa sekä neuvottelua työn organisoinnista päivittäin muuttuvissa tilanteissa. Informantti toteaa, että kouluttajien kanssa yhdessä on tehtävä työssäoppimispaikkojen valinta niin, että maahanmuuttajataustaisen työssäoppijan kielitaito vastaa kyseisen työpaikan ja työn vaatimuksia. Lisäksi haastateltava toteaa useiden kyselytutkimukseen vastanneiden ammattilisten kouluttajien tavoin, että ymmärtäminen on aina varmennettava.

Haastateltava toteaa havainneensa, että opiskelijoiden suomen kielen taito kehittyy huomasti opiskelun ja työssäoppimisen aikana, kun he joutuvat koko ajan käyttämään suomen kieltä. Hän toteaa edellyttävänsä työssäoppimisjaksolle ja tutkintoa suorittamaan tulevilta tiettyä kielitaitotasoa. Asiasta käydään keskustelua myös kouluttajien kanssa ja toisinaan näkemykset saattavat erota; kouluttajan mielestä kielitaito riittää, mutta työssäoppimipaikan edustajan mielestä ei. Informantin mukaan on tärkeää huomioida, että laitoshuoltajan ammattitutkinnon suorittaneella henkilöllä tulee olla valmiudet toimia monenlaisissa työ- ja

toimintaympäristöissä. Riittävän kielitaidon kriteerinä haasteltava tuo esiin annettujen ohjeiden ymmärtämisen ja toteuttamisen sekä puheen tuottamisen niin, että myös itse tulee ymmärretyksi. Ymmärtämistä helpottaa se, että puhdistuspalvelualalla ammattikieli on standardoitu ja kaikkien edellytetään käyttävän sitä. Lisäksi työpaikkaohjaajille on järjestetty selkokieleen liittyvää koulutusta, jonka osana mm. perehdyttämisopas selkokielistettiin. Haastateltava toteaa:

”Kaikki työntekijät on koulutettu ja siel koulutuksessa tulee - koko aika puhutaa: ammattinimikkeillä ja mitä ammattimaisemmaks työnteko tulee nii sitä paremmin kaikki käyttää sitä. Mut se on ihan totta, et ku oli niitä ensimmäisii eikä ollu oikein kokemusta siitä ohjauksesta tai oli ensimmäisii harjoittelijoita, ni siel tuli kyl ihan mahottomii tilanteita. Että tuulikaappi: mikä voi olla sellanen kaappi, missä tuulee ja ihan kaikennäköst tuli.”

Maahanmuuttajataustaisia työssäoppijoita ohjaaville on järjestetty myös kulttuuriin liittyvää koulutusta. Haastateltavan mukaan on tärkeää, että työyhteisöllä on tietoa työssäoppioiden kulttuuritaustoista, koska se tukee suomalaisen työelämän käytänteiden ja suomalaisen työkuulttuurin opettamista, kun ohjaaja tuntee ohjattaviensa kulttuurisia lähtökohtia. Suomalaisen työelämän itsestäänselvytykset kuten täsmällisyys, tiukka hygieniakäsitys ja tietynlaiset toimintatavat on informantin mukaan helpompi opettaa, kun tietää hieman, minäkalaisista olosuhteista maahanmuuttajataustainen työssäoppija tulee. Informantti kertoo, että suomalainen puhdistuspalveluala on maailman huippua; osaaminen, koulutus ja työvälineiden ergonomisuus ovat korkeatasoisia ja hyvin erilaisia kuin maissa, joista alalle haikautuvat maahanmuuttajataustaiset opiskelijat useimmiten tulevat. Opiskelija voi esimerkiksi ihmetellä, miksi saunaa pestään, kun siellä ei ole näkyvää likaa, ja silloin hänelle pitää kertoa, mitä pesulla todellisuudessa poistetaan. Jos maahanmuuttajataustainen opiskelija tulee työssäoppijaksi ammatillisen koulutuksen kautta, nämä asiat on hänelle selvitetty jo koulutuksen aikana ja hänellä on uusin tieto puhdistuspalvelualasta.

Haasteltava kertoo, että on haasteellista opettaa ammattikieltä, jos vastaavia sanoja ei lainkaan ole maahanmuuttajataustaisen työssäoppijan omassa äidinkielessä. Puhdistuspalvelualan kehittymättömyys muissa maissa johtaa hänen mukaansa myös siihen, ettei alan opinto- tai työtodistuksia ole ja mahdollinen aiempi työkokemus on melko huonosti so-

vellettävissä alan työtehtäviin Suomessa. Informantti toteaa, että Suomessa puhdistuspalvelualaa arvostetaan ja alan ammattilaiset arvostavat omaa työtään. Hän kertoo huomanneensa, että jos opiskelijan lähtömaassa kyseistä työtä ei arvosteta, hän saattaa aluksi jopa hävetä sitä, että opiskelee laitoshuoltajaksi ja työskentelee alalla. Sitten, kun maahanmuuttajataustainen henkilö on suorittanut laitoshuoltajan ammattitutkinnon ja vielä työllistynytkin, oman työn arvostus nousee ja siitä uskalletaan myös kertoa esimerkiksi sukulaisille kotimaassa. Haastateltava kertoo havainneensa, että joissakin tapauksissa maahanmuuttajataustainen opiskelija on oman perheensä ja ystäväpiirinsä parissa saanut jopa asiantuntijaroolin ja opastanut puhtaanapitoasioissa ja välineiden hankinnassa myös omia verkostojaan.

Viestintäkulttuurista haastateltava toteaa, että suomalaisella työpaikalla esimiehen ohjeita on mahdollista kyseenalaistaa ja pyytää tarkennuksia, mutta autoritaarisesta ja hierarkkisesta johtamiskulttuurista tulleeelle maahanmuuttajataustaiselle työssäoppijalla tämä voi olla kynnyksikysymys. Haastateltava kertoo havainneensa, että maahanmuuttajataustaiset työssäoppijat usein odottavat esimieheltä toimintaohjeita. Myös se, että puhdistuspalveluala on naisvaltainen ala ja useimmat esimiehet ovat naisia, voi informantin mukaan aiheuttaa joillekin miespuolisille, alalle hakeutuville maahanmuuttajataustaisille henkilöille ongelmia. Kotoutumiseen liittyvien mahdollisten kriisien informantti ei ole havainnut näkyvän työpaikalla. Ammatillisen koulutuksen saaminen ja työllistyminen auttaa kotoutumista:

”Et niinku se kotoutuminen ihan huimasti edistyy kun saa oman palkan ja on oma työ ja niinku ammatillinen identiteetti. Ja kyllähän se varmaan siin koulutuksen ja harjoittelujaksojen aikana jo jossakin mielessä näkyy sellanen, että sitä ammattia ja ammattiosaamista kun alkaa arvostamaan ja näkee, että sillä ammatilla pystyy elämään ja tulemaan toimeen kun sen koulutuksen on saanu.”

Arviointiin liittyen informantti toteaa olevan äärettömän tärkeää, että arvioinnin kohteet ja kriteerit käydään läpi ja avataan työelämän edustajille, koska ne ovat haastateltavan mukaan välillä melkoista kapulakieltä. Keskeisiä kysymyksiä ovat, mitä osaamista vaaditaan ja miten osaaminen tutkintotilaisuudessa tehdään näkyväksi. Haastateltava toteaa, että hänen edustamassaan organisaatiossa kaikki arviointiin osallistuvat työelämän edustajat ovat saaneet arviointikoulutuksen. Arviointimenetelmät ovat informantin mukaan samat, olipa kyseessä valtaväestöä edustava tai maahanmuuttajataustainen tutkinnon suorittaja

eikä ”hyvityspisteitä” anneta. Ensisijaisesti arvioidaan työn suorittamista, ei kielitaitoa. Konkreettisten työtaitojen lisäksi arvioitavia näkökohtia ovat mm. aseptiikka ja työturvallisuus. Yhtenä kielitaitoon liittyvänä esimerkkinä haastateltava mainitsee tutkintotilaisuudessa vaadittavan kirjallisen työsuunnitelman. Sen ei kuitenkaan tarvitse olla mikään essee eikä kieliopillisesti virheetön, vaan ranskalaiset viivat siitä, mitä tehdään ja mitä välineitä kussakin työvaiheessa käytetään, riittävät. Informantti kuvaa kielen merkitystä:

”Ja voi mennä vielä monta vuotta, ettei oo kielioppi ja päätteet oikein, mut ku myö ymmärtääns toisiamme silloin, ni ammatistahan täs on kysymys ja ammattisanastosta.”

Henkilökohtaistamismääräyksen hengen mukaisesti myös työssäoppimisen osalta voidaan informantin mukaan luoda yksilöllisiä opinpolkuja. Jos maahanmuuttajataustaisella tutkinnon suorittajalla on vaikeuksia tutkinnon läpiviemisessä tai jokin tutkinnon osa hylätään, hänelle tehdään suunnitelma puuttuvan osaamisen hankkimiseksi. Tyypillisesti tämä on työssäoppimisen määrällistä lisäämistä kohdennettuna niihin työtehtäviin, jossa osaamisvajetta on. Suunnitelma tarvittavista tukitoimista on informantin mukaan tehty hyvässä yhteistyössä ammatillisen kouluttajan sekä työ- ja elinkeinotoimiston kanssa. Täydentävän työssäoppimisjakson kesto määräytyy hänen mukaansa yksilöllisten tarpeiden mukaan, mutta usein se on kestoltaan yhdestä kolmeen kuukautta, ja sen aikana keskitytään osaamisvajeen täyttämiseen kuten perussiivoukseen tai rakennushankkeen loppusiivoukseen. Haastateltava kiittelee sitä, että työvoimaviranomaisetkin ovat oivaltaneet tutkinnon suorittamisen merkityksen maahanmuuttajataustaisten henkilöiden työllistymiselle ja ovat olleet valmiita erilaisiin tukitoimiin tutkinnon suorittamisen tukemiseksi.

Haastateltava pohtii myös työpaikan olosuhteita ja toteaa ajan puutteen ja kiireen olevan selkeä ongelma, joka johtaa heikkoon perehdyttämiseen. Toisaalta kiireen taakse on hänen mukaansa helppo mennä. Haastateltava korostaa, että työpaikoilla on aikaa tehdä kaikkea sitä, mitä pidetään tärkeänä. Hänen omassa organisaatiossaan tehtiin selkokieliset perehdyttämiskansiot tukemaan maahanmuuttajataustaisia työssäoppijoita ja työntekijöitä. Samalla hän kuitenkin muistuttaa, ettei mikään opas korvaa henkilökohtaisesti annettua perehdyttämistä. Haastateltava toteaa, että esimiehen tulee myös osata delegoida perehdyttämistä vastuuta alaisilleen. Lisäksi on tärkeää, että työpaikalla tiedetään työssäoppimisen tavoitteet ja se, missä vaiheessa ollaan menossa tutkinnon suorittamisessa. Sekä kyselytutkimuksen aineistossa että teemahaastatteluihin tuli esiin ammatillisen kouluttajan

ja työpaikan välisen yhteydenpidon tärkeys. Myös informantti on samaa mieltä ja hänen mukaansa yhteydenpidon merkitys korostuu erityisesti, kun organisaatioon tulee uusia työssäoppijoita ja kun aloitetaan uudessa työkohteessa.

Logistiikka-alaa ja tarkemmin henkilöliikennettä edustava informantti kertoo, että maahanmuuttajataustaiset työntekijät ovat elinehto toimialalle. Yrityksen maahanmuuttajataustaiset kuljettajat edustavat n. 50 eri kansallisuutta virolaisten ja venäläisten ollessa suurimmat ryhmät. Lisäksi Afrikan maista Somalia on hyvin edustettuna. Haastateltava kertoo osan somalialaisista kuljettajista olevan Suomessa syntyneitä tai hyvin nuorena maahan tulleita, jolloin henkilöt ovat käyneet suomalaisen peruskoulun ja suomen kielen taito on moitteeton. Eri kansallisuusryhmistä haastateltava toteaa, että kaikissa ryhmissä on ahkeria henkilöitä, joka haluavat tehdä paljon töitä. Tässä mielessä stereotypia siitä, että tiettyjen kansallisuuksien edustajat ovat työtä vieroksuvia ja haluavat vain elää etuuksien varassa, ei informantin mukaan pidä paikkaansa. Informantti toteaa joidenkin kuljettajien olevan hyvin korkeasti koulutettuja. Kun Suomesta ei löydy omaa koulutusta vastaavaa työtä, ollaan valmiita tekemään mitä tahansa työtä. Tällainen asenne on informantin mukaan erittäin arvostettava. Lisäksi monet maahanmuuttajataustaiset henkilöt arvostavat kuljettajan työtä ja sitä pidetään haluttavana ammattina.

Koska yrityksen työntekijät edustavat niin monia kulttuureita ja kansallisuuksia, henkilöstöä on koulutettu monikulttuurisuuteen. Informantti kertoo, että esimiesasemassa toimivia on osana esimieskoulutusta valmennettu toimimaan monikulttuurisessa työympäristössä. Haastateltavan mukaan näkökulmana on ollut eri kulttuurien lisäksi myös erilaisuuden kohtaaminen. Kun haastattelija kysyy ennakkoluuloista työpaikalla, haastateltava toteaa työpaikan olevan vastuussa siitä, että kaikki ovat tasavertaisessa asemassa. Haastateltavan mukaan hänen edustamansa yritys on siinä mielessä edelläkävijä, että ulkomaalaistaustaisten työntekijöiden määrä alkoi kasvaa jo 1990-luvulla ja heihin on jo totuttu. Informantti kuvaa tilannetta:

”Tiedetään jo, että on ulkomaalaisia työkavereita. Ja kuljettajat, jotka tulee meille töihin, niin kysytään siitä jo haastatteluvaiheessa suhtautumista ulkomaalaisiin ja työskentelemistä ulkomaalaisten kanssa. Eli siinä mielessä meillä on kaikki jo jollakin tavalla valmistautuneita tähän, niin tää ei meillä oo mikään iso ongelma.”

Kun yrityksessä on ollut maahanmuuttajataustaisia, erilaisista kulttuureista ja elinolosuhteista tulevia kuljettajia jo yli 20 vuotta, monikulttuurisuudesta on tullut ”normaalitila” eikä rasismiakaan enää ole havaittu. Informantin mukaan tähän voi osin vaikuttaa se, että valtaväestöä edustavilta rekrytoitavilta tiedustellaan jo työhaastattelussa asennetta ulkomalaisia ja erilaisuutta kohtaan. Henkilö, joka ei sopeudu monikulttuuriseen työyhteisöön ei ole sopiva yrityksen palvelukseen. Informantti kertoo, että yksittäiset maahanmuuttajataustaiset kuljettajat ovat joskus syyttäneet esimiestä rassistiksi, kun eivät ole saaneet haluamiinsa asioita. Tämä on kuitenkin harvinaista ja tapaukset ovat yksittäisiä. Yleensä yhteistyö sujuu hyvin ja lähtökohtana on se, että kaikkien on sopeuduttava työskentelemään monikulttuurisessa työyhteisössä.

Informantti toteaa myös, että jännitteet eri kansallisuusryhmien välillä ovat hyvin harvinaisia. Vuosia sitten jännitteitä oli entisen Jugoslavian alueelta tulleilla, sotaa keskenään käyvien maiden edustajien välillä. Informantti on myös kuullut, että eri klaaneja edustavien somalialaisten välillä on ollut jännitteitä. Hänen edustamassaan yrityksessä ongelmia ei ole ollut ja informantti pohtiikin, voisiko somalialaisilla olla jokin sisäinen sopimus siitä, että vastakkainasettelujen välttämiseksi eri klaanien edustajat hakeutuvat eri liikennöitsijöiden palvelukseen.

Haastateltavan mukaan asiakkaat ovat tottuneet maahanmuuttajataustaisiin kuljettajiin eikä heiltä enää tule palautetta asiasta. Yksittäisiä asiakaspalautteita on tosin tullut mm. kuljettajan erilaisesta päähineestä ja siitä, että kuljettajan paikallistuntemus on huono. Informantti arvelee, että jos asiakas tulee muualta kuin pääkaupunkiseudulta, hän on ehkä tottunut siihen, että kuljettaja tuntee kohdealueen hyvin. Informantin mukaan alue, jolla hänen edustamansa yritys liikennöi, on niin laaja, että sen täydellinen hallinta on mahdollonta. Lähtökohdaksi on sovittu, että kuljettajan on tunnettava ajamansa reitin varrella olevat keskeisimmät paikat kuten koulut, vanhustentalot ja sairaalat. Liikenteen tilaajalla on myös ns. laatulupauslinjoja, joilla kuljettajan aluetuntemuksen tulee olla erittäin hyvä. Laatulinjojen kuljettajille järjestetään laatulinjakoulutusta ja käytössä on myös tietokoneohjelma, jonka avulla kuljettaja voi opetella tärkeiden kohteiden sijaintia kartalla.

Viestintäkulttuureista informantti toteaa, että joidenkin kulttuurien ja kielialueiden edustajille on leimallista suomalaisesta poikkeava, varsin aggressiiviselta kuulostava puhetapa. Kun tähän lisätään tapa katsoa vastapuolta terävästi silmiin, voi helposti syntyä mielikuva viihsuudesta tai epäystävällisyydestä. Todellisuudessa nämä henkilöt eivät kuitenkaan ole epäystävällisiä tai viihsisiä, mutta heidän tapansa viestiä on erilainen. Informantti toteaa:

”Ja jotenki se suomen kieli muuttuu niitten suussa semmoseks hyökkääväks, et se on niinku aika - Ne vähän painottaa niitä tavuja eri tavalla, niin se on ehkä semmonen välillä, enneku siihen tottuu.”

Maahanmuuttajataustaisten kuljettajien kotoutumiseen ja akkulturaatioon liittyvät mahdolliset kriisit eivät haastateltavan mukaan ole näkyneet työpaikalla. Hän arvioi, että asiaa auttaa kuljettajien laaja tukiverkosto. Miltei jokaisella on omankielisiä työtovereita, joilta saa apua ja tukea, ja myös yritys auttaa uusia, vasta maahan tulleita kuljettajia esimerkiksi sosiaaliturvatunnuksen saamisessa ja pankkitilin avaamisessa. Uusille kuljettajille jaetaan kirjalliset ohjeet ja kartat ja jos tulijoiden joukko on suurempi, yritys järjestää kuljetuksen maistraattiin ja pankkiin. Kun haastattelija tiedustelee, miten yrityksessä on toimittu esimerkiksi muslimien rukoushetkien suhteen, informantti toteaa, että koska linja-autot liikkuvat minuuttiperiaatteella, ajon keskeyttäminen rukoushetken vuoksi ei tietenkään ole mahdollista. Informantin mukaan muslimitaustaiset kuljettajat ovat tänä päivänä erittäin joustavia ja tuntevat suomalaisen työelämän pelisäännöt hyvin. Rekrytointitilanteessa hakijoilta tiedustellaan edellyttävätkö he esimerkiksi uskonnon vuoksi joitakin erityisjärjestelyitä ja jos hakija asettaa kovin tiukkoja ehtoja, se on rekrytointia karsiva tekijä; työvuorojen järjestäminen yksittäisten kuljettajien erityistoiveiden mukaan olisi informantin mukaan hyvin hankalaa.

Kielitaidosta informantti toteaa, että logistiikan perustutkintoa suoritettaessa kielitaidon tulee olla tietyllä tasolla, jotta tutkinnon suorittaminen ylipäätään olisi mahdollista. Myös liikenteen tilaaja edellyttää kuljettajilta suullista suomen kielen taitoa. Haastateltavan mukaan taitotaso kolme on vähimmäisvaatimus tutkinnon suorittamiseen ja työtehtävissä toimimiseen. Kuljettajapulan vuoksi läheskään kaikki kuljettajat eivät hänen mukaansa tällä hetkellä valitettavasti täytä tätä kielitaitovaatimusta. Työhaastattelutilanteessa heikosti suomea osaava maahanmuuttajataustainen työnhakija usein lupaa opiskella suomea ahke-

rasti, mutta todellisuudessa tämä ei informantin mukaan läheskään aina toteudu. Kun työ-sopimus on solmittu, innostus opiskella saattaa heiketä, vaikka yritys tarjoaa kuljettajilleen vapaaehtoista suomen kielen opetusta. Yrityksen palveluksessa oli kahden vuoden ajan kaksi pedagogisesti pätevää suomi toisena kielenä -kouluttajaa, jotka vastasivat suomen kielen opetuksesta kuljettajille. Koulutukseen eivät informantin havaintojen mukaan aina osallistuneet ne, joiden suomen kielen taidossa olisi ollut eniten kehitettävää:

”Ne, jotka siellä kielenopetuksessa oli, niin siel oli semmosta porukkaa, kenen ei välttämättä siel ees ois tarvinu olla, mutta halus oppia lisää. Ja kenen ois ehdottomasti pitäny olla, niin ne ei sitte siellä ollu.”

Informantin mukaan huonosti suomea puhuvat kuljettajat työllistävät työnjohtoa erittäin paljon. Varsinkin jos ajossa tapahtuu jotakin yllättävää kuten auton rikkoutuminen tai liikenne-onnettomuus, on tärkeää, että kuljettaja pystyy kertomaan sijaintinsa ja kuvaamaan tapahtuman vakavuuden puhelimitse työnjohtajalle. Nämä selvittelyt vievät haastateltavan mukaan työnjohtajilta yllättävän paljon aikaa, jos kuljettajan suomen kielen taito on heikko.

Näyttötutkintoina yrityksessä on informantin mukaan suoritettu logistiikan perustutkintoon sisältyviä tilausajoliikenteen ja kaupunkiliikenteen osioita. Lisäksi tavarankuljetuksen osiota on toteutettu simuloituna. Maahanmuuttajataustaisista tutkinnon suorittajista suuri osa on informantin mukaan ollut venäläisiä ja heidän tukenaan on voitu käyttää venäjän kieltä puhuvaa perehdyttäjää. Hänen mukaansa tutkinnon suorittajan äidinkieltä puhuva henkilö otetaan työelämän edustajana tutkintosuorituksen arvioijaksi aina, kun se on mahdollista. Tutkinto suoritetaan luonnollisesti suomen kielellä, mutta informantin mukaan tutkinnon suorittajan äidinkieltä taitava arvioija vähentää tutkinnon suorittajan jännittyneisyyttä ja kielitaidosta on ollut hyötyä myös mahdollisissa ongelmatilanteissa.

Arvioinnista kysyttäessä haastateltava toteaa, että tutkintotilaisuudessa arvioidaan ensisijaisesti työsuoritusta, ei kielitaitoa. Kielitaito tulee informantin mukaan kuitenkin esiin esimerkiksi tilanteessa, jossa matkustaja kysyy kuljettajalta jotakin. Tutkintotilaisuudessa edellytetään, että kuljettaja pystyy vuorovaikutukseen asiakkaiden kanssa suomen kielellä. Varsinkin näyttötutkinnon kaupunkiliikenneosiossa asiakkaita on informantin mukaan paljon ja heillä saattaa olla monenlaisia kysymyksiä. Näyttötutkinto suoritetaan informantin

mukaan työpäivän puitteissa normaaleissa työtehtävissä. Kuljettajalle ilmoitetaan etukäteen, mihin vuoroon tutkintotilaisuus sijoittuu. Tutkintotilaisuudessa ajettavan reitin on informantin mukaan oltava riittävän vaativa ja niin pitkä, että arvioinnin kohteet ja kriteerit täyttyvät ja arvioijat voivat muodostaa riittävän kuvan tutkinnon suorittajan osaamisesta. Liikennetilanteiden tulee olla monipuolisia ja asiakaspalvelutilanteita tulee olla riittävästi. Ennen ajoon lähtöä pyritään informantin mukaan pitämään alkukeskustelu ja tutkintotilaisuuden päätteeksi järjestetään palautekeskustelu. Varsinkin oppilaitosympäristöstä tulleet maahanmuuttajataustaiset tutkinnon suorittajat suoriutuvat hänen mukaansa tutkintotilaisuudesta useimmiten hyvin. Lähtömaan erilainen liikennekulttuuri voi kuitenkin informantin mukaan edelleen näkyä tutkintosuorituksessa:

”Kuljettaja on hylätty esimerkiksi ajon takia, et on ajettu päin punasia taikka ihan törkeesti vedetty suojatien päälle niin, et jalankulkija joutuu väistämään. Niin sit ne vähä niinku ihmettelee, et eihän se oo virhe. Ja sit meillä taas niinku punasii päin ajaminen, ni sehän on yks suurimpia virheitä, mitä voit tehdä näyttötutkinnossa. Niin tämmösiä niinku liikennekulttuurisia eroja saattaa olla joskus, mist tulee vähän niinku keskustelemista sen kuljettajan kanssa.”

Informantti toteaa kuljetusalan olevan oppimisympäristönä sikäli erittäin haasteellinen, että toisin kuin esimerkiksi rakennusalalla, jossa voidaan edetä avustavista tehtävistä kohti itsenäistä työskentelyä, kuljetusalalla työ on alusta lähtien ajamista. Ainoastaan ajoreittien suhteen voidaan ensin ajaa helpompia reittejä ja siirtyä taitojen karttuessa vaativimmille linjoille esimerkiksi teliautolla keskustan ruuhkaliikenteeseen. Informantti toteaa, ettei kuljetusalalla toisin kuin monella muulla alalla ole ns. helppoja tai vaikeita töitä:

”Mut kuljetuspuolella, ku meillä tää homma on tätä samaa bussilla ajamista, ni me ei voida niinkun alottaa siitä, et no, katotaan nyt pihalla ensin busseja ja lähetään sen jälkeen vähän ajamaan ja sen jälkeen mennään haastavampiin paikkoihin. Et tässä niinku periaatteessa kuljettaja, ku tulee meille töihin, ni se tekee sitä omaa työntänsä sitte koko ajan ja se on niinku samanlaista.”

Koska informantin edustamassa yrityksessä maahanmuuttajataustaisia kuljettajia on ollut jo 1990-luvulta lähtien, on yrityksessä kehitetty toimivat perehdytyskäytännöt. Perehdytys alkaa viikon mittaisella perehdytysohjelmalla, jossa käydään läpi mm. rahastusjärjestelmät,

erilaiset matkaliput, kalusto, taukopaikat kaupungilla, sairauspoissaoloihin liittyvät käytännöt sekä yrityksen yleiset pelisäännöt. Jos perehdytettävä tulee toisen liikennöitsijän palveluksesta, perehdytys voi olla lyhyempi. Kun uusi kuljettaja lähtee ajoon, hänellä on viikon ajan mukana vanhempi kummikuljettaja. Mikäli mahdollista, maahanmuuttajataustaiselle kuljettajalle järjestetään hänen äidinkieltään puhuva kummikuljettaja. Ajatuksena on, että uusi kuljettaja ajaa itsenäisesti, mutta kokeneempi kuljettaja on mukana opastamassa mahdollisissa ongelmatilanteissa. Samalla kummikuljettaja arvioi uuden kuljettajan toimintaa ja jos työskentely sujuu hyvin, voidaan viikon jaksoa lyhentää. Yrityksellä on noin sata erilaista linjaa, mutta alkuvaiheessa uusi kuljettaja perehdytetään vain muutamaani niistä. Kummikuljettajalta saadaan myös tieto, ellei uusi kuljettaja annetussa ajassa opi uusia työtehtäviä. Informantin mukaan kaksi viikkoa on yläraja kummikuljettajan mukana ololle; jos siinä ajassa ei opi, ei todennäköisesti sovellu tehtäviin. Informantin mukaan työsuhteen alussa tehty hyvä perehdytys helpottaa jatkossa erityisesti työnjohdon työskentelyä. Jos perehdytys ei ole riittävä, uusi kuljettaja joutuu koko ajan kyselemään muutoinkin kuormitusta työnjohdosta lisäohjeita.

Oppilaitosten ja ammatillisten kouluttajien kanssa tehtävä yhteistyö toimii informantin mukaan hyvin. Oppisopimuskoulutuksen lähiopetuspäivät on voitu sopia kouluttajan kanssa yhteistyössä ja tieto esimerkiksi ammattipätevyyksiin liittyvien kokeiden hyväksytyistä ja hylätyistä suorituksista tulee yritykseen hyvin.

Informantti toteaa, että nykyisellään monikulttuurinen yhteistyö sujuu hyvin, mutta siitä on vuosien saatossa jouduttu myös maksamaan oppirahat. Tulevaisuuden haasteena hän näkee maahanmuuttajataustaisten kuljettajien kouluttamisen esimiestehtäviin. Tällä hetkellä esimiestehtävissä hänen edustamassaan yrityksessä toimii vain kaksi maahanmuuttajataustaista henkilöä, mutta lisää tarvittaisiin. Yritys järjestää työnjohtajakursseja ja jokaiselle kurssille valitaan myös maahanmuuttajataustaisia henkilöitä. Suurimmaksi ongelmaksi esimiestehtävissä menestymiselle on havaittu puutteellinen suomen kielen taito:

”Ku toi on aika hektistä, meil on 600 autoa ulkona, niin tota se, et sen kielitaidon pitäisi kuitenkin olla niin kovalla tasolla siinä vaiheessa ku siel alkaa jotakin tapahtumaan. Niin usein se sitte tökkää siihen huonoon kielitaitoon, että tota se ei sit saa niitä hommia vaan hoidettua.” ”Joo, ku aletaan radiossa kuuluttaa bussia poikkeusreitille, ni kyl se on, kyl se on vaan sit tultava oikein se kuulutus sieltä.”

Informantti toteaa, että hänen edustamansa yritys haluaa enemmän maahanmuuttajataustaisia työnjohtajia, koska heistä olisi todella suurta apua monikulttuurisessa työyhteisössä. Tässä asiassa haastateltava kääntääkin katseensa niihin maahanmuuttajataustaisiin henkilöihin, jotka ovat syntyneet Suomessa tai tulleet maahan nuorena, käyneet peruskoulun Suomessa ja puhuvat suomea.

Molemmat teemahaastatellut työelämän edustajat edustavat toimialoja, joilla maahanmuuttajataustaisia henkilöitä työskentelee melko paljon. Yhtenä keskeisenä syynä maahanmuuttajataustaisten henkilöiden työllistymisedellytysten paranemiselle sekä logistiikka- että puhdistuspalvelualalla on aloilla vallinnut työvoimapula. Molemmat informantit edustavat organisaatioita, joissa monikulttuurisuus on ollut arkipäivää jo pitkään ja organisaatiot ovat ikään kuin kypsyneet monikulttuurisuuteen. Molemmissa organisaatioissa taustalla on ollut myös esimiesten tahtotila monikulttuurisuuden edistämiseksi ja henkilöstöä on koulutettu erilaisuuden kohtaamiseen. Esimiesten toiminnan voisi informanttien kuvausten perusteella ajatella vastaavan Pitkäsen (2011, 96–97) esittämiä näkemyksiä kulttuurienvälisen dialogin tärkeydestä sekä pyrkimyksestä huomioida työntekijöiden yksilölliset erot ja etniset taustat. Käytännön esimerkkeinä ovat esim. omankielisen ohjaajan saaminen perehdytysvaiheessa. On oletettavaa, että informanttien edustamissa yrityksissä ei ainoastaan ole pyritty sopeuttamaan maahanmuuttajataustaisia työntekijöitä suomalaiseen työ- kulttuuriin, vaan on alettu rakentaa uudenlaista kulttuuria, joka ei ole aivan samaa kuin valtaväestön kulttuuri, mutta ei myöskään aivan samaa kuin lähtömaan kulttuuri (vrt. Teräs 2009, 81). Molemmissa organisaatioissa on myös tehty konkreettisia toimenpiteitä maahanmuuttajataustaisten työntekijöiden perehdyttämisen parantamiseksi. Varsinkin logistiikka-ala on perehdyttämisen kannalta haasteellinen, koska uuden työntekijän pitää ryhtyä heti tekemään ikään kuin täyttä työpanosta ja suoriutua ajotehtävistä annettujen aikataulujen puitteissa. Rekrytoinnissa monikulttuurisuus näkyy myös siten, että valtaväestöä edustavilta hakijoilta tiedustellaan heidän valmiuttaan sopeutua työskentelemään yhdessä maahanmuuttajataustaisten henkilöiden kanssa ja hakeutujan kielteinen asenne voi vaikuttaa rekrytointiin kielteisesti. Myös asiakaskunta sekä puhdistuspalvelu- että logistiikka-alalla on tottunut maahanmuuttajataustaisiin työntekijöihin ja heidän toiminnastaan saadaan paljon hyvää palautetta. Maahanmuuttajataustaisiin tutkinnon suorittajiin ja työntekijöihin liittyen suurimmaksi haasteeksi nousee molempien informanttien mielestä suomen kielen taito.

Työvoimapulan vuoksi molemmille aloille on jouduttu palkkaamaan henkilöitä, joiden kieli-taito ei ole riittävä, mikä haastaa esimiehet monin tavoin. Erityisesti mainitaan kriisitiedotta-minen ja ongelmatilanteet, jolloin pitää kertoa havaitsemastaan ongelmasta ja ymmärtää annetut, tavanomaisesta poikkeavat toimintaohjeet. Tulevaisuuden haasteista tulee esiin maahanmuuttajataustaisten esimiesten kouluttaminen ja rekrytointi. Tässäkin suomen kie-len taito on suomalaisen johtamiskulttuurin tuntemuksen ohella tärkeässä osassa. Ajatuk-sena on, että kehittyneessä monikulttuurisessa työyhteisössä maahanmuuttajataustaisia henkilöitä on myös esimiestehtävissä.

Teemahaastatteluun osallistuneiden työelämän edustajien organisaatiot osoittavat, että yhteiskunnassamme jo on monikulttuurisia työyhteisöjä, joissa sekä valtaväestöä edusta-vilta että maahanmuuttajataustaisilta työntekijöiltä edellytetään sopeutumista yhdessä työskentelemiseen. Työelämän edustajien näkemykset ovat mielenkiintoisia myös näyttö-tutkintojen näkökulmasta. Informanttien kerronnasta käy ilmi, että Biemansin ym. (2009, 280) esittämällä tavalla työelämän edustajien ja kouluttajien näkemykset osaamisesta ja sen arvioinnista voivat olla hyvin erilaiset. Sekä ammatilliset kouluttajat että työelämän edustajat tuovat esiin yhteisen ymmärryksen luomista tutkintosuorituksen arvioinnista. Näyttötutkintojen perusteet näyttävät perustuvan ajatukselle siitä, että tutkinnon suorittaja on valtaväestöä edustava, suomea puhuva henkilö ja arvioinnin kohteet ja kriteerit perus-tuvat monokulttuurisen, suomalaisen työelämän todellisuuteen, jossa maahanmuuttaja-taustainen henkilö on jonkinlainen poikkeus tai erikoistapaus. Haastateltujen työelämän edustajien organisaatioissa monikulttuurisuus kuitenkin näyttäytyy pysyvänä tilana, jota osataan myös tarkastella rikkautena.

8 JOHTOPÄÄTÖKSET JA POHDINTA

Tämän ammattikasvatuksen tieteenalaan kuuluvan väitöstudiumin tavoitteena on tutkia, miten näyttötutkintojärjestelmän sisältämää henkilökohtaistamista toteutetaan, kun tutkinnon suorittajana on maahanmuuttajataustainen henkilö. Tietoa haettiin selvittämällä, miten ammatilliset kouluttajat käytännössä toteuttavat henkilökohtaistamista, tunnistavat aiemmin hankittua osaamista, valmentavat työelämän edustajia työssäoppimisen ohjaukseen ja näyttötutkintosuoritusten arviointiin sekä ohjaavat maahanmuuttajataustaisia tutkinnon suorittajia hakeutumisvaiheessa, näyttötutkinnoissa ja tutkintoon valmistavassa koulutuksessa. Tutkimuksessa kysyttiin myös, onko maahanmuuttajataustaisen henkilön henkilökohtaistaminen kouluttajien mielestä erilaista kuin valtaväestöön kuuluvan henkilön. Lisäksi selvitettiin maahanmuuttajataustaisten henkilöiden tarvitseman ohjauksen määrää sekä keskeisiä sisältöjä. Sen lisäksi, että aineisto vastaa näihin kysymyksiin, se muodostaa kuvaa ammatilliselta kouluttajalta monikulttuurisessa oppimisympäristössä vaadittavasta osaamisesta ja monikulttuurisen oppimisympäristön arjesta. Aineiston perusteella voidaan päätellä, että maahanmuuttajataustaisen henkilön henkilökohtaistaminen henkilökohtaistamismääräyksen edellyttämällä tavalla toteutuu, mutta vaatii ammatillisilta kouluttajilta tietyillä kompetenssin osa-alueilla asenteellisia, tiedollisia ja taidollisia valmiuksia, jotka poikkeavat siitä, mitä pelkästään valtaväestöstä muodostuvan opiskelijaryhmän kanssa toimittaessa vaaditaan. Lisäksi voidaan todeta, että annettavan ohjauksen sisällöt ovat laaja-alaisempia ja tarvittavan ohjauksen määrä on suurempi, kun tutkinnon suorittajana on maahanmuuttajataustainen henkilö.

8.1 Tutkimuksen luotettavuuden ja pätevyyden arviointi

Tutkimuksen reliabiliudella kuvataan mittaustulosten toistettavuutta ja tutkimuksen validius eli pätevyys on mittarin tai tutkimusmenetelmän kykyä mitata juuri sitä, mitä sen on tarkoitus mitata (Hirsjärvi, Remes & Sajavaara 2009, 231). Reliabiliuden ja validiuden käsitteet perustuvat ajatukselle siitä, että tutkija voi päästä käsiksi objektiiviseen todellisuuteen ja totuuteen (Hirsjärvi & Hurme 2009, 185).

Reliaabeliudella tarkoitetaan, että tutkittaessa samaa henkilöä saadaan kahdella tutkimuskerralla sama tulos. Jos kuitenkin oletetaan, että ajassa tapahtuva muutos on ihmiselle tunnusomaista, tästä tutkimustuloksiin kohdistuvasta määritelmästä on luovuttava, varsinkin kun kyseessä ovat muuttuvat ominaisuudet. Toinen tapa määritellä reliaabelius on, että kaksi arvioijaa päätyy samaan tulokseen. Jos oletetaan, ettei täydellistä intersubjektiiivisuutta ole, vaan jokainen yksilö tekee tulkintansa omien kokemustensa perusteella, on epätodennäköistä, että kaksi arvioijaa ymmärtäisi kolmannen osapuolen sanoman täysin samalla tavalla. Kolmas tapa ymmärtää reliaabelius on, että kahdella rinnakkaisella tutkimusmenetelmällä saadaan sama tulos. Jos myönnetään, että ihmisen käyttäytyminen riippuu kontekstista vaihdellen ajan ja paikan mukaan, on epätodennäköistä, että kahdella menetelmällä voitaisiin saada täsmälleen sama tulos. Edellä mainitut seikat tarkoittavat, että käytettävissä oleviin reliaabeliuden määrittämistapoihin tulisi suhtautua ainakin tietyin varauksin. (Hirsjärvi & Hurme 2009, 186.)

Vaikka reliaabeliuden ja validiuden käsitteet liittyvät keskeisesti kvantitatiiviseen tutkimusteeseen, on niitä tarkasteltava myös kvalitatiivista tutkimusta arvioitaessa; tutkijan tarkka selostus tutkimuksen toteuttamisesta lisää laadullisen tutkimuksen luotettavuutta, tarkkuuden tulee koskea tutkimuksen kaikkia vaiheita ja aineiston tuottamisen olosuhteet tulee kuvata selvästi ja totuudenmukaisesti (Hirsjärvi ym. 2009, 232). Analysoitaessa aineistoa kvalitatiivisesti, lähimmäksi perinteistä reliaabeliuden käsitettä tullaan niillä alueilla, jotka koskevat aineiston laatua, jolloin reliaabelius koskee pikemminkin tutkijan toimintaa eli sitä, kuinka luotettava tutkijan analyysi materiaalista on: onko kaikki käytettävissä oleva aineisto otettu huomioon, onko tiedot litteroitu oikein jne. Tutkimustulosten tulee niin pitkälle kuin mahdollista heijastaa tutkittavien ajatusmaailmaa. Samalla on huomioitava, että haastattelun tulos on aina seurausta haastattelijan ja haastateltavan yhteistoiminnasta. (Hirsjärvi & Hurme 2009, 189.) Väitöstutkimuksen keskeisten näyttötutkintoon liittyvien käsitteiden osalta aineiston analysointia on selkeyttänyt se, että 90 prosenttia kyselytutkimuksen vastaajista sekä kaikki teemahaastatteluiden ammatilliset kouluttajat ovat suorittaneet 25 opintopisteen laajuisen Näyttötutkintomestarikoulutuksen, jolloin heidän voidaan olettaa käyttävän henkilökohtaistamiseen ja näyttötutkintoihin liittyviä käsitteitä johdonmukaisesti. Tutkittavien ajatusmaailmaa on tässä tutkimuksessa pyritty tuomaan esiin käyttämällä tutkimustulosten esittelyssä suoria lainauksia ja haastatteluotteita. Sekä tutkimuskyselyn kirjallinen aineisto että teemahaastatteluiden puheaineisto on tallennettu sähköiseen muotoon ja

haastateltavien puhe on litteroitu tutkijan toimesta. Litteroinnissa on säilytetty puhekieli. Aineistojen analyysi on edennyt prosessinomaisesti ja kaikki eri vaiheissa syntyneet tuotokset kuten erilaiset tiivistelmät koodimerkintöineen, mielikuvakartat, prosessikuvaukset ja kuviot on tallennettu sähköiseen muotoon teksti- ja kuvatiedostoina.

Kuten Hirsjärvi ym. (2009, 227–228), Sandberg (2005, 58) sekä Ruusuvuori, Nikander ja Hyvärinen (2010, 27) edellyttävät, lukijalle on kuvattu aineiston kokonaisuus ja ne aineiston osat, joille päähavainnot rakentuvat, aineiston analyysi ja analyysiä ohjaavat periaatteet, tehdyt tulkinnat, rajaukset sekä luokittelun ja johtopäätösten perusteet. Tässä väitöstudiossa aineisto analysoitiin sisällönanalyysiä käyttäen, prosessi oli teoriaohjaava ja tutkija käytti työssään abduktiivista päättelyä. Tutkimusaineistoa on pyritty kuvaamaan niin, että lukija voi muodostaa siitä riittävän kokonaiskäsityksen ja luotettavuuden lisäämiseksi tutkimusselostetta on rikastettu suorilla lainauksilla kyselytutkimuksen aineistosta sekä teemahaastatteluiden haastatteluotteilla. Perustellakseen tulkintansa valitsemassaan teoreettisessa ja metodologisessa viitekehysessä, kuten Sandberg (2005, 58) edellyttää, tutkija on väitöstudiossa teoriaosuudessa määritellyt käyttämänsä käsitteet. Tutkimuksen validiteettia on myös pyritty lisäämään sisällyttämällä kyselytutkimukseen nominaalisia asenneväittämiä, jolloin tutkimus sisältää sekä kvalitatiivisia että kvantitatiivisia elementtejä.

Väitöstyössä hyödynnetään aineistotriangulaatiota; tutkimusaineistona ovat sekä 118 kouluttajalta saatu laadullinen kyselyaineisto että viiden ammatillisen kouluttajan ja kahden työelämän edustajan teemahaastattelujen aineistot. Kyselyaineiston analyysi muodosti tutkimuksen ensimmäisen vaiheen, jonka jälkeen tutkimusaineistoa täydennettiin teemahaastatteluilla, joissa informantteina toimivat sekä ammatilliset kouluttajat että työelämän edustajat. Teemahaastattelujen tavoitteena oli syventää kyselytutkimuksen aineiston analyysin pohjalta rakentunutta mallia ammatilliselta kouluttajalta vaadittavasta osaamisesta, kun opiskelijana ja/tai tutkinnon suorittajana on maahanmuuttajataustainen aikuinen. Lisäksi kyselytutkimuksen työelämäyhteistyötä kuvaavaa aineistoa syvennettiin työelämän edustajia haastatteleamalla. Teemahaastattelut ammatilliset kouluttajat valittiin siten, että heillä on vankka kokemus maahanmuuttajista näyttötutkinnoissa. Haastateltavien kouluttajakokemus vaihtelee viidestätoista vuodesta yli kolmeenkymmeneen vuoteen ja kaikki haastateltavat ovat pedagogisesti päteviä ja näyttötutkintomestareita. Näyttötutkinnoissa ja niihin

valmistavassa koulutuksessa haastateltavat ovat toimineet kouluttajina, oppimisen, työssäoppimisen ja tutkinnon suorittamisen ohjaajina, henkilökohtaistajina, tutkintovastaavina, arvioijina sekä työelämän edustajien perehdyttäjinä. Työelämän edustajat valittiin ammatillisten kouluttajien suositusten perusteella ja he edustavat toimialoja ja organisaatioita, joissa maahanmuuttajataustaiset työntekijät, työssäoppijat ja tutkinnon suorittajat ovat vakiintunut ilmiö.

Eskola ja Suoranta (2008, 211–212) esittävät neljä kvalitatiivisen tutkimuksen luotettavuuden arvioinnin kriteeriä. Ensimmäinen kriteeri on uskottavuus, joka tarkoittaa, että tutkijan on tarkasteltava, vastaavatko hänen käsitteellistyksensä ja tulkintansa tutkittavien käsityksiä. Yhtenä keinona saada tietoa tulkintojen oikeellisuudesta on esitetty tutkijan tekemien tulkintojen palauttaminen informanttien arvioitavaksi. Eskola ja Suoranta toteavat kuitenkin, ettei ole varmaa, voidaanko uskottavuutta lisätä viemällä tulkinnat tutkittavien arvioitavaksi, koska he saattavat olla sokeita omalle kokemukselleen tai tilanteelleen. Myös Kvalen (2006, 485) mukaan tutkija voi pyrkiä vähentämään dominanssiaan suhteessa tutkimuskohteeseen antamalla tehdyt tulkinnat haastateltavan arvioitavaksi. Tässä toimintavassa on Kvalen mukaan kuitenkin omat ongelmansa, koska tutkittavalle voi olla suuri kynnys hyväksyä itseensä liittyviä tulkintoja esimerkiksi emotionaalisesti tai henkilökohtaisesti tärkeissä kysymyksissä. Lisäksi ongelmaksi voi Kvalen mukaan muodostua se, ettei haastateltavalla ole kompetenssia arvioida teoreettisin perustein tehtyä tulkintaa ja tästä syystä vain harvat tutkijat antavat tutkittavan sanoa ”viimeisen sanan” tutkimusraportissa esitettyihin tulkintoihin. Tässä väitöstyössä analyysin ja tehtyjen johtopäätösten uskottavuutta on pyritty lisäämään asettamalla aineistonhankinnan ensimmäisen vaiheen kyselytutkimuksen analyysin tuloksena syntynyt kompetenssikuvio sekä työelämäyhteyksiä koskeva analyysi aineistonhankinnan toisen vaiheen teemahaastattelussa kokeneiden ammatillisten kouluttajien ja työelämän edustajien arvioitavaksi. Toisena tutkimuksen luotettavuuden arvioinnin kriteerinä on Eskolan ja Suorannan (2008, 211–212) mukaan tutkimustulosten siirrettävyys, joka on mahdollista tietyin ehdoin, vaikka yleistyksset eivät sosiaalisen todellisuuden monimuotoisuuden vuoksi olekaan mahdollisia. Kolmatta kriteeriä, tutkimuksen varmuutta, voidaan lisätä huomioimalla tutkijan ennako-oletukset, joita tässä tutkimuksessa ovat tutkijan esittämät abduktiiviseen päättelyyn liittyvät työhypoteesit sekä teoriaohjaavan analyysin lähtökohdana olleet teoreettiset ja käsitteelliset lähtökohdat. Neljäs luotettavuuden arvioinnin kriteeri, vahvistuvuus, tarkoittaa, että tehdyt tulkinnat saavat tukea toisista, vastaavaa ilmiötä koskevista tutkimuksista (Eskola & Suoranta 2008, 211–212.) Tutkimuksen

vahvistuvuuteen liittyen tutkija perehtyi suomalaisten yliopistojen väitöskirjatietokantoihin vuosilta 2014–2002 sekä muihin sähköisesti julkaistuihin tutkimuksiin ja etsi tämän väitöstyön tutkimusaihetta vastaavia tai sen avainkäsitteisiin liittyviä tutkimuksia. Maahanmuuttajataustaisten henkilöiden henkilökohtaistamisprosessin toteutumista henkilökohtaistamismääräyksen edellyttämällä tavalla, kieli- ja kulttuuritaustan huomioimista ja monikulttuurisuutta suomalaisten näyttötutkintojen kontekstissa käsitteleviä tutkimuksia ei tutkijan tekemien selvitysten perusteella ole maassamme julkaistu, joten vahvistuvuutta ei näin ollen voida hakea muista vastaavista tutkimuksista. Tutkijan tekemät tulkinnot saavat kuitenkin vahvistusta mm. Teräksen väitöstutkimuksesta vuodelta 2007 sekä Teräksen ja Lasosen vuonna 2013 julkaisemista tutkimustuloksista, jotka liittyvät kouluttajien monikulttuurisen kompetenssin kehittämiseen ammatillisen koulutuksen kontekstissa, suomen kielen merkitykseen osana ammattitaitoa sekä suomi toisena kielenä -opetuksen nivomiseen osaksi ammatillista koulutusta. Nämä tutkimustulokset on esitetty luvussa 8.2 Henkilökohtaistaminen, ohjaus ja yhteistyö. Myös Lasseniuksen vuonna 2011 julkaistussa hoitotyön opettajien kulttuuriosaamisen kehittymistä koskevassa väitöskirjassa esitetään samansuuntaisia havaintoja kuin tässä väitöstutkimuksessa liittyen koulutusorganisaation merkitykseen monikulttuurisen kompetenssin kehittymisen tukena.

Sandberg (2005, 44) toteaa, että kun tutkimusaineistoa tuotetaan suullisena tai kirjallisena kieltä käyttäen, kysymys on aina kielen ja todellisuuden välisestä yhteneväisyydestä ja siitä, voiko kielellinen kuvaus todellisuudesta olla objektiivinen. Sandbergin (2005, 45) mukaan tulkintaan perustuvalla empirialla ei voida saavuttaa objektiivista kuvausta todellisuudesta, koska aina, kun henkilö kuvaa jotakin, siihen vaikuttavat Sandbergin mukaan yksilön henkilökohtainen historia sekä hänen kulttuurinen, ideologinen, sukupuoleen liittyvä ja kielellinen ymmärryksensä todellisuudesta. Tästä syystä tulkintaan perustuvat lähestymistavat hänen mukaansa yleensä olettavatkin, että todellisuus on sosiaalisesti rakentunutta, ja sitä tuotetaan ihmisten välisessä vuorovaikutuksessa. Edellä kuvattu ajattelu johtaa Sandbergin (2005, 52) mukaan myös siihen, ettei tulkinnallisessa vuorovaikutuksessa saavutettu totuus koskaan ole pysyvä tai lopullinen, vaan jatkuvasti muuttuva ja avoin. Koska totuus on tulkintaan perustuvassa traditiossa aina keskeneräinen, tutkijan on hyväksyttävä se, ettei absoluuttisen totuuden saavuttaminen ole mahdollista (Sandberg 2005, 62). Myös Eskola ja Suoranta (2008, 249) toteavat, ettei ihmistieteissä ole lopullisia totuuksia.

Jos luovutaan pyrkimyksestä saavuttaa objektiivinen totuus, mutta pyritään kuitenkin tuottamaan validia ja reliabilia tutkimustietoa, tutkijan on pohdittava, millaisia arviointikriteereitä vuorovaikutukseen ja tulkintaan perustuvalla tutkimustiedolle tulisi asettaa (Sandberg 2005, 46). Tutkimuksen reliabiliteettia voidaan arvioida tarkastelemalla, kuinka tietoinen tutkija on siitä, että tuotettu tieto perustuu hänen tulkintaansa. Kun tutkija toteuttaa perspektiivistä subjektiivisuutta, hän on tietoinen siitä, että tietty toimintatapa sekä teoreettiset ja metodologiset valinnat vaikuttavat tulkintaan. Tällöin tulkinta ei olekaan uhka tutkimuksen reliabiliudelle, vaan sen vahvuus. (Sandberg 2005, 59.) Myös Eskolan ja Suorannan (2008, 17) mukaan objektiivisuus syntyy siitä, että tutkija tunnistaa oman subjektiivisuutensa. Laadullisen tutkimuksen arviointi pelkistyy kysymykseksi tutkimusprosessin luotettavuudesta ja lähtökohtana on tutkijan avoin subjektiviteetti sekä sen myöntäminen, että tutkija on tutkimuksensa keskeinen tutkimusväline. Tästä syystä pääasiallinen luotettavuuden kriteeri on tutkija itse. (Eskola & Suoranta 2008, 201.) Tässä väitöstutkimuksessa tutkijan subjektiviteettia on avattu lukijalla mm. kuvaamalla tutkijan työhypoteesit sekä tutkimusaiheen valintaan vaikuttaneet tekijät. Lisäksi tutkija on kuvannut tutkimusprosessin eri vaiheissa tekemiään valintoja ja johtopäätöksiä. Tutkimuksessa näkyy tutkijan omakohtainen kokemus monikulttuurisuudesta näyttötutkintojen kontekstissa.

Ruusuvuori ym. (2010, 27) muistuttavat, että aineiston analyysin vahvuuksien esittelyn ohella on tärkeää käsitellä sen mahdollisia rajoituksia. Väitöstyön aineiston hankinnan suurimpana haasteena oli perusjoukon eli maahanmuuttajataustaisista henkilöistä näyttötutkinnoissa kokemusta omaavien ammatillisten kouluttajien kohdennettu tavoittaminen sekä tutkimusaiheesta kokemusta omaavien kouluttajien kokonaismäärän arviointi suhteessa vastausprosenttiin. Ronkainen, Pehkonen, Lindblom-Yläne ja Paavilainen (2011, 117) toteavat, että tutkimusaineiston tulee olla niin laaja, ettei se kuvasta sattumanvaraisia ja subjektiivisia kokemuksia. Tähän väitöstutkimukseen sisältyneen laadullisen kyselytutkimuksen vastausprosentti on lähetettyjen kyselyiden määrään nähden melko alhainen. Suoraan kouluttajille lähetettyjen kyselylomakkeiden vastausprosentti on 9,1 prosenttia. Ongelmaksi muodostui kyselyn kohdentaminen sellaisille henkilöille, joilla on kokemusta maahanmuuttajataustaisista henkilöistä aikuisten lisä- ja täydennyskoulutuksena toteuttavissa näyttötutkinnoissa, ja siksi kysely lähetettiin kaikille kouluttajille kohteiksi valituissa aikuiskoulutusorganisaatioissa. Lisäksi perusjoukon hahmottamista vaikeuttivat joidenkin aikuiskoulutusorganisaatioiden yhdistyminen suuremmiksi, alueellisiksi kokonaisuuksiksi sekä nuoriso- ja

aikuisopetuksen yhdistäminen samaan koulutusorganisaatioon. Vastausprosenttia arvioitaessa on huomioitava, ettei läheskään kaikilla kyselyn vastaanottaneilla kouluttajilla vielä ole kokemusta maahanmuuttajataustaisista opiskelijoista ja tutkinnon suorittajista, jolloin tietoa siitä, kuinka monta prosenttia maahanmuuttajataustaisiin opiskelijoihin ja tutkinnon suorittajiin liittyvää näyttötutkintokokemusta omaavista kouluttajista vastasi kyselyyn, ei ole mahdollista luotettavasti arvioida.

Kyselyä toteutettaessa edellä kuvatut, kohderyhmän tarkkaa määrittämistä vaikeuttavat tekijät tiedostettiin ja tutkija ennakoi, että vain osalla kyselyn vastaanottajista on kokemusta maahanmuuttajataustaisista opiskelijoista ja tutkinnon suorittajista näyttötutkinnoissa. Tämä tieto vaikutti myös kyselytutkimuksen toteutukseen. Kyselyssä oli sekä nominaalisia asenneväittämiä että avoimia kysymyksiä, joiden tavoitteena oli saada vastaajien ääni kuuluville. Tutkija arvioi, että myös avoimia kysymyksiä voitiin käyttää ja analysoitavan aineiston määrä olisi hallittavissa, koska vastaajien määrän ennakoitiin jäävän pienemmäksi kuin henkilömäärä, jolle kysely lähetettiin.

Kyselyyn vastasi 118 kouluttajaa ja sen lisäksi useat kyselyn vastaanottaneet ilmoittivat, ettei heillä ole kokemusta maahanmuuttajataustaisista opiskelijoista ja tutkinnon suorittajista aikuisten näyttötutkinnoista. Johtopäätöksenä voitaneen todeta, että tähän kyselyyn vastasivat ne kouluttajat, jotka halusivat sanoa kyselyn teemoista jotakin. Vaikka kyselyyn vastanneiden enemmistö näyttää suhtautuvan monikulttuurisuuteen ja maahanmuuttajataustaisiin tutkinnon suorittajina myönteisesti tai neutraalisti, aineistossa kuvataan myös ongelmia ja ilmaistaan kriittisiäkin näkemyksiä. Kyselyaineiston analyysin perusteella voidaan myös olettaa, että monikulttuurisuuteen negatiivisesti suhtautuvat kouluttajat eivät ole kyselyyn vastanneet. Kouluttajien ääni on haluttu tehdä kuuluvaksi sekä kyselyaineistosta että teemahaastatteluiden dokumentoiduilla suorilla lainauksilla ja haastatteluluotteilla. Aineiston luotettavuutta nostaa se, että vastaajien näyttötutkintoihin liittyviä osaaminen on vahvaa. Kaikilla vastaajilla on kokemusta aikuisten näyttötutkinnoista ja vastanneiden enemmistö, 106 henkilöä, on suorittanut 25 opintopisteen laajuisen Näyttötutkintomestari-koulutuksen. Vastauksia saatiin kaikkialta Suomesta, joskin vastausten määrä painottui niille alueille, joilla maahanmuuttajataustaisia henkilöitä ja koulutusorganisaatioita on paljon. Kuten Jauhola (2010, 65) toteaa, vuonna 2008 kaikista vieraskielisistä ammatillisen koulutuksen opiskelijoista 43 prosenttia opiskeli Uudellamaalla. Se, että pääkaupunkiseudulla ja suurissa kaupungeissa maahanmuuttajataustaisia henkilöitä on enemmän, heitä

on ollut alueella pitempään ja he hakeutuvat myös ammatilliseen koulutukseen, näkyy aineistossa myös siten, että näillä alueilla työskenteleville kouluttajille on kertynyt varsin mitava kokemus maahanmuuttajataustaisten henkilöiden opettamisesta ja ohjaamisesta.

Aineiston hankintaa suunniteltaessa tutkija pohti myös mahdollisuutta hyödyntää maahanmuuttajataustaisten tutkinnon suorittajien näkemyksiä henkilökohtaistamisen toteutumisen arvioinnissa. Tästä ajatuksesta tutkija kuitenkin luopui, koska tutkijan kokemuksen mukaan tutkinnon suorittajat eivät yleensä tunne henkilökohtaistamismääräyksen sisältöä ja maahanmuuttajataustaisten henkilöiden osalta ongelmalliseksi olisivat tutkijan arvion mukaan myös muodostuneet sekä kielitaitoon liittyvät haasteet että suomalaisen oppimis- ja ohjauskulttuurin puutteellinen tuntemus. Tutkijan kokemukseen mukaan maahanmuuttajataustaisten opiskelijoiden näyttötutkintoon valmistavasta koulutuksesta antamat työvoimakoulutuksen Opal- ja omaehtoisen koulutuksen Aipal-palautteet ovat hyvin myönteisiä. Tätä näkemystä vahvistavat Jauholan (2010, 93–94) havainnot siitä, että vieraskielisten antama Aipal-palautte on varsin positiivista eikä poikkeaa suuresti valtakunnallisista vertailutiedoista tai poikkeavuus on positiivista. Jauholan (2010, 94) arvioin mukaan palautteen antamiseen liittyvät ongelmat liittyvät paljolti palautteen antajien kielitaitoon sekä saatavan palautteen laatuun. Pöyhösen, Tarnasen, Kyllösen, Vehviläisen ja Rynkäsen (2009, 26) mukaan palaute ei siinä mielessä ole toimivaa, että maahanmuuttajataustaiset henkilöt raportoivat koulutuksen olevan hyvää siitäkin huolimatta, että kritiikin aihetta on.

8.2 Henkilökohtaistaminen, ohjaus ja yhteistyö

Kyselytutkimuksen aineiston sekä teemahaastatteluiden valossa henkilökohtaistaminen näyttäisi toteutuakseen Opetushallituksen antaman henkilökohtaistamismääräyksen mukaisesti vaativan kouluttajalta monipuolista osaamista ohjauksessa, opetuksessa, työelämäyhteyksissä sekä tutkintotilaisuuksien suunnittelussa ja toteutuksessa. Henkilökohtaistamismääräyksen mukaan (2006, 4) henkilökohtaistamisen periaatteena ovat asiakaslähtöisesti suunniteltu ja toteutettu neuvonta, ohjaus sekä muut, yhteisesti sovittavat tukimuodot ja palvelut prosessin kaikissa kolmessa vaiheessa: hakeutumisessa, tutkinnon suorittamisessa sekä tarvittavan ammattitaidon hankkimisessa. Aineistossa tulee esiin myös henkilökohtaistamismääräyksen edellyttämä tiivis yhteistyö eri toimijoiden, erityisesti työelämän edustajien kanssa. Lisäksi aineistosta löytyy kuvauksia erilaisista yksilöllisistä ja ryh-

mämuotoisista tukitoimista ja ohjauksesta, joilla pyritään vastaamaan kieli- ja kulttuuritaustan synnyttämiin erityistarpeisiin. Yksittäisten kouluttajien henkilökohtaistamiseen liittyvien tekojen lisäksi maahanmuuttajataustaisten opiskelijoiden/tutkinnon suorittajien henkilökohtaistamisen toteutuminen vaatii koulutusorganisaatioilta edellytysten luomista ja resurssien osoittamista erilaisille tukitoimille sekä kouluttajien väliselle yhteistyölle ja vertaistuelle. Resurssit ja käytänteet vaihtelevat suuresti oppilaitoksittain. Suuremmissa organisaatioissa maahanmuuttajataustaisille opiskelijoille on tarjolla erilaisia säännöllisiä tukitoimia kuten yksilö- ja ryhmämuotoista tukiovetusta, erilaisia tehtäväklinikoita suomen kielessä ja/tai ammattiaineissa sekä tutkintosuorituksen suunnittelussa ja tutkintoon valmistautumisessa. Jos oppilaitoksessa on suurempi määrä maahanmuuttajataustaisia opiskelijoita, erilaisia tukitoimia voidaan toteuttaa kustannustehokkaammin ja jopa ammattialakohtaisesti kohdennettuina.

84 prosenttia kyselyn vastaajista on sitä mieltä, että maahanmuuttajataustaisen opiskelijan/tutkinnon suorittajan henkilökohtaistaminen on erilaista kuin valtaväestöön kuuluvan opiskelijan/tutkinnon suorittajan. Kyselytutkimukseen vastanneet kouluttajat kertovat tekevänsä paljon työtä henkilökohtaistamisprosessin kaikilla osa-alueilla ja tuovat esiin henkilökohtaistamiseen sisältyviä lukuisia haasteita. Näyttötutkintojärjestelmä on maahanmuuttajataustaisille opiskelijoille outo ja varsinkin eri toimijoiden roolit voivat autoritaariseen oppimiskulttuuriin tottuneelle olla vieraita; suomalaisissa näyttötutkinnossa tutkinnon suorittajalla on aktiivinen rooli oman osaamisensa tunnistamisessa sekä tutkintotilaisuuksien ja tarvittavan ammattitaidon hankkimisen suunnittelussa ja itseohjautuvuudella sekä itsearvioinnilla on tässä prosessissa tärkeä merkitys. Henkilökohtaistamismääräys edellyttää, että soveltuvat opiskelu- ja arviointimenetelmät sekä ohjaustoimet suunnitellaan yhdessä tutkinnon suorittajan kanssa. Jotta tämä voisi maahanmuuttajataustaisen opiskelijan kohdalla toteutua, hänet on ensin perehdytettävä opiskelussa käytettäviin työskentelytapoihin, arvioinnin käytänteisiin sekä tarjolla olevaan ohjaukseen. Yhteisen ymmärryksen löytämistä vaikeuttaa näyttötutkintojärjestelmän vierauden ohella kieli. Näyttötutkintojärjestelmään sekä arvioinnin kohteisiin ja kriteereihin liittyvää kieltä luonnehdittiin useissa kyselytutkimuksen vastauksissa ja teemahaastatteluissa erittäin vaikeaselkoiseksi. Kielitaidon puutteiden, osaamisen tunnistamisen haasteiden sekä puutteellisten työelämäntuntemuksen ja opiskeluvälmiuksien vuoksi maahanmuuttajataustaisen tutkinnon suorittajien kohdalla tarvitaan usein lisäresursseja ja -ohjausta sekä valtaväestöön verrattuna pidempiä koulutus-

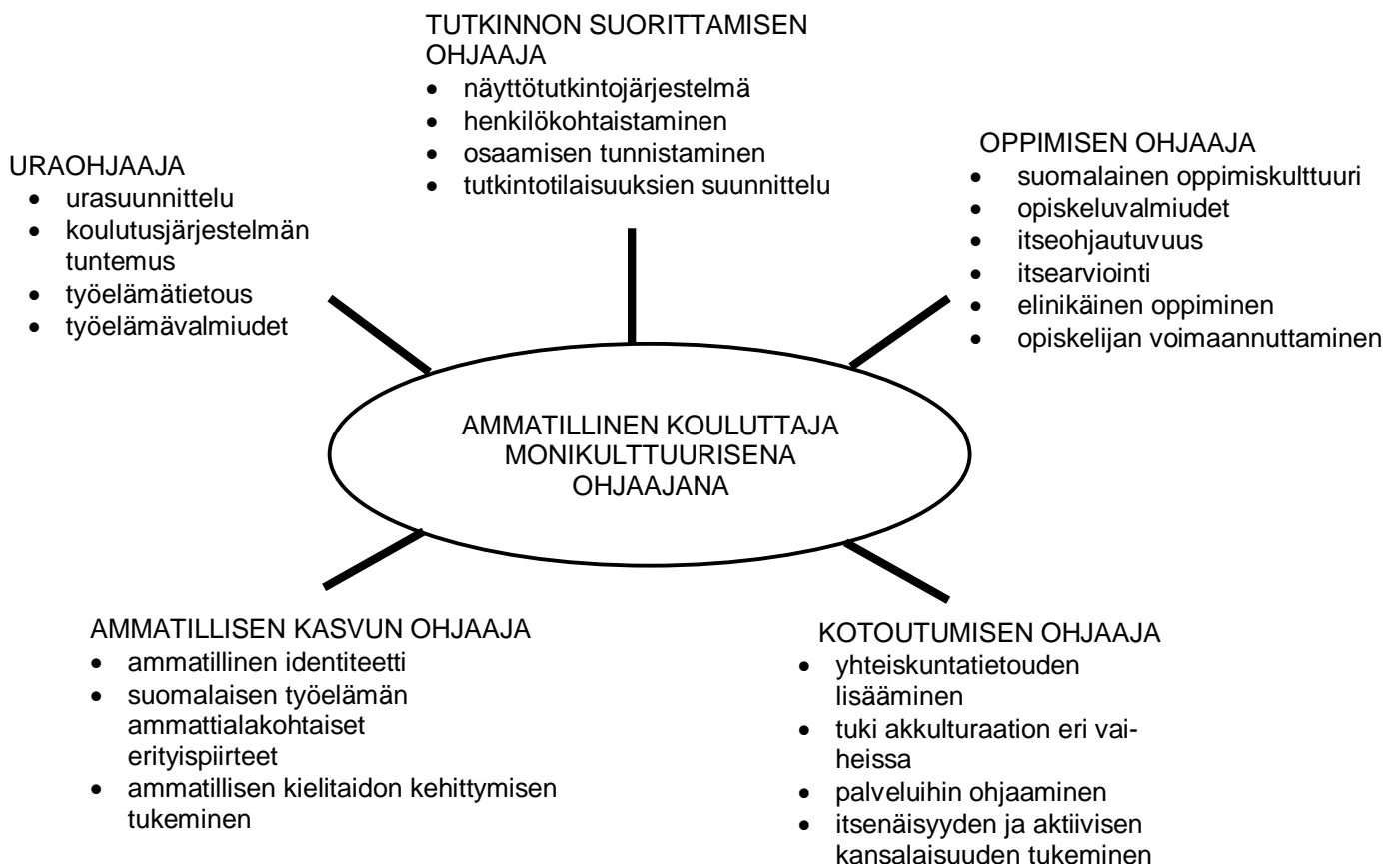
polkuja. Koulutuspolkujen pitenemistä tapahtuu mm. erilaisten tutustumis- ja kokeilujaksojen, orientoivien, ennen tutkintoon valmistavaa koulutusta tapahtuvien koulutusjaksojen, eriytetyn ammattisuomen opetuksen ja pidempien työssäoppimisjaksojen muodossa. Henkilökohtaistamisprosessin tuloksena tapahtuva koulutus- ja tutkintopolkujen yksilöllinen pidentäminen onkin yksi merkittävistä eroista verrattuna valtaväestöä edustaviin tutkinnon suorittajiin, joille henkilökohtaistaminen tyypillisesti sisältää erilaisten tukitoimien ohella osaamisen tunnistamisen kautta tapahtuvaa tutkintoprosessin ja tarvittavan ammattitaidon hankkimisen yksilöllistä nopeuttamista ja mahdollisuuden suorittaa näyttötutkinto ilman valmistavaa koulutusta.

Osaamisen tunnistaminen on hakeutumisvaiheen yksi keskeinen elementti, jolle henkilökohtaistaminen rakentuu. Tutkinnon suorittajalla on prosessissa aktiivinen rooli oman osaamisensa esille tuomisessa ja vertaamisessa tutkinnon perusteissa esitettyihin arvioinnin kohteisiin ja kriteereihin. Naudén (2013, 65) mukaan arvioinnin kriteerien esittäminen liian akateemisella terminologilla vaikeuttaa henkilön osallistumista aiemmin hankitun osaamisen arviointiprosessiin. Naudén mukaan arvioijan tehtävä on saada arvioitavan henkilön hiljainen tieto näkyväksi, mikä vaatii arvioijalta perehtymistä arvioitavan kokemusmaailmaan. Yleensä aiemmin hankitun osaamisen tunnistamisprosessiin pääsyn edellytyksenä on kielen hallinta mm. siksi, että arvioijat voivat tunnistaa osaamista. Teoreettisista lähtökohdista tarkasteltuna osaamista arvioidaan kielen välityksellä, mikä tarkoittaa ammatillisen kielitaidon hallintaa, joka on tärkeä osa ammattitaitoa mm. kommunikoidessa asiakkaiden ja työyhteisön jäsenten kanssa. Kielitaitovaatimukset ovat tyypillisesti joustavia, tietystä ammatista lähteviä. Arvioinnissa huomiota tulee kiinnittää ammatilliseen osaamiseen, ei vain kielitaitoon. (Andersson ym. 2004, 66.) Yksi kompetenssin keskeinen osa-alue on kyetä kuvaamaan ja perustelemaan tietojaan. On vaikea tehdä objektiivista osaamisen arviointia, jos arvioitava ei pysty kuvaamaan osaamistaan kielellisesti. (mt. 2004, 68.) Maahanmuuttajataustaisten henkilöiden kohdalla osaamisen tunnistamiseen saataan tarvita enemmän aikaa ja pitkäkestoisempaa opiskelijan toiminnan seurantaa, koska osaamista on puutteellisen kielitaidon sekä tutkinnon ja suomalaisen työelämän vaatimusten heikon tuntemuksen vuoksi vaikea saada näkyväksi vielä hakeutumisvaiheessa. Osaamisen tunnistamisessa korostuu käytännön tekemisen merkitys, koska oman osaamisen kielellistäminen puutteellisella suomen kielellä ei aina onnistu.

Aineistossa näkyy myös työelämän edustajien kanssa tehtävän yhteistyön merkitys osaamisen tunnistamisessa. Lisäksi mahdollisesti toisessa maassa hankitun osaamisen vertaaminen suomalaisen näyttötutkinnon vaatimuksiin vaatii kouluttajalta monenlaista selvitystyötä, tiedonhankintaa sekä omien verkostojensa ja mm. Opetushallituksen asiantunteumuksen hyödyntämistä. Aiemmin hankittua osaamista pitää myös tarkastella laaja-alaisemmin kuin vain aiempien opintojen tai aiempien työsuhteiden kautta; maahanmuuttajataustainen henkilö on voinut hankkia arvokasta osaamista vaikkapa pakolaisleirillä tai toimimalla kyläyhteisönsä erilaisissa tehtävissä. On tärkeää, että osaamisen tunnistamisen ja ohjauksen lähtökohtana on ammatillisen kouluttajan näkemys maahanmuuttajataustaisesta opiskelijasta ja tutkinnon suorittajasta kyvykkäänä aikuisena. Maahanmuuttaja ei ole ”tyhjä sivu” ja siksi ohjauksen lähtökohtana ovat henkilön osaaminen ja kokemukset, joita hän on matkansa varrella hankkinut (Maunonen-Eskelinen ym. 2005, 275). Osaamisen tunnistamisprosessissa ammatillista kouluttajaa saattaa myös kohdata Pitkäsen ym. (2012, 220) kuvaama virolaisista muodostuvan tutkimusaineiston pohjalta havaittu tilanne, jossa jo kotimaassaan tietyn alan ammatillisen tutkinnon suorittanut maahanmuuttajataustainen henkilö haluaa vahvistaakseen erityisesti ammatillista suomen kielen taitoaan suorittaa saman tutkinnon myös Suomessa. Tällöin aiemmin hankittu osaaminen ei välttämättä vaatisi valmistavaan koulutukseen osallistumista, mutta opiskelijan halu ja ammatillisen kielitaidon puute edellyttävät sitä.

Sivulla 87 esitetyssä kuviossa 4 Kouluttajan, työelämän edustajien ja tutkinnon suorittajan tehtävät ja vastuut henkilökohtaistamisprosessissa esitetyt ohjauksen osa-alueet, toimintatavat ja vastuut näkyvät selkeästi tutkimusaineistossa, ja ohjaus on keskeinen työväline, jolla maahanmuuttajataustaisten henkilöiden opintoja ja tutkinnon suorittamista tuetaan. 93 prosenttia kyselytutkimuksen vastaajista on sitä mieltä, että maahanmuuttajataustaisilla opiskelijoilla on valtaväestöä suurempi ohjauksen tarve. AKKU-työryhmän raportissa arvioidaan, että maahanmuuttajataustaisia opiskelijoita koulutettaessa resurssintarve on n. 1,5-kertainen valtaväestöön verrattuna (Ammatillisesti suuntautuneen aikuiskoulutuksen kokonaisuudistus. AKKU-johtoryhmän toimenpide-ehdotukset (toinen väliraportti) 2009, 39.) Lisäresurssien tarvetta syntyy erityisesti erilaisista tukitoimista sekä ohjauksesta. Tässä aineistossa kouluttajat arvioivat ohjauksen tarpeen vähintään kaksinkertaiseksi verrattuna valtaväestöä edustavaan tutkinnon suorittajaan. Lisäksi todetaan ohjaustarpeen vaihtelevan yksilöllisesti varsin suuresti. Keskeisinä ohjauksen sisältöinä ovat kieleen ja

ammattillisiin opintoihin sekä suomalaiseen oppimis- ja työkuulttuuriin liittyvät asiat. Sen lisäksi ohjauksessa voidaan käsitellä myös maahanmuuttajataustaisen opiskelijan henkilökohtaiseen elämään, sukupuolirooleihin, uskuntoon ja perheeseen liittyviä asioita varsinkin silloin, jos henkilön elämäntapa, uskonto tai perheen tarpeet ovat ristiriidassa opiskelun tai työssäoppimisen vaatimusten kanssa. Ohjaukseen käytettävissä olevat resurssit ovat useimmissa oppilaitoksissa todelliseen tarpeeseen nähden ilmeisen niukat. Aineistosta voidaan kuitenkin päätellä, että kouluttajat antavat maahanmuuttajataustaisille tutkinnon suorittajille lisäohjausta, vaikka aikaa ja resursseja onkin niukasti. Teemahaastatteluissa tulee esiin myös ohjauksellisten rajojen asettaminen, moniammatillisuus ohjauksessa sekä opiskelijoiden opastaminen oppilaitoksen ulkopuolisten asiantuntijoiden luo silloin, kun ohjaustarpeen synnyttänyt asia ei kuulu kouluttajien substanssiin. Rajaamisen perusteena esitetään paitsi ohjauksen laatu, myös kouluttajien kuormituksen rajaaminen ja työssäjaksamisen tukeminen.



Kuvio 6 Ohjaajan roolikartta, kun tutkinnon suorittajana on maahanmuuttajataustainen henkilö

Edellisellä sivulla esitetyn kuvion tavoitteena on ohjauksen eri osa-alueita kuvaavan ohjauksellisen roolikartan avulla hahmottaa ohjauksen monialaisuutta ja ammatilliselta kouluttajalta vaadittavaa ohjausosaamista. Näyttötutkintoon ohjaaminen pitää sisällään paitsi suomalaiseen näyttötutkintojärjestelmään perehdyttämisen, myös henkilökohtaistamisen ja aiemmin hankitun osaamisen tunnistamisen sekä tutkintotilaisuuksien suunnittelun ohjauksen. Kaikilla edellä esitetyillä osa-alueilla kieli- ja kulttuuritaustan huomioiminen sekä monikulttuurisuus vaikuttavat vahvasti. Oppimisen ohjaaminen liittyy suomalaiseen oppimiskulttuuriin ohjaamiseen sekä itseohjautuvuuden ja itsearviointitaitojen kehittymisen tukemiseen. Lisäksi tavoitteena on tukea maahanmuuttajataustaisen opiskelijan kasvua elinikäiseksi oppijaksi, jota suomalaisessa työelämässä ja yhteiskunnassa edellytetään.

Uraohjaus sisältää sekä tiedollisten että asenteellisten valmiuksien ohjausta; työllistyäkseen maahanmuuttajataustaisen opiskelijan tulee tuntea suomalaisen työelämän edellyttämät pelisäännöt sekä yleisellä tasolla että omalla ammattialallaan. On tärkeää tietää työntekijän oikeudet ja velvollisuudet sekä tuntea suomalaisten työnantajien odotukset ja arvostukset, jotta tietämättömyys tai väärinkäsitykset eivät aiheuttaisi ongelmia. Uraohjaus sisältää myös suomalaisten ammattien, työtehtävien ja koulutusmahdollisuuksien esittelyä, jotta maahanmuuttajataustainen opiskelija voi valita tutkinnosta itselleen soveltuvan osaamisalan sekä suunnitella työelämässä etenemistä ja mahdollista jatkokoulutusta.

Tutkintoon valmistavan koulutuksen yhtenä keskeisenä tavoitteena on ammatillisen kasvun tukeminen, joka sisältää sekä ammatti-identiteetin kehittymisen että alakohtaisten käytänteiden tuntemuksen ja valmiuden toimia niiden mukaisesti. Lisäksi ammatillisen kielitaidon kehittyminen niin, että se mahdollistaa työssä menestymisen, kehittävän työotteen sekä työyhteisön täysivaltaisen jäsenyyden, on maahanmuuttajataustaiselle henkilölle yksi keskeinen ammatillisen identiteetin kehittymisen edellytys.

Kun tutkinnon suorittajana ja/tai opiskelijana tutkintoon valmistavassa koulutuksessa on maahanmuuttajataustainen henkilö, myös kotoutumisen ohjaaminen sisältyy ammatillisen kouluttajan rooliin ohjaajana, koska kotoutumiseen liittyvät asiat kuten akkulturaatiovaihe, perhetilanne sekä kulttuuriset ja uskonnolliset lähtökohdat vaikuttavat opiskeluun, työssäoppimiseen ja tutkintoprosessiin. Lisäksi maahanmuuttajataustaisen henkilön itsenäisyyttä sekä aktiivista kansalaisuutta tulee tukea ja tarvittaessa hänelle tulee etsiä tarpeen mukaisia asiantuntijapalveluita silloin, kun ohjaustarpeet eivät sisälly ammatillisen kouluttajan

substanssiin. Yksi teemahaastatteluiden kuva osuvasti ohjauksen funktiota ammatillisessa koulutuksessa; se sijoittuu kotoutumiskoulutuksen ja työelämän väliin ja keskeisenä pyrkimyksenä on valmistaa opiskelija työelämää varten.

Sekä kyselytutkimuksen aineistossa että teemahaastatteluiden tuodaan esiin ammatillisen kouluttajan, suomi toisena kielenä -kouluttajan sekä mahdollisen erityisopettajan saumattoman yhteistyön keskeinen merkitys maahanmuuttajataustaisen opiskelijan tukemisessa ja ohjauksessa. Ammatilliset kouluttajat ja suomi toisena kielenä -kouluttajat edustavat hyvin erilaista toimintakulttuuria. Suomi toisena kielenä -kouluttajalta yhteistyö vaatii rohkeaa astumista luokkahuoneesta esimerkiksi työhalliin, rakennustyömaalle, opetuskeittiöön ja työpaikoille tutkimaan ja havainnoimaan kunkin ammattialan aitoja kielenkäyttö- ja viestintätilanteita. Ammatilliselta kouluttajalta prosessi vaatii halua ottaa suomen kieli yhdeksi ammatillisen kasvun ja arvioinnin osa-alueeksi, valmiutta perehtyä kielen oppimiseen ilmiönä ja kiinnostusta etsiä keinoja niveltää suomen kielen oppiminen osaksi ammatillisia opintoja.

Olisi houkuttelevaa ajatella, että ammatillisen kielitaidon arviointivastuu ja ammatillisen suomen kielen opetus kuuluu vain S2-kouluttajille. Vaikka suomi toisena kielenä -kouluttajat ovat kielitaidon arvioinnin ammattilaisia, hakeutumisvaiheen ammatillisen suomen kielen arviointia ei voi vastuuttaa yksin heille, koska S2-kouluttajilla ei aina ole riittävää asiantuntemusta eri ammattien kielenkäyttö- ja viestintätilanteista ja kielen eri osa-alueiden ammattialakohtaisesta painottumisesta. Myös kysymys ammattisuomen opetuksesta tutkintoon valmistavassa koulutuksessa tulee esille. Useat kyselyyn vastanneet kouluttajat ja teemahaastattelujen informantit ovat pohtineet, voiko ammattisuomen opetuksen erottaa substanssista ja onko kielen opetus vaikuttavaa, ellei kielen kouluttaja tunne substanssia. Useimmissa oppilaitoksissa S2-kouluttajien määrä on vähäinen verrattuna ammatillisiin kouluttajiin ja oppilaitoksen tarjoamiin koulutusaloihin, mikä tekee mahdottomaksi sen, että S2-kouluttajat tuntisivat syvällisesti useiden eri ammattialojen substanssia. Tästä syystä vähintäänkin osavastuu ammatillisen suomen kielen opetuksesta ja kielitaidon kehittymisen tuesta on ammatillisella kouluttajalla. Sekä kyselytutkimuksen että teemahaastattelujen aineistoissa tulee esiin maahanmuuttajataustaisten opiskelijoiden ja tutkinnon suorittajien tarve ja toive saada ammatilliselta kouluttajalta ohjausta ammattisanastoon ja oikeakielisyyteen liittyen erityisesti silloin, kun tehdään näyttötutkintoon liittyviä kirjallisia dokumentteja tai valmistavan koulutuksen oppimistehtäviä.

Teräs ja Lasonen (2013, 124) ovat omassa tutkimuksessaan havainneet suomen kielen ja ammatin oppimisen välisen jännitteen ammatillisessa koulutuksessa. Tutkimusaineistonsa perusteella he ovat päätyneet johtopäätökseen, että ammatilliset kouluttajat tiedostavat suomen kielen kaksijakoisen roolin ammatin oppimisessa ja ratkaisuna tähän ovat pyrkineet integroimaan suomen kielen ja ammatin opetuksen. Ammatillisen kielitaidon kehittyminen on maahanmuuttajataustaiselle opiskelijalle keskeinen edellytys, jotta tutkinnon suorittaminen, työllistyminen sekä ammatillisten jatkosuunnitelmien tekeminen olisivat mahdollisia. Yksi teemahaastattelun informanteista korostaa myös, ettei suomen kielen taito ole vain oppimisen ja tutkinnon suorittamisen väline, vaan myös osa ammatillista identiteettiä, kehittävää työtettä ja tasavertaista työyhteisön jäsenyyttä. Henkilökohtaistamisprosessiin liittyen ammatillisten kouluttajien ja S2-kouluttajien yhteistyön tuloksena voisi osaksi tarvittavan ammattitaidon hankkimisen suunnitelmaa syntyä tarvittavan ammatillisen kielitaidon hankkimisen suunnitelma, jossa määriteltäisiin tutkinnon suorittajan suomen kielen lähtötaso kielitaidon arvioinnin eurooppalaisen viitekehyksen mukaisesti ja sovitaisiin suomen kielen ja erityisesti ammatillisen suomen kielen taidon kehittämistä ja tarvittavista tutkitoimista. Kyseinen suunnitelma ammatillisen kielitaidon hankkimisesta liitettäisiin osaksi henkilökohtaistamista koskevaa asiakirjaa. Tässä yhteydessä sovitaisiin myös ammatillisen kouluttajan ja suomi toisena kielenä –kouluttajan työnjaosta kielitaidon kehittymisen tukemisessa.

Kouluttajien välistä yhteistyötä ei kuitenkaan välttämättä synny, elleivät koulutusorganisaatiot tietoisesti tue sitä ja osoita resursseja esimerkiksi selkokielen ammatillisen oppimateriaalin kehittämiseen, ammatillisten sisältöjen lisäämiseen suomen kielen koulutuksessa tai hakeutumisvaiheen kielitaitotestaukseen. Koska S2-kouluttajilla tyypillisesti on enemmän kokemusta maahanmuuttajataustaisista henkilöistä oppijoina, he voivat myös tarjota ammatillisille kouluttajille oppimismenetelmiin ja erilaisiin oppimiskulttuureihin liittyviä vinkkejä ja antaa vertaistukea monikulttuurisen oppimisympäristön ongelmatilanteissa. Hyvin toimiva yhteistyö hyödyttää sekä kouluttajia että maahanmuuttajataustaisia opiskelijoita. Jotta maahanmuuttajataustaisten opiskelijoiden siirtyminen ammatillisiin opintoihin voisi tapahtua mahdollisimman sujuvasti, tulee myös ammatillisia opintoja edeltävää, osana kotoutumiskoulutusta toteutettavaa suomen kielen opetusta kehittää.

Sunin (2011, 21) mukaan suomen kielen opetukseen kaivattaisiin nykyistä enemmän integrointia ja yhteistyötä ammattiaineiden suuntaan. Hänen mukaansa kielikoulutuksen tulisi valmentaa maahanmuuttajataustaisia opiskelijoita työelämään niin, että he löytävät itselleen toimivat strategiat kielen oppimiseen eli esimerkiksi tietoiseen vuorovaikutustilanteiden ja osaavammilta saatavan tuen hyödyntämiseen työssäoppimisen aikana. Teema-haastatteluissa tulee esiin saattaen vaihtamisen merkitys sekä työpainotteinen kielen opetus. Toiminnallisuus, kokemuksellinen oppiminen ja eri aistikanavien hyödyntäminen tukevat oppimista ja erityisesti ne maahanmuuttajataustaiset opiskelijat, joilla ei ole aiempaa kokemusta teoreettisista opinnoista hyötyvät siitä, että kielen oppiminen ja käytäntö kulkevat rinnan.

Varsinkin teemahaastatteluissa korostettiin johdon tahtotilaa monikulttuurisuuden lähtökohtana, moniammatillista yhteistyötä ja vertaistukea sekä erilaisia henkilöstölle suunnattuja koulutustilaisuuksia. On tärkeää, että kouluttajien pohdinnoille on olemassa foorumi. Rose ja Potts (2011, 16) toteavat, ettei yksilö voi kehittyä kulttuurisesti responsiiviseksi, ellei hän tiedosta ja hyväksy kulttuurienvälisen erojen olemassaoloa. Korostamalla vain samanlaisuutta ja suhtautumalla eroihin ikään kuin värisokeasti, yksilö voi heidän mukaansa vetäytyä kohtaamasta ja käsittelemästä eri kulttuurienvälisiä eroja. Richardson (2005, 71) toteaa, että kulttuurieroista on tärkeää keskustella, koska siten voidaan välttää väärinkäsityksiä ja saavuttaa onnistunut yhteistyö. Lisäksi on tärkeää, ettei monikulttuurisuutta tarkastella vain yksittäisen kouluttajan haasteena, vaan koko oppilaitosorganisaation yhteisenä oppimisprosessina, jolloin monikulttuurisuuskoulutuksiin ja erilaisiin kehittämishankkeisiin osallistuvat oppilaitoksen eri henkilöstöryhmät ja ihanteellisimmassa tapauksessa myös työelämän edustajat.

8.3 Ammatillisen kouluttajan kompetenssi kun tutkinnon suorittajana on maahanmuuttajataustainen henkilö

Aineistosta muodostuu kuva ammatillisesta kouluttajasta monialaisena, kekseliäänä ja kehittämishakuisena osajana. Tutkimusaineistosta voidaan päätellä, että monet maahanmuuttajataustaisia opiskelijoita opettavat ammatilliset kouluttajat ovat muuntautumiskykyisiä ja luovia. Lisäksi pitkäjänteisyys ja kärsivällisyys ovat tämän aineiston mukaan kouluttajalta vaadittavia tärkeitä ominaisuuksia. Tutkimusaineistosta tulevat ilmi myös ne monenlaiset muutospaineeet, joiden alaisuudessa ammatilliset kouluttajat tässä ajassa toimivat.

Monikulttuurisuus on vain yksi haasteista; samaan aikaan pitäisi olla oman substanssialansa edelläkävijä ja kehittäjä ja vastata organisaation sisäisiin paineisiin kuten tiukkevat resurssit ja tehokkuusvaatimukset. Havainnot ovat yhdensuuntaisia Polon (2004, 59) väitöstutkimuksessaan esittämien tutkimustulosten kanssa. Hänen mukaansa ammatilliselta kouluttajalta vuonna 2010 vaadittavan osaamisen osa-alueita ovat monikulttuuriset taidot, opettamisen taidot, sisäinen yrittäjäyys ja taloudellinen toimintakyky, verkosto-osaaminen, sosiaaliset taidot ja kommunikaatiovalmius, valmius oman osaamisen jatkuvaan kehittämiseen, henkinen kestäminen sekä paineen ja muutoksen sietämiskyky, ennakointitaidot, visionäärisyys sekä innovaatio-osaaminen.

Myös monikulttuurisessa oppimisympäristössä ammatillisen opetuksen lähtökohtana on kouluttajan vankka substanssin hallinta sekä teorian että käytännön osalta. Substanssin hallinta on sekä opetuksen että henkilökohtaistamisen edellytys, koska vain hyvin kyseisen ammatin osaamisvaatimukset, realiteetit ja toimintaympäristöt tunteva kouluttaja voi tunnistaa maahanmuuttajataustaisen opiskelijan aiemmin hankittua osaamista sekä tukea opiskelijan oppimista, ammatillista kasvua ja tutkinnon suorittamista.

Osana substanssin hallintaa ammatillisen kouluttajan tulee kuitenkin arvioida myös maahanmuuttajataustaisen henkilön suomen kielen taitoa, jota peilataan kyseisen ammatin vaatimuksiin huomioiden kielen eri osa-alueet ja niiden painopisteet ammatillisissa viestintä- ja kielenkäyttötilanteissa. Tässä viitekehyksessä suomen kieltä tulee tarkastella sekä osana kutakin ammattia että oppimisen, opetuksen ja tutkinnon suorittamisen välineenä. Työelämässä tarvittavan ammatillisen kielitaidon lisäksi kouluttajan tulee tiedostaa ammatillisessa koulutuksessa opiskeluun liittyvät kielitaitovaatimukset. Tutkijan omien kokemusten pohjalta voidaan todeta, että joissakin tapauksissa onkin niin, että ammatilliset opinnot vaativat tietyllä kielen osa-alueilla, tyypillisesti luetun ymmärtämisessä ja tekstin tuottamisessa, korkeatasoisempaa suomen kielen taitoa kuin työskentely kyseisessä ammatissa. Ammatilliset opinnot painottuvat edelleen varsin paljon lukemiselle ja kirjalliselle tuottamiselle, vaikka opiskeltava ammatti olisikin käytännön tekemiseen painottuva, ja monissa näyttötutkinnoissa vaaditaan erilaisten, hyvinkin laajojen kirjallisten dokumenttien laatimista. Haasteellisena alana tulee aineistossa esiin mm. sosiaali- ja terveysalan perustutkiminto, mutta myös esimerkiksi teknisten alojen opinnoissa lainsäädäntö, viralliset mm. työ- ja liikenneturvallisuuteen liittyvät ohjeistukset, määräykset, erilaiset lupakorttikoulutukset ja -kokeet sekä tekniikkaan liittyvät teoreettiset sisällöt vaativat valmistavan koulutuksen

opiskelijalta varsin hyvää suomen kielen taitoa. Tutkijan edustamassa koulutusorganisaatiossa tehdyn, eurooppalaiselle viitekehykselle pohjautuvan määrittelyn mukaan kuljetusalan ammattitutkintoihin valmistavassa koulutuksessa opiskelussa tarvitaan tasoa B1 luetun ymmärtämisessä, puheen tuottamisessa ja kirjoittamisessa. Ajo-opetustilanteissa kuulun ymmärtämisessä riittää periaatteessa A2, mutta taso B1 olisi toivottava, jotta opiskelijalle voisi lyhyiden ajo-ohjeiden lisäksi antaa tietoa laajemmin esimerkiksi liittyen ajoreitteihin ja ajokäyttäytymiseen. Ammattikuljettajan työtehtävissä sen sijaan selviää vähäisemmällä kielitaidolla, tyypillisesti A2 riittää uran alkuvaiheessa.

Voidakseen toimia tuloksellisesti monikulttuurisessa ympäristössä ammatilliselta kouluttajalta edellytetään myös asenteellisia valmiuksia. Tutkimusaineistossa tulevat esiin kaikki esimerkiksi Metsäsen (2009, 122) esittämät monikulttuurisessa ohjauksessa tarvittavat asenteelliset valmiudet: joustavuus, ei-arvottava suhtautuminen ihmisiin, avoimuus, tietoisuus omista arvoista, normeista ja asenteista, suvaitsevaisuus, kyky sietää epäselviä ja ennakoimattomia tilanteita ja asioita sekä tietoisuus omista stereotyyppioista ja ennakkoluuloista vähemmistöjä kohtaan. Tutkimusaineiston perustella voidaan päätellä lähtökohtana olevan, että kouluttaja näkee monikulttuurisen oppimisympäristön myönteisenä toimintaympäristönä ja haluaa tukea maahanmuuttajataustaisten opiskelijoiden oppimista. Ollakseen valmis kohtaamaan toisista kulttuureista tulevia, kouluttajan tulee tiedostaa suomalaisen kulttuurin vaikutukset sekä yhteiskunnallisessa kontekstissa että oppilaitoksen ja työelämän toimintaympäristöissä. Kouluttajan on tunnettava kiinnostusta muita kulttuureita kohtaan ja oltava halukas itsekin oppimaan uutta. Teemahaastatteluissa tuli esiin myös kouluttajan valmius kriittiseen itsearviointiin sekä oman opetustoimintansa että laatimansa oppimateriaalin suhteen. Lisäksi on hyödyllistä, jos kouluttaja pystyy puutteiden sijasta näkemään kulttuurisen erilaisuuden vahvuutena ja mahdollisuutena ja pyrkii tietoisesti tunnistamaan ja tuomaan esiin maahanmuuttajataustaisten opiskelijoiden osaamista. Usein maahanmuuttajataustaisilla opiskelijoilla on monenlaista erikoisosaamista, joka löytyy vain, jos kouluttaja on valmis tarkastelemaan aiemmin hankittua osaamista laaja-alaisemmin. Yhtenä monikulttuurisen kompetenssin osa-alueena tulevat esiin kouluttajan oman kulttuurin tuntemus sekä ammatillisen aikuiskoulutuksen kontekstissa myös opiskeltavan ammatin ja suomalaisen työelämän kulttuuriset käytännöt. Teräs ja Lasonen (2013, 125) toteavat, että ammatillisen koulutuksen kontekstissa ja maahanmuuttajataustaisia henkilöitä opetettaessa ammatin kulttuuriset käytännöt sekä suomen kielen oppiminen tulee integroida ammatin oppimiseen.

Aineisto nostaa esiin myös sen huomionarvoisen näkökulman, että ammatillisen kouluttajan on maahanmuuttajataustaisia opiskelijoita opettaessaan ja ohjatessaan oltava kielellisesti sekä viestintä- ja vuorovaikutustaidoiltaan muuntautumiskykyinen ja tilannereagoiva. Voidakseen selittää asioita heikommin suomea ymmärtäville opiskelijoille vaihtoehtoisin tavoin ja tarvittaessa selkokieltä käyttäen, kouluttajan tulee hallita suomen kieli erittäin hyvin ja tämän lisäksi englannin tai muiden apukielten osaamisesta on hyötyä. Kouluttajan tulee myös pystyä arvioimaan ja muuntamaan omaa suullista ja kirjallista viestintäänsä tarpeiden mukaan esimerkiksi puhetempoon, murteen ja ammattisanaston osalta. Varsinkin ymmärtämisen varmistamisessa tarvitaan kysymistä, kertaamista, testaamista ja tarkkaa havainnointia. Omassa viestinnässään kouluttajan on pystyttävä alkuvaiheen selkokielen jälkeen siirtymään yleiskieleen, ammattikieleen ja lopulta myös ammatin erikoiskielen käyttöön. Kieleen liittyvien haasteiden lisäksi ammatillisen kouluttajan olisi tunnettava erilaisia viestintäkulttuureja. Tiittulan (2005, 124) mukaan omaa viestintää voi tehostaa, jos ymmärtää viestintäkulttuureiden eroja. Hän toteaa myös, että mikäli kulttuuri kulttuurienvälisessä vuorovaikutuksessa määritellään ongelmaksi, suhtautuminen kulttuurienväliseen viestintään voi olla ideologinen ja liittyä valtaan; sen, jolla on vähemmän valtaa, on sopeuduttava ja omaksuttava toisen kieli kulttuurisine viestintätapoineen. Aineistossa on lukuisia esimerkkejä siitä, miten maahanmuuttajataustaisten tutkinnon suorittajien erilaiset viestintäkulttuurit näkyvät esimerkiksi ryhmädynamiikassa, ongelmien esille tuomisessa, korjaavan palautteen antamisessa ja vastaanottamisessa sekä ymmärtämisen varmistamisessa. Tiittulan (2005, 124) mukaan kulttuurienväliset viestintätilanteet ovat herkkiä väärinymmärryksille ja ongelmat johtuvat usein siitä, että osallistujilla on erilaiset viestintämallit ja tietorakenteet, joiden mukaan viestintää tulkitaan. Keisala (2012, 31) toteaa, ettei viestinnässä ole kysymys vain viestien vaihtamisesta ja tulkinnasta, vaan myös identiteettien ja toisen rakentamisesta. Teemahaastatteluissa kouluttajat tuovat esiin omia, mielenkiintoisia pohdintojaan viestinnän haasteista. Liian puhumisen sijasta tulisi heidän mukaansa kuunnella enemmän ja antaa maahanmuuttajataustaiselle opiskelijalle aikaa reagoida viestiin. Samoin omaa turhautumista siitä, ettei opiskelija heti ymmärrä, tulisi pystyä kontrolloimaan. Kulttuurienvälisen viestinnän tavoitteena voisi Tiittulan (2005, 133) mukaan olla valtakulttuuriin sopeutumisen tai kahden kulttuurin yhteensulautumisen sijasta ns. kolmas kulttuuri, jota viestijät rakentavat yhdessä. Keisalan (2012, 30) mukaan kolmatta kulttuuria luotaessa toimintaa eivät määritä ennalta olemassa olevat oletukset, odotukset, normit tai arvot, vaan niiden luominen neuvottelevassa prosessissa.

Aineiston yhtenä keskeisenä viestinä on, että kouluttajalta vaaditaan monipuolista ammat-
tipedagogiikan hallintaa. Ketelaar, Brok, Beijaard ja Boshuizen (2012, 295) toteavat koulut-
tajan roolin muuttuneen tiedon välittäjästä opiskelijan oppimisen fasilitaattoriksi. Koulutta-
jan tulee tiedostaa maahanmuuttajataustaisten opiskelijoiden lähtömaiden erilaisten oppi-
miskulttuurien vaikutus oppimistilanteisiin ja mukauttaa opetusta sen mukaan esimerkiksi
sitien, että alussa luodaan turvallinen oppimisympäristö kohtuullisen kouluttajajohtoisella
toiminnalla ja opiskelijat johdatetaan itseohjautuvuuteen ja itsearviointiin vähitellen. Sub-
stanssin opettamisen lisäksi kouluttajan tulee valmentaa opiskelijoita suomalaiseen oppi-
miskulttuuriin. Maahanmuuttajataustaisia opiskelijoita opettaessa tarvitaan erittäin moni-
puolista oppimateriaalia ja muuta aineistoa. Perinteisen puhumisen ja tekstiaineiston li-
säksi tarvitaan kuvia, videoita, piktogrammeja, selkokielistä aineistoa, havaintovälineistöä,
selittämistä eri ilmaisuja käyttäen, piirtämistä, näyttämistä jne. Kouluttajan on löydettävä
opetettavasta aineksestä oleellinen, esitettävä se monin eri tavoin ja tarpeen mukaan ha-
vainnollistaen. Varsinkin silloin, kun suomen kielen taito on vielä heikko, opetuksen toimin-
nallisuus ja mallioppiminen ovat ensiarvoisen tärkeitä. Kertausta ja toistoja tarvitaan vas-
taajien mukaan erittäin paljon.

Teemahaastatteluissa tulee ilmi, että kouluttajan on myös arvioitava kriittisesti mm. valmis-
tavan koulutuksen koekäytänteitä: voiko esimerkiksi asiakaspalvelu- ja vuorovaikutusosaa-
mista tehdä näkyväksi muutoin kuin kirjatentin avulla ja ovatko kokeiden ja oppimistehtä-
vien kirjalliset kysymykset ja tehtäväksiannot selkeitä? Lisäksi opiskeltavia asioita on jak-
sotettava pienempiin osakokonaisuuksiin ja limitettävä teoria ja käytännön harjoittelu oppi-
mista tukevalla tavalla. Opiskelijoiden ryhmäytymiseen tulee kiinnittää erityistä huomioita,
olipa kyseessä vain maahanmuuttajataustaisista opiskelijoista muodostuva tai ns. integ-
roitu valtaväestön edustajista ja maahanmuuttajataustaisista opiskelijoista koottu ryhmä.
Tutkimusaineistossa on useita esimerkkejä siitä, miten tärkeitä ryhmädynamiikan jatkuva
havainnointi ja tilannereagointi ovat. Kouluttajan on pyrittävä luomaan win-win-tilanne,
jossa jokainen opiskelija kokee oppivansa ja saavansa tukea. Tutkimusaineiston pohjalta
voidaan todeta, että opetuksen arjessa moni kouluttaja joutuu tasapainoilemaan odotusten
ristipaineessa, kun hitaammin etenevät toivovat erityistarpeidensa huomioimista ja nope-
ammin oppivat ilmaisevat turhautumistaan hitaasta etenemisestä. Autoritaarisesta koulu-
kulttuurista tulleita maahanmuuttajataustaisia opiskelijoita tulee kannustaa osallistumaan
ryhmän työskentelyyn ja motivoida heitä tuomaan esiin omia näkemyksiään ja kokemuksi-

aan sekä uskomaan omiin kykyihinsä. Integroitujen, maahanmuuttajataustaisista ja valtaväestöä edustavista opiskelijoista muodostettujen ryhmien etuihin ja haasteisiin liittyviä pohdintoja aineistossa on runsaasti. Kuten Lasonen ja Teräs (2013, 170) toteavat, on ongelmallista jos maahanmuuttajataustaisten opiskelijoiden suorituksia verrataan valtaväestöä edustavien opiskelijoiden suorituksiin ja maahanmuuttajataustaisten opiskelijoiden odotetaan olevan samalla tasolla kuin ”suomalaiset”. Näin toimittaessa suomalaisuus näyttäytyy Lasosen ja Teräksen mukaan ongelmattomana ja universaalina, ja siitä tulee välittävä tekijä osaamisvaatimuksille ja osaamisen tunnustamiselle. Lisäksi Lasonen ja Teräs toteavat, että maahanmuuttajataustaiset henkilöt saatetaan niputtaa yhdeksi ryhmäksi, johon kuuluvien yksilöiden erityisyyttä ei haluta tunnustaa.

Aineistossa korostuu ohjauksen merkitys sekä kouluttajan ja yksittäisen opiskelijan että kouluttajan ja ryhmän välillä. Maahanmuuttajataustaisten tutkinnon suorittajien ohjaukselle on leimallista, että ohjaus on varsin laaja-alaista ulottuen elämäntilanteeseen, kotoutumisen haasteisiin, perheeseen sekä suomalaiseen oppimis- ja työkuulttuuriin. Kotoutumisprosessiin liittyvät sopeutumisvaiheet ja kriisit voivat näkyä opiskelun arjessa esimerkiksi väsymyksenä, turhautumisena ja motivaation puutteena. Kouluttajan on oltava empaattinen, yhteistyöhakuinen ja halukas antamaan kaikki käytettävissä oleva osaaminen maahanmuuttajataustaisen tutkinnon suorittajan hyväksi. Lisäksi hänen tulee omalla toiminnallaan tukea maahanmuuttajataustaisten opiskelijoiden oma-aloitteisuutta ja vastuunottoa omasta elämästä.

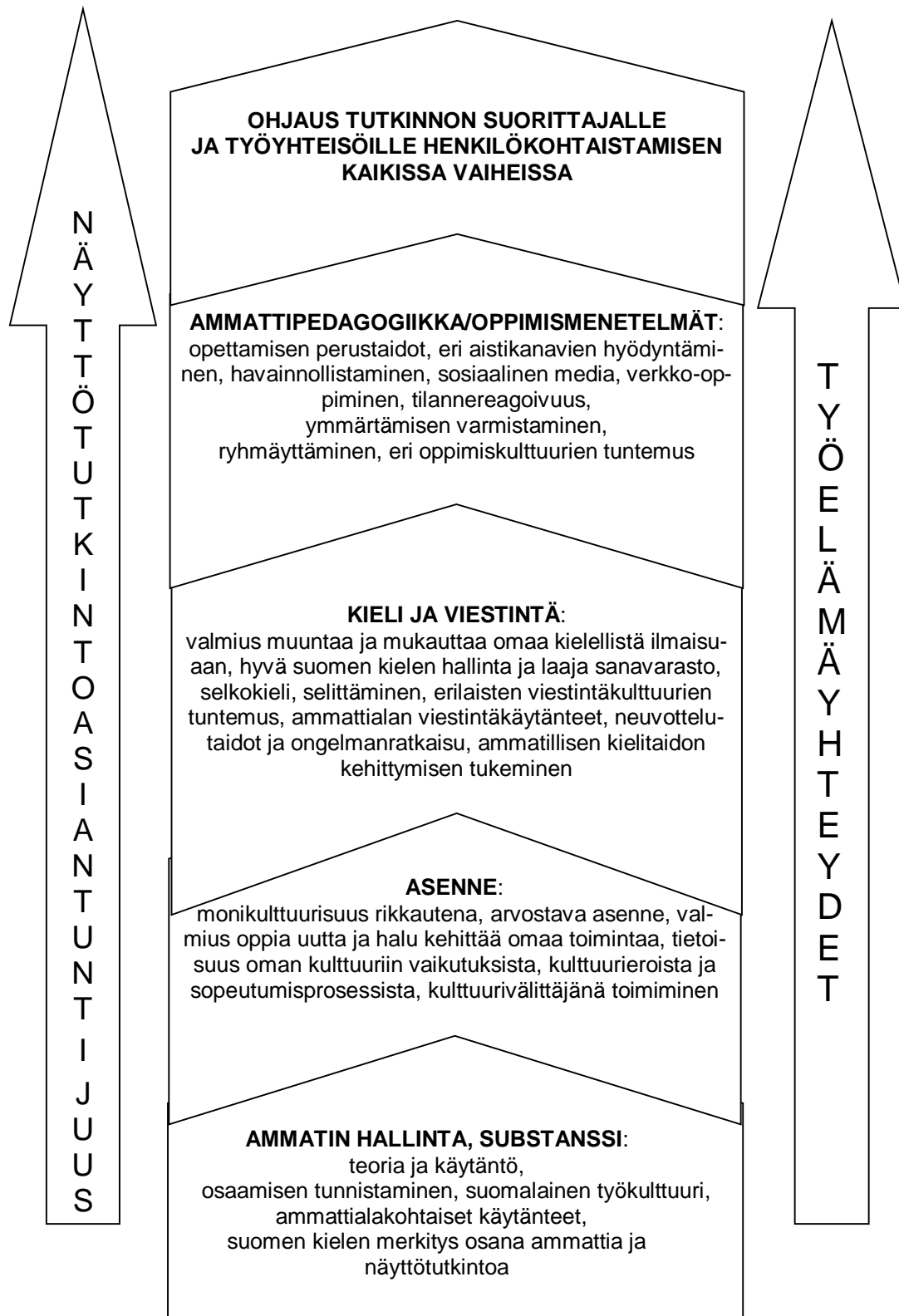
Ryhmän ohjaamisessa kouluttajan on oltava herkkä havaitsemaan erilaisia jännitteitä ja tunnetiloja, ja hänen on oltava valmis reagoimaan joustavasti yllättäviin tapahtumiin. Lisäksi monikulttuurisessa ohjauksessa ja oppimisympäristössä korostuu kouluttajan valmius ottaa keskusteluun vaikeitakin asioita, jotka voivat liittyä esimerkiksi kulttuuriin tai uskontoon liittyvien erityispiirteiden yhteensovittamiseen suomalaisen oppilaitoksen ja työelämään toimintatapojen kanssa. Esimerkiksi naispuolinen maahanmuuttajataustainen opiskelija voi kokea ahdistusta, kun perhe odottaa häneltä oman kulttuurinsa mukaista naisen roolia ja ammatillisessa koulutuksessa pitäisi omaksua suomalainen tasa-arvoon perustuva naisen rooli.

Useat teemahaastattelujen informantit korostavat kouluttajan eettistä ja moraalista vastuuta, koska autoritaarisuuteen lähtömaassaan tottuneet maahanmuuttajataustaiset opiskelijat usein uskovat ja kunnioittavat kouluttajaa jopa liikaa. Esiin tulee myös se, että empaattinen kouluttaja saattaa kiintyä liiaksi maahanmuuttajataustaiseen opiskelijaan, kun ohjausta annetaan paljon. On osattava erottaa oppimiseen ja tutkinnon suorittamiseen liittyvä ohjaus opiskelijan elämän ohjaamisesta. Lisäksi teemahaastatteluissa tulevat esiin työn kuormitustekijät. Oman osaamisen ja jaksamisen rajat on tunnettava ja osattava ohjata opiskelija tarvittavan asiantuntijan luokse silloin, kun ohjaustarpeet liittyvät muuhun kuin opiskeluun.

Tiiviit työelämäyhteydet ja näyttötutkintoasiantuntijuus näkyvät osana ammatillisen kouluttajan osaamista ja käytännön toimintaa henkilökohtaistamisprosessin kaikissa vaiheissa: hakeuduttaessa, tutkintoa suoritettaessa sekä tarvittavaa ammattitaitoa hankittaessa. Hyvät työelämäyhteydet auttavat kouluttajaa sekä työssäoppimispaikkojen että näyttötutkintoympäristöksi sopivien työpaikkojen hankinnassa. Ammatillinen kouluttaja, joka tuntee oman alansa toimijat, voi valita maahanmuuttajataustaiselle opiskelijalle työssäoppimispaikan, jossa on valmiuksia ohjata ja tukea opiskelijaa ja jossa maahanmuuttajataustaisiin työssäoppijoihin suhtaudutaan myönteisesti. Onnistuneella työssäoppimisjaksolla sekä kouluttaja että työpaikan edustajat ohjaavat maahanmuuttajataustaista työssäoppijaa yhteisesti sovittujen tavoitteiden ja toimintatapojen mukaisesti. Hyvien työelämäyhteyksien lähtökohtana ovat luottamukselliset suhteet kouluttajan ja työpaikan edustajien välillä. Silloin myös mahdollisiin ongelmiin voidaan reagoida oikea-aikaisesti. Kouluttajan on tärkeää tiedostaa, etteivät maahanmuuttajataustaiset opiskelijat välttämättä kerro työssäoppimispaikalla kokemistaan ongelmista, koska pelkäävät sen vaikuttavan esimerkiksi arviointiin. Toimiessaan työelämän eri toimintaympäristöissä ammatillinen kouluttaja saa eräänlaisen kulttuurivälittäjän ja asennemuokkaajan roolin sekä työelämän edustajiin että opiskelijoihin päin. Ollakseen uskottava tässä roolissa, hänen on itse uskottava monikulttuurisuuden suomalaisen työelämän voimavarana. Anderson ym. (2004, 67) toteavat työpaikkojen olevan yksi ammatillisen kielen oppimisen keskeinen oppimisympäristö. Arvioijilla ei heidän mukaansa saisi olla ennakkoluuloja maahanmuuttajataustaisia henkilöitä kohtaan. Tutkimusaineisto osoittaa, että työelämän edustajia rohkaistaan ottamaan maahanmuuttajataustaisia opiskelijoita työssäoppimisjaksolle ja näyttötutkintojen arviointiin osallistuvat työnantajan ja työntekijöiden edustajat perehdytetään sekä näyttötutkintojärjestelmään että

huomioimaan kieleen ja kulttuuriin liittyvät erityispiirteet. Maahanmuuttajataustaisen opiskelijan tukena kouluttaja toimii ohjaten ja opettaen sekä ammattia että kyseisen alan ja työpaikan toimintakulttuuria. Aineistosta nousee esiin, että myös työelämän edustajat tarvitsevat monikulttuurisuuskoulutusta ja osa informanteista kertookin järjestäneensä tällaista koulutusta ikään kuin ”pakkosyöttönä” sekä kouluttajakollegoilleen että työelämän edustajille.

Kun tutkinnon suorittajana on maahanmuuttajataustainen henkilö, kouluttajalta edellytetään näyttötutkintoasiantuntijuutta, joka saavutetaan tyypillisesti 25 opintopisteen laajuisen Näyttötutkintomestari-koulutuksen, erilaisten näyttötutkintoihin liittyvien täydennyskoulutusten ja kokemuksen myötä. Näyttötutkintojärjestelmän toimintatapojen lisäksi kouluttajan on tunnettava perusteellisesti kyseessä olevan näyttötutkinnon tutkinnon perusteissa määritellyt arvioinnin kohteet ja kriteerit, avattava ne maahanmuuttajataustaiselle opiskelijalle ja kehiteltävä opiskelijan mahdollisesti tarvitsemia tukitoimia ja -aineistoja. Maahanmuuttajataustaisten opiskelijoiden lisääntyminen tutkinnon suorittajina haastaa kouluttajan jatkuvan näyttötutkintotoiminnan kehittämiseen, jossa pureudutaan mm. eri ammattien ja tutkintojen vaatimaan suomen kielen taitoon ja kielenkäyttötilanteisiin syvällisesti. Näyttötutkinnot rakentuvat suomalaisen työelämän vaatimuksille ja suomalaiselle työ kulttuurille ja kouluttajat joutuvat jatkuvasti tekemään päätöksiä ja valintoja siitä, missä asioissa maahanmuuttajataustaisen tutkinnon suorittajan kohdalla voidaan tutkintotilaisuudessa joustaa esimerkiksi suomen kielen kirjallisen tuottamisen osalta. Jos tiettyjä kirjallisia tuotoksia edellytetään tutkinnon perusteissa, kirjallisen tuottamisen vaatimuksesta ei kuitenkaan voida luopua. Ammatillinen kouluttaja vastaa siitä, että arvioijat kohdistavat huomionsa tutkinnon suorittajan osaamiseen kielitaidon puutteiden tarkastelun sijasta. Samalla lähtökohdana on, että kaikilta tutkinnon suorittajilta vaaditaan tutkinnon perusteissa esitettyjen arvioinnin kohteiden ja kriteereiden mukainen osaaminen, koska työelämän on voitava luottaa siihen, että tutkinnon suorittanut henkilö osaa tietyt asiat.



Kuvio 7 Ammatillisen kouluttajan kompetenssi kun tutkinnon suorittajana on maahanmuuttajataustainen henkilö

Edellisen sivun kuvioon on tiivistetty ammatillisen kouluttajan kompetenssi aikuisten näyttötutkinnoissa, kun tutkinnon suorittajana on maahanmuuttajataustainen henkilö. Monikulttuurista kompetenssia ei kaaviossa käsitellä omana kokonaisuutenaan, koska jokainen kaaviossa kuvattu osa-alue sisältää monikulttuurista kompetenssia vaativaa toimintaa. Tässä tarkastelussa kouluttajan monikulttuurinen kompetenssi on Jokikokon (2010, 72) kuvaama holistinen lähestymistapa asioihin sekä eettinen orientaatio, joka ohjaa kouluttajan ajattelua ja toimintaa. Matinheikki-Kokon (2002, 301) mukaan kouluttajan monikulttuurisen kompetenssin vahvuudet kulminoituvat kouluttajan hyvään ammatilliseen ja yhteiskunnalliseen tietoperustaan. Näyttötutkintojen kontekstissa substanssin hallinta sisältää mm. osaamisen tunnistamisen, jossa verrataan toisessa maassa hankittua osaamista suomalaisen työelämän osaamisvaatimuksiin. Prosessi rakentuu kiinteälle vuorovaikutukselle maahanmuuttajataustaisen opiskelijan kanssa, kun osaamista tehdään yhteistuumin näkyväksi ja arvioidaan suomen kielen taitoa ja opiskeluedellytyksiä sekä tutkinnon soveltuvuutta hakeutujalle. Monikulttuurinen kompetenssi on kompetenssikuviossa esitetyn asenneulottuvuuden keskeinen tekijä. Esimerkiksi Matinheikki-Kokon (2002, 293) jaottelun mukaisesti asenneulottuvuus on tietoisuutta omasta kulttuurista sekä kulttuurierojen merkityksestä toisesta kulttuurista tulevan oppimiseen ja sopeutumiseen. Kielen ja viestinnän osa-alueella monikulttuurinen kompetenssi näkyy mm. erilaisten viestintäkulttuurien tuntemuksena, Metsäsen (2009, 122) esittämänä taitona vaihtaa vuorovaikutustyyliä ja tehdä interventioita sekä valmiutena tukea maahanmuuttajataustaisen opiskelijan oppimista monipuolisella viestinnällä. Ammattipedagogiikassa monikulttuurinen kompetenssi tarkoittaa mm. eri maiden oppimiskulttuurien tuntemusta, jolloin kouluttaja voi opetuksessaan huomioida oppimiseen liittyvien kulttuurierojen kuten kouluttajan ja opiskelijan roolien ja autoritaarisuuden merkityksen ja tukea opiskelijaa sopeutumaan suomalaiseen oppimis- ja työ-kulttuuriin. Ohjauksessa monikulttuurinen kompetenssi näkyy monikulttuurisena ohjausosaamisena, joka kohdentuu maahanmuuttajataustaiseen tutkinnon suorittajaan ja työelämän edustajiin sekä työssäoppimiseen että tutkintotilaisuuksien toteutukseen ja arviointiin liittyen. Oppilaitoksessa ja työelämän suuntaan kouluttaja saa monikulttuurisen kasvattajan roolin, joka edellyttää sekä tiedollisia että asenteellisia valmiuksia edistää monikulttuurisuutta eri toimintaympäristöissä ja ratkoa mahdollisia ongelmia yhdessä opiskelijoiden, toisten kouluttajien ja työelämän edustajien kanssa.

8.4 Tulosten hyödyntäminen ja jatkotutkimusehdotukset

Tämän tutkimuksen tuloksien perusteella voidaan päätellä, että henkilökohtaistamista ha-
keutumisessa, tutkinnon suorittamisessa ja tarvittavan ammattitaidon hankkimisessa toteu-
tetaan kunkin koulutusorganisaation resurssien ja kouluttajien yksilöllisten valmiuksien
puitteissa henkilökohtaistamismääräyksen mukaisesti. Maahanmuuttajataustaisen tutkin-
non suorittajan kieli- ja kulttuuritaustan huomioiminen ja siihen liittyvät konkreettiset toi-
menpiteet näkyvät tutkimusaineistossa selkeästi. Samalla tutkimustulokset tuovat esiin
ammattilliselta kouluttajalta monikulttuurisessa oppimisympäristössä ja maahanmuuttaja-
taustaisen tutkinnon suorittajan henkilökohtaistamisessa vaadittavaa osaamista ja tuloksia
voivat hyödyntää yksittäiset kouluttajat, jotka haluavat kehittää omaa työskentelyään, oppi-
laitosorganisaatiot sekä täydennyskoulutuksesta ja koulutuksen kehittämisestä vastaavat
tahot. Vaikka muutos kohti monikulttuurisia oppimisryhmiä myös ammatillisessa aikuiskou-
lutuksessa on väistämätön, kaikki kouluttajat eivät suhtaudu monikulttuurisuuteen myöntei-
sesti eivätkä halua panostaa monikulttuurisen kompetenssin kehittämiseen. Nämä kou-
luttajat pyrkivät välttämään maahanmuuttajataustaisten hakijoiden valitsemista ammatilli-
seen koulutukseen ja maahanmuuttajataustaisten opiskelijoiden opettamista niin pitkään
kuin se suinkin on mahdollista. Pelkonen (2005, 85) toteaa, että tulevaisuudessa tutkimuk-
sen ja kulttuurienvälisen koulutuksen kehittämisen haasteena ovat juuri ne, jotka eivät ole
kiinnostuneita kulttuurienvälisestä oppimisesta ja jotka eivät tiedosta tarvettaan kehittää
kulttuurienvälisiä kompetenssiaan ja sensitiivisyyttään.

8.4.1 Ammatillisten kouluttajien osaamisen kehittäminen

Luvussa 8.3 kuvatut osaamisvaatimukset välittävät kuvaa varsin laaja-alaisista ammatilli-
seen kouluttajaan kohdistuvista vaatimuksista. Maahanmuuttajataustaisten opiskelijoiden
ja tutkinnon suorittajien tulo ammatilliseen koulutukseen ja näyttötutkintoihin haastaa oppi-
laitokset, kouluttajat, opiskelijat ja työelämän monin tavoin, ja monet kouluttajat joutuvat
kohtaamaan haasteet valmistautumattomina. Varsinkin kädentaitoihin painottuvilla ammat-
tialoilla ammatilliseksi aikuiskouluttajaksi tullaan usein suoraan työelämästä vankan am-
mattiosaamisen pohjalta ja vain harvoilla on aiempia kasvatustieteellisiä tai pedagogiik-
kaan liittyviä opintoja. Opinnot Ammatillisessa opettajankoulutuksessa käynnistyvät tyypilli-
sesti vasta, kun kouluttaja on jo toiminut jonkin aikaa opetustyössä. Siihen asti kouluttaja
joutuu etsimään pedagogisia ratkaisuja ja toimivia työskentelymenetelmiä enemmän tai

vähemmän kokeilun, yrityksen ja erehdyksen kautta sekä omiin, aiempiin koulukokemuksiinsa tukeutuen. Martinheikki-Kokon (2002, 303) mukaan kulttuurikompetenssin kehittämiseen tarvitaan kuitenkin tavoitteellisempia koulutuksellisia ratkaisuja kuin yritys-erehdys – tyyppinen kokemusoppiminen.

Kun verrataan ammatillisen aikuiskoulutuksen nykytilannetta, kouluttajille tarjolla olevaa monikulttuuriseen kompetenssiin sekä oppimisympäristöön liittyvää koulutusta ja päättäjien tulevaisuudenvisioita, voidaan varmaankin todeta, etteivät muuttuneet olosuhteet ja uudet haasteet vielä riittävästi näy esimerkiksi ammatillisille kouluttajille suunnatun pedagogisen koulutuksen sisällöissä. Ammatillisessa opettajakorkeakoulussa opiskelevan on edelleen mahdollista valita, haluaako hän perehtyä monikulttuurisuuteen, vaikka vastaava valinnanmahdollisuutta ei enää opetuksen arjessa olekaan. Säävälän ja Keski-Hirvelän (2011, 192) mukaan pedagogisissa opinnoissa monimuotoisuus- tai monikulttuurisuusjakson pitäisi olla osa kaikille pakollista opintokokonaisuutta. Saman sisältöisiä näkemyksiä esittävät myös tähän väitöstutkimukseen haastatellut kokeneet ammatilliset kouluttajat. Yksi haastateltavista toteaa, että monikulttuurista kompetenssia tulisi tässä ajassa tarkastella yhtenä ammatillisen kouluttajan yleisenä työelämävalmiutena. Räsänen (2009, 247) toteaa, ettei kulttuurienvälisen kasvatuksen pitäisi opettajankoulutuksessa olla erillinen opintokokonaisuus, vaan filosofia tai näkökulma, joka läpäisee kaiken koulutuksen ja toiminnan. Kulttuurienvälisen kasvatuksen tulisi Räsäsen mukaan näkyä eri opetettavissa aiheissa ja ennen kaikkea oppilaitoksen toimintaa ohjaavissa arvoissa, henkilöstön asenteissa, työskentelykulttuurissa ja käytännön ratkaisuisissa. Kun kyse on Ammatillisesta opettajankoulutuksesta, pedagogisen koulutuksen tulisi myös sisältää monikulttuuriseen aikuisohjaukseen, kieli- ja kulttuuritaustan huomioimiseen ja osaamisen tunnistamiseen sekä eri maiden oppimis- ja työkuulttuureihin liittyviä teemoja. Tiedollisten sisältöjen lisäksi koulutuksen tulisi tukea kouluttajien asenteellisten valmiuksien kehittymistä kohti monikulttuurista oppimisympäristöä aikuiskoulutuksessa ja näyttötutkinnoissa. Paris (2012, 93) käyttää termiä kulttuurisesti kestävä pedagogiikka kuvaamaan tilannetta, jossa opiskelijoita tuetaan ylläpitämään omaa kulttuuriaan ja kieltään ja samalla lisätään heidän valmiuksiaan toimia valtakulttuurissa. Ammatillisessa aikuiskoulutuksessa kulttuurisesti kestävä pedagogiikka tarkoittaisi, että ammatillinen kouluttaja tukee opiskelijan valmiuksia toimia suomalaisessa työelämässä ja ammattialakohtaisessa toimintaympäristössä, samalla kun arvostetaan ja pyritään hyödyntämään lähtömaassa hankittua osaamista ja elämäkokemusta. Näkökulmana voisi olla mm. maahanmuuttajataustaisten työntekijöiden erityisosaamisen

hyödyntäminen suomalaisen työelämän voimavarana. Peruseriaatteiltaan tällainen ajattelumalli sopii erittäin hyvin myös näyttötutkintojen ja henkilökohtaistamisen toimintatapoihin.

Taylor (2010, 25) tarkastelee monikulttuurista pedagogiikkaa laajemmin. Hänen mukaansa kulttuurisesti responsiivinen pedagogiikka sisältää kolme dimensiota: institutionaalisen, persoonallisen ja opetuksellisen. Institutionaalinen dimensio kuvastaa organisaation toimintaa ja sen arvoja. Persoonallinen dimensio viittaa Taylorin mukaan kognitiivisiin ja emotionaalisiin prosesseihin, joihin kouluttajan täytyy sitoutua kasvaakseen kulttuurisesti responsiiviseksi. Opetuksellinen dimensio sisältää hänen mukaansa materiaalit, strategiat ja toiminnot, jotka muodostavat opetuksen perustan. Scanlanin ja Lópezin (2012, 608) mukaan kulttuurisesti responsiivinen kouluttaja huomioi kaikkien opiskelijoiden tarpeet, vahvistaa opiskelijoiden kulttuurista identiteettiä ja hyödyntää heidän kulttuurisia lähtökohtiaan sekä kokemusmaailmaansa oppimisen voimavarana.

Useimmat ammatilliset kouluttajat ovat kehittäneet monikulttuurista osaamistaan kokemuksen myötä ja erilaisiin täydennyskoulutuksiin osallistumalla. Esimerkiksi Salo-Leen (2005, 131–132) mukaan kulttuurienvälisellä opetuksella ja koulutuksella on merkitystä kompetenssin kehittämisessä eikä pelkkä eri kulttuurissa oleskelu tai kulttuurienvälisissä tilanteissa läsnäolo ilman teoreettista tietoa ja systemaattista reflektointia edistä oppimisprosessia. Castron (2010, 203) mukaan opettajaopiskelijoiden omakohtaiset kokemukset erilaisten kulttuurien kohtaamisesta kuitenkin helpottavat monikulttuurisessa oppimisympäristössä toimimista ja erilaisuuden hyväksymistä. Pitkänen (2006, 115) toteaa osallistumisen monietnisen työyhteisön toimintaan olevan kulttuurikoulutusta parhaimmillaan; työssä kehitetään kulttuurien välisen kanssakäymisen taitoja ja opitaan tuntemaan vieraita kulttuureja. Pitkänen muistuttaa kuitenkin, ettei pelkkä kanssakäyminen vielä riitä ennakkoluulojen poistamiseen tai asenneilmapiirin paranemiseen, vaan yhteistyön tulee olla onnistunutta ja tuloksellista. Tämä haastaa Pitkäsen mukaan organisaatiot panostamaan henkilöstön täydennyskoulutukseen sekä uudistamaan rakenteitaan. Chambersin (2012, 12) mukaan psykologiaan ja johtamiseen liittyvissä tutkimuksissa on tullut esiin monikulttuurisen kompetenssin ja emotionaalisen älykkyyden mahdollinen yhteys. Pelkonen (2005, 84) puolestaan toteaa, ettei kulttuurienvälistä sensitiivisyyttä ja kompetenssia voi opettaa henkilölle, joka ei halua kokea, oppia ja olla aktiivisen oppijan roolissa. Synteesinä voitaneen todeta, että monikulttuurisen kompetenssin kehittyminen on pitkä ja syvällinen kasvuprosessi, jossa tarvitaan oikeaa asennetta, teoreettista perustietoa, omakohtaista kokemista sekä omien

asenteiden, ennakkoluulojen ja kokemusten reflektointia. Lisäksi oppilaitoksissa tarvitaan rakenteita, jotka mahdollistavat kouluttajien välisen vertaistuen ja synnyttävät S2-kouluttajien ja ammatillisten kouluttajien välille tiivistä ja jatkuvaa yhteistyötä. Teemahaastattelussa tulee esiin myös oppilaitoksen johdon tahtotilan merkitys monikulttuurisen oppimisympäristön toiminnalle. Yksi informantti toteaa, että johdon tulee luoda suuntaviivat sille, miten organisaatiossa suhtaudutaan monikulttuurisuuteen, miten maahanmuuttajataustaisten opiskelijoiden erityistarpeet huomioidaan ja miten heidän oppimistaan tuetaan. Tästä näkökulmasta kysymys on siis myös monimuotoisuuden johtamisesta. Myös oppilaitosorganisaatioissa lähtökohtana tulisi olla vastaava tilanne kuin teemahaastateltujen työelämän edustajien edustamissa organisaatioissa; monikulttuurisuus on vallitseva tosiasia, johon sekä valtaväestön edustajien että maahanmuuttajataustaisten työntekijöiden on sopeuduttava. Organisaatio tarjoaa henkilöstölleen monikulttuurista osaamista tukevaa koulutusta ja tukea eikä kukaan enää voi kieltäytyä opettamasta tai opiskelemasta monikulttuurisessa oppimisympäristössä. Lasosen ja Teräksen (2013, 170) mukaan organisaatiot, niin työpaikat kuin oppilaitokset ovat avainasemassa siinä, miten Suomeen muuttaneiden henkilöiden erityisyys ja osaaminen tunnustetaan.

Maahanmuuttajataustaisten opiskelijoiden määrän lisääntyminen ammatillisessa koulutuksessa ja tutkinnon suorittajina edellyttää myös ammatillisen koulutuksen sisällöllistä ja rakenteellista uudistamista kuten mm. ammatillisesti suuntautuneen aikuiskoulutuksen kokonaisuudistusta valmistellut AKKU-työryhmä linjaa. Matinheikki-Kokko ja Pitkänen (2002, 68–69) toteavat, että koska maahanmuuttajataustaisten henkilöiden integraatioon liittyvien ongelmien on ajateltu useimmiten liittyvän kieleen ja kulttuuriin, painopisteenä on ollut kielen opetuksen kehittäminen. Vaikka suomen kielen oppiminen on varsinkin kotoutumisen alkuvaiheessa prioriteetti, maahanmuuttajataustaisten opiskelijoiden opettaminen vaatii heidän mukaansa muutakin kuin hyvää kielen opettamisen taitoa sekä kulttuurienvälistä viestintätaitoa. Matinheikki-Kokko ja Pitkänen tekevät useita, suomalaisen maahanmuuttajapolitiikan tavoitteille perustuvia kehittämissuhteita, joissa näkökulma on kielen oppimista laaja-alaisempi. Koska koulutuksen tavoitteena on tukea integraatiota suomalaiseen yhteiskuntaan ja oppimiskulttuuriin, opetushenkilöstön tietoisuutta integraatioprosessiin liittyvistä psykologisista ja kulttuurisista tekijöistä tulee lisätä. Huomiota tulee myös kiinnittää maahanmuuttajataustaisten opiskelijoiden oppimisprosesseihin, oppimistyyliin sekä ongelmiin, joita he opinnoissaan kohtaavat, ja kun suomalaisessa koulutuspolitiikassa kult-

tuurieroja tarkastellaan rikkautena ja erilaisuutta halutaan hyödyntää oppimisen voimavarana, tulee vähemmistöryhmille myös tarjota mahdollisuus ilmaista ainutkertaista erityisyytään, ajatteluaan ja osaamistaan. (Matinheikki-Kokko & Pitkänen 2002, 69–70.)

Tämän tutkimusaineiston pohjalta korostuu ammatillisen kouluttajan valmius luovaan ja tilannereagoivaan pedagogiikkaan, jonka lähtökohtana ovat hyvät opettamisen perustaidot, hyvät viestintätaidot ja valmius monikulttuurisuuden laaja-alaiseen huomioimiseen opetuksessa. Myös Matinheikki-Kokko ja Pitkänen toteavat, että suomalaisen opetuksen suurin haaste on monikulttuurisen oppimisympäristön edellyttämien opetustaitojen kehittäminen. Heidän mukaansa kouluttajien tulisi kehittää monikulttuurisen pedagogiikan taitojaan ja omaksua uusia kulttuurienvälisiä näkökulmia opetuksen suunnittelussa, opetusmenetelmissä, oppimateriaalin laadinnassa sekä monikulttuuristen oppimisryhmien johtamisessa ja arvioinnissa. (Matinheikki-Kokko & Pitkänen 2002, 69.) Lisäksi Matinheikki-Kokko ja Pitkänen (2002, 70) toteavat osuvasti, ettei monikulttuurisen opetuksen arviointia tulisi kohdistaa vain maahanmuuttajataustaisten opiskelijoiden oppimistuloksiin, vaan myös suomalaisten koulutusorganisaatioiden toimintaan ja valmiuksiin luoda edellytyksiä monikulttuuriselle oppimiselle.

Matinheikki-Kokon ja Pitkäsen esittämät kehittämiskohteet ovat oikeaan osuvia ja soveltuvat myös ammatilliseen aikuiskoulutukseen. Perusopetuksen tai kotoutumiskoulutuksen kontekstin lisäksi olisi tärkeää kehittää myös ammatillisten kouluttajien osaamista niin, että se vastaa hyvin toimivan monikulttuurisen oppimisympäristön edellyttämää ammattipedagogiikkaa ja mahdollistaa monikulttuurisen ammatillisen oppimateriaalin, opetussuunnitelmien sekä arvioinnin kehittämisen ammatillisessa aikuiskoulutuksessa ja näyttötutkinnoissa. Kun opetusryhmään tulee maahanmuuttajataustaisia opiskelijoita, kouluttajan on oltava valmis muuttamaan totunnaisia käytänteitään ja aiemmin toimiviksi koettuja toimintatapoja. Ns. integroitu, maahanmuuttajataustaisista ja valtaväestön edustajista muodostuva opiskelijaryhmä luo omat haasteensa, kun kouluttaja joutuu tasapainoilemaan erilaisen odotusten ristipaineessa ja huomioimaan opiskelijoiden erilaisesta oppimiskulttuurista ja kielitaidosta johtuvan lähtötason. Toisaalta integroidut ryhmä tuovat Säävälän ja Keski-Hirvelän (2011, 193) mukaan mahdollisuuden lisätä kontakteja erilaisuuden sietokyvyn, sosiaalisen kompetenssin ja kielitaidon parantamiseksi. Samalla he kuitenkin toteavat, että mahdollisuudet toteutuvat vain jos samalla huomioidaan opetusvoimavaroihin, rakenteisiin ja opiskelijavalintaan liittyvät erityisvaatimukset.

Muihin maihin verrattuna monikulttuurisuuteen liittyvällä koulutuksella on lyhyt historia sekä suomalaisessa kasvatustieteessä että opettajankoulutuksessa. Myöskään yhteistä näkemystä siitä, mitä monikulttuurisuuteen liittyvän koulutuksen tulisi sisältää, ei ole. (Derwin, Paatela-Nieminen, Kuoppala & Riitaoja 2012, 1.) Metsäsen (2007, 219) mukaan monikulttuurisessa oppimisympäristössä tarvittavia tietoja, taitoja ja ominaisuuksia voidaan opettaa ja kehittää systemaattisesti. Opettajankoulutuksessa pitäisi hänen mukaansa olla kansainvälisessä ja monikulttuurisessa maailmassa tarvittavia osaamissisältöjä: tietoa kulttuurieroista sekä kouluttajan roolin ja identiteetin yhteydestä kulttuuritaustaan. Yleisen monikulttuurisuuteen liittyvän tietopuolisen täydennyskoulutuksen lisäksi tämän väitöstyön aiheiston pohjalta on löydettävissä tiedollisia, taidollisia ja asenteellisia teemoja, joihin ammatillisessa aikuiskoulutuksessa ja näyttötutkinnoissa kaivataan lisää osaamista. Selkeitä kokonaisuuksia ovat ammattipedagogiikka monikulttuurisessa kontekstissa, monikulttuurinen ohjaus sekä kieleen ja viestintään liittyvät kysymykset. Tällöin ammatillisen kouluttajan työtä monikulttuurisessa oppimisympäristössä ja näyttötutkintojen parissa tukevia koulutuksellisia sisältöjä voisivat olla:

1. Henkilökohtaistaminen näyttötutkinnoissa

- kieli ja kulttuuritaustan huomioiminen → käytännön työvälineet henkilökohtaistamisen eri vaiheisiin: hakeutuminen, tutkinnon suorittaminen sekä tarvittavan ammattitaidon hankkiminen
- osaamisen tunnistaminen → lähtökohtana laaja-alainen osaamisen tarkastelu sekä monipuoliset, toiminnalliset ja käytännönläheiset tunnistamisen menetelmät
- eri toimijoiden roolit henkilökohtaistamisessa ja niiden tukeminen
- yksilöllisten oppimispolkujen ja tukitoimien suunnittelu

2. Ohjaus ja kouluttajana toimiminen

- monikulttuurinen ohjaus ammatillisen koulutuksen kontekstissa
- ohjauksen laatu ja rajat, moniammatillisen verkoston luominen
- puheeksiotto ja ongelmanratkaisu
- kouluttajan valta ja vastuu
- itseohjautuvuuden ja itsearviointitaitojen kehittymisen tukeminen
- kouluttajan toiminta ja rooli ohjausprosessin eri vaiheissa

3. Suomen kieli osana ammatillista koulutusta

- tarvittavan kielitaidon arviointi: hakeutumisvaihe, valmistava koulutus, näyttötutkinto sekä ammattialan toimintaympäristö
- Eurooppalainen viitekehys kielitaitotasojen määrittelyssä, ammattialakohtaiset kielitaitotasovaatimiukset
- ammatillinen kouluttaja ammattisuomen oppimisen tukijana
- S2-kouluttajan ja ammatillisen kouluttajan yhteistyön rakentaminen, hyvät käytänteet
- selkokieli: puhuttu ja kirjoitettu

4. Monikulttuurinen oppimisympäristö

- integroidun ryhmän erityispiirteet
- ryhmäytymisen tukeminen monikulttuurisessa opiskelijaryhmässä
- perustietoa erilaisista viestintä- ja oppimiskulttuureista
- akkulturaatio opiskelijan ja kouluttajan muutosprosessina
- ammattipedagogiikka monikulttuurisessa toimintaympäristössä
- opetustuokioiden suunnittelu ja jaksotus
- monikulttuurinen kasvatus osana ammatillisen kouluttajan työtä

Ammatillisten kouluttajien monikulttuurista osaamista tukevan täydennyskoulutuksen suunnittelussa ja toteutuksessa olisi lisäksi tärkeää huomioida monikulttuurisen kompetenssin kehittymiselle tunnusomainen prosessinomaisuus, jossa koulutus, kouluttajan itsereflektio ja oman toiminnan kehittäminen sekä organisaation sisällä tapahtuvat kouluttajien monikulttuurista kompetenssia tukevat oppimis- ja tukiprosessit yhdistyvät pitkäkestoisem-

maksi, suunnitelmalliseksi kokonaisuudeksi. Tarozzin (2004, 138) mukaan monikulttuurisuuteen liittyvässä koulutuksessa on tärkeää pelkän tiedon jakamisen sijasta osallistaa ja voimaannuttaa kouluttajat sekä lisätä heidän taitojaan tutkia, reflektoida ja kehittää omaa toimintaansa. Vespia, Fitzpatrick, Fouad, Kantamneni ja Chen (2010, 67) toteavat, ettei monikulttuurisen kompetenssin kehittämiseen liittyvän koulutuksen pitäisi perustua vain tiedon jakamiselle, vaan kokemuksellisuudelle ja oman toiminnan ja kompetenssin itsearvioinnille. Gundara ja Shrama (2013, 248) toteavat kouluttajille suunnatun koulutuksen haasteeksi sen, miten valmistaa heidät tukemaan opiskelijoiden tiedollisia ja taidollisia valmiuksia kohdata monikulttuurisuuden kompleksisuus sekä saavuttaa ymmärrys monimuotoisuuden ja epätasa-arvon seurauksista yhteiskunnassa.

8.4.2 Jatkotutkimus

Suomessa tehdyt monikulttuurista oppimisympäristöä ja kouluttajien monikulttuurista kompetenssia koskevat tutkimukset käsittelevät useimmiten perusopetusta, jossa lähtötilanne on aivan erilainen kuin ammatillisessa aikuiskoulutuksessa. Vuorovaikutus kahden aikuisen välillä eroaa aikuisen ja lapsen välisestä vuorovaikutuksesta, mikä vaikuttaa merkittävästi sekä vuorovaikutuksen dynamiikkaan että kouluttajan ja oppijan sekä ohjaajan ja ohjattavan rooleihin. Näyttötutkinnoissa yhtenä keskeisenä osa-alueena on aiemmin hankitun osaamisen tunnistaminen. Aikuisella maahanmuuttajataustaisella henkilöllä on elämäkokemusta ja osaamista, joka tulee huomioida, mutta jonka vertaaminen suomalaisen työelämän vaatimuksiin ja tutkinnon perusteissa esitettyihin arvioinnin kohteisiin ja kriteereihin vaatii kouluttajalta erityistä paneutumista. Myös suomalainen työelämä asettaa omat vaatimuksensa, johon maahanmuuttajataustaisen henkilön kohdalla liittyy sekä oppimista että poisoppimista. Maahanmuuttajan kohdalla kyse voi olla sekä ammatillisen identiteetin rakentamisesta että kotoutumiseen liittyviin kehitystehtäviin vastaamisesta. Edellä kuvatut asiat haastavat ammatilliset aikuiskouluttajat aivan uudella tavalla, ja tästä syystä monikulttuurista ohjausta näyttötutkintojen ja ammatillisen aikuiskoulutuksen kontekstissa olisi tärkeää tutkia lisää. Tutkimuksiin tulisi myös nivoa mukaan työelämä, joka on ammatillisen koulutuksen ja näyttötutkintojen keskeinen toimintaympäristö.

Koska näyttötutkintojärjestelmän ja tutkintojen perusteiden suomen kieli koetaan hyvin haasteelliseksi sekä maahanmuuttajataustaisille opiskelijoille että monille suomea äidinkielenään puhuville, olisi tarpeen tutkia mahdollisuutta selkeyttää tutkintojärjestelmässä ja tutkintojen perusteissa käytettävää kieltä. Kielen selkiyttäminen palvelisi sekä maahanmuuttajataustaisia että valtaväestöä edustavia tutkinnon suorittajia ja myös työelämää. Aihepiiri kuuluu kielen tutkimuksen piiriin, mutta edellyttää kielen tutkijoilta tiivistä yhteistyötä Opetushallituksen, tutkintotoimikuntien, ammatillisten kouluttajien ja työelämän kanssa. Samassa yhteydessä olisi tarpeen eurooppalaiseen viitekehukseen tukeutuen ja kielen eri osa-alueet huomioiden tutkia ja määritellä eri tutkintoihin valmistavassa koulutuksessa vaadittava kielitaito ja kyseisen ammatin työtehtävissä vaadittava kielitaito. Tämän pohjalta voitaisiin kehittää sopivia keinoja testata maahanmuuttajataustaisten hakeutujien kielitaitoa kyseiselle ammattialalle tarkoituksenmukaisella tavalla. Lisäksi olisi tärkeää tutkia, missä vaiheessa ammatillisen suomen kielen opetus kannattaa aloittaa ja miten kielen oppimista voidaan tukea ammatillisten opintojen aikana. Erityisenä painopisteenä tulisi olla ammatillisen kouluttajan osaamisen lisääminen niin, että heillä on tarvittavat työvälineet maahanmuuttajataustaisen opiskelijan kielitaidon arviointiin ja kehittymisen tukemiseen.

Yhtenä jatkotutkimuksen kohteena voisi olla myös osaamisen tunnistamisen käytänteiden kehittäminen niin, että erityisesti kielitaidon merkitys osana tunnistamisprosessia huomioidaan. Anderssonin ym. (2004, 67) mukaan maahanmuuttajataustaisten henkilöiden kohdalla puutteellisesta kielitaidosta voi tulla peruste eksklusiolle. Osaamisen tunnistamisessa ongelmana on heidän mukaansa selkeiden kielitaitokriteereiden puuttuminen, mikä estäisi mielivaltaisen arvioinnin ja piilotetun diskriminaation.

Sekä maahanmuuttajapolitiikan että koulutuspolitiikan suuria kysymyksiä ovat syrjäytymisen ehkäisy ja maahanmuuttajien työllistymiseen liittyvät ongelmat. Näyttötutkinnot ovat käytännönläheisyytensä ja toiminnallisuutensa vuoksi maahanmuuttajataustaisille henkilöille hyvin soveltuva tapa suorittaa suomalaisen työelämän osaamisvaatimuksia vastaava tutkinto. Myös maahanmuuttajataustaisten opiskelijoiden kohdalla koulutuksen keskeyttäminen ja tutkinnon suorittamatta jättäminen ovat ongelma. Jauholan (2010, 92) mukaan näyttötutkintoon valmistavassa koulutuksessa vuonna 2005 aloittaneiden vieraskielisten ja kaikkien opiskelijoiden läpäisyn ero oli kymmen prosenttiyksikköä. Vuonna 2005 näyttötutkintoon valmistavan koulutuksen aloittaneista vieraskielisistä opiskelijoista tutkinnon suo-

ritti vuoteen 2009 mennessä alle 40 prosenttia kun läpäisy koko väestöllä oli yli 50 prosenttia. Huomion arvoista on myös se, että sukupuolten väliset erot läpäisyssä ovat vieraskielisillä merkittäviä. Naisista yli puolet suoritti tutkinnon neljän vuoden kuluessa opintojen aloittamisesta, miehistä tutkinnon suoritti Jauholan (2010, 92–93) mukaan vain 24 prosenttia. Keskeyttäneiden osalta olisi hyvä tutkia keskeyttämisen taustalla olevat syyt ja taustamuuttajat, jotka voivat osin liittyä kotoutumiseen, perhetilanteeseen, kulttuuriin ja uskonnollisiin kysymyksiin sekä varsinaisessa opiskelussa ja tutkinnon suorittamisessa kohdatuihin ongelmiin esimerkiksi suomalaiseen oppimis- ja työkulttuuriin liittyen. Kun ongelmat tunnistetaan, voidaan ammatillista aikuiskoulutusta kehittää ja rakentaa tarvittavia, moniammatillisuudelle rakentuvia tukipalveluita. Jauholan (2010, 93–94) mukaan vastausta keskeyttämisiin on etsitty myös valtakunnallisen näyttötutkintojen palautejärjestelmä Aipalin kautta. Hänen mukaansa vieraskielisten antama Aipal-palautte on varsin positiivista eikä poikkeaa suuresti valtakunnallisista vertailutiedoista tai poikkeavuus on positiivista. Jauholan (2010, 94) arvioin mukaan ongelmat liittyvät palautteen antajien kielitaitoon sekä saatavan palautteen laatuun. Pöyhösen ym. (2009, 26) mukaan palautte ei siinä mielessä ole toimivaa, että maahanmuuttajataustaiset opiskelijat raportoivat koulutuksen olevan hyvää siitäkin huolimatta, että kritiikin aihetta on.

9 LÄHTEET

- Aarnio, H., Helakorpi, S. & Majuri, M. 2010. Mitä ammattikasvatus ja ammatillinen opettajuus oikeastaan ovat? Teoksessa Helakorpi, S., Aarnio, H. & Majuri, M. Ammatti-pedagogiikkaa uuteen oppimiskulttuuriin. Hämeenlinna: Hämeen ammattikorkea-koulu. 205–206.
- Airola, A. 2009. Tunnustusta aiemmin hankitulle osaamiselle ammattikorkeakouluissa. Teoksessa Lätti, M. & Putkuri, P. (toim.) Löytöretki aikuisohjauksen maailmaan - ko-kemuksia ja käytänteitä ammattikorkeakouluista. Pohjois-Karjalan ammattikorkea-koulun julkaisuja B:18. Joensuu: Kopijyvä. 104–116.
- Alasuutari, P. 2011. Laadullinen tutkimus 2.0. Neljäs, uudistettu painos. Tampere: Vastapaino.
- Andersen, M. & Laugesen, C. 2012. Recognition of Prior Learning within Formal Adult Education in Denmark. *Prior Learning Assessment Inside Out*. (1) 2. Luettu 24.3.2013 osoitteessa: <http://plaio.org/index.php/home/article/view/26/67>.
- Andersson, P. & Fejes, A. 2012. Effects of Recognition of Prior Learning as Perceived by Different Stakeholders. *Prior Learning Assessment Inside Out*. (1) 2. Luettu 24.3.2013 osoitteessa: <http://plaio.org/index.php/home/article/view/26/67>.
- Andersson, P., Fejes, A. & Ahn, S. 2004. Recognition of Prior Vocational Learning in Sweden. *Studies in the Education of Adults*. (36) 1. 57–71.
- Arasaratnam, L. A. 2013. A review of articles on multiculturalism in 35 years of IJIR. *International Journal of Intercultural Relations*. 37 (6). 676–685.
- Arredondo, P. & Arciniega, M. 2001. Strategies and Techniques for Counselor Training Based on the Multicultural Counseling Competencies. *Journal of Multicultural Counseling and Development*. 29 (4). 263–273.
- Baker, T. & Clark, J. 2011. Education equity in ethnically diverse group work. *Intercultural Education*. 22 (5). 411–422.
- Banks, J. A. 2004. Democratic Citizenship Education in Multicultural Societies. Teoksessa Banks, J. A. (Eds.) Diversity and Citizenship Education. United States of America: Jossey-Bass. 3–15.
- Banks, J. A. 2010. Multicultural Education: Characteristics and Goals. Teoksessa Banks, J.A. & McGee Banks, C.A. (Eds.) Multicultural Education. Issues and Perspectives. seventh edition. USA: John Wiley & Sons Inc. 3–30.

- Bennett, C. 1999. *Comprehensive Multicultural Education. Theory and Practice*. Needham Heights, USA: Allyn & Bacon. A Viacom Company.
- Bennet, M. J. 2004. *Becoming Interculturally Competent*. Teoksessa Wurzel, J. (Eds.) *Toward Multiculturalism: A reader in multicultural education*. Toinen painos. Newton, MA: Intercultural Recourse Corporation. 62–77.
- Berry, J. W. 2005. Acculturation: Living successfully in two cultures. *International Journal of Intercultural Relations*. 29 (6). 697–712.
- Berry, J. W. 2013. Research on multiculturalism in Canada. *International Journal of Intercultural Relations*. 37 (6). 663– 675.
- Bergbom, B. & Giorgiani, T. 2007. Maahanmuuttajien suomen kielen taito. Teoksessa Vartia, M., Bergbom, B., Giorgiani, T., Rintala-Rasmus, A., Riala, R. & Salminen, S. *Monikulttuurisuus työn arjessa*. Työterveyslaitos. Tampere: Tammerpaino Oy. 65–84.
- Biemans, H., Wesselink, R., Gulikers, J., Schaafsma, S., Verstegen, J. & Mulder, M. 2009. Towards competence-based VET: dealing with the pitfalls. *Journal of Vocational Education and Training*. 61 (3). 267–286.
- Borgström, M. 2004. Lärarens interkulturella kompetens i undervisningen. Teoksessa Lahdenperä, P. (red.) *Interkulturell pedagogik i teori och praktik*. Lund: Studentlitteratur. 33–56.
- Brockmann, M., Clarke, L. & Winch, C. 2008a. Can performance-related learning outcomes have standards? *Journal of European Industrial Training*. 32 (2/3) 99–113.
- Brockmann, M., Clarke, L. & Winch, C. 2008b. Competence and competency in the EQF and in European VET systems. *Journal of European Industrial Training*. 33 (8/9). 787–799.
- Brockmann, M., Clarke, L. & Winch, C. 2008c. Knowledge, skills, competence: European divergencies in vocational education and training (VET) – the English, German and Dutch cases. *Oxford Review of Education*. 34 (5). 547–567.
- Burns, E. 2008. Esteettömyys eri kieli- ja kulttuuritaustaisten opiskelijoiden ohjaamisessa. Teoksessa Honkanen, E., Kaikkonen, L. & Kotila, H. (toim.) *Näkökulmia ammatilliseen erityisopetukseen*. Helsinki: WSOY. 133–147.
- Castles, S. 2004. *Migration, Citizenship and Education*. Teoksessa Banks, J. A. (Eds.) *Diversity and Citizenship Education*. United States of America: Jossey-Bass. 17–48.

- Castro, A. J. 2010. Themes in the Research on Preservice Teachers' Views of Cultural Diversity: Implications for Researching Millennial Preservice Teachers. *Educational Researcher*. 39 (3). 198–210.
- Chambers, M. 2012. Beyond Relevance: Cultural Competency for Teachers in a Changing World. *The Journal of Multiculturalism in Education*. 8 (1). 1–27.
- Chan, T. 2013. Researching the Recognition of Prior Learning. Book Review. *International Journal of Continuing Education and Lifelong Learning*. 5 (2). 141–143.
- Chan-Hoog, L. & Liu, J. H. 2013. Whither multiculturalism? Global identities at a cross-roads. *International Journal of Intercultural Relations*. 37 (6). 657– 662.
- Chao, R. C-L. 2012. Racial/Ethnic Identity, Gender-Role Attitudes, and Multicultural Counseling Competence: The Role of Multicultural Counseling Training. *Journal of Counseling & Development*. 90 (1). 35–44.
- Chrysochoou, X. 2009. Identity Projects in multicultural nation-states. Teoksessa Jasinskaja-Lahti, I., Mähönen, T.A. (Eds.) *Identities, Intergroup Relations and Acculturation - The Cornerstone of Intercultural Encounters*. Helsinki: Gaudeamus. 81–93.
- Coleman, M. 2012. Leadership and Diversity. *Educational Management Administration & Leadership*. 40 (5). 592–609.
- Crethar, H. C. & Winterowd, C.L. 2012. Values and Social Justice in Counseling. *Counseling and Values*. American Counseling Association. 57 (1). 3–9.
- Dervin, F. & Hahl, K. 2014. Developing a Portfolio of Intercultural Competences in Teacher Education: The Case of a Finnish International Programme. *Scandinavian Journal of Educational Research*. Julkaistu 18.7.2014. Luettu 3.12.2014 osoitteessa: <http://dx.doi.org/10.1080/00313831.2014.904413>.
- Dervin, F., Paatela-Nieminen, M., Kuoppala, K. & Riitaoja, A-L. 2012. Multicultural Education in Finland: Renewed Intercultural Competencies to the Rescue? *International Journal of Multicultural Education*. 14 (3). 1–13.
- Dietz, G. & Mateos Cortés, L.S. 2012. The need for comparison in intercultural education. *Intercultural Education*. 23 (5). 411-424.
- Duvekoot, R. 2010. European Inventory on Validation of Non-formal and Informal Learning 2010. Country Report: Netherlands. Luettu 21.9.2013 osoitteessa: <http://libserver.cedefop.europa.eu/vetelib/2011/77473.pdf>.

- Dyson, C. & Keating, J. 2005. Skills, Knowledge and Employability. Recognition of prior learning policy and practice for skills learned at work: Australia, Canada, New Zealand, South Africa, United States. Skills Working Paper No. 21. International Labour Office. Luettu 18.9.2013 osoitteessa:
http://www.ilo.org/skills/pubs/WCMS_103874/lang--en/index.htm.
- Eskola, J. & Suoranta, J. 2008. Johdatus laadulliseen tutkimukseen. Tampere: Vastapaino.
- Eteläpelto, A. & Rasku-Puttonen, H. 2002. Projektioppimisen haasteet ja mahdollisuudet. Teoksessa Eteläpelto, A. & Tynjälä, P. (toim.) Oppiminen ja asiantuntijuus. Työelämän ja koulutuksen näkökulmia. Juva: WSOY. 181–205.
- Eteläpelto, A. & Vähäsantanen, K. 2006. Ammatillinen identiteetti persoonallisena ja sosiaalisena konstruktiona. Teoksessa Eteläpelto, A. & Onnismaa, J. (toim.) Ammatillisuus ja ammatillinen kasvu. Aikuiskasvatuksen 46. vuosikirja. Helsinki: Kansanvalistusseura. 26–49.
- Fornäs, J. 1998. Kulttuuriteoria. Tampere: Vastapaino.
- Forsander, A. 2000. Työvoiman tarve ja maahanmuuttopolitiikka – onko maahanmuuttajien osaaminen vastaus työvoiman kysyntään? Teoksessa Trux, M-L. (toim.) Aukeavat ovet – kulttuurien moninaisuus Suomen elinkeinoelämässä. Helsinki: WSOY. 143–202.
- Forsander, A. & Alitolppa-Niitamo, A. 2000. Maahanmuuttajien työllistyminen ja työhallinto – keitä, miten ja minne? Työhallinnon julkaisu Nro 242. Helsinki: Työministeriö.
- Fuertes, J. N. & Gretchen, D. 2001. Emerging Theories of Multicultural Counseling. Teoksessa Ponterotto, J. G., Casas, J.M., Suzuki, L.A. & Alexander, C.M. (Eds.) Handbook of Multicultural Counseling. Second Edition. London: Sage. 509–541.
- Geschke, D., Mummendey, A., Kessler, T. & Funke, F. 2010. Majority members' acculturation goals as predictors and effects of attitudes and behaviours towards migrants. *British Journal of Social Psychology*. 49 (3). 489–506.
- Golafshani, N. 2002. Identity Formation Through Second Language Learning: A Journey Through A Narrative. *Electronic Magazine of Multicultural Education*. 4 (1). Luettu 16.8.2011 osoitteessa: <http://www.eastern.edu/publications/emme>.
- Gundara, J. S. & Sharma, N. 2013. Some issues for cooperative learning and intercultural education. *Intercultural Education*. 24 (3). 237–250.

- Gunnar, M., Pasanen, H., Pekkanen, M., Räsänen, L. & Vuolle-Salonen, M. 2004. Ohjaus näyttötutkinnon ja valmistavan koulutuksen henkilökohtaistamisessa. Helsinki: Hakapaino.
- Hall, S. 2003. Kulttuuri, paikka, identiteetti. Suomentanut Juha Koivisto. Teoksessa Lehtonen, M. & Löytty, O. (toim.) Erilaisuus. Tampere: Vastapaino. 85–128.
- Haltia, P.-M., Ilola, H., Nyyssölä, N., Roisko, H. & Sallinen, S. 2011. Ammatillisen tutkintojärjestelmän kehittäminen. Koordinoiva hanke ja klusteritutkimuksen loppuraportti. Raportit ja selvitykset 2011:1. Opetushallitus.
- Hannerz, U. 2003. Kulttuurin määritelmien yhteentörmäys. Suomentanut Olli Löytty. Teoksessa Lehtonen, M. & Löytty, O. (toim.) Erilaisuus. Tampere: Vastapaino. 213–232.
- Hawley, J., Suoto-Otero, M. & Duchemin C. 2011. 2010 update of the European Inventory on Validation of Non-formal and Informal Learning – Final Report. Cedefop. Luettu 21.9.2013 osoitteessa: <http://libserver.cedefop.europa.eu/vetelib/2011/77643.pdf>.
- Helakorpi, S. 2001. Ammattikasvatuksen kvantitatiivinen tutkimus. Luettu 26.1.2012 osoitteessa: <http://share.hamk.fi/aokk/~shelakorpi/opn/kvantit.pdf>.
- Helakorpi, S. 2010. Ammattikasvatuksen perustaa. Teoksessa Helakorpi, S., Aarnio, H. & Majuri, M. Ammattipedagogiikkaa uuteen oppimiskulttuuriin. Hämeenlinna: Hämeen ammattikorkeakoulu. 31–54.
- Hirsjärvi, S. & Hurme, H. 2009. Tutkimushaastattelu. Teemahaastattelun teoria ja käytäntö. Helsinki: Gaudeamus.
- Hirsjärvi, S., Remes, P. & Sajavaara, P. 2009. Tutki ja kirjoita. 15. uudistettu painos. Helsinki: Tammi.
- Hoeckel, K. & Schwartz, R. 2010. Learning for Jobs. OECD Reviews of Vocational Education and Training. Luettu 15.12.2014 osoitteessa: <http://www.oecd.org/education/skills-beyond-school/45668296.pdf>.
- Holma, K. 2011. Realismi-konstruktivismikiista ja sen kasvatuksellinen merkitys. Teoksessa Holma, K. & Mälkki, K. (toim.) Tutkimusmatkalla. Metodologia, teoria ja filosofia kasvatustutkimuksessa. Helsinki: Gaudeamus. 121–135.
- Huttunen, L. 2009. Mikä ihmeen maahanmuuttaja? Teoksessa Keskinen, S., Rastas, A. & Tuori, S. (toim.) En ole rasisti, mutta... Maahanmuutosta, monikulttuurisuudesta ja kritiikistä. Tampere: Vastapaino. 117–122.

- Huttunen, L., Löytty, O. & Rastas A. 2005. Suomalainen monikulttuurisuus. Paikallisia ja ylirajaisia suhteita. Teoksessa Rastas, A., Huttunen, L. & Löytty, O. (toim.) Suomalainen vieraskirja. Kuinka käsitellä monikulttuurisuutta. Tampere: Vastapaino. 16–40.
- Højer, B., Puukari, S. & Launikari, M. 2004. From early steps to a “fourth force” in counselling – Historical and current perspectives on the development of multicultural counseling. Teoksessa Launikari, M. & Puukari, S. (Eds.) Multicultural Guidance and Counselling. Theoretical Foundations and Best Practices in Europe. Jyväskylä: Centre for International Mobility CIMO and Institute for Educational Research. 76–97.
- Isokorpi, T. 2009. Aikuisopiskelijan ohjaajan jaksaminen ja voimaantuminen. Teoksessa Lätti, M. & Putkuri, P. (toim.) Löytöretki aikuisohjauksen maailmaan – kokemuksia ja käytänteitä ammattikorkeakouluista. Pohjois-Karjalan ammattikorkeakoulun julkaisuja B:18. Joensuu: Kopijyvä. 36–44.
- Itkonen-Isakov, T. 2009. Aiemmin hankitun osaamisen tunnistaminen sulautuvan oppimisen kontekstissa. Teoksessa Lätti, M. & Putkuri, P. (toim.) Löytöretki aikuisohjauksen maailmaan - kokemuksia ja käytänteitä ammattikorkeakouluista. Pohjois-Karjalan ammattikorkeakoulun julkaisuja B:18. Joensuu: Kopijyvä. 186–193.
- Jauhola, L. 2010. Maahanmuuttajat ammatillisessa koulutuksessa. Tilastokatsaus 2010. Raportit ja selvitykset 2010:11. Opetushallitus.
- Jasinskaja-Lahti, I., Liebkind, K. & Vesala, T. 2002. Rasismi ja syrjintä Suomessa. Maahanmuuttajien kokemuksia. Helsinki: Gaudeamus.
- Jokikokko, K. 2002. Interkulttuurinen kompetenssi apuna kulttuurien kohdatessa. Teoksessa Räsänen, R., Jokikokko, K., Järvelä, M-L. & Lamminmäki-Kärkkäinen, T. Interkulttuurinen opettajankoulutus. Utopiasta todellisuudeksi toimintatutkimuksen avulla. Oulu: Oulu University Press. 85–95.
- Jokikokko, K. 2005. Perspectives on Intercultural Competence. Teoksessa Räsänen, R. & San. J. (Eds.) Conditions for Intercultural Learning and Co-operation. Research in Educational Sciences 23. Finnish Educational Research Association. 89–106.
- Jokikokko, K. 2010. Teacher´s Intercultural Learning and Competence. Akateeminen väitöskirja. University of Oulu. Acta Univ. Oul. E 114, 2010. Tampere: Juvenes Print.

- Julkunen, R. 2008. Hyvinvointia menestymällä. Teoksessa Lairio, H., Heikkinen, H.L.T. & Penttilä, M. (toim.) Koulutuksen kulttuurit ja hyvinvoinnin politiikat. Kasvatusalan tutkimuksia – Research in Educational Sciences 35. Turku: Suomen kasvatustieteellinen seura. 11–42.
- Kaikkonen, P. 1999a. Kulttuurien välinen oppiminen ja kasvatus. Teoksessa Matinheikki-Kokko, K. (toim.) Monikulttuurinen koulutus – perusteita ja kokemuksia. Helsinki: Opetushallitus. 17–29.
- Kaikkonen, P. 1999b. Laadullinen tutkimus kasvatus ja opetustyössä. *Kasvatus-lehti*. 30 (5). 427–435.
- Karttunen, A. 2011. Näkökulmia validoinnista – Euroopan kautta Suomeen. Teoksessa Pehkonen, A. (toim.) Tavoitteena työelämä – maahanmuuttajien osaaminen näkyväksi. EUedu-julkaisut nro 1. Kuopio: Savon koulutuskuntayhtymä. 11–36.
- Keisala, K. 2012. Monikulttuurisen työyhteisön viestintä. Tampere: Tampere University Press.
- Kemppainen, R. P. 2009. Liike-elämän näkökulma. Teoksessa Lasonen, J. & Halonen, M. (toim.) Kulttuurienvälinen osaaminen koulutuksessa ja työelämässä. Suomen kasvatustieteellinen seura. Kasvatusalan tutkimuksia 43. Jyväskylä: Jyväskylän yliopistopaino. 109–127.
- Ketelaar, E., den Brok, P., Beijard, D. & Boshuizen, H. P. A. 2012. Teachers' perceptions of the coaching role in secondary vocational education. *Journal of Vocational Education and Training*. 64 (3). 295–315.
- Khakimov, E. & Khotinets, V. 2009. Etniset stereotyytit, asenteet ja kompetenssin hyväksyminen. Teoksessa Lasonen, J. & Halonen, M. (toim.) Kulttuurienvälinen osaaminen koulutuksessa ja työelämässä. Suomen kasvatustieteellinen seura. Kasvatusalan tutkimuksia 43. Jyväskylä: Jyväskylän yliopistopaino. 131–144. Artikkelin ovat kääntäneet englannin kielestä suomeksi Tuomo Suontausta ja Johanna Lasonen.
- Kislev, E. 2012. Components of intercultural identity: towards an effective integration policy. *Intercultural Education*. 23 (3). 221–235.
- Koppinen, M-L. 1999. Monikulttuurinen opettaja – silta kahden kulttuurin välillä. Teoksessa Matinheikki-Kokko, K. (toim.) Monikulttuurinen koulutus – perusteita ja kokemuksia. Helsinki: Opetushallitus. 145–151.
- Koskela, S. 2013. "Mie teen vaan oman työni". Toimintatutkimus moniammatillisen yhteistyön ja ohjausosaamisen kehittämisestä. Akateeminen väitöskirja. Jyväskylän yliopisto. Jyväskylä: Jyväskylä University Printing House.

- Kvale, S. 2006. Dominance Through Interviews and Dialogues. *Qualitative Inquiry*. 12 (3). 480–500.
- Kyhä, H. 2011. Koulutetut maahanmuuttajat työmarkkinoilla. Tutkimus korkeakoulututkinnon suorittaneiden työllistymisestä ja työurien alusta Suomessa. Akateeminen väitöskirja. Turun Yliopisto. Turku: Painosalama Oy.
- Könönen, J. 2009. Euroopan rajat ja rajojen Eurooppa. Teoksessa Kuusela, H. & Bruun, O. (Eds.) Euroopasta ei mitään uutta? Kansalaiset Euroopan Unionia etsimässä. Helsinki: Gaudeamus. 108–128.
- Köpsén, S. 2014. How vocational teachers describe their vocational teacher identity. *Journal of Vocational Education & Training*. 66 (2). 194–211.
- Lahdenperä, P. 2004. Interkulturell pedagogik – vad, hur och varför? Teoksessa Lahdenperä, P. (red.) Interkulturell pedagogik i teori och praktik. Lund: Studentlitteratur. 11–31.
- Lassenius, Y. 2011. Utveckling av vårdlärarnas kulturkompetens. En kvalitativ studie som fokuserar på lärarna i mångkulturella lärmiljöer i Finland. Akateeminen väitöskirja. Jyväskylä: Jyväskylän opisto.
- Lasonen, J. 2009a. Kokemusta korkea-asteelta: Musiikinopettajien kulttuurienvälinen asiantuntijuus. Teoksessa Lasonen, J. & Halonen, M. (toim.) Kulttuurienvälinen osaaminen koulutuksessa ja työelämässä. Suomen kasvatustieteellinen seura. Kasvatusalan tutkimuksia 43. Jyväskylä: Jyväskylän yliopistopaino. 85–108.
- Lasonen, J. 2009b. Tavoitteena tunnustuksen antamisen tasavertaisuus. Teoksessa Lasonen, J. & Halonen, M. (toim.) Kulttuurienvälinen osaaminen koulutuksessa ja työelämässä. Suomen kasvatustieteellinen seura. Kasvatusalan tutkimuksia 43. Jyväskylä: Jyväskylän yliopistopaino. 145–154.
- Lasonen, J., Halonen, M., Kemppainen, R. P. & Teräs, M. 2009. Monikulttuurisuus, kulttuurienvälisyys ja osaamisen tunnustuksen tarve. Teoksessa Lasonen, J. & Halonen, M. (toim.) Kulttuurienvälinen osaaminen koulutuksessa ja työelämässä. Suomen kasvatustieteellinen seura. Kasvatusalan tutkimuksia 43. Jyväskylä: Jyväskylän yliopistopaino. 9–21.
- Lasonen, J. & Teräs, M. 2013. Tunnustamisen näkökulma maahanmuuttajien työllistymiseen ja ammatilliseen koulutukseen. Teoksessa Brunila, K., Hakala, K., Lahelma, E. & Teittinen, A. (toim.) Ammatillinen koulutus ja yhteiskunnalliset eronteot. Helsinki: Gaudeamus. 154–170.

- Lasonen, J., Teräs, M. & Sannino, A. 2011. Tunnustaminen, kokeminen ja ekspansiivinen oppiminen käsitteellisinä resursseina maahanmuuttajia tutkittaessa. Teoksessa Lasonen, J. & Ursin, J. (toim.) Koulutus yhteiskunnan muutoksissa: jatkuvuuksia ja katkoksia. FERA Suomen kasvatustieteellinen seura ry. Jyväskylä: Jyväskylän yliopistopaino. 230–257.
- Lehtinen, E., Kuusinen, J. & Vauras, M. 2007. Kasvatuspsykologia. 2. uudistettu painos. Helsinki: WSOY
- Lehtisalo, L. 2002. Tieto oppiminen sivistys. Avauksia ihmisen vuosisataan. Helsinki: WSOY.
- Liebkind, K., Mannila, S., Jasinskaja-Lahti, I., Jaakkola, M., Kyntäjä, E. & Reuter, A. 2004. Venäläinen, virolainen, suomalainen. Kolmen maahanmuuttajaryhmän kotoutuminen Suomeen. Tampere: Gaudeamus.
- Lucas, B., Spencer, E. & Claxton, G. 2012. How to teach vocational education: A theory of vocational pedagogy. Centre for Real-World Learning. University of Winchester. Luettu 14.12.2014 osoitteessa: <http://www.skillsdevelopment.org/pdf/How-to-teach-vocational-education.pdf>.
- Lumby, J. 2012. Leading Organizational Culture: Issues of Power and Equity. *Educational Management Administration & Leadership*. 40 (5). 576–591.
- Löytty, O. 2005. Toiseus. Kuinka tutkia kohtaamisia ja valtaa. Teoksessa Rastas, A., Huttunen, L. & Löytty, O. (toim.) Suomalainen vieraskirja. Kuinka käsitellä monikulttuurisuutta. Tampere: Vastapaino. 161–189.
- Maclean, R. & Ordonez, V. 2006. Promoting technical and vocational education and training for all: Issues, concerns and prospects with particular reference to developing countries. Teoksessa Ruohotie, P. & Maclean, R. (Eds.) *Communication and Learning in the Multicultural World*. Helsinki: The OKKA Foundation for Teaching, Education and Personal Development. 63–78.
- Majuri, M. & Helakorpi, S. 2010. Oppijakeskeiset oppimisympäristöt. Teoksessa Helakorpi, S., Aarnio, H. & Majuri, M. *Ammattipedagogiikkaa uuteen oppimiskulttuuriin*. Hämeenlinna: Hämeen ammattikorkeakoulu. 125–143.
- Mannila, S. 2009. Finnish immigration policy in change? Teoksessa Jasinskaja-Lahti, I., Mähönen, T.A. (Eds.) *Identities, Intergroup Relations and Acculturation - The Cornerstone of Intercultural Encounters*. Helsinki: Gaudeamus. 221–233.

- Manninen, J., Burman, A., Koivunen, A., Kuittinen, E., Luukannel, S., Passi, S. & Särkkä, H. 2007. Oppimista tukevat ympäristöt. Johdatus oppimisympäristöajatteluun. Helsinki: Opetushallitus
- Martin, M. 2002. Suomen kielen oppijasta sen käyttäjäksi. Teoksessa Laihiala-Kankainen, S., Dufva, H. & Pietikäinen, S. (toim.) Moniääninen Suomi. Jyväskylän yliopisto. Soveltavan kielentutkimuksen keskus. 39–53.
- Matinheikki-Kokko, K. 2002. Kulttuurikompetenssin oppiminen toisesta kulttuurista tulevien ohjaustyössä. Teoksessa Eteläpelto, A. & Tynjälä, P. Oppiminen ja asiantuntijuus. Työelämän ja koulutuksen näkökulmia. 1.–2. painos. Juva: WSOY. 291–305.
- Matinheikki-Kokko, K. & Pitkänen, P. 2002. Immigrant policies and the education of immigrants in Finland. Teoksessa Pitkänen, P., Kalekin-Fishman, D. & Verma, G. K. (Eds.) Education and Immigration. Settlement policies and current challenges. London: RoutledgeFalmer. 48–73.
- Maunonen-Eskelinen, I., Kaikkonen, L. & Clayton, P. 2005. Councelling immigrant adults at an educational setting. Teoksessa Launikari, M. & Puukari, S. (toim.) Multicultural Guidance and Councelling. Theoretical foundations and best practices in Europe. Jyväskylä: CIMO. 265–286.
- Mayring, F. 2004. Qualitative Content Analysis. Teoksessa Flick, U., von Kardorff, E. & Steinke, I. (Eds.) A Companion to Qualitative Research. Translated by Bryan Jenner. London: Sage. 266–269.
- Metsänen, R. 2002. Monikulttuurinen ohjaus. Teoksessa Onnismaa, J., Pasanen, H. & Spangar, T. (toim.) Ohjaus ammattina ja tieteenalana 2. Ohjauksen toimintakentät. Juva: PS-Kustannus. 180–195.
- Metsänen, R. 2007. Opettajana globaaleissa ympäristöissä. Teoksessa Jääskeläinen, M., Laukia, J., Luukkainen, O., Mutka, U. & Remes, P. (toim.) Ammattikasvatuksen soihdunkantoa. Kymmenen vuotta opettajankoulutusta ammatillisissa opettajakorkeakouluissa. Jyväskylä: PS-Kustannus. 207–221.
- Metsänen, R. 2009. Monikulttuurinen ohjaus käytännössä - vanhaa ja uutta, omaa ja lainattua, läheltä ja kaukaa. Teoksessa Helander, J. (toim.) Ammatillisen opettajan käsikirja. Hämeenlinna: Hämeen ammattikorkeakoulu. 115–124.
- Mezirow, J. (et al.). 1996. Uudistava oppiminen. Kriittinen reflektio aikuiskoulutuksessa. Helsinki: Helsingin Yliopiston Lahden tutkimus- ja koulutuskeskus. Suomennos Leevi Lehto

- Minami, M. 2009. Role of attitude in Multicultural Counselling Competency. *World Cultural Psychiatry Research Review*. 4 (1). 39–46.
- Naudé, L. 2013. Boundaries between knowledges – does recognition of prior learning assessment represent a third space? *International Journal of Continuing Education and Lifelong Learning*. 5 (2). 57–69.
- Nissinen, K. & Välijärvi, J. 2011. Opettaja- ja opettajankoulutustarpeiden ennakkoinnin tuloksia. Jyväskylän yliopiston Koulutuksen tutkimuslaitos. Tutkimusselosteita 43. Jyväskylä: Jyväskylän yliopistopaino.
- Nokelainen, P. 2013. Mitä on ammattikasvatus ja ammattikasvatuksen tutkimus? *Ammattikasvatuksen aikakauskirja*. (15) 1. 4–9.
- Ojanen, S. 2001. Ohjauksesta oivallukseen. Ohjausteorian kehittäjä. 2. uusittu painos. Helsinki: Palmenia-Kustannus.
- Olkinuora, A. 2000. Ammatillinen opettajankoulutus ammattikasvatuksen esivaihe. Teoksessa Rajaniemi, A. (toim.) Suomalaisen ammattikasvatuksen historia. Saarijärvi: OKKA-säätiön julkaisuja. 184–203.
- Onnismaa, J. 2002. Ohjaustyön etiikka ja ohjausasiantuntijuus. Teoksessa Onnismaa, J., Pasanen, H. & Spangar, T. (toim.) Ohjaus ammattina ja tieteenalana 2. Ohjauksen toimintakentät. Jyväskylä: PS-kustannus. 294–313.
- Onnismaa, J. 2007. Ohjaus- ja neuvontatyö. Aikaa, huomioita ja kunnioitusta. Tampere: Gaudeamus.
- Onnismaa, J., Pasanen, H. & Spangar, T. 2000. Alkusanat. Teoksessa Onnismaa, J., Pasanen, H. & Spangar, T. (toim.) Ohjaus ammattina ja tieteenalana 1. Ohjauksen lähestymistavat ja ohjaustutkimus. Jyväskylä: PS-kustannus. 5-11.
- Pagani, C. 2014. Diversity and social cohesion. *Intercultural Education*. 25 (4). 300–311.
- Pantzar, T. 2009. Erilaisuuden ja vierauden ymmärtämisen edistäminen kulttuurienvälisen kasvatuksen tavoitteena. Teoksessa Jaatinen, R., Kohonen, V. & Moilanen P. (toim.) Kielikasvatus, opettajuus ja kulttuurienväläinen toimijuus. Saarijärvi: OKKA-säätiö. 95–107.
- Paris, D. 2012. Culturally Sustaining Pedagogy: A Needed Change in Stance, Terminology, and Practice. *Educational Researcher*. 41 (3). 93–97.
- Pasanen, H. 2002. Oppimisen ohjauksen tarve ammatillisessa aikuiskoulutuksessa. Teoksessa Onnismaa, J., Pasanen, H. & Spangar, T. (toim.) Ohjaus ammattina ja tieteenalana 2. Jyväskylä: PS-Kustannus. 104–129.

- Pasanen, H. 2006. Ohjaus näyttötutkinnoissa. Teoksessa Heikkinen, E., Rikkinen, A. (toim.), Gunnar, M., Vuolle-Salonen, M. & Pasanen, H. Ohjaus näyttötutkintoprosessissa. Helsinki: Hakapaino. 12–21.
- Patterson, C. H. 1996. Multicultural Counseling: From Diversity to Universality. *Journal of Counseling and Development*. 74 (3). 227–231.
- Patterson, C. H. 2004. Do We Need Multicultural Counseling Competencies? *Journal of Mental Health Counseling*. 26 (1). 67–73.
- Peavy, R. V. 1998. SocioDynamic counselling: A Constructivist Perspective. Victoria, BC: Trafford.
- Peavy, R. V. 2001. Elämäni työkirja. Konstruktivististen ohjausperiaatteiden soveltaminen: tehtäviä ja harjoituksia. Suomentanut Petri Auvinen. Helsinki: Psykologien Kustannus.
- Peavy, R. V. & Li, H.Z. 2003. Social and Cultural context of Intercultural Counselling. *Canadian Journal of Counselling*. 37 (3). 186–196.
- Pekkari, M. 2008. Tavoitteellinen ohjauskeskustelu. Helsinki: Kustannusosakeyhtiö Tammi.
- Pelkonen, P. 2005. Intercultural Learning for International Cooperation. Teoksessa Räsänen, R. & San. J. (Eds.) Conditions for Intercultural Learning and Co-operation. Research in Educational Sciences 23. Finnish Educational Research Association. 69–87.
- Penttilä, S., Lahtiranta, K. & Vanhanen-Nuutinen, L. 2007. Opettajankoulutuksen vaikuttavuus. Ammatillinen opettajankoulutus opettajuuden kehittymisen areenana. Teoksessa Jääskeläinen, M., Laukia, J., Luukkainen, O., Mutka, U. & Remes, P. (toim.) Ammattikasvatuksen soihdunkantoa. Kymmenen vuotta opettajankoulutusta ammatillisissa opettajakorkeakouluissa. Jyväskylä: PS-Kustannus. 49–65.
- Perry, L. B. & Southwell, L. 2011. Developing intercultural understanding and skills: models and approaches. *Intercultural education*. 22 (6). 453–466.
- Pikkarainen, E. 2011. Teoriat ja kasvatustiede. Teoksessa Holma, K. & Mälkki, K. (toim.) Tutkimusmatkalla. Metodologia, teoria ja filosofia kasvatustutkimuksessa. Helsinki: Gaudeamus. 25–43.

- Pitkänen, P. 2006. Työyhteisö muutoksessa: etnokulttuurinen monimuotoisuus itäsuomalaisissa yrityksissä. Teoksessa Toiviainen, H. & Hänninen, H. (toim.) *Rajanylitykset työssä. Yhteistoiminnan ja oppimisen uudet mahdollisuudet*. Jyväskylä: PS-kustannus. 115–135.
- Pitkänen, P. 2011. Terveysthuollon kansainvälistyvät toimintaympäristöt. Teoksessa Pitkänen, P. (toim.) *Kulttuurien kohtaamisia arjessa*. Tampere: Vastapaino. 75–99.
- Pitkänen, P., Icduygu, A. & Sert, D. 2012. Current Characteristics of Migrant Transnationalism. Teoksessa Pitkänen, P., Icduygu, A. & Sert, D. (Eds.) *Migration and Transformation. Multi-Level Analysis of Migrant Transnationalism*. New York and London: Springer. 207–224.
- Pitkänen, P. & Kouki, S. 1999. Vieraiden kulttuurien kohtaaminen viranomaistyössä. Helsinki: Edita.
- Pitkänen, P. & Telaranta, M. (toim.) 1995. *Ovi parempaan maailmaan. Hyvän olon avaimet eri kulttuureissa*. Helsinki: Painatuskeskus.
- Pohjonen, P. 2005. *Työssä oppiminen*. Keuruu: PS-kustannus.
- Polo, S. 2004. *Minästäkö kaikki riippuu? Akateeminen väitöskirja*. Acta Universitatis Tamperensis 1043. Tampere: Tampere University Press.
- Portera, A. 2014. Intercultural competence in education, counselling and psychotherapy. *Intercultural Education*. 25 (2). 157–174.
- Pöyhönen, S., Tarnanen, M., Kyllönen, T., Vehviläinen, E. & Rynkänen, T. 2009. Kielikoulutus maahanmuuttajien kotoutumiskoulutuksessa. Tavoitteet, toteutus ja hallinnollinen yhteistyö. Jyväskylä: Jyväskylän yliopistopaino.
- Raivola, R., Heikkinen, A., Kauppi, A., Nuotio, P., Oulasvirta, L., Rinne, R., Knubb-Manninen, G., Silvennoinen, H. & Vaahtera, K. 2007. Aikuisten näyttötutkintojärjestelmän toimivuus. Koulutuksen arviointineuvoston julkaisuja 26. Jyväskylä: Jyväskylän yliopistopaino.
- Rantala, K. 2008. *Ammatillinen varhaiskasvatus ja näyttötutkintojärjestelmä*. Akateeminen väitöskirja. Turku: Turun Yliopisto.
- Raunio, M. & Forsander, A. 2009. *The Welfare State in Competition for Global Talent. From National Protectionism to Regional Connectivity – the Case of Finland*. Frankfurt am Main: Peter Lang.
- Raunio, M. & Säävälä, M. 2011. Metallin ja korkean teknologian työyhteisöt monikulttuurisen oppimisen areenoina. Teoksessa Pitkänen, P. (toim.) *Kulttuurien kohtaamisia arjessa*. Tampere: Vastapaino. 101–140.

- Raunio, M., Säävälä, M., Hammar-Suutari, S. & Pitkänen, P. 2011. Monikulttuurisuus ja kulttuurien välisen vuorovaikutuksen areenat. Teoksessa Pitkänen, P. (toim.) Kulttuurien kohtaamisia arjessa. Tampere: Vastapaino. 17–50.
- Reichertz, J. 2004. Abduction, Deduction and Induction in Qualitative Research. Teoksessa Flick, U., von Kardorff, E. & Steinke, I. (Eds.) *A Companion to Qualitative Research*. Translated by Bryan Jenner. London: Sage. 159–171.
- Richardson, P. 2005. Kulttuurisesti monimuotoisen työyhteisön johtaminen. Teoksessa Pitkänen, P. (toim.) Kulttuurien välinen työ. Helsinki: Edita. 63–75.
- Richardson, J.M, Imig, S. & Ndoye, A. 2013. Developing Culturally Aware School Leaders: Measuring of an International Internship Using the MGUDS. *Educational Administration Quarterly*. 49 (1). 92–123.
- Rinne, R., Kivirauma, J. & Lehtinen, E. 2004. Johdatus kasvatustieteeseen. 5. uudistettu painos. Helsinki: WSOY.
- Ronkainen, S., Pehkonen, L., Lindblom-Ylänne, S. & Paavilainen, E. 2011. Tutkimuksen voimasanat. Helsinki: WSOY.
- Rose, D. G. & Potts, A. D. 2011. Examining Teacher Candidate Resistance to Diversity: What Can Teacher Educators Learn? *International Journal of Multicultural Education*. 13 (2). 1–19.
- Ruusuvuori, J., Nikander, P. & Hyvärinen, M. 2010. Haastattelun analyysin vaiheet. Teoksessa Ruusuvuori, J., Nikander, P. & Hyvärinen, M. (toim.) Haastattelun analyysi. Tampere: Vastapaino. 9–36.
- Ruusuvuori, J. & Tiittula, L. 2005. Tutkimushaastattelu ja vuorovaikutus. Teoksessa Ruusuvuori, J. & Tiittula, L. (toim.) Haastattelu. Tutkimustilanteet ja vuorovaikutus. Tampere: Vastapaino. 22–56.
- Räsänen, R. 1999. Koulu monikulttuurisessa maailmankylässä. Teoksessa Niemi, H. (toim.) Opettajankoulutus modernin murroksessa. Tampere: Tampereen yliopistopaino. 134–149.
- Räsänen, R. 2002a. Arvot, opettajuus ja opettajankoulutus valtaviirran ja moninaisuuden ristiaallokossa. Teoksessa Räsänen, R., Jokikokko, K., Järvelä, M-L. & Lamminmäki-Kärkkäinen, T. *Interkulttuurinen opettajankoulutus. Utopiasta todellisuudeksi toimintatutkimuksen avulla*. Oulu: Oulu University Press. 15–30.

- Räsänen, R. 2002b. Interkulttuurisen pedagogiikan olemusta etsimässä. Teoksessa Räsänen, R., Jokikokko, K., Järvelä, M-L. & Lamminmäki-Kärkkäinen, T. Interkulttuurinen opettajankoulutus. Utopiasta todellisuudeksi toimintatutkimuksen avulla. Oulu: Oulu University Press. 98–113.
- Räsänen, R. 2005. Erilaisuus koulussa ja opettajankoulutuksessa – haaste ja rikkaus. Teoksessa Luukkainen, O. & Valli, R. (toim.) Kaksitoista teesiä opettajalle. Jyväskylä: PS-kustannus. 79–94.
- Räsänen, R. 2009. 60-vuotinen ihmisoikeusprosessi ja kasvatusta kulttuurienväliseen vuoropuheluun. Teoksessa Jaatinen, R., Kohonen, V. & Moilanen P. (toim.) Kielikasvatus, opettajuus ja kulttuurienväläinen toimijuus. Saarijärvi: OKKA-säätiö. 237–249.
- Sainio, A. & Rajala, P. 2002. Ohjeista selkokirjoittajille. Teoksessa Virtanen, H. (toim.) Selko-opas. Kehitysvammaliitto. Tampere: Tammer-Paino Oy. 23–32.
- Salo, J. 2004. Näyttötutkintojen kehittämiskoulutuksen vaikuttavuus Pohjois-Suomessa. Akateeminen väitöskirja. Acta Universitatis Tamperensis 1041. Tampere: Tampereen Yliopistopaino Oy Juvenes Print.
- Salo-Lee, L. 2005. Kohden kulttuurienvälisestä kompetenssista. Teoksessa Varis, T. (toim.) Uusrenessanssiajattelu, digitaalinen osaaminen ja monikulttuurisuuteen kasvaminen. Helsinki: OKKA-säätiö. 123–133.
- Sandberg, J. 2005. How do we justify Knowledge Produced Within Interpretive Approaches? *Organizational Research Methods*. 8 (1). 41–68.
- Saukkonen, P. 2007. Poliittika monikulttuurisessa yhteiskunnassa. Helsinki: WSOY.
- Scanlan, M. & López, F. 2012. ¡Vamos! How School Leaders Promote Equity and Excellence for Bilingual Students. *Educational Administration Quarterly*. 48 (4). 583–625.
- Schostak, J. 2006. Interviewing and Representation in Qualitative Research. England: Open University Press.
- Siljander, P. 2011. Kasvatustieteen metodologiset käänneet – kaikkiko käy? Teoksessa Holma, K. & Mälkki, K. (toim.) Tutkimusmatkalla. Metodologia, teoria ja filosofia kasvatustutkimuksessa. Helsinki: Gaudeamus. 199–210.
- Sinisalo, P. 2000. Ohjauksen ja neuvonnan tutkimuksesta Suomessa. Teoksessa Onnismaa, J., Pasanen, H. & Spangar, T. (toim.) Ohjaus ammattina ja tieteenalana 1. Ohjauksen lähestymistavat ja ohjaustutkimus. Juva: PS-kustannus. 190–206.

- Sluijsmans, D. M. A., Straetmans, G. J. J. M. & Van Merriënboer J. J. G. 2008. Integrating authentic assessment with competence-based learning in vocational education: the Protocol Portfolio Scoring. *Journal of Vocational Education and Training*. 60 (2). 159–172.
- Spangar, T. 2002. Ohjaajan asiakkaan kohtaaminen “sisältä ulos”. Teoksessa Onnismaa, J., Pasanen, H. & Spangar, T. (toim.) Ohjaus ammattina ja tieteenalana 2. Ohjauksen toimintakentät. Juva: PS-kustannus. 14–23.
- Spitzberg, B. H. & Changno, G. 2009. Conceptualizing Intercultural Competence. Teoksessa Deardorff, D. K. (Eds.) *The Sage handbook of Intercultural Competence*. United States of America: Sage. 2–52.
- Sorainen, O. 2007. Ulkomaalainen työntekijä. Rekrytointi, maahantulo ja työnteko. Työsuhtedekirjasto. Helsinki: Edita.
- Sue, D. W. 2001. Surviving Monoculturalism and Racism. A Personal and Professional Journey. Teoksessa Ponterotto, J. G., Casas, J.M., Suzuki, L.A. & Alexander, C.M. (Eds.) *Handbook of Multicultural Counseling*. Second Edition. London: Sage. 45–54.
- Sue, D. W., Arredondo, P. & McDavis, R.J. 1992. Multicultural Counseling Competencies and Standards; A Call to the Profession. *Journal of Counseling & Development*. 70 (4). 477–486.
- Sue, D. W. & Sue, D. 2008. *Counseling the culturally different: Theory and Practise*. 5. painos. New York: Wiley
- Suni, M. 2011. Missä ja miten maahanmuuttajat kehittävät ammatillista kielitaitoaan? *Ammattikasvatuksen Aikakauskirja* 13 (2). Työelämän ja ammatillisen koulutuksen monikulttuuristuminen. Helsinki: OKKA-säätiö. 8–22.
- Syrjäläinen, E., Eronen, A. & Värri, V. 2007. Johdanto. Teoksessa Syrjäläinen, E., Eronen, A. & Värri, V. (toim.) *Avauksia laadullisen tutkimuksen analyysiin*. Tampere: Tampereen Yliopistopaino. 7–11.
- Säävälä, M. & Keski-Hirvelä, E. 2011. Osallisuuden haaste: kulttuurisesti monimuotoistuva työvoimakoulutus. Teoksessa Pitkänen, P. (toim.) *Kulttuurien kohtaamisia arjessa*. Tampere: Vastapaino. 165–196.
- Taajamo, M. & Puukari, S. (toim.) 2007. *Monikulttuurisuus ja moniammatillisuus ohjaus- ja neuvontatyössä*. Koulutuksen tutkimuslaitos. Tutkimuslustoja 36. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto.
- Talib, M., Löfström, J. & Meri, M. 2004. *Kulttuurit ja koulu. Avaimia opettajalle*. Helsinki: WSOY.

- Tarozzi, M. 2014. Building an 'intercultural ethos' in teacher education. *Intercultural Education*. 25 (2). 128–142.
- Taylor, R. W. 2010. The Role of Teacher Education Programs in Creating Culturally Competent Teachers. A Moral Imperative for Ensuring the Academic Success of Diverse Student Populations. *Multicultural Education*. 17 (3). 24–28.
- Teräs, M. 2007. Intercultural Learning and Hybridity in the Culture Laboratory. Akateeminen väitöskirja. Helsingin yliopisto: Helsinki University Press.
- Teräs, M. 2009. Ammatillinen toinen aste ja kulttuurienvälinen tila. Teoksessa Lasonen, J. & Halonen, M. (toim.) Kulttuurienvälinen osaaminen koulutuksessa ja työelämässä. Suomen kasvatustieteellinen seura. Kasvatusalan tutkimuksia 43. Jyväskylä: Jyväskylän yliopistopaino. 63–84.
- Teräs, M. & Lasonen, J. 2013. The Development of Teachers' Intercultural Competence Using a Change Laboratory Method. *Vocations and Learning*. 6 (1). 107–134.
- Tiittula, L. 2005. Monikulttuurisuus ja viestintä. Teoksessa Pitkänen, P. (toim.) Kulttuurien välinen työ. Helsinki: Edita. 123–135.
- Tilastokeskus. 2013. Näyttötutkintoon valmistavissa koulutuksissa 88 400 osallistujaa vuonna 2012. Luettu 30.10.2014 osoitteesta:
http://tilastokeskus.fi/til/aop/2012/03/aop_2012_03_2013-11-06_tie_003_fi.html.
- Tilastokeskus. 2014a. Suomessa oli 1,2 miljoonaa opiskelijaa vuonna 2012. Luettu 1.12.2014 osoitteesta http://tilastokeskus.fi/til/opiskt/2012/opiskt_2012_2014-01-29_tie_001_fi.html.
- Tilastokeskus. 2014b. Ulkomaiden kansalaiset. Luettu 30.10.2014 osoitteesta:
https://www.tilastokeskus.fi/tup/suoluk/suoluk_vaesto.html#ulkomaidenkansalaiset.
- Tilastokeskus. 2014c. Vuoden 2013 väkiluvun kasvusta vieraskielisten osuus 90 prosenttia. Luettu 30.10.2014 osoitteesta:
http://www.stat.fi/til/vaerak/2013/vaerak_2013_2014-03-21_tie_001_fi.html.
- Todisco, E. 2009. From culture to multiculturalism. From the migration of people to the migration of cultures. Teoksessa Kultalahti, J., Karppi, I., Kultalahti, O. & Todisco, E. (Eds.) Globalisation. Challenges to Research and Governance. Helsinki: East-West Books. 187–217.
- Tuomi, J. & Sarajärvi, A. 2009. Laadullinen tutkimus ja sisällönanalyysi. 5. uudistettu laitos. Helsinki: Kustannusosakeyhtiö Tammi.
- Tuominen, M. & Wihersaari, J. 2006. Ammattikasvatusfilosofia. OKKA-säätiön julkaisu. Saarijärvi: OKKA-säätiö.

- Tuori, S. 2012. Kuunteleminen monikulttuurisuuden mahdollistajana. Teoksessa Keskinen, S., Vuori, J. & Hirsiaho, A. (toim.) Monikulttuurisuuden sukupuoli. Kansalaisuus ja erot hyvinvointiyhteiskunnassa. Tampere: Tampereen yliopistopaino. 101–120.
- Töttö, P. 2000. Pirullisen positivismin paluu. Laadullisen ja määrällisen tarkastelua. Tampere: Vastapaino.
- Uusikylä, K. & Atjonen, P. 2000. Didaktiikan perusteet. Helsinki: WSOY.
- Vehviläinen, S. 2013. Opinnäytteen ohjauksen ulottuvuuksia: sovellus yliopistopedagogiseen koulutukseen. *Aikuiskasvatustieteellinen Aikakauslehti Aikuiskasvatus*. 33 (3). 234–241.
- Verma, K. G. 2005. Kulttuurien välisen työn lähtökohtia. Teoksessa Pitkänen, P. (toim.) Kulttuurien välinen työ. Helsinki: Edita. 54–62.
- Vespiä K. M., Fitzpatrick, M. E., Fouad, N. A., Kantamneni, N. & Chen, Y. 2010. Multicultural Career Counseling: A National Survey of Competencies and Practices. *The Career Development Quarterly*. 59 (1). 2–96.
- Vipunen – opetushallinnon tilastopalvelu. Luettu 7.11.2014 osoitteessa: <http://vipunen.csc.fi/fi-fi/ammattillinenkoulutus/opiskelijat/Pages/ammattillisen-koulutuksen-opiskelijat-koulutusrakenneraportti.aspx>.
- Virtanen, H. 2002. Selkokielen määritelmä, tarve ja käyttäjäryhmät. Teoksessa Virtanen, H. (toim.) Selko-opas. Kehitysvammaliitto. Tampere: Tammer-Paino. 7–21.
- Virtanen, H. 2009. Selkokielen käsikirja. Kehitysvammaliitto. Oppimateriaalikeskus Opিকে. Tampere: Esa Print.
- Volmari, K., Helakorpi, S. & Frimodt, R. (Eds.) 2009. Competence Framework for VET Professions. Handbook for practitioners. European Centre for the Development of Vocational Training. Helsinki: Finnish National Board for Education.
- Vonk, R. 2002. Effects of stereotypes on attitude inference: outgroups are black and white, ingroups are shaded. *British Journal of Social Psychology*. 41 (1).157–167.
- Vuolle-Salonen, M. 2006. Ohjaus näyttötutkintoprosessissa. Teoksessa Heikkinen, E., Rikkinen, A. (toim.), Gunnar, M., Vuolle-Salonen, M. & Pasanen, H. Ohjaus näyttötutkintoprosessissa. Helsinki: Hakapaino. 22–33.
- Vänskä, K. 2005. Moottoritietä metsäpoluille – oppimisen henkilökohtaistaminen opiskelussa. Teoksessa Lerkkanen, J. (toim.) Opinto-ohjauksen tarkoitus. Opinto-ohjaajan koulutuksen 20-vuotisjuhlajulkaisu. Jyväskylän ammattikorkeakoulun julkaisu 51. 28–33.

- Ward, C. & Kus, L. 2012. Back to and beyond Berry's basics: The conceptualization, operationalization and classification of acculturation. *International Journal of Intercultural Relations*. 36 (4). 472–485.
- Winch, C. 2012. Research in Vocational Education and Training. *British Journal of Educational Studies*. 60 (1). 53–63.

HALLINNOLLISET JULKAISUT

- Aikaisemmin hankitun osaamisen tunnistaminen koulutusjärjestelmässä. 2004. Opetusministeriön työmuistioita ja selvityksiä 2004:27. Helsinki: Yliopistopaino.
- Aikuiskoulutuksen tehtävät maahanmuuttajien työllistämisen edistämiseksi. 2009. OPM:n, SM:n, STM:n ja TEM:n virkamiestyöryhmän esitykset aikuiskoulutuksen kokonaisuudistuksen johtoryhmälle. Sisäasiainministeriön julkaisuja 12/2009. Luettu 8.3.2011 osoitteesta: <http://www.intermin.fi/julkaisu/122009?docID=25372>.
- Ammatillisen tutkintojärjestelmän kehittämishankkeen loppuraportti. 2010. Opetus- ja kulttuuriministeriön työryhmämuistioita ja selvityksiä 2010:15. Luettu 8.3.2011 osoitteesta: <http://www.minedu.fi/export/sites/default/OPM/Julkaisut/2010/liitteet/okmtr15.pdf?lang=fi>.
- Ammatillisesti suuntautuneen aikuiskoulutuksen kokonaisuudistus. AKKU-johtoryhmän toimenpide-ehdotukset (toinen väliraportti). 2009. Opetusministeriön työryhmämuistioita ja selvityksiä 2009:11. Opetusministeriö. Koulutus- ja tiedepolitiikan osasto. Helsinki: Yliopistopaino.
- Henkilökohtaistamismääräys. 2006. Opetushallituksen määräys 43/011/2006. Luettu 26.2.2010 osoitteesta: <http://www.oph.fi/attachment.asp?path=1,17629,18771,17170,61902>.
- Näyttötutkinto-opas. Näyttötutkinnon järjestäjien ja tutkintotoimikuntien käyttöön. 2012. Opetushallituksen oppaat ja käsikirjat 2012:11. Tampere: Juvenes Print – Suomen yliopistopaino.
- Tutkintojen ja muun osaamisen kansallinen viitekehys. 2009. Opetusministeriön työryhmämuistioita ja selvityksiä 2009:24. Luettu 27.2.2010 osoitteesta: <http://www.minedu.fi/export/sites/default/OPM/Julkaisut/2009/liitteet/tr24.pdf?lang=>.
- Ulkomaisten tutkintojen tunnustaminen Suomessa. Opetushallituksen oppaat ja käsikirjat 2010:3. Helsinki: Edita Prima.

10 LIITTEET

Liite 1

Kysely

15.2.2010

KIELI- JA KIELIKULTTUURITAUSTAN HUOMIOIMINEN AIKUISTEN NÄYTTÖTUTKINNOISSA

Taustatiedot <input type="checkbox"/> nainen <input type="checkbox"/> mies ikä koulutus Toiminta-alue Etelä-Suomi <input type="checkbox"/> Itä-Suomi <input type="checkbox"/> Länsi- ja Sisä-Suomi <input type="checkbox"/> Lounais-Suomi <input type="checkbox"/> Pohjois-Suomi <input type="checkbox"/> Lappi <input type="checkbox"/>	Koulutus/opetusala Oletko näyttötutkintomestari? <input type="checkbox"/> kyllä <input type="checkbox"/> ei aikuiskouluttajakokemus vuotta Kokemus maahanmuuttajista koulutuksessa vuotta näyttötutkinnoissa vuotta
Onko maahanmuuttajataustaisen tutkinnon suorittajan henkilökohtaistaminen mielestäsi erilaista kuin valtaväestöön kuuluvan tutkinnon suorittajan? <input type="checkbox"/> kyllä <input type="checkbox"/> ei Perustele!	

Millä konkreettisilla tavoilla olet huomioinut maahanmuuttajataustaisen tutkinnon suorittajan kieli- ja kulttuuritaustan henkilökohtaistamisprosessin kolmessa eri vaiheessa?

1. hakeutuminen

2. tutkinnon suorittaminen

3. tarvittavan ammattitaidon hankkiminen/koulutus

Millä konkreettisilla keinoilla/menetelmillä olet selvittänyt/tunnistanut maahanmuuttajataustaisen tutkinnon suorittajan aiemmin hankittua osaamista?

Oletko valmentanut työpaikkojen edustajia maahanmuuttajataustaisen tutkinnon suorittajan arviointiin?

kyllä

ei

Kerro, mitkä asiat ovat mielestäsi erityisten haasteellisia työelämän edustajia valmentettaessa!

Miten kuvailisit monikulttuurisen ohjauksen ja oppimisympäristön haasteita ja kouluttajalta vaadittavaa osaamista?

Onko maahanmuuttajilla suurempi ohjauksen tarve kuin valtaväestöön kuuluvilla opiskelijoilla?

kyllä

ei

Kuinka paljon suurempi ohjauksen tarve määrällisesti on? (esim. kaksin- tai kolminkertainen)

Millaisiin asioihin ohjausta erityisesti tarvitaan?

Onko tietyillä maahanmuuttajaryhmillä (esim. afrikkalaiset, venäläiset, aasialaiset) kokemuksesi mukaan vahvuuksia, jotka tukevat heidän menestymistään tietyissä ammateissa?

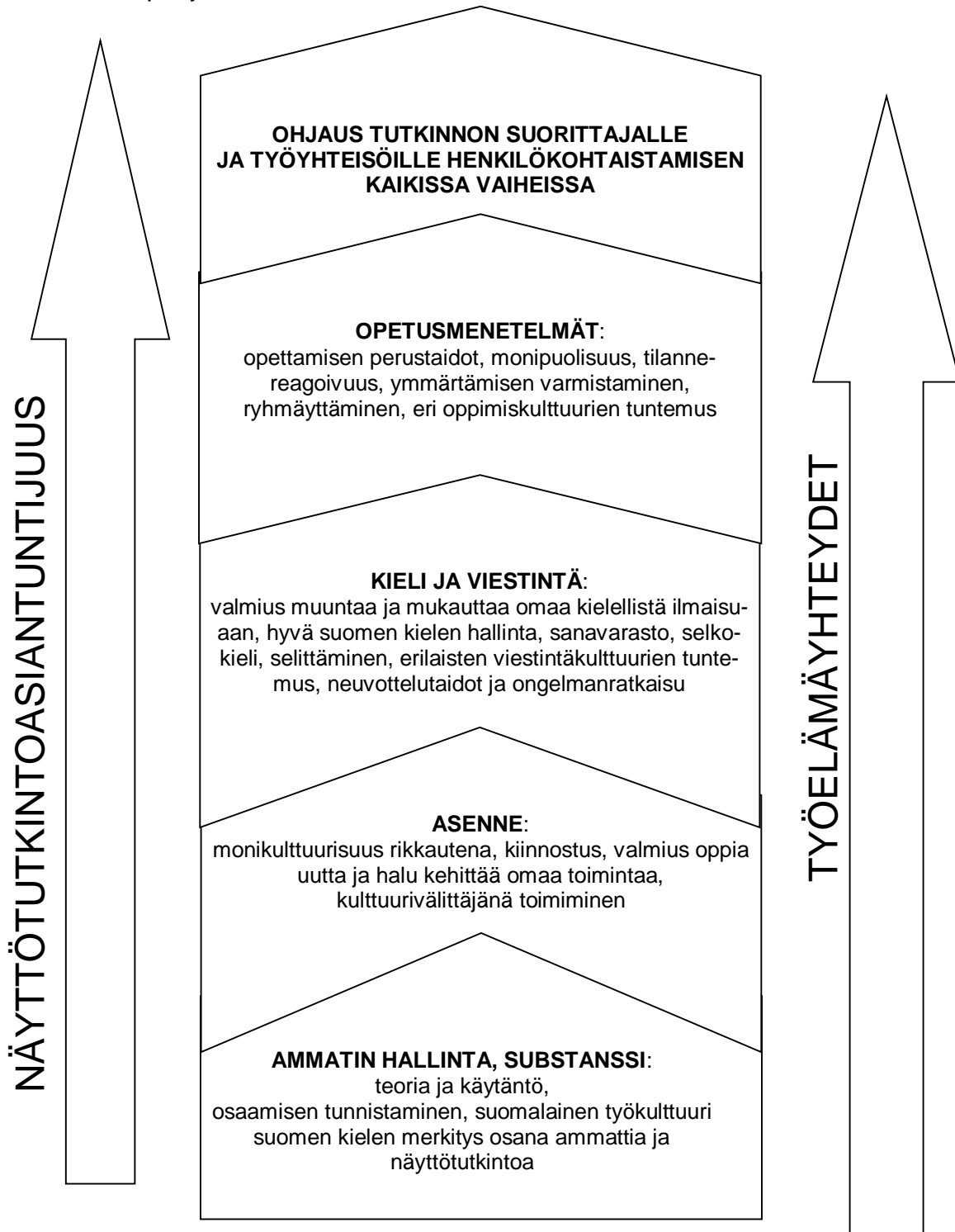
kyllä

ei

Kerro esimerkkejä!

TEEMAHAASTATELUN RUNKO AMMATILLISILLE KOULUTTAJILLE

1. Tutkimuksen lyhyt esittely ja haastattelun tavoitteiden kuvaaminen
2. Informantin taustatiedot: koulutus, kouluttajakokemus, kokemus maahanmuuttajista näyttötutkinnoissa, eri tutkinnot, joissa on ohjannut maahanmuuttajia
3. Lomakekyselyn pohjalta tehdyn analyysin esittely kaavion avulla, jota käytetään keskustelun pohjana



4. Haasteltavaa pyydetään kommentoimaan eri osa-alueita:

- ammatin hallinta, substanssi
- asenne
- kieli ja viestintä
- opetusmenetelmät
- ohjaus
- näyttötutkintoasiantuntijuus
- työelämäyhteydet

5. Haastateltavaa pyydetään kertomaan siitä, miten hän on kehittänyt opetusta tukeakseen maahanmuuttajia valmistavassa koulutuksessa ja tutkinnon suorittamisessa.

- Mitkä asiat ovat haastateltavan mielestä keskeiset ongelmakohdat ja mitä ratkaisuja hän on niihin löytänyt?
- Mitä ammatilliselta kouluttajalta monikulttuurisessa oppimisympäristössä vaaditaan?

TEEMAHAASTATTELUN RUNKO TYÖELÄMÄN EDUSTAJILLE

1. Tutkimuksen lyhyt esittely ja haastattelun tavoitteiden kuvaaminen

2. Informantin taustatiedot

- koulutus
- työkokemus
- kokemus maahanmuuttajien ohjauksesta työssäoppimisen aikana
- kokemus maahanmuuttajista näyttötutkinnoissa

3. Yhteistyö ammatillisten kouluttajien kanssa

Kyselyaineistossa nousi esiin viisi keskeistä teemaa, joiden pohjalta informanttia pyydetään esittämään ajatuksiaan ja kertomaan kokemuksistaan:

- asenteet työpaikoilla
- kielitaito
- kulttuuri
- arviointi
- työelämän pelisäännöt