A young woman with braided hair is looking out of a window. The background is blurred, showing a building and a green awning. The lighting is warm and natural.

Maahanmuuttajat ja ammatillisen osaamisen moninaisuus

KOKEMUKSIA AMMATTIKORKEAKOULUN LUOVILTA ALOILTA

TOIM. MATTI RANTALA

Maahanmuuttajat ja
ammattillisen osaamisen
moninaisuus

Maahanmuuttajat ja ammattillisen osaamisen moninaisuus

KOKEMUKSIA AMMATTIKORKEAKOULUN
LUOVILTA ALOILTA

Toim. Matti Rantala

Toimittaja

Matti Rantala

Toimituskunta

Tuomas Aatola

Tuuli Heikka

Pasi Kaarto

Milla Laasonen

Tuire Ranta-Meyer

Matti Rantala

Mika Seppälä

Heidi Söderholm

Anna-Maria Vilkuna

Taitto

Inka Hell

Kansi

Tuomas Aatola

Inka Hell

Visuaalinen suunnittelu

Tuomas Aatola

Inka Hell

Mika Seppälä

Kuvatoimitus

Inka Hell

Silja Karesto

Valokuvat

Inka Hell (s. 16, 19, 30, 34, 38, 47, 53, 86, 89, 97)

Milla Laasonen (s. 41, 62, 74)

Jussi Linkola (s. 69)

Tiina Madisson (s. 65)

Kannen kuvat

Inka Hell

Julkaisija

Metropolia Ammattikorkeakoulu

Kulttuuri ja luova ala

Paino

Erweko Painotuote Oy, Helsinki 2010

Paperi

Maxi offset 140 g

Fontit

Cronos Pro,

Goydy Oldstyle Std

ISBN 978-952-5797-19-0

© Kirjoittajat, valokuvaajat ja Metropolia Ammattikorkeakoulu

Tämän teoksen kopioiminen on tekijänoikeuslain (404/61, muut. 712/96) ja valokuvain (405/61, muut. 446/95) mukaisesti kielletty. Teoksen valokopioiminen on kielletty, ellei valokopiointiin ole hankittu lupaa. Lisätietoa luvista antaa Kopiosto ry, www.kopiosto.fi. Teoksen tai sen osan digitaalinen kopiointi tai muuntelu on ehdottomasti kielletty.



Sisältö

<i>Tuire Ranta-Meyer</i> Esipuhe	8
Kirjoittajat, keskustelijat, kommentoijat, toimittajat	10
<i>Matti Rantala</i> Miksi tämä julkaisu?	14
1 Siedänpö törmäyksiä?	
<i>Anna Kulicka-Soisalon-Soininen</i> It's all about communication	19
<i>Jukka Laaksonen</i> Opettaja monikulttuurisessa, integroidussa opetusmaailmassa	30
<i>Annakaisa Sukura</i> Intiassa ei niin vain hymyillä – kokemuksia kansainvälisestä oppimisyhteistyöstä	34
<i>Juliana Elo: The making of 'Ennakkoluulo'</i>	37
2 Hallitsenko tutoroinnin?	
<i>Lasse Keso</i> Taikuri ilman hattua I – Mitä tutorin pitäisi osata?	41
<i>Taku Kaskela</i> Monet kulttuurit ja tutor	47

<i>Anja Rouhuvirta</i> Työelämästä tutoriksi	53
<i>Victor Belousov: Kommentti</i>	56
<i>Lena Vu-Lilja: Kommentti</i>	59
Esimerkkimuistio henkilökohtaisesta tutortapaamisesta	61

3 Tunnistanko osaajan?

<i>Lasse Keso</i> Taikuri ilman hattua II – Osaamisen tunnistamisen ongelma	65
<i>Anja Rouhuvirta</i> Osaamisen arviointi ja oppimisen ohjaus	69
<i>Erikka Jussila, Kirsi Myllyniemi ja Jaakko Timonen</i> Pohdintaa osaamisen arvioinnista ja sen subjektiivisuudesta	74
<i>Sari Hantula: Mitä osaat tehdä suomeksi?</i>	85

4 Ymmärränpö monikulttuurisuutta?

<i>Michael Hutchinson-Reis</i> We understand the words but we just don't get the joke	89
<i>Riitta Larna</i> Opettajan monikulttuurinen osaaminen – yhdenvertaisuuden edistämisestä aitoon kohtaamiseen	97
Suomi on monikulttuurinen maa	99

Esipuhe

Tuire Ranta-Meyer

Työperäinen maahanmuutto ja työvoiman maailmanlaajuinen liikkuvuus, monikulttuurisuus ja kansainvälistymistäidot sekä osaaminen ja kilpailukyky punoutuvat vahvoina teemoina paitsi toisiinsa myös tämän hetken yhteiskunnalliseen keskusteluun. Julkisuudessa ei kuitenkaan usein kuvata tai käsitellä sitä, miten merkittävällä tavalla nämä ilmiöt vaikuttavat korkeakoulujen jokapäiväiseen työskentelyyn. Opettajan ammattitaidon tärkeäksi osaksi ovat tulleet erilaiset ohjaukselliset työtavat. Kulttuurinen lukutaito ja opintojen henkilökohtaistaminen ovat monikulttuurisissa korkeakouluympäristöissä portteja uusiin huikaisiin maailmoihin. Niiden kautta voi kenen tahansa – myös opettajan itsensä – kohdalla alkaa oppimisen päättymätön tarina!

Mitä enemmän meillä on käytettävissä voimavaroja, jotka auttavat maahanmuuttajien ammatillisen osaamisen näkyväksi tekemisessä ja kehittämisessä, sitä parempi paikka Suomi on kaikille. Maahanmuuttajat ja ammatillisen osaamisen moninaisuus on julkaisu, jonka taustalla optimismi ja koulutuksen arvostus ilmenevät juuri tavassa nähdä voimavaroja siellä, missä muut voisivat nähdä esteitä. Tavoitteena on yksilön kehittyminen, ei toisenlaiseksi tekeminen.

Julkaisussa on haluttu pysähtyä ihmettelemään ja tutkimaan uusia pedagogisia toimintatapoja, ilman että niiden omaksumista ja soveltamista pidettäisiin itsestään selvyytenä. Artikkeleissa tavoitellaan ymmärrystä niistä oivalluksista, törmäyksistä ja edistymisestä kertovista loikkahypyistä, joita uudenlaisen opettajuuden syntyminen tarvitsee. Mitkä ovat aidon vuorovaikutuksen tunnusmerkkejä? Mitkä ovat toivon signaaleja, kun opettajat ja opiskelijat itse tuntevat välillä kulkevasa oppimisensa suhteen umpeen kasvaneella polulla? Miten monikulttuurisessa ympäristössä ihminen avautuu vähitellen ilmaisemaan itseään yksilönä ja oppijana, opettajana ja pedagogisena johdattelijana, ammattilaisena ja työpaikkaohjaajana? Miten vuorovaikutuksellisuus, kokemuksellisuus ja yhteistoiminnallisuus muuttuvat eläväksi, inhimilliseksi ja silti tavoitteelliseksi oppimistoiminnaksi? Kaikkea tätä julkaisu kutsuu lukijoita tunnistamaan ja pohtimaan.

Metropolia-ammattikorkeakoulun kulttuurialalla on syntynyt vuosien työn tuloksena merkittävä hankkeiden ja luovien hanketoimijoiden parvi. Uudistajien ja kehittäjien mielissä on ollut näkyjä, joiden toteuttamiseksi tavanomainen ei ole riittänyt. Unelmat paremmasta ovat voineet toteutua erityisesti siksi, että ammattikorkeakoulussa on Suomen

laaja-alaisin kulttuurialojen yhdistelmä, tahto löytää uusia ratkaisuja, valmius ottaa edelläkävijän rooli sekä joukko ihmisiä, joilla intohimo tekemiseen yhdistyy vastuullisuuteen ja asioiden loppuun saattamiseen. Kulttuurialan hanketoimintaa leimaa halu synnyttää jotain niin arvokasta, että sitä kannattaa jatkossakin yhteisvoimin vaalia.

Maahanmuuttajat ja ammatillisen osaamisen moninaisuus on tärkeän sisältönsä ohella avaus Metropolian kulttuurialan uuden julkaisuformaatin tuottamiseen. Working paper -tyyppisten hankeraporttien ja visuaalisesti edustavien teemakirjojen lisäksi on perustettu edellisten välimaastoon tämä uusi tutkivan toiminnan julkaisumuoto. Kulttuurialalla tavoitteena on tutkia toimintaa ja tehdä kehittämistyötä käyttäjiä ja soveltajia varten. Julkaisemalla laajoista hankkeista johonkin erityisteemaan keskittyviä katsauksia ja kokoamalla kokemuksen kautta syntyneitä hiljaista tietoa jo hankkeen aikana toteutetaan Metropolian kulttuurialan kahta tärkeää tavoitetta. Ensimmäinen näistä on se, että teemme rohkeita valintoja ollaksemme kiinni ajassa ja arjessa, ja toinen se, että kykenemme tunnistamaan intuitiivisesti ilmiötä jo ennen ajatusta.

Koko julkaisun ideoinnista ja toimitustyöstä on vastannut lehtori Matti Rantala. Siihen ovat myös osallistuneet kulttuurituottaja Milla Laasonen ja kehittämisspällikkö Anna-Maria Viikuna. Kielenhuollon ja pedagogisten käsitteiden yhtenäistämisen on tehnyt lehtori Tuuli Heikka. Englanninkieliset artikkelit on tarkistanut ja kommentoinut lehtori Sari Hantula. Taitosta ja suuresta osasta valokuvia on vastannut viestinnän opiskelija Inka Hell. Häntä on ohjannut lehtori Tuomas Aatola, ja visuaaliseen ilmeeseen ovat antaneet apuaan myös yliopettaja Mika Seppälä ja lehtori Heidi Söderholm. Kaikki nämä henkilöt toimivat Metropolian kulttuurin ja luovan yksikössä. Esitän lämpimät kiitokset heille, kaikille kirjoittajille, asiantuntijoille ja julkaisuidean kannustajille. Toivon kiitosten myötä voivani tuoda esiin, miten paljon näiden tekijöiden panosta arvostamme Metropoliasa – ovathan he tehneet ja auttaneet enemmän kuin mihin heitä kukaan voisi työssään velvoittaa.

Kirjoittajat, keskustelijat, kommentoijat, toimittajat

VICTOR BELOUSOV (mediatyöntekijä) valmistui alun perin hävittäjäalennajaksi ilmapvoimien korkeakoulusta. Hän työskenteli lähes 20 vuotta Neuvostoliitossa upseerina ja hävittäjäalennajana. Journalistisella alalla hän on työskennellyt 1990-luvulta lähtien mm. pitkissä elokuvissa Ukrainassa ja Puolassa stuntmanina, näyttelijänä ja neuvonantajana. Ukrainassa hän työskenteli myös paikallisradion toimittajana. Suomessa Belousov on ohjannut toistakymmentä dokumenttia ja useita lyhytdokumentteja. Viime aikoina hänen päätyönään oli YLEn Basaari-ohjelmasarjan kuvauskaluston hoitaminen ja siitä vastaaminen.

JULIANA ELO (mediatyöntekijä) opiskeli Brasiliassa oikeustieteitä ja journalistiikkaa ja työskenteli englannin kielen opettajana, radiojuontajana ja -reportterina. Radio Clube -asemalla hänellä oli oma nuorisolle suunnattu ohjelmapaikka. Suomessa hän on kirjoittanut artikkeleita brasilialaisiin lehtiin sekä Helsingissä ilmestyvään englanninkieliseen SixDegrees-lehteen ja ruotsinkieliseen Ny Tidiin. Elon erikoisosaamista ovat luova kirjoittaminen, käsikirjoittaminen ja animaatio. Ammattilaisraati valitsi 2007 hänen Ennakkoluulo-animaationsa kaikkien aikojen parhaaksi Mundo-ohjelmaksi.

SARI HANTULA (FM) on opettanut ammatillista englantia perustutkinto-opiskelijoille sekä suomen kieltä ja kulttuuria vaihto-opiskelijoille Helsingin ammattikorkeakoulu Stadian, nykyisin Metropolia Ammattikorkeakoulun kulttuurialalla vuodesta 2003 lähtien. Opetustyön lisäksi Hantula kääntää runoja ja näytelmiä englanniksi.

TUULI HEIKKA (FM) on toiminut radio- ja televisio-opiskelijoiden tutorina, viestinnän opettajana ja OPSin suunnittelijana Helsingin ammattikorkeakoulu Stadiassa. Nykyisin hän on suomen kielen ja viestinnän lehtori Metropolia-ammattikorkeakoulu Stadiassa. Voimaa-hankkeeseen hän osallistui suomen kielen opintojen asiantuntijana. Hän kuuluu ammattikorkeakoulujen valtakunnallisen Thesis-opinnäytetyökilpailun kulttuurialan arviointiraatiin.

MICHAEL HUTCHINSON-REIS (lehtori) is at present a senior lecturer at the Laurea University of Applied Sciences. He has lectured in social work, community develop-

ment and community safety in the UK and Finland since 1984. He contributed to the Gifford Enquiry Report into the riots that occurred in Tottenham north London during 1985. He has published extensively on issues related to racism, social exclusion and multi cultural issues. Hutchinson-Reis has also worked as a political advisor, researcher and journalist. He has had a long career in community, psychiatric and generic social work since 1975 and has been the manager of Public Protection teams for the London Probation Service. In Finland he has worked for the YLE Mundo project as their international consultant and YLE News in English.

ERIKKA JUSSILA (FM, ekonomi) on työskennellyt viestintätehtävissä 1970-luvulta lähtien mainonnan teksti- ja graafisena suunnittelijana, av-käsikirjoittajana, ohjaajana, näytelmäkirjailijana. Lisäksi hän on toiminut dramaturgian ja käsikirjoittamisen tuntiopettajana useissa oppilaitoksissa sekä ammattitaidon arvioitsijana.

TAKU KASKELA (TaM) on työskennellyt media-alalla yli 15 vuotta, enimmäkseen ohjaajana ja sisällön suunnittelijana television parissa Suomessa, Kanadassa, Etelä-Afrikassa sekä Keski-Euroopassa ja saanut palkintoja työstään televisiosarjojen, dokumenttien sekä musiikkivideoiden parissa. Hän on opettanut työn ohella media-alan yrityksissä ja eriasteisissa oppilaitoksissa Suomessa ja Etelä-Afrikassa noin 10 vuotta. Kaskela toimi päätoimisena opettajana ja tutorina Mundo-projektissa ja työskentelee nykyisin lehtorina ja opintojen suunnittelijana Witwatersrandin yliopiston elokuva-taiteen ja televisio-opintojen laitoksella Johannesburgissa Etelä-Afrikassa.

LASSE KESO (TaL) on toiminut 25 vuotta media-alalla pääasiassa käsikirjoittajana, ohjaajana ja leikkaajana sekä tuottanut oman yhtiönsä kautta mm. useita dokumenttielokuvia. Muun työn ohella hän on myös opettanut taide- ja viestintäalan korkeakouluissa ja oppilaitoksissa eri puolella Suomea, vakinaisimmin Helsingin ammattikorkeakoulu Stadiassa, ja nykyisin Metropolia Ammattikorkeakoulun kulttuurialalla.

ANNA KULICKA-SOISALON-SOININEN (MA) on työskennellyt viestinnän alalla yli 25 vuotta. Hän työskenteli kotimaassaan Puolassa BBC News -tuottajan

assistenttina ja Puolan TV:n reportaasien ohjaajana ja tuottajana. Hän on toiminut myös Warsaw Voice -lehden ja TPV News -ohjelman reportterina sekä PR-yrityksen johtajana ja MEKin edustajana Puolassa. Lisäksi hän on opettanut Varsovan yliopistossa ja luennoinut useissa suomalaisissa ammattikorkeakouluissa. Suomessa Kulicka-Soisalon-Soininen on järjestänyt oman valokuvanäyttelyn ja kuvannut puolalaiseen Newsweek-lehteen, kirjoittanut artikkeleita suomalaisiin lehtiin sekä ohjannut lyhytdokumentteja YLEen freelancerina. Hän oli käsikirjoittajana ”The Nature of Rebirth” -dokumentin työryhmässä. Se on esitetty yli 20 kansainvälisellä elokuvafestivaalilla ja palkittu mm. International Wildlife -elokuvafestivaaleilla USA:ssa 2008 sekä esitetty MoMAN, Museum of Modern Art Documentary Fortnightissa, 2008.

JUKKA LAAKSONEN (medianomi AMK) on musiikki-, televisio- ja radioäänittäjä sekä äänityön opettaja. Hän on toiminut päätoimisena äänittäjänä broadcast-tason yhtiöissä 20 vuoden ajan, tehnyt parikymmentä musiikkialbumia ja satoja tv- ja radio-ohjelmien äänityksiä. Hän on työskennellyt pitkään äänityön tuntiopettajana useissa oppilaitoksissa ja opettanut mm. Namibiassa ja Keniassa. Hän toimii nykyisin radio- ja televisioäänen studiomestarina Metropolia Ammattikorkeakoulussa ja on myös kirjoittanut laajan äänitystekniikan perusoppikirjan Äänityön kivijalka (2006).

MILLA LAASONEN (kulttuurituottaja YAMK) on kulttuurialan pätkätyöläinen, joka on työskennellyt Metropolia Ammattikorkeakoulun kulttuurialan koulutusohjelmissa kansainvälisen liikkuvuuden parissa ennen siirtymistään VOIMAA-hankkeen tiedottaja/tuottajaksi. Isona hänestä tulee joko stand up -koomikko tai poliitikko.

RIITTA LARNA (KL, FM) on yliopettaja HAAGA-HELIA Ammatillisessa opettajakorkeakoulussa. Hän on vetänyt monikulttuurinen opetus ja oppiminen -täydennyskoulutuskursseja sekä toiminut ohjaajana englanninkielisessä opettajankoulutuksessa useita vuosia. Hänellä on kahden vuoden kokemus opettajana Zimbabwessa.

KIRSI MYLLYNIEMI (TM) on työskennellyt viestinnän alalla 25 vuotta toimittajana ja taittavana toimitussihteerinä printtimediassa ja runsaat 10 vuotta multimedian ja internetin sisällöntuottajana ja käsikirjoittajana. Nykyään hän työskentelee viestintäpäällikkönä kirkollisessa lähetysjärjestössä.

MATTI RANTALA (FM) on koulutukseltaan historioitsija ja on suorittanut jatko-opintoja mm. Havannan yliopistossa. Hän on työskennellyt pitkään latinalaisen Amerikan asioiden ja tutkijatyöskentelyn ohjaajana, kulttuurivaihtotoiminnan järjestäjänä ja kääntäjä-tulkkinä. Viimeiset 15 vuotta hän on keskittynyt digitaaliseen mediaan ja opettanut useissa alan oppilaitoksissa. Metropolia Ammattikorkeakoulussa Rantala

työskentelee digitaalisen- ja verkkoviestinnän opettajana sekä järjestää audiovisuaalisen viestinnän henkilökohtaistettuja näyttöjä. Hänellä on laaja tutkimus- ja kehitystoiminnan osaaminen mm. Mundo- ja VOIMAA-hankkeessa.

ANJA ROUHUVIRTA (TaM) on toiminut 35 vuotta audiovisuaalisen viestinnän alueella, ensimmäiset 25 vuotta elokuvaohjaajana, käsikirjoittajana, leikkaajana, alan opettajana ja koulutuksen suunnittelijana. Vuodesta 1997 lähtien hän on työskennellyt uusmedian alalla tuottaja-ohjaajana, konsulttina ja opettajana. Rouhuvirta on ollut aikuisopiskelijana täydennyskoulutuksessa Moskovan valtiollisessa elokuvakorkeakoulussa (VGIK) 1984–86 ja osallistunut kansainvälisiin tuotantoihin ohjaajana ja tuottajana.

ANNAKAISA SUKURA (TaM) on ollut tuotannon lehtorina Helsingin ammattikorkeakoulu Stadiassa, nykyisessä Metropolia Ammattikorkeakoulussa vuodesta 2000. Hän on pitänyt lyhyitä tuotantokursseja myös muissa alan oppilaitoksissa. Sukuralla on monipuolinen työkokemus elokuva- ja televisiotuotannoista kotimaassa ja laaja työelämäverkosto Suomessa ja Euroopassa. Opettajan työnsä ohella hän jatkuvasti tuottaa elokuvia ja kehittää uusia hankkeita.

JAAKKO TIMONEN (tuotantopäällikkö) on työskennellyt media-alalla yli 30 vuotta. Hän aloitti vuonna 1977 valtakunnallisella TV-kanavalla kuvanauhakeskuksessa, josta hän siirtyi 1982 juuri perustettuun yksityiseen jälkituotantoyhtiöön editoijaksi käynnistämään toimintaa ja vastaamaan yrityksen teknisestä kehityksestä. Hän työskenteli samoissa tehtävissä myös Tanskassa. TV-ohjelmien, musiikkivideoiden ja yli 10 000 mainoksen editoinnin jälkeen hän on vuodesta 2002 lähtien toiminut jälkituottajana ja tuotantopäällikkönä Generator Post Oy:ssä. Timosen tehtäviin kuuluvat edelleenkin tekninen kehitystyö sekä harjoittelijoiden ja työntekijöiden rekrytoinnit. Hän on ollut mukana Helsingin ammattikorkeakoulun, nykyisin Metropolia Ammattikorkeakoulun ammattitutkintojen näyttöjen arviointiryhmässä perustamisesta 1996 lähtien.

THU NGA VU -LILJA (MA, ohjaaja) opiskeli Hanoi elokuvainstituutissa elokuvatiedettä ja suoritti MA-tutkinnon Moskovan valtiollisessa elokuvakorkeakoulussa (VGIK). Vietnamin television kulttuuritoimituksessa toimittajana, käsikirjoittajana, ohjaajana ja tuottajana. Vuodesta 2003 Vu -Lilja on asunut Suomessa ja ohjannut TV-dokumentteja. Vuonna 2004 hänen ohjaamansa Kaiku-lyhytdokumentti palkittiin journalistipalkinnolla. Hänellä on meneillään useita hankkeita, mm. yhdessä episodidokumenttiprojektissa hän toimii ohjaajana.

Miksi tämä julkaisu?

Matti Rantala

Metropolia Ammattikorkeakoulun kulttuurialalla toteutetaan VOIMAA – voimavaroja maahanmuuttajista -hanketta. Se on luonteva jatkumo aikaisemille hankkeille, joissa on etsitty keinoja maahanmuuttajien urakehityksen ja opiskelumahdollisuuksien parantamiseen.

VOIMAA-hanke on uraauurtava ja innovatiivinen. Se hyödyntää kehittämissänsä sosiaalista mediaa, joka on tulevaisuudessa osa arkipäiväämme ja keino lisätä avoimuutta, vuorovaikutusta ja tasavertaista tiedon saavutettavuutta. Samalla VOIMAA on edelläkävijä ammattikorkeakoululain edellyttämässä maahanmuuttajataustaisten opiskelijoiden korkeakouluopintoihin valmentavassa koulutuksessa. VOIMAA luo uusia käytänteitä.

Yleisradio, Helsingin ammattikorkeakoulu Stadian viestinnän koulutusohjelma ja Dream Catcher Oy toteuttivat vuosina 2004–2007 mittavan mediakoulutusprojektin Suomessa asuville maahanmuuttajille ja etnisille vähemmistöille. Yhteistyö tunnetaan nimellä Mundo, jonka lopputuloksina syntyivät 21 ammatti- ja erikoisammattitutkintoa, noin 50 tuntia YLE-kanavilla ja Lähiradiossa lähetettyä tv- ja radio-ohjelmaa. Lisäksi kirjoitettiin lukuisia lehtiartikkeleita. Tuotoksilla pyrittiin tekemään maahanmuuttajakasvoja tutuimmiksi ja siten vaikuttamaan valtaväestöön.

Tässä julkaisussa Mundo-hanke toimii yhtenä viitekehityksenä niille ammattikorkeakoulukenttää ja -pedagogiikkaa uudistaville kokemuksille, havainnoille ja hiljaiselle tiedolle, joiden kokoaminen ja jakaminen ovat tämän julkaisun keskeinen tavoite.

Mundo oli koelaboratorio, jossa koulutetut – työperäisestä tai muusta syystä Suomeen saapuneet – maahanmuuttajat halusivat kiinnittyä ammatillista osaamistaan vastaavaan työelämään. Hanke oli monessa mielessä haastava, ja siinä tehty kehitystyö edustaa visiota ammatti- ja korkeakouluopetuksen tärkeistä kehittämisalueista.

Mundossa opiskelun aloitti 26 opiskelijaa kahdeksastatoista eri maasta, ja juuri siksi tutorointi ja opintojen henkilökohtaistaminen olivat poikkeuksellisen tärkeitä. Opiskelijoiden ja tarvittaessa myös opettajien keskeisenä ”kulttuurinvälittäjänä”, henkilökohtaistajana tai ”oppimistulkkinä” toimi tutor. Hän oli avainasemassa sekä osaamisen tunnistamisessa että opintojen ja tutkinnon suorittamisen henkilökohtaistamisessa. Tutorin keskeinen tehtävä oli myös ohjata opiskelija suomalaisen media-alan ammattimaisiin toimintatapoihin sekä ammattikenttään. Osaamisen tunnistamisessa ja opintopolkujen henkilökohtaistamisessa juuri tutorin ja ohjauksen rooli korostui.

Julkaisun artikkelit on ryhmitelty neljään kokonaisuuteen. Jokaisen kokonaisuuden alussa on lyhyt luonnehdinta käsiteltävästä tematiikasta. Teksteissä on kriittisiä näkökulmia, mutta ne on valittu tarkoituksellisesti.

Artikkeleita yhdistää tavoite pitää oppiminen, ohjaus ja opintojen henkilökohtaistaminen keskiössä. Ilman osaamis pohjaisia opintosuunnitelmia osaamisen tunnistaminen muodostuu ongelmalliseksi ja henkilökohtaisten tai yksilöllisten opintopolkujen ja opintosuunnitelmien rakentaminen vaikeutuu. Tämä koskee kaikkia opiskelijoita. Siksi henkilökohtaistaminen on julkaisun läpikäyvä teema.

Opintojen henkilökohtaistaminen tarkoittaa opiskelijan ohjaus-, neuvonta-, opetus- ja tukitoimien asiakaslähtöistä suunnittelua ja toteuttamista sekä aiemmin opitun tunnistamista. Se edellyttää päällekkäisen oppimisen minimoointia, monipuolisen opetustarjonnan kokoamista, oppijan oman reflektiivisyyden kannustamista sekä kannustusta oppijan varhaiseen verkottumiseen työelämään. Henkilökohtaistaminen liittyy aina tutkinnon suorittamiseen ja ammattitaidon hankkimiseen. Se priorisoi oppimista, ei kurssin suorittamista. Näihin asioihin paneudutaan artikkeleissa eri näkökulmista.

Lähes jokaisella julkaisun kirjoittajalla on henkilökohtainen kokemus opiskelusta tai työskentelystä ulkomailla ja/tai monikulttuurisessa toimintaympäristössä. Lähes kaikki toimivat tai ovat toimineet myös opettajina. Kokemusten välittämisen lähtökohdaksi on valittu itse kunkin henkilökohtainen ote, lähestymistapa ja näkökulma monimutkaiseen asiakokonaisuuteen.

Artikkelit eivät edusta akateemisen kirjoittamisen traditiota, vaan sitä tutkimus- ja kehitystyön mielenkiintoista lohkoa, joka perustuu kokemuksellisuuteen, intuitiivisuuteen ja luoviin oivalluksiin. Samalla painotetaan ammatillisuutta, taitoja, osaamista, prosessien ja toiminnan suorittamista, ohjausta ja hallintaa sekä toiminnan tuloksellisuutta.

Uudet oivallukset ja niitä seuraavat käytänteet syntyvät monesti pienistä asioista. Sellaisia saattavat olla esimerkiksi uuden näkökulman valinta, pyrkimys rikkoa totuttua toimintatapaa, monialainen keskustelu, verkostoituminen ja pyrkimys ilmiöiden uuteen ymmärrykseen. Julkaisun tarkoitus on kokemuksellisen, hiljaisen tiedon jakaminen lukijalle ja sitä kautta innovaatioiden synnyttäminen tai ainakin niiden mahdollisuuksien oivaltaminen itse kunkin työssä.



1 | Siedänpö t6rmäyksiä?

Mitä tapahtuu, kun maahanmuuttaja tulee Suomeen – aikuisena, opiskelemaan?
Entä kun suomalainen opettaja löytää itsensä monikulttuurisen projektin keskeltä?
Tuloksena on ainakin henkilökohtaisella tasolla koettuja isoja ja pieniä törmäyksiä,
kulttuurienvälisten erojen analysointia ja oivalluksia erilaisuudesta ja sen voimasta.

It's All About Communication

Anna Kulicka-Soisalon-Soininen



ARTIKKELISSAAN puolalainen Anna Kulicka-Soisalon-Soininen kuvaa ja analysoi peittelemättömästi niitä tunteita, joita kotimaassaan arvostettu ammattilainen koki muuttaessaan Suomeen, jossa yli 20 vuoden ammatillisella työskentelyllä ja osaamisella ei tuntunut olevan merkitystä. Minkälaisia haasteita hän joutuu kohtaamaan? Mitä uutta oli opittava? Mitä uutta kantaväestön tulisi oppia?

Anna Kulicka-Soisalon-Soininen on ammatiltaan journalisti, mutta hänen tarinansa voisi yhtä hyvin olla insinöörin, lääkärin, sovelluskehittäjän, sairaanhoitajan, palvelusmiehen tai vaikka parturi-kampaajan tarina. Hänen tarinansa johdattaa siihen monimutkaiseen kokonaisuuteen, jossa nivoutuvat yhteen osaaminen, sen tunnistaminen, henkilökohtaistaminen, asiantuntijuus, työperäinen maahanmuutto, maahanmuuttajan odotukset ja toiveet uudelta kotimaalta, yhteiskunnalta ja oppilaitoksilta.

Jukka Laaksonen tarkastelee integroidun opetuksen käsitettä opettajan työssä. Samalla hän pohtii kokemuksensa kautta kielen ja arvojen merkitystä monikulttuurisissa opiskelijaryhmissä. Vaikka kyseessä on Laaksosen oma opetusala, pohdintoja voi soveltaa myös muilla opetusaloilla.

Annakaisa Sukura analysoi kokemuksiaan monikulttuurisista opiskelijaryhmistä ja opettamisesta sekä Suomessa että Intiassa ja tuo esiin uuden ulottuvuuden opettajan työhön.

Scio me nihil scire (I know that I know nothing)

We live in a society of life long learning. By 'we', I mean the Europeans, the inhabitants of the most developed countries and the citizens of the global village.

In the so called post communist societies, such as Poland, where I come from, education has been considered more valuable than wealth. In the times of the communist type of equality, i.e., everybody was equally poor, education was giving people the feeling of personal dignity. In the 1960s and 70s Poland, to have a child who is going to university was a must, the same way as earlier there had to be a priest or a nun in every Catholic family.

For the contemporary society, some form of life long learning is a must. If not for other reason, to learn how to use the new technical equipment that is now part of our everyday life.

There is something humiliating, however, when the circumstances force an adult person to go back to school. "Old" does not necessarily mean "wise" in the rapidly changing contemporary Hi-Tech society. "Adult" is not any more an authority.

Finland, my new home

Before I came to Finland at the age of 50, I had never thought about my age seriously. I just kept on going. I was constantly facing new professional challenges, life was hectic but satisfying. The appreciation of the others was highly motivating, and it seemed that there were no limits for the pursuit for success. I thought life would continue that way ad infinitum. So, when catching a flight to Finland on my 50th birthday, my age did not bother me at all. I travelled with the exhilarating feeling

that I had turned a new leaf in my life. New projects, new challenges, new jobs... I was happy.

However, my happy mood evaporated quickly and most unexpectedly was replaced by something completely opposite. In a few months, I found myself pondering over how old, worthless, useless and hopeless I was. Why?

Suddenly I found myself in a sort of isolation. Friends and relatives of my husband expected me to turn into a fluent Finnish speaker immediately. They spoke Finnish to me, which was the best possible way to cut the conversation short and consequently after a while it made me stop answering phone calls altogether. Why should I answer? We had nothing to say to each other...in Finnish.

All my job applications remained unanswered. I contacted the Finnish partners I had collaborated with when I was still Poland, but soon realized that I had been an interesting point of contact when I was an exotic foreigner taking care of matters in Poland. When I moved to Finland my status changed drastically overnight. As an immigrant – I had become a social problem, a social parasite and a job market competitor. At some point I was ready to give up, and because of the language barrier, withdraw into the world of photography, the “mute” art of communication, or to specialize in handcraft.

Meanwhile Finland wanted to cross me off its budget and see me as an entrepreneur. I was offered many courses to make it happen. But having experienced the hardship of a sole trader's life in my own country, I was convinced I did not want to be an entrepreneur here, where I did not know all the local rules and regulations. I had come to the homeland of my husband and the birth place of my kids, but I felt I was not really needed, or even wanted here. Nobody was even trying to find out who I really was. I was an immigrant, *maahanmuuttaja*, an outsider, and alien, and that's it. I felt underestimated and rejected. What a disappointment.

The luggage I brought with me

My arrival to Finland in 2003 was a big turning point in my life. My luggage contained 20 years of work experi-

ence in various fields of press and TV journalism with a portfolio full of interviews with statesmen, artists and celebrities; ten years of experience in running a small PR company in an international ambiance; two years of representing Finnish Tourist Board (*Matkailun edistämiskeskus*) in Poland; 13 years of marriage with a Finn and two early teenage kids. I thought I knew Finns and Finland, but I didn't.

All my former experience had no value here. It turned out to be currency withdrawn from circulation. Money without buying power. Even if your foreign degrees have been accepted by the Ministry of Education - Finns do not trust outsiders. Finnish education and local work experience is what counts. It took time for me to understand that. Thus I had to go back to school again and make my Polish professional potential *Suomi*-applicable. The first thing to do was to master my Finnish.

Suddenly a new chance opened up. I happened to come across an advert about the Mundo project. It gave me a vague promise of opening up opportunities to do something related to my profession and somehow relevant to my personal ambitions. But before that.. once again back to school.

I used to observe how some friends of my husband were changing jobs and specializations after taking all kinds of longer or shorter courses, but before I came to live in Finland I did not realize the extent of the Finnish adult education system. While looking for a place for myself I discovered an endless variety of courses available through Mol, Adulta, TE-Keskus, Innofocus, universities, universities of applied sciences, adult education institutes, city councils, associations and private education providers in Helsinki, in other towns...everywhere, all educational levels and professional orientations, for young, for people with disabilities, for the unemployed, for immigrants, for upgrading professional skills, for changing professions, art courses for pensioners and handcraft or home economics courses for housewives.

At some point I even started to suspect that these ever-present adult education offers were some kind of a replacement for the real life. No jobs? Let's keep people

busy so that they don't get mad shut off from the world at home. And, as it happens, we'll create new jobs for Finns.

Then I made one more observation – people working in Finland are very professional. They are accurate, and keep a certain standard, similar in all parts of the country. So perhaps, after all, this ever-present education does make sense?

But then – who am I with my foreign, i.e. different, education? Do I know anything at all? Am I capable of doing anything without all this education Finns have? In this country you need to attend special courses to get a job as a home help or a cleaner in Finland. How can you manage here?

The Mundo miracle

Mundo project was very well promoted in the media and I reached the target group. I personally saw the advertisements on TV, in the SixDegrees monthly English language magazine and in the free distribution dailies. I thought it was a great idea, but I also thought that it was for young people, who had recently graduated outside Finland, not for me.

At the time I was going to Finnish language courses and felt highly frustrated with my unsatisfactory speed of progress. It was very discouraging. Would I manage to study again? Would I be able to keep up with the pace of the young ones? It took three people persuade me to apply. But once I started working on the tasks required for admission, I felt as if I woke up from hibernation. I felt the joy and desire to create new things, to pursue new adventures in life.

The entrance exam was a bath in creek water after a long exhausting march up the hill. To suddenly see all these talented, creative people around me and be one of them. The friendly and creative atmosphere of the entrance exams was a breath of fresh air. The early spring landscape of Finland regained colours. There was something to look forward to. All of a sudden there was a future again. What a relief.

My old rotten education

In the 1990s, I was teaching journalistic genres and styles at the Warsaw University for a group of adult journalists from provincial newspapers, people in their early 30s, myself being about the same age. It was a workshop, where the students did exercises in different genres and styles and then we analysed their texts and of relevant samples from the national press.

This workshop, the photography department and the journalistic reporting class were probably the closest to the practice of journalism in the whole degree. Otherwise the curriculum was highly theoretical and stuffed with political and economical sciences studies. This was truth both for me and 10 years later for my students.

I would say, that to a great extent, the quality of education depended on the personality of professors. Without these few special individuals, versatile erudites teaching in an open-minded manner, my studies would have been unbearably boring. In fact, in the late 1970s the most obvious and simple way to journalism was not through studies, but via politics. This was true for other professions as well and there was hardly any cooperation between the universities and the potential future employers.

The choice of specialisation was available only by the end of the studies. Otherwise the curriculum was carved in stone, and there was no chance to make any changes. An individual study plan was a novelty in the phase of experimenting and available only to the *primi inter pares*. All decisions were made in an authoritarian way and there was practically no flexibility. For example, as a student of English Philology I had a chance to travel to London for a month to do research for my Master's thesis. The head of the English Department of my University did not give me permission to go, because at the same time there was an English language summer seminar organized for the students of linguistics at Poznan University in Poland.

Summer internships were part of the education program, and then students had their chance to see what their future work would be like. Usually these

internships were a bit like “window shopping”. You could be there and look, but you didn’t get much hands-on experience. It was very seldom that an intern would get proper tutoring and a chance to do something real during his practise. It required a lot of self-discipline and initiative to get a chance to write and have something published. The university was often sending students to do their internships in completely irrelevant places.

When I was offered work at my old university in the 1990s, I was disappointed to find out that not much had changed since I was a student there. The real changes came later, along with the growth of independent, private higher education institutions. By that time I was a happy mother of two Finnish infants.

When can you call yourself a professional?

The real education began with the real work and happened very fast just like learning to swim in deep water. Either you learn, or you drown.

I was lucky. I got an internship, and consequently my first job after graduation, with the national weekly *Polityka*, a magazine similar to the *Newsweek* and *Suomen Kuvalehti*. I learned a lot from excellent journalists Andrzej Krzysztof Wroblewski and Dariusz Fikus, who later established *Rzeczpospolita*, one of two leading national newspapers in Poland. I also enjoyed the trust of my senior colleagues. Right from the beginning I was given a chance to write extensive reports. Young and fearless, I could write things my senior colleagues would prefer not to. *Polityka* turned out to be a forum for discussing future political changes in Poland. An interesting school of life for a beginner journalist.

My next job started with a brief meeting with the NBC News correspondent in Warsaw. After a short conversation I was given a Sony dictaphone, which would have cost me my salary, and a simple instruction: “Go and come back with a report of 250-300 words. Even with my valuable experience from *Polityka*, this was a surprisingly fast pace. Poland was a bureaucratic country,

and you couldn’t even get a few rolls of film from your employer without a lot of paper work.

NBC News in Warsaw gave be a kick start in learning broadcasting by doing. The first culture shock was the American pace of work, nearly non-existent employee rights, zero tolerance for mistakes and the strong emphasis on team work.

But when did I become a professional? My father’s theory has always been that a professional is the one who is paid for her work and who does it well. But is this definition really sufficient?

Does it mean that someone who is well-educated but unemployed is not a professional? Should we say that someone who is educated well enough to be able to make a living is a professional? But is a well-educated person a full professional without any work experience? If you look at things from the employer’s point of view, the perfect professional has the right education as well as work experience. Consequently professional education should combine theory with practice.

My first comeback to school

After the fall of the Berlin Wall in November 1989, the focus of the international media shifted from Gdansk, Warsaw and Prague to Berlin and then to Moscow, while my personal interests shifted towards Scandinavia, as I got married to a Finn in 1990.

At the time the new independent Polish media started to grow dynamically. The leading party no longer controlled the press. The lifting of press censorship in May 1990 brought underground press to daylight. The new era of free media opened up. The media started to develop spontaneously as a form of privately owned business, enjoying the regained freedom of speech. Foreign correspondents residing in Warsaw were replaced by the staff of multinational media concerns that focused on Poland as a prospective investment target.

Margaret Thatcher, a great supporter of free business allocated some funds to bring the new Polish free press to a higher professional standard. The Thompson

Foundation in cooperation with top British media and the University of Cardiff invited a group of young Polish journalists to learn how to handle the free media business and use modern, digital editing technology.

I was one of the journalists who took part in this 3-month intensive course in Cardiff. We, for example, visited leading British newspapers such as *The Times* and *The Guardian* and did a few weeks’ traineeship. Due to my former collaboration with BBC, I ended up doing my traineeship in the Polish Section of BBC Radio, then managed by Eugeniusz Smolar, and with BBC TV News in London.

I was not allowed to speak on air, as broadcast time was reserved exclusively for the well-known, trustworthy voices of the Polish Section veterans, but I was allowed to write short items for the news.

For me, the time spent at the White City, the BBC TV centre on Wood Lane in London, was like a family reunion. Hanging out with my former (and future) employers, visiting newsrooms, studios, archives and cafeterias. It was the time of the Gulf War, and as a matter of fact nobody had time for anything.

Still, I found that everything at the White City was new, exciting, inspiring. For example, I was thrilled to see an open news studio, which was just a corner in the newsroom where news was broadcast live while the rest of the staff work normally - something that today’s broadcasters take for granted.

All in all, my first comeback to school was a very well balanced experience. There was a sufficient dose of theory and hands on work experience, and a chance to be inspired by watching other top professionals at work.

My second comeback to school

After Cardiff I had three options. To start my own newspaper, to accept an offer from a big multinational advertising companies, which had nothing to do with journalism, or to put my experience to good use on Polish TV. Thus I re-established myself as a reporter for the TVP 2 Panorama news and commentary program.

One day I read an advert about an open competition for TV presenters. TV was in need of new faces and I decided to try my chances. The audition included a journalistic test, an on-camera test and a studio test where we were asked to improvise for a few minutes live in the studio with an ad hoc topic – to create a kind of an emergency studio filler. My topic was ...sauna and the politics of Urho Kekkonen. I was admitted.

The course was organized by the Education Centre of the Polish Television. In Poland we had the famous Film School in Lodz, and a TV technical staff education unit in the Katowice Polytechnic University in the South of Poland, but there wasn’t any school for TV journalists. TV was teaching its children itself.

This was a fascinating experience, a training on the crossroads of socio-technique, psychology, acting and journalism. Extremely intensive, involving and personal. The group, all of us in our late 20s, early 30s with some professional experience behind us, was fantastic, devoted, enthusiastic and focused on the tasks at hand. A bunch of top Polish specialists would come to teach classes in one of the TV studios. Our articulation training with radio specialists ended with the “microphone passport test”, we learned memo techniques, we did anti-stress exercises, on-camera exercises, there was a choreographer teaching us body awareness and control, and there were stylists and fashion designers to advice us. Aleksander Bardini, the unforgettable actor and professor of the Warsaw Theatre School, would often remind us...“Forget the 40 million viewers watching you. Look straight into the camera and speak only to one person, the one you care about most of all...”

After the training, the graduates formed the Program of the Day team, creating something like a breakfast show, but it stretched all through the day. Our task was to fill in the spaces between the TV programs with short journalistic inserts of 5-15 minutes, live interviews and program trailers.

My post-university studies opened new career paths for me. The acquired knowledge and skills were like a capital deposit in the bank. Available whenever needed.

It contributed to my confidence, extended my professional range. I knew that I would be needing the skills I had learned sooner or later.

My third comeback to school: Stadia

The beginning was slow and hard.

First of all, it was difficult for me to accept the fact that all of a sudden I had to study journalism again after so many active and successful years in this profession. There is always something new one can learn, but still the fact of going “back to school” at my age felt a bit like being sent to repeat the same class. I was curious and eager, but also somehow offended.

All this would have been much easier – according to our Central European standards – if I had gone back to university to pursue a doctoral degree, or for a scientific research project, but I went back to basic studies... My friends and relatives could not understand my decision at all, and I felt somewhat ashamed when telling them about it.

But here in Helsinki there was another problem to be solved: Individual Study Plan (HOPS). Holding a menu of hundred dishes in my hand, I had to make up my mind and choose just a few. First I had to understand that the concept of free choice and then to learn how this free choice system works. More importantly, I had to finally decide which of my professional skills I wanted to develop, because in two years I could not do everything. This was probably the most difficult decision of all.

I was trying to rationalize my choices, to make them realistic and sound in the view of possibilities of finding work afterwards. Against all my sober calculations an immanent power pulled me towards the audiovisual media studies. In my romantic and spiritual country, they call it destiny or vocation.

About six months into my studies, I was sure I had discovered a new passion of my life. I wanted to be a documentary film director and scriptwriter, and at the end of the day I found myself in the classes that attracted fu-

ture documentary films makers, although I had a feeling that nobody really believed that I could become one.

The manual dilemma

For a first-year student or for someone who had done their first degree in an old fashioned system, be that Warsaw, Oxford or Turku, it's difficult to understand the system of studying in a modern institute of higher education, such as Stadia/Metropolia. A newcomer has to learn how to find their way in the new environment like a visitor in a big city.

A good instruction at the start gives a 99% guarantee for a better result at the end. Often when you buy a new technical device you have a feeling that you cannot do much without a manual. The problem is, however, that manuals are probably the most difficult literature to read and even if you have the perfect book, a friendly guide is the best thing that can happen to you. That's why tutors are a gift from heaven for a first-year student.

I believed that the attitude of the tutor and his ability to build a trustful relationship with students has a decisive influence on the students' progress, even if we speak about adult students like myself.

Tutors who were too formalistic at the very start failed to communicate with their students and consequently – failed to see their students progress just as fast as the others.

Human nature is like river water. Sooner or later it always finds its way forward. When all students had finally learned how to find their way through the labyrinth, with the help of tutors or their fellow students, there was only one year of studies left.

Everybody progressed at their own speed, four students gave up, some did just the necessary minimum, but I haven't heard from anybody that our effort wouldn't be worth it, yet still I personally consider the first six months of my studies as 50% lost time due to unsatisfactory guidance, problems with making up my mind about the individual study plan and misunderstanding of the system of studies in general.

Dinosaur among nestlings

One of the first Finnish students I met was the daughter of a Finnish official, with whom I had earlier collaborated to make inserts and short films about Finland for Polish television. This charming and very talented young lady was younger than my eldest daughter.

It's fun - and challenging - to be “back at school” with people who are the same age as your children. Keeping up with much younger people was a ruthless test, but also a rewarding, encouraging experience, whenever crowned with a success. But it was also an experience that frequently evoked the feeling of humiliation or irritation. At times I felt as if I were a turtle turned upside down – angry and helpless, unwillingly pushed into situations, where the steps in front of me were too steep.

In cooperation - or in competition - with the youngest students probably one of the biggest obstacles for me was the handling of technical devices. I was much slower than my fellow students. I didn't start working on the computer until I was almost thirty. Most of my young fellow students and my own children have had a mouse or a remote control in their hand since they learned to sit.

Normally, a human being quickly adapts to new circumstances. Thus the gap in computer and gadget literacy can be easily made up. But the speed of learning might remain a difficulty. Compared to my fellow students, it often took me more time to learn the logic of new programs and applications. I guess they often thought I was hopeless. I spent many a sleepless nights in the edit learning, for example, the basics of Avid editing software. It's like with languages. For someone who knows Latin it's easier to learn French, Spanish, Italian and even English or German. For someone who knows Photoshop it's easier to learn Dreamweaver.

The other thing is that I did not have anybody to help me to solve small problems which grew like a glass wall in front of me and slowed down my progress. Younger students hang out together, learn together and in the most natural way help each other to solve these

little problems as they emerge. Like many other adult students I had to share myself between my studies and my family. Sometimes, even if I could find someone ready to help me – there just was no time.

Multicultural team

The basic criteria for admission to the Mundo project were creativeness, capability to visualize abstract phenomena, diversified ethnic and cultural background, interpersonal communication skills, some prior experience in the profession (in our case – journalism) and a working command of the Finnish language.

The target of the project was to inject an extra dose of tolerance for diversity into the daily practise of Finnish journalism. Thus an extra value of Mundo project participants was their insiders' insight into the culture and reality of immigrant's life and the fact that they represented immigrants' and the point of view of “the new Finns”. We, the project participants, were a diverse group in itself, but we often worked with Finnish students as well as international exchange students. This was an extremely interesting experience. In such groups we all were learning to respect diversity, to accept different ways of thinking and different understanding of things. Cooperation in such groups was much better than in groups where Finns were the majority. In the groups foreigners were often marginalized.

Diverse educational backgrounds of the group members can be in many cases an advantage and an asset for education providers. However, big differences in the level of education might be an obstacle. The group will not progress effectively, unless there is a solid foundation for communication.

Skills which turned out to be in greatest demand during the project were: high motivation, confidence and awareness of our own identity and cultural background, intercultural competence, readiness to understand the culture of the host country and to integrate into it. The last but not least were such personal traits

as openness, tolerance and empathy. In my opinion all students met these criteria, each one in their own way.

Let's not forget that whenever we deal with creative personalities, there must be a dose of egocentricity and vanity in them. These two are important inner powers that support motivation and persistence in reaching the goals, although they might create friction in interpersonal relations or reluctance in accepting the authority or opinions of others. At universities like Stadia/Metropolia – teachers are also individualists and artists. Differences of an opinion between students and teacher may create conflicts.

The knowledge of the Finnish language was one of key conditions for admission to the project, but everybody soon realized, it was probably the most difficult requirement to be met at a satisfactory level.

But in a diverse multicultural and multi-generation environment - language is only a tool for communication. If there is motivation, willingness to collaborate and openness towards the others, it becomes of secondary importance how perfect of imperfect the language skills are. Some teachers were taking the language problem into consideration and whenever needed they were giving additional explanations in English.

In the groups where Finns were the majority, language was more than just a tool for communication. It was creative material and as such its full potential was unavailable for the foreigners. However, most of the Mundo students were motivated enough to make tremendous progress in their command of the Finnish language during their studies.

I have no time

When finally I understood the system and began to explore the course menu with more confidence, I started to find more opportunities for making my dreams come true by plugging into various projects, which in other

circumstances would not have been available for me in Finland.

Realizing the full range of possibilities, I started to panic. I'm not young any more, I thought, I have no time, I cannot delay anything for later like a 20-year-old student. I have to get it all in one go, and break into the professional market where the real jobs and projects are.

Life is a game of right and wrong decisions. Mundo was opening more and more options for me and my appetite for knowing more was growing. I wanted to make a hundred courses, do an internship with the Finnish Broadcasting Company, go to festivals to learn from experienced film makers and to participate in various projects offered by Stadia.

I had a growing feeling that I didn't know enough to meet the standard I had set for myself. But I also knew that I am an adult person, responsible for my family and I cannot choose the everlasting career of a student and trainee, however interesting and educational it would be for my professional skills and personal interests.

Recognition of prior skills and education

After I was admitted to the Mundo programme, my biography and all the papers documenting my past education and career had been filed away so that most teachers did not know who I was. All they knew about me was what I had said in my short introduction in our first meeting. Keeping a low profile gave freedom to evolve. I could do new things, I was free to ask questions, make mistakes and learn.

Documentary film making was something I had never done during my long career. It was a great challenge, but also play of nerves. My prior experience was very helpful on the level of conceptual work, but when it came to translating my ideas into the final product, I often got stuck with the technical process. I knew what I was up to, but the visual result was clumsy as my – so to

say – manual skills fell short of what I needed. Thus the most basic things were explained to be again and again, while in fact my problem was somewhere else.

At times I might feel a bit irritated with the critical comments of the teachers, but the principle of humility that I decided to follow kept me in line (most of the time). I kept telling myself - they are here to inspire and give me constructive feedback on my current work. Forget the past. Now is now. One of the golden rules in my profession is that one is only as good as her last work. Cool down - I reminded myself - be humble, learn and be as good as you can... today.

However, the humility often turned into a feeling of humiliation or inferiority. In adults groups there were sometimes clear signals sent towards me – you are not as good as we are, you don't understand anything about anything in Finland. Thank God there were also encouraging examples of cooperation like the film of the cartoonist Heikki Paakkanen I made with two Finnish students.

On the other hand I sensed that the young students did not really trust me. After all I represented the generation of their parents against whom they have just recently rebelled as teenagers. It always took some time before we were molded into a team, but with some we simply failed to find a mutual understanding.

In Poland I was one of the first authors of TV commercials. In the Stadia Awareness Insert project I was asked to be the person responsible for coffee service. Young colleagues did not trust me. Well... generation gap – I thought and made coffee... Even though it was only an exercise, I felt I was deprived of my right to learn. But then... well, my choice was to be humble ... I put my pride aside for the common good.

Perhaps it was a matter of context. As a visiting foreigner I was more interesting than as an immigrant. As a reporter and journalist I was often considered a celebrity. As a student I received less respect than as a visiting lecturer at the universities of applied sciences in

Joensuu, Ikaalinen, Virrat and Porvoo a year earlier. As a teacher I enjoyed the the trust of my students regardless of my looks or age. But paradoxically - in all of those roles I remained exactly the same person. I was only seen in a different way in different context.

Me and my Mundo group

I was one of eight Mundo members who are now over 40, and one of three who are over 50, but I am the youngest of all of them in terms of how long I have lived in Finland. The duration of our individual Finnish experience was of importance only at the beginning, but very quickly our chances equalled and the matter of Finnish experience lost its importance. None of us seniors gave up before the end of the Mundo program, all of us passed the Stadia professional certificate exam (Further Qualification in Audiovisual Communication – *Audiovisuaalisen viestinnän ammattitutkinto*) and all of us succeeded to stay in the orbit of the post Mundo TV productions.

What united us was not only the age, but also the language. Most of us spoke Russian, which helped to tighten our relationship. The competition factor, however, kept this relationship a bit cool. The problem of finding a good balance in life between the family, studies and work was a frequent topic of our conversations. Things have been very hard for us at times. Often we found out that we had similar feelings about the difficulties we met when following the demanding Mundo education program.

At times I heard my “senior” colleagues complaining about things I experienced myself – the distrust and the underestimation of our abilities by the Finns. Sometimes we were led by hand like children, which felt a bit patronising. Right in the beginning, the Mundo group underwent a certain polarization according to age, language and cultural background and time spent in Finland. The younger “Mundonians” were clearly more

interested in the opportunity Stadia was giving them in terms of formal education and official certificates.

For the older ones – the opportunity to upgrade the practical skills and learning by doing (e.g., during the internship) seemed to be of greater value.

We, the seniors, were not in the first row of the clubbing and networking group, which was in a way a certain loss for us. We also did not establish as good and close relations with the younger Mundo members as one might want.

Team work was often a weak point in our common experience. Throughout the project we failed to create a strong integrated Mundo lobby powerful enough to promote us as a group and as individuals in the professional environment. We did not manage to make Mundo a brand. Probably we did not have enough time for that and the drive for competition blocked our way.

Taking into consideration where one comes from

In multicultural and multi-generation groups people can learn a lot from each other. It is important to know each other's personal background, of course, but this information is needed only in order to better understand other individuals and to accept them. When I joined the project I realized that people, including myself, often make the horrible mistake of asking a person who looks foreign, "Where do you come from?" only to find out that he or she is a native Finn.

I was once interviewing a Palestinian family, whose relatives live in one of the Palestinian camps in Lebanon. Muhamed, one of my interviewees, said that Finns make one mistake in their relations with the foreigners who have decided to live in Finland permanently. Finns seem to want transform immigrants into Finns. "Perhaps it was an option still 10 years ago, but not any more." Muhamed said.

Nowadays, thanks to the Internet, wherever you live you can have daily access to the news, culture or religious practices of the old motherland,. Through a

virtual connection, you can even sit at the same dinner table with your relatives thousands of miles away. If you want, you can maintain your cultural or national identity. This has to be taken into consideration not only in the integration policy of the state, but also by educators dealing with multicultural groups of students.

Loosing your identity or connection to your roots makes you feel lost, not belonging to anywhere and consequently frustrated and depressed. Adaptation or integration should mean the request to understand and accept the local rules rather than to change oneself into someone else. Recognition of another person's background may help teachers accept the person and find more efficient ways to communicate with each individual.

It does not matter where one comes from. What matters is to be accepted the way one is, and it seems that Mundo project has successfully proven that.

The Future is ours

By the end of the Mundo project the question about the participants' future plans and opportunities came back like a boomerang. In the optimal situation all students could have been given a chance to a 6-month, or one-year full-time internship. Then the process of education and adaptation to the Finnish job market could have been considered complete and the Mundo graduates would have had good chances to compete for jobs with Finns. In most professions, learning by doing is the best way to complement theoretical studies.

A small group of most active participants was given an even better opportunity. The chance to continue doing short documentary films for Basaari television show on a free-lance basis, but – what's very important - on the same financial conditions as native Finns working for YLE, the Finnish Broadcasting Company. In practise, this does not give any guarantee of regular work, but it is a great place for jumping off to the open job market. Every time your project gets the green light, you gain more

confidence and energy to carry on. Some Mundo graduates found similar opportunities on the radio, in media education projects ("mediakasvatus") or in private production companies.

Few persons decided to take the risk of starting their own business.

Most likely we will have to remain in the open market as freelancers and project workers, but that is typical for many people working in the media field. It is not an easy solution, but interesting and challenging, and Stadia was preparing us for that. Also the contacts made during the studies help us to integrate into professional circles, to make ourselves known and needed.

One of the best references the participants of the Mundo project got during their studies, is their portfolio of the work they did in Stadia and YLE projects. Short documentaries and radio programs, which were broadcast in national and local media, news stories for print and web media, photographs, designs, theatre performances. Without these samples of work it would be difficult to compete in the job market and prove that we are capable of working successfully also in the Finnish environment. We have evidence to show and convince Finns to trust us, especially now that we have our Finnish education and Finnish work experience.

After having a reality check for my career dreams, I know that finding employment is a game of survival of the fittest. But I am also optimistic, I will pursue my dreams and make them come true. I don't only have the past, but also a future.

Is it really all about cultural differences?

Yes, it is.

However, age, language or accent, religion, former education or differences in cultural background will become secondary, when we wholeheartedly accept diversity. If it's possible with international groups of students, it must be possible in the society in general.

It's about learning to live in an atmosphere of diversity and about the ability to accept each other the way we are. Make people equal through acceptance and empathetic attitudes rather than by unification and squeezing individuals into a standard pattern.

It's very important in the education process. After all the goal is not to transform people, but to enrich their existing values by new knowledge and experience. Make them better, not different from what they were before. In this context the creative freedom of Stadia Media Department is like a lighthouse that guides ships under various flags to a friendly shore.

Annex

After the Mundo project there was a possibility to continue studying towards a Master's degree in Broadcasting Production. My first reaction was enthusiastic. Two more years in the Dream Factory, at Stadia, the educational institution equipped so well that one can try his chances in realization of most incredible ideas, a comfort never available in the real professional life later.

When gave more thought to the idea, my decision was negative. I'm a big girl, and it's time to face the real world. Divide my time between work and family. There is no space for the student life any more between the two.

Being aware, however, that there are still many things I might learn to the benefit of the results of my current work, I keep all options open. I may come back to some courses, or to the B.A. adult education studies, after having a break. In between the day I put the last fullstop of this text I took a several months' long course "CINEDU" in TAIK/Jade, did there a 28 min documentary. Now I'm just about to finish my first 58 min documentary for YLE TV 1.

To the readers:

I would like to emphasize that the above is my personal recollection of experiences, and other members of Mundo project may have totally different opinions.

Opettaja monikulttuurisessa, integroidussa opetusmaailmassa

Jukka Laaksonen



Audiovisuaalisen viestinnän ryhmäopetuksessa on sovellettu viime aikoina kahta uutta käsitettä, monikulttuurisuutta ja integroimista. Avaan ja erittelen tässä artikkelissa näiden käsitteiden tuomia näkökulmia ja yhteisvaikutuksia oman ammattialueeni eli (osin kuvalliseen tuotantoon liittyvän) äänityön ja audiotekniikan opetuksen kannalta.

Integroitu opetus

Kuten monilla muilla ihmistieteisiin ja opetukseen liittyvillä väljillä käsitteillä, myös käsitteellä integroitu opetus saattaa olla kaksi eri merkitystä. Ensimmäinen niistä on tilanne, jossa erilaisilla osaamistasoilla ja taustatiedoilla varustetut opiskelijat sijoitetaan samaan opintoryhmään. Tässä mielessä tuota käsitettä käytetään Suomessa esimerkiksi silloin, kun puhutaan perus-

koulun kehitysvammaisten oppilaiden sijoittamisesta normaaliluokkaan eli integroimisesta. Tällöin näkökulma on nimenomaan opiskelijan sopeutumisessa yhteisöön.

Toinen, käänteinen merkitys tälle ilmaisulle on se, että tietyn oppiainekokonaisuuden, kuten audiovisuaalisen mediatuotannon, joitakin erityisaineita, kuten äänitys ja äänen jälkikäsitteily, sijoitetaan käytännön tuotantopaksojen sisään eli integroidaan. Tällöin näkökulma on opetuksisällön eli opetettavan aineen järjestelyssä ja jäsentelyssä. Tällaisen integroinnin toiminnallinen vastakohta on eriytetty opetus, jossa äänisuuntatuneet opiskelijat opiskelevat erityisaineopettajan kanssa omassa ryhmässään, kuvasuuntatuneet omassa ryhmässään ja niin edelleen.

Monikulttuurisessa opiskeluryhmässä nämä kaksi erilaista integraatiokäsitteen tulkintaa tulevat usein

esiin samanaikaisesti. Yhtäältä opiskelija-aines integroituu ryhmäänsä siten, että erilaisista kulttuuripiireistä ja ammatillisista taustoista tulevat opiskelijat sijoittuvat samaan ryhmään. Toisaalta taas erityinen opetus sisältö usein integroituu käytännön tuotantoihin siten, että tuotantoryhmän eri ammattirooleja ei kovin syvästi erikseen huomioida teoriaopetuksessa. Tällainen tilanne syntyy esimerkiksi televisiostudion käyttöharjoituksissa, joissa opiskelija on vuorollaan jokaisessa ammattiroolissa ja tehtävät kiertävät opiskelijalta toiselle aina ottojen välillä. Näin sama opiskelija saattaa olla opetusjakson aikana vuorotellen ohjaajana, kuvaajana, valaisijana, äänittäjänä ja esiintyjänä.

Myös integroidussa radiotyön opetuksessa on tyypillistä, että kaikki tekevät kaikkea. Tällöin opiskelijoilla ei tuotantotilanteessa ole kiinteitä ammattikuvia, vaan koulutuksessa pyritään ns. moniosaamiseen eli siihen, että jokainen opiskelija saisi edes pinnallisen käsityksen kaikista työryhmän eri ammattitaidoista ja näin yleiskuvan myös koko tuotantoryhmän toiminnasta ja tavoitteista.

Integraatiosta on se hyöty, että se antaa opiskelijalle tuntuman ja yleiskäsityksen tyypillisistä ammattituotannoista, jolloin opetus toimii ammatillisen yleissivistyksen antajana. Integraation haittana voidaan toisaalta pitää sitä, että kukaan opiskelijoista ei saa suoranaisesti oman ammatillisen suuntautumistoiveensa mukaista, henkilökohtaistettua erityisopetusta.

Opetusintegraation hyötyjen ja haittojen arvioinnissa tulee ottaa huomioon myös jokaisen opiskelijan esiymmärrys ja ammatillinen lähtötaso. Silloin kun ääniopinnoissa käsitellään ammattiasioita eriytyneesti pelkästään ääneen suuntautuneiden ja siitä erityisesti kiinnostuneiden opiskelijoiden kanssa, tarkastelu voi ulottua paljon syvemmälle yksityiskohtiin kuin integroidussa opetuksessa. Kun integroituun opetustuotantoon osallistuvien kaikkien opiskelijoiden ammatillisen osaamisen lähtötaso on verrannollista, heidän on mahdollista saada suunnilleen sama opetus, ja silloin integraatio puoltaa paikkaansa menetelmänä. Kuitenkin, jos ryhmän jäsenet ovat huomattavan eritasoisia (toisilla on jo pitkä käytännön kokemus tai edeltäviä teoriaopintoja,

kun taas toiset toimivat pelkästään opettajan järjestämän opetuksen varassa), opiskelijoiden integraatio tuotantoon ja työtehtävien kierrätys saattavat pahimmillaan aiheuttaa sen, että kukaan ei opi mitään. Tällöin vaarana on se, että edistyneimmät opiskelijat pitkäsytävät tuttuun asioiden toistamiseen, kun taas alkeita opiskelevat eivät pysy vauhdissa mukana eivätkä usein myöskään ehdi (tai edes uskalla) kysellä tarpeeksi, jotta asiat selviäisivät heillekin.

Arvojen kirjo

Meidän oma kulttuuritaustamme vaikuttaa aivan ratkaisevasti kaikkiin näkemyksiimme, esimerkiksi miten suhtaudumme lähimmäisiin itsenäisinä yksilöinä tai millaisen painoarvon annamme omastamme poikkeavien kulttuureiden erilaisille perinteille, kuten kansallisille tavoille tai uskonnollisille opeille. Kulttuuritaustamme vaikuttaa siihen, missä määrin arvostamme eri kulttuurien merkitystä alati kansainvälistyvässä maailmassamme. Opetussuunnittelutyössä tämä tuottaa normaalista poikkeavia kysymyksiä opetuksen sisällöstä ja työtavoista. Onko työyhteisön monikulttuurisuus meille jokin erillinen, ulkoa tullut tekijä, jonka yritämme muokata sopimaan mahdollisimman hyvin perinteisiin suomalaisiin ammattikäsitteisiimme, vai edustaako se mahdollisesti jotain aivan toisenlaista työn tekemisen tapaa kuin mihin me itse olemme ammattiurallamme kasvaneet ja tottuneet?

Samalla tavoin kulttuuritausta vaikuttaa selkeästi siihen, millä tavalla arvioimme audiovisuaalisiin tuotantoihin osallistuvien henkilöiden ammattitaitoa ja työkokemusta heidän ammattiroolissaan. Käsitteellä ”ammattitaito” on monia erilaisia sisältöjä – riippuen siitä kuka tätä sanaa määrittelee ja missä. Suomalaisen audiovisuaalisen tuotannon teknisessä perinteessä vaikuttaa vahvana eurooppalainen, meille lähinnä Saksasta peritty ajatusmalli, jonka mukaan tuotannon ammattitaito on nimenomaan *osaamista*, siis teknisten välineiden ja ilmaisukeinojen mahdollisimman syvälistä hallintaa. Tämän viitekehyksen sisällä kasvaneiden mielestä

esimerkiksi hyvä äänittäjä on sellainen henkilö, joka hallitsee kaluston käytön ja taitaa kaikki audiovisuaalisen kerronnan äänitykselliset keinot erityisen joustavasti ja monipuolisesti. Tällaiseen ammattitaitoon pyrkivän opiskelijan tulisi silloin syventää henkilökoh- taista äänityksellistä osaamista mahdollisimman pal- jon sekä teoriassa että käytännössä, mikä tapahtuu par- haiten nimenomaan eriytetyn ja henkilökohtaistetun äänityksen opetuksen avulla, ei siis integraation keinoin.

Kuluneen ja paljon lainatun McLuhanin ”väline on viesti” -fraasin mukaan edellä kuvatun erikoistuneen ammattilaisen käsissä se, *miten* asiat sanotaan esimerkik- si radiossa, on yhtä tärkeää kuin se, *mitä* sanotaan. Tä- hän miten-näkökulmaan kuuluvat kaikki äänisuunnit- telun erityiskysymykset, kuten mikrofonien valinta ja si- joittelu, perspektiivi, äänenvoimakkuus ja sointiväri.

Toisaalta monikulttuurisessa kansainvälisessä taide- opetuksessa näkyvät myös sellaiset perinteet (kuten esi- merkiksi kehittyvien maiden viestintäkäytännöt), joissa joko koulutuksen tai kaluston puute ovat johtaneet teki- jät tavoittelemaan ennen kaikkea sujuvaa yleisosaamis- ta ja rikasta inhimillistä kanssakäymistä teknisen tuo- tantoryhmän ja esiintyjien välillä, ei siis välttämättä pa- rasta mahdollista laatua tai edes erityisen perusteltua teknis-taiteellista tulkintaa. Silloin se, *mitä* sanotaan, onkin jo paljon tärkeämpää kuin se, *miten* se sanotaan. Tämän toimintatavan mukaan teknisestä laadusta tai äänisuunnittelusta voidaan huolella tinkiä silloin, kun itse asia muutoin on tarpeeksi mielenkiintoinen.

Tällaista käytäntöä noudattavat henkilöt saattavat tulla oloista, joissa teknisiä vaihtoehtoja ei kerta kaik- kiaan ole ollut käytettävissä: joko haastattelet puhe- limella tai huonolla kasettikoneella tai sitten et haas- tattele lainkaan; joko kuvaat kameralla viiden metrin päästä käyttäen pelkästään kameran mikrofonia tai sit- ten et kuvaa lainkaan. Etenkin poikkeusoloissa, kuten maailman valitettavan monilla köyhyys-, kriisi- ja so- ta-alueilla, mennään yli usein siitä, mistä aita on ma- talin. Tällaisessa asenneilmastossa kasvaneen henkilön voi myöhemmin olla varsin vaikeaa oppia sisäistämään eurooppalaiseen tuotantokäsitykseen kuuluvaa pikku-

tarkkaa laaduntarkkailua ja teknisiä varmistustoimenpi- teitä; hän saattaa, omalta kannaltaan osin oikeutetusti- kin, pitää niitä vähäarvoisena snobismina ja liioitteluna.

Tätä vastaava asennekuilu aukesi myös Suomen me- diatyöläisten välille vuonna 1985, kun Suomen ensim- mäiset kaupalliset paikallisradiot perustettiin. Siihen asti radiolähetysten laadusta oli huolehtinut alan ainoa toimija, Yleisradio, jolla oli isona organisaationa ollut varaa kouluttaa erityisesti tekniseen laaduntarkkailuun ja äänen esteettiseen arviointiin erikoistuneita työnte- kijöitä (äänitarkkailijoita). Tuon vuoden jälkeen äkkiä syntynyt, monilukuinen paikallisradioiden kirjo toikin sitten esiin uudenlaisen radioammattilaisen työnkuvan: yleispätevän juontaja-toimittaja-äänittäjän, joka osasi useita alan taitoja jonkin verran, mutta ei yhtään niis- tä syvällisesti. Vielä mutkikkaampi tilanne on nykyään monissa pienissä media-alan yrityksissä, joissa yhdet ja samat henkilöt kirjoittavat, suunnittelevat, valaisevat, kuvaavat, äänittävät ja leikkaavat työn alusta loppuun. Tuotanto kyllä pyörii, mutta laadun kanssa saattaa jo olla vähän niin ja näin.

Suomessa on noiden murrosvuosien jälkeen paljon keskusteltu siitä, onko tällainen ammattitaidon polku- myynti ollut alalle kokonaisuutena hyödyksi vai haitak- si, ja näkemyksiä on esitetty sekä puolesta että vastaan. Yleisesti ottaen nykyisenä valtasuuntauksena lienee se käsitys, että syvä, eriytetty ammattitaito olisi periaat- teessa varsin hyvä ja tarpeellinen asia, mikäli siihen olisi varaa (monissa pikkuyrityksissä nimittäin ei ole). Näin ollen työntekijän mahdollisuudet oman teknis-taiteel- lisen ammattitaitonsa kehittämiseen lopulta pohjau- tuvatkin taloudellisiin tosiseikkoihin, siis siihen, missä tärkeysjärjestyksessä sisäinen ammatissa kehittyminen ja tuloja tuottava ammatin harjoittaminen punnitaan toisiaan vasten. Myöskään ammattikorkeakouluopetus ei ole vapaa taloudellisista reunaehdoista; suurten luok- kakokojen johdosta etenkin ammatillisesti integroidus- sa opetuksessa on usein pakko käydä läpi 12 hengen ryh- mässä sellaisia asioita, joiden aito omaksuminen ja sisäis- täminen todellisuudessa edellyttäisivät enintään 2–3 hengen opiskelijaryhmää.

Monikulttuurisuus

Taidealojen ammattikorkeakouluopetus ei koskaan voi olla, eikä sen toki tulekaan olla, arvovapaata tai irral- lista siitä ammatillisesta todellisuudesta, johon opiske- lijoiden oletetaan siirtyvän opiskelujaksonsa päätyttyä. Erityisesti silloin, kun opiskelijaryhmä koostuu useita eri kansallisuuksia, kielialueita ja kulttuuritaustoja edus- tavista opiskelijoista, on tarpeellista ottaa huomioon edellä mainitut tuotannon taustaoletukset ja sanatto- mat ennakkoluulot, jotka vaihtelevat suuresti maasta ja maanosasta toiseen. Näiden asioiden tunnistaminen, huomioon ottaminen ja tarvittaessa niistä yhdessä kes- kustelevat ovat erityisiä haasteita nimenomaan mo- nikulttuurisen opiskelijaryhmän opettajalle.

Kansainvälisyyteen keskeisesti kuuluva kielitaito ja- kaa opiskelijat usein jyrkästi eritasoiisiin ryhmiin, jopa riippumatta heidän muista avuistaan tai valmiuksistaan. Englannin kieli on nykyisen teollistuneen maailman suurin valtakieli ja yhtä tärkeä kuin antiikin maailmas- sa olivat kreikka ja latina. Audiovisuaalisella tuotanto- alalla englannin asema onkin kiistaton, ja englanninkie- linen opettaminen on kansainvälisillä luokilla tulevai- suudessa yhä tärkeämpää. Sen sijaan kunkin opiskelijan oman kielitaidon tasoon on syytä kiinnittää paljon ny- kyistä enemmän huomiota. The bold and the beauti- ful -tasoinen englannin kielen alkeisosaaminen ei kerta kaikkiaan riitä silloin, kun kyseessä ovat ammatillisesti eriytyneet, monitasoiset tekniset kysymykset, joiden

Lähteet

Lindblom-Ylänne, Sari, Repo-Kaarento, Saara & Nevgi, Anna 2003. Massa- ja ryhmäopetuksen haasteet. Teoksessa Sari Lindblom-Ylänne & Anna Nevgi (toim.). Yliopisto- ja korkeakouluopettajan käsikirja. Helsinki: WSOY, 203–234.

McLuhan, Marshall 1994 (1964). *Understanding Media. The Extensions of Man*. London: Routledge.

ammattisanasto, niin suomeksi kuin englanniksikin, poikkeaa varsin paljon yleiskielestä. Tässä suhteessa kor- jaamisen varaa on myös taidealan opettajilla,

Kielitaidon puute saattaa tulla kalliiksi. Esimerkik- si 1960- ja 1970-luvuilla, kun Japanin elektroniikkate- ollisuus otti ensi askeleitaan tuotannon ja viihde-elekt- roniikan alalla, sen menestys hidastui alussa vain sii- tä syystä, että ostajat eivät ymmärtäneet japanilaisten myyntimiesten puhetta eivätkä loppukuluttajat saaneet selvää ostamiensa laitteiden luokattomalla englannilla kirjoitetuista, kielioppivirheitä tihkuvista käyttöohjeis- ta. Silloin Japanin teollisuus selkeästi tajusi ongelman ja korjasi sen, minkä jälkeen myynnin voitkokulku jatkui ja kasvoi nykyiseen mittaansa. Samalla tavalla myös monikulttuurisen taideopetuksen tulee ottaa huomioon tämä kaikkea tehokasta toimintaa pahasti estävä ja vää- ristävä haitta ja korjata se. Opetuksessa tulee jatkuvasti pyrkiä myös kielellisesti mahdollisimman laadukkaaseen oppimiseen, erityisesti tukemalla opettajien ja opiskeli- joiden kielitaidon kehitystä sekä englannin että suomen kielen osalta.

Kaiken kaikkiaan monikulttuurisuus opetuksessa on Suomessa yhä uusi ilmiö ja sen hyötyjen ja haittojen kat- tavaan arviointiin saattaa vielä kulua aikaa. Oikein ym- märrettynä ja järkevästi sovellettuna monikulttuurinen oppimisympäristö kuitenkin tarjoaa kaikille osallistujil- le runsaasti uusia, ammatillisesti hyödyllisiä virikkeitä, jotka tukevat yhteishenkeä ja samalla mahdollistavat todellisen, tehokkaan oppimisen.

Intiassa ei niin vain hymyillä – kokemuksia kansainvälisestä oppimisyhteistyöstä

Annakaisa Sukura



Elokuva- ja TV-tuotannon lehtorina Metropoliasa, entisessä Stadiassa, olen opettanut ja ohjannut monikulttuurisia opiskelijaryhmiä lähinnä projektitoissa. Niissä opiskelijat ovat tuottaneet lyhyitä fiktioelokuvia. Tässä artikkelissani puran hyvin käytännönläheisesti kokemukseni, miten monikulttuurinen opiskelijaryhmä toteuttaa ryhmätyönä yhteisen elokuvateoksen.

Fiktioelokuvan tuottaminen alkaa ideasta, aiheesta elokuvaksi. Siitä muokataan käsikirjoitus. Tämä on ehkä tuottamisen vaikein kohta, koska käsikirjoituksen parhaimmillaan tulee olla omaperäinen, ainutlaatuinen ja sen pitää kiinnostaa yleisöä. Tälle käsikirjoituksen lähtövaatimukselle monikulttuurinen opiskelijaryhmä on hedelmällinen, koska jo ideoiden pallottelu on moninaisempaa. Eri maista ja maanosista tulevilla opiskelijoilla on erilaiset taustat ja kokemukset. Kulttuuriset erot maailman hahmottamisessa ja siihen reagoimisessa tuottavat omaperäisiä ideoita ja yllättäviä

ratkaisuja. Niiden ainutlaatuisuus korostuu, kun ideat sekoittuvat keskenään ja muovautuvat yhdeksi käsikirjoitukseksi. Tuottamisen keskikohta, kuvaus ja leikkauksivaihe, on varsin selvää ja ennakkoon suunniteltua, mutta työn onnistuminen punnitaan lopullisesti, kun se esitetään julkisesti yleisölle. Koskettaako tarina yleisöä, kokevatko katsojat elokuvan omaperäiseksi ja ainutlaatuiseksi?

Monikulttuurisen ryhmän opettaminen

Monikulttuurisen ryhmän opetuksen selkeimmistä erityispiirteistä, vieraasta kielestä, on jo kirjoitettu muissa yhteyksissä sen verran paljon, että mainitsen siitä vain lyhyesti. Osa opiskelijoista puhuu opetuskieltä joko äidinkielenään tai toisena kielenään. He osaavat sitä paremmin kuin ehkä opettajansa. Osalle opiskelijoista vieras kieli on taas opeteltua. Kielitaidon eritasoisuus täytyy

ottaa huomioon opetuksen suunnittelussa ja varautua siihen, etteivät opetuksessa ja oppimisessa välttämättä toteudu samat tavoitteet kuin kotikielisessä oppimisprojektissa. Puutteellinen suullinen ilmaisykyky on haaste niin opiskelijalle kuin opettajallekin. Viestintävaikeuksissa kaikkia auttaa hyvä motivaatio opetusainetta ja -tilannetta kohtaan. Hyvin motivoituneina opiskelijat haluavat ymmärtää toisiaan ja opettajaansa.

Elokuvan tuotantoprojektissa ja workshopissa kaikilla opiskelijoilla tulee olla vähintään auttavat tiedot siitä, miten elokuvatuotannon prosessi etenee. Prosessin vaiheet ovat samat kaikkialla: käsikirjoitus – tuotanto – jälkituotanto – levitys. Mutta tuottamisen käytännöt poikkeavat toisistaan ja siihen tarvittavat perustiedot vaihtelevat. Vaikka EU-maiden lainsäädäntöä mm. tekijänoikeuksien osalta koko ajan pyritään yhdenmukaistamaan, niin eroja löytyy edelleen. Muista maanosista puhumattakaan, jolloin erot voivat olla todella suuria. Näistä tuotannollisista faktoista tulee olla erityisen tarkka, jotta koko ryhmällä on tieto kyseisen maan käytännöistä ja lainsäädännöstä.

Mundo-lyhärit

Kansainvälinen kehitysyhteistyöjärjestö Plan Suomi ja Helsingin ammattikorkeakoulu Stadia tuottivat lyhytelokuvia aiheesta lasten oikeudet. Elokuvat toteutettiin osana Mundo-opiskelijoiden opintoja. Heidän erilaiset kulttuuritaustansa tuottivat hyvää tulosta käsikirjoitusvaiheessa. Eräs opiskelija valitsi aiheekseen lapsen oikeuden syntymätodistukseen. Hän hämmästeli, että jo täkäläisessä synnytyssalissa vastasyntynyt lapsi merkitään niin hyvin, ettei hän voi vaihtua toiseen vastasyntyneeseen ennen kotiin lähtöä. Kaiken tämän jälkeen lapsi saa automaattisesti henkilötodistuksen. Saattaa olla, ettei suomalainen opiskelija olisi osannut ihaila kotimaisista synnytyssairaalakäytäntöä.

Kukin Mundo-opiskelija sekä tuotti että ohjasi oman elokuvansa. He joutuivat itse kokoamaan työryhmänsä oppilaitoksen muista, siis suomalaisista opiskelijoista. He joutuivat motivoimaan työryhmänsä jäsenet elokuvansa aiheeseen, johtamaan työryhmää ja vastaamaan

käytännön toteutuksesta: mitä, miten ja milloin tehdään. Monikulttuurisen työryhmän erot tulivatkin esiin käytännön toteutuksissa. Toisille itsenäisen työskentelyn haasteet, ainakin oppilaitosympäristössä, olivat suuret. He hakivat opettajalta useammin tukea ja sparrausta. He odottivat, että opettaja käyttäisi auktoriteetti-asemaansa opiskelijakollegoihin. Toisaalta työryhmien suomalaiset opiskelijat hakivat opettajan tukea ja auktoriteettia silloin, kun ulkomaalaisten opiskelijoiden aikakäsitys oli erilainen.

Ihastuttava poikkeus näiden lyhytelokuvien tuottamisessa oli naisopiskelija, joka oli opiskelijavaihdossa Portugalista. Hän tuotti Plan-lyhytelokuvan tyttölapsen oikeudesta opiskeluun. Käsikirjoitusessittelyn jälkeen hän käytännöllisesti katsoen tuli seuraavan kerran luokseni esittelemään jo raakaleikatun elokuvan. Hänen tuotantonsa sujui käsittämättömän kivuttomasti, monikulttuurinen ryhmä toimi yhteen kuin unelma. Uskokseni toteutuksen teki vaivattomaksi opiskelijan henkilökohtainen karisma, mikä ylitti menen tullen niin maantieteelliset kuin kulttuurisetkin rajat.

Workshop Punessa Intiassa

Monikulttuurisuudesta erityisen kiinnostavan kokemuksen sain, kun Helsingin ammattikorkeakoulu Stadia, kenialainen mediakoulu Nairobista ja intialainen elokuva- ja televisioinstituutti Punesta järjestivät yhteisen workshopin ”Polar meets solar”. Työpajan tavoitteena oli tuottaa kolme lyhytelokuvaa ja seurantadokumenttielokuva kolmen maanosan opiskelijoiden yhteistyönä. Ennen ensimmäistä workshop-tapaamista Intiassa jokaisen opiskelijan tuli kirjoittaa käsikirjoitus noin 3-minuuttiseen draamaelokuvaan, kukin omassa koulussaan, oman opettajansa johdolla. Ideointivaiheessa ei siis ollut monikulttuurista keskustelua.

Ensimmäisenä workshop-päivänä Punessa opiskelijat esittelivät toisilleen ideat. Vain suomalaisista opiskelijoista kaikki olivat tehneet käsikirjoituksen. Monikulttuuriset opettajakollegat kysyivät minulta, kuinka olin saanut heidät kaikki tekemään käsikirjoitukset ja vielä ajallaan. Hiukan hämmästelin kysymystä,

koska tämä oli ”itsestään selvää”: määrittelin tehtävänannon, opetin, kertosin teorian ja aikataulutin tekemisen. Tapasimme käsikirjoittamisen aikana, keskustelimme sisällöstä ja tehtävän etenemisestä. Säännöllisin väliajoin kokoonnuimme ryhmänä antamaan palautetta toisten käsikirjoituksista. On kuitenkin myönnettävä, että vaikka käsikirjoitukset etenivät annettujen ohjeiden mukaan, niin itse työhön paneutumisessa ja suorituksessa oli opiskelijoiden välillä suuria eroja.

Intian workshopissa huomasin lisäksi, että opettajien suhteessa opiskelijoihin oli myös kulttuurisia eroja. Intialaiset opiskelijat, nuoret aikuiset, nousivat seisomaan, kun opettaja tuli luokkaan. He kutsuvat opettajiaan joko ”sir” tai ”ma’m”. Yritin vihjailla omille opiskelijoilleni, että ottaisivat oppia intialaisista käytöstavoista, mutta en saanut vastakaikua. Toisaalta intialaiset opettajat kertoivat, että samaisessa instituutissa oli vain joitain vuosia aikaisemmin ollut opiskelijakapina johtajaansa vastaan. Myös afrikkalaisten opettajien ja opiskelijoiden suhde oli erilainen. Kenialaisilla opiskelijoilla oli selvästi puhevaltaa, mutta heidän puheillaan ei ollut ainakaan välitöntä vaikutusvaltaa. Nairobilaisen koulun opettajan johtamistyyli oli yllättävän diktatorinen. Mutta tähän väliin haluan erityisesti korostaa, etten halua yleistää näillä hyvin suppeilla opettaja–opiskelija-havainnollani kahden maanosan tyypillistä opettaja–oppilas-suhdetta.

Rajoja ja hyväksyntää

Workshop Intiassa vaati erityisen tiukkoja opettajien luomia rajoja. Vain 10 päivässä kulttuuritaustoiltaan erilaisten opiskelijoiden tuli saada toteutetuksi neljä lyhytelokuvaa. Tuona aikana käsikirjoitukset adaptoitiin tapahtuviksi Intiassa, ne ennakkovalmisteltiin, kuvattiin ja leikattiin. Niille järjestettiin jopa elokuvafestivaali, jonne kutsuttiin tuotannon aikana tarvittut ja hankitut yhteistyökumppanit. Ilman tiukkaa opettajien auktoriteettia lyhytelokuvien tuottaminen olisi voinut luisua kaaokseen.

Intiassa tuotantotavoissa tuli esille eri kulttuurien tavat ryhtyä työhön. Me suomalaiset olemme kuuluisia

kellonajan noudattamisesta. Meille aikataulut näyttävät olevan pyhiä. Kun kokoontuminen on kukon laulun aikaan, niin silloin kokoonnutaan. Afrikkalaisille ja intialaisille opiskelijoille tapaamisajan heitto jopa tunneilla ei ollut mikään syy moittia toisia. Kritiikin anto ja vastaanotto opiskelijoiden kesken oli tosin ihailtavan rakentavaa ja huumorintajuista.

Kulttuurien erilaisuudet voivat yllättää myös elokuvien aiheissa. Yhden suomalaisen opiskelijan kirjoittama käsikirjoitus Smile toteutettiin Intiassa. Se on tarina hymyn kierrättämisestä. Tarinan alussa 9-vuotias poika herää jännittyneenä: hänellä on laulukoe tänään. Pojan lähtiessä kotoa äiti hymyilee lapselleen rohkaistakseen häntä. Itsevarmuutta saanut poika lepyttää koulumatkalla vihaisen liikemiehen hymyillään. Hymy tarttuu liikemieheen ja hän hymyilee vuorostaan työntekijälleen, joka hymyilee kadulla kohtaamalleen opettajalle. Hymystä ilahtuneena opettaja tulee töihinsä, missä alun poika odottaa häntä. Yleensä kovin ankara opettaja on hymyn vuoksi leppoisa, ystävällinen ja kannustava. Poika aloittaa laulukokeensa huojentuneena.

Kaikki workshopin opiskelijat pitivät käsikirjoituksesta, ja se valittiin toteutettavaksi. Lopputuloksessa näyttelijät olivat kuitenkin yllättävän jäykkiä eivätkä hymyt välittyneet katsojalle. Kävi ilmi, ettei intialaisessa kulttuurissa ole tapana hymyillä kadulla tuttavallisesti venteroiville yli kastirajojen. Jopa näyttelijöiden oli vaikea näytellä sellaista. Tällaista kulttuuritapojen erilaisuutta tuskin koskaan olisin oppinut kirjoista lukemalla.

Minulle opettajana monikulttuurisen ryhmän opettaminen on antoisaa. Erilaiset opiskelijat haastavat tarkastelemaan omaa opetusainettanikin uusin silmin ja perustelemaan väittämät tarkemmin. Tarinankerronnan rakenteet ovat samankaltaisia kaikkialla maailmassa, mutta ”itsestään selvät” asiat voivat olla ennennäkemättömiä toisaalla.

Intian työpajan tärkein päämäärä oli kulttuurien vaihto ja se toteutui täydellisesti. Se kokemus oli meille kaikille mukana olleille mieleenpainuvampi ja tärkeämpi kuin elokuvien onnistuminen. Toisaalta tavoite täytettiin: yksi workshopin elokuvista on voittanut pääpalkinnon eräällä elokuvafestivaalilla Afrikassa.

• | Kommentti Juliana Elo: The Making of “Ennakkoluulo”

The process of making the animation “Ennakkoluulo” (Prejudice) started in 2003, when a drunk man in the tram *put me face to face to my own prejudices*. For four years I pondered about what happened that night. I told my friends about what had happened, again and again, but it took me some time to find the reason why it was a story worth telling.

It wasn’t just a funny story of a drunken old man being flattering, or a foreigner misunderstanding what was going on around her. It was my own prejudice, right in front of me, and I couldn’t see it.

I came to Finland for love, not for Finland, of which I knew almost nothing, but for a Finnish man. However, when I decided to stay in Finland, it was because I had felt in love with the country too. I had been in here for some 5 months and I was overwhelmed by Finnish culture, values and beauty. In my definitive trip to Finland - now with not just clothes and shoes, but books, cd cases, and all my young woman’s earthly possessions – I had a flight connection through Amsterdam, where I waited for a couple of hours for the final flight, to Finland.

While I was in Schiphol airport waiting, a man in his middle 40 sat by my side and started a conversation. When he asked where I was going and I answered Finland, he told me he had lived in Finland before and he hated it. So he kept on telling his story about how he hated Finland. At first I was shocked. Come on, I’m just moving to Finland here, couldn’t he try to be a bit more sympathetic? After some 5 minutes of non-stop speech of how cold people were, how lonely he was and how he couldn’t make friends, I stroke back: Do you speak Finnish? No. So why do

you think their culture should mould to you, if yourself don’t even try to accept theirs? The conversation didn’t go much further. My flight’s boarding started, and I hurried in, anxious to get to my new home.

After moving to Finland, I started to be in touch with other immigrants, which didn’t happen before, when I was just among my husband’s relatives and friends. While before I had not heard of prejudice, now it became a constant subject among my colleagues of the Finnish language course. Finland started to become darker and darker, not because of the winter, but because of my fear of being rejected. I started joking less, laughing less, smiling less. My tan faded away. I struggled to learn Finnish, and was ashamed to death to speak English in public. And I waited... waited for the day somebody would mistreat me, say something mean that would make me want to move back to Brazil.

Misunderstanding like the one with the drunken man in the tram happened quite often. People came to say something to me, I was already grinding my teeth. Then they said something like “you speak such good Finnish”, “you’re so pretty I wonder where you were from” or “you dropped you wallet”.

After reading the story of a immigrant waiter who misunderstood the words of the client “onko teilla muuta kuin pizza” (do you have something else besides pizza?) to “onko teilla mutanaama pizza” (do you have pizza, mud’s face), I realized I’m not the only one to whom things like this happen.

There is racism in Finland, from both parts: new-Finns and born Finns. With my animation I hoped to bring some dialogue about it. To help people to see the reality of what is right in front of their eyes, and stop hunting ghosts.



2 | Hallitsenko tutoroinnin?

Miten tutoropettaja voi mukautua opiskelijan henkilökohtaisiin ohjaustarpeisiin? Miten tilanteeseen vaikuttaa se, että opiskelija tulee suomalaiseen korkeakouluun erilaisesta oppimiskulttuurista, yksilökeskeiseen ajatteluun tukeutuvan oppimisympäristön ulkopuolelta?

HENKILÖKOHTAISEN ohjauksen menetelmiä ovat esimerkiksi kirjalliset tehtävät, harjoitukset ja suomen kielen oppimiseen tähtäävät toimet. Kirjalliset tehtävät ovat kuitenkin hankalia sekä maahanmuuttajien ohjauksessa että osaamisen tunnistamisessa. Suomalainen toimintatapa on hyvin kirjallinen, kun taas valtaosassa maailman maista suoritetaan korkeakouluasteella kuulusteluja, tehtäviä ja tenttejä tavallisimmin suullisesti.

Useissa maissa opetus ja opiskelu ovat opettajakeskeistä ja -vetoista. Suomessa näin on harvemmin. Opiskelutraditioiden erilaisuus on tulevaisuudessa oma haasteensa, jonka opettaja käytännössä tulee kohtaamaan. Oppilaitosten toimintatavat ja työtyylit sekä opiskelijoilta edellytettävä oma-aloitteisuus ovat monelle opiskelijalle uuden oppimisen paikka. Osaava ammattilainen saattaa puolestaan kyseenalaistaa opiskeluun kuuluvan työharjoittelun: miksi ammattilaisen tulisi harjoitella työnteke- mistä. Oikeampi ilmaisu lienee työssäoppiminen.

Lasse Keson, Taku Kaskelan ja Anja Rouhuvirran artikkelit muodostavat kokonaisuuden, joka perustuu hyvin erilaisissa yhteyksissä hankittuun kokemukseen ja osaamiseen. Heitä kaikkia yhdistää työskentely tutorina Mundo-hankkeessa.

Lasse Keson artikkelissa paneudutaan tutorilta vaadittavaan osaamiseen ja ominaisuuksiin. Vaatimustasoa ja siinä ilmeneviä ristiriitaisuuksia hän tarkastelee kriittisesti. Keso on hankkinut kokemuksensa ensisijaisesti ohjaamalla aikuisopiskelijoita.

Taku Kaskela näkee ohjauksen ja tutoroinnin jonkinlaisena henkilökohtaisena opetustilanteen jatkeena. Hän tarkastelee vastuun ja vallan ristiriitaa ja problematiikkaa sekä painottaa erityisesti kulttuurisen ymmärryksen merkitystä. Kaskela on opettanut ja työskennellyt useissa eri maissa ja monikulttuurisissa yrityksissä.

Anja Rouhuvirta tarkastelee artikkelissaan työelämän roolia maahanmuuttajien ohjauksessa ja tukitoiminnassa. Kokemukset nousevat tutorointityöstä, jonka yksi tavoitteista on ollut opiskelijoiden tutustuttaminen alan suomalaiseen ammatilliseen ympäristöön. Tarkastelun kohteena on myös opetussuunnitelmien käyttökelpoisuus työelämämentorin ja aikuisopiskelijan työkaluina henkilökohtaista opintosuunnitelmaa tehtäessä.

Monet artikkelissa esitetyt näkökohdat ovat sovellettavissa kaikkeen ammattikorkeakouluopetukseen.

Taikuri ilman hattua I – Mitä tutorin pitäisi osata?

Lasse Keso



Olin tutorina Mundo-projektissa, joka oli suunnattu ulkomaalaistaustaisille ja etnisille vähemmistöille. Muutamilla opiskelijoilla oli, ainakin opintojen alussa, vaikeuksia ymmärtää puhuttua ja/tai kirjoitettua suomen kieltä. Oli selvää, että opintojen henkilökohtaiseen ohjaukseen tuli panna erityinen paino. Tutorit olivatkin mukana projektissa sen ensimmäisestä vaiheesta, oppilasvalinnasta, viimeiseen, tutkinnon suorittamiseen asti. Pitkä aikajänne antoi mahdollisuuksia siihen, että oppija tuli tutorille tutuksi ja ohjauksen oli mahdollista täsmentyä hyvinkin yksityiskohtaiseksi. Tässä voitaisiin puhua jopa mentoroinnista, jossa kahdenkeskistä vuorovaikutusta luonnehtii mestari–oppipoika-asetelma.

Tutoroinnin henkilökohtaistaminen

Tutoroinnin ja henkilökohtaistamisen edellytys on kyky vuorovaikutteisuuteen. Sitä voi olla monenlaista; hen-

kistä, sosiaalista ja hyvin käytännönläheistä. Henkilökohtaistamisessa on tärkeää havaita oppijan tapa oppia ja pyrkiä räätälöimään sellainen oppimisympäristö, mikä hänelle parhaiten sopii.

Maahanmuuttajataustaisten opiskelijoiden kohdalla yhteisen kielen hallinta osoittautui erittäin tärkeäksi. Koska lähtökohtaisesti opiskelijoiden koulutus tähtäsi toimimiseen Suomessa, tuli opetuksessa ja ylipäätään kommunikoinnissa käyttää suomen kieltä. Suomi ei kuitenkaan ole helppo kieli. Joku opiskelijoista ihmetteli sitä, kuinka yhden kirjaimen lisääminen sanaan voi muuttaa kokonaan sen merkityksen. Suomenkielisillä sanoilla on myös lukuisia korvikesanoja ja slangitai murrepohjaisia muunnoksia. Näiden ymmärtäminen on tarkan kommunikoinnin edellytys. Keskustelussa opiskelija kertoi projektista ”Samaa ilmaa” ja tutor kuuli nimen olevan ”Sama elämä”. Hän kirjasi sen papereihinsa, mikä aiheutti myöhemmin pitkän ketjun väärin-

käsityksiä. Joskus suomen kielen käyttö hidasti niin paljon aikataulussa pysymistä, että vaihdoimme kielen suosiolla englanniksi.

Vastaavien projektien oppilasvalintojen yhteydessä tulisikin kiinnittää enemmän huomiota kielen hallintaan tai vastaavasti järjestää kattava kielikurssi ennen varsinaisten opintojen aloittamista. Ammattikielen käyttö sinänsä oli ja on motivoivaa, kun hankkeen tavoitteena on saada opiskelijat integroitumaan suomalaiseen työelämään.

Toinen keskeinen haaste henkilökohtaistamiselle olivat eri puolelta maailmaa tulleiden opiskelijoiden kulttuurierot ja taustat. Media-alan opiskelu edellyttää yleensä varsin tarkkaa käsitteistön ja termistön tuntemusta. Sisältökysymyksiä käsitellään usein esimerkkien kautta, jolloin viitataan mm. sellaisiin elokuvahistoriallisesti ”tärkeisiin elokuvaan tai tv-ohjelmiin”, joita opiskelijoiden oletetaan nähneen ja tuntevan.

Vieraissa kulttuureissa on usein saatettu määrittellä ”tärkeiksi elokuviksi” aivan eri elokuvat kuin mitä Länsimaissa eurooppalaiset tai suomalaiset ovat katsooneet. Joihinkin kulttuureihin elokuvien katseleminen ei taas kuulu lainkaan. Islaminuskaisissa maissa Koraani jopa kieltää esittävien kuvien ja henkilöhahmojen piirtämisen. Kuvataide on toteutunut näissä maissa etupäässä ornamenttiikan kautta. Myös vastaavanlaisista musiikin ”kulttamista” kuin mikä länsimaissa on ollut vuosisatoja vallalla, pidetään joissain maissa turmiollisena ja epäjumalanpalveluna. (Islamopas.)

Molemmat taidot, niin kielellisen viestinnän kuin visuaalisen, esittävän kulttuurin käsitteiden hallinta, ovat kuitenkin media-alan opiskelussa hyvinkin keskeisessä asemassa – ainakin kun asiaa tarkastellaan länsimaaisesta näkökulmasta. Oman kokemuksen mukaan islamilaisissa maissa kasvaneiden ”visuaalisuus” näyttäytyi jossain määrin kaksiulotteisempana, kun sitä vertasi Länsi-Euroopassa syntyneiden ja eläneiden opiskelutovereiden kuvakerrontaan, mikä ei tietenkään tee sitä lähtökohtaisesti huonommaksi, vaan lähinnä erilaiseksi.

Maahanmuuttajien opiskeluasenteeseen voi vaikuttaa se, onko opiskelija halunnut vapaaehtoisesti lähteä vai onko hän pakotettu jättämään synnyinmaansa. Myös erilaiset tasot maiden peruskoulutuksissa ja elintasoissa vaikuttavat siihen, miten maahan muuttanut kotoutuu uuden maan mahdollisuuksiin – ja toisaalta rajoitteisiin. Suomalainen viileys ja järjestelmällisyys voivat aiheuttaa väärinymmärryksiä ja jopa syrjäytymistä eri kulttuureista tuleville. Arvojärjestys ja aikakäsitys saattavat olla hyvinkin poikkeavia erimaalaisilla ihmisillä. Itsestäänselvyydet eivät ole kaikille samat.

Mundo-projektissa oli erityisen haastavaa myös opiskelijoiden laaja ikäjakauma. Henkilökohtaistaminen nousi keskeiseen asemaan, kun viisikymmenvuotiaan valmiin ammattilaisen ja vasta peruskoulusta valmistuneen henkilökohtaisia opintosuunnitelmia laadittiin. Tutorin auktoriteettiasema näyttäytyi iäkkäämpien opiskelijoiden kohdalla usein kumppanuutena, kun taas nuorimpien parissa enemmän jonkinlaisena holhoojan roolina.

Leimallista koko hankkeessa oli se, että opetus oli suunnattu aikuisille. Aikuisopetus poikkeaa lähtökohdiltaan nuoriso-opetuksesta. Aikuisopiskelijoilla on lähes aina takanaan opiskelu- ja työelämää, ja heillä tavoite ja tähtäin ovat usein paljon selvempiä kuin vasta alaansa etsivillä nuorilla. Lisäksi he ovat, tai ainakin heidän pitäisi olla, valmiiksi motivoituneita, jolloin kannustinta ei tarvitse ulkopuolelta hakea. Jo elämää nähneet ovat otollisempia ymmärtämään sen, että oppija ei ole tyhjä taulu, vaan aktiivinen osapuoli oppimisprosessissa. Aikuisten oppimismallin erityispiirteisiin kuuluvat mm. itsenäisyys ja itseohjautuvuus, omat oppimistavoitteet sekä kriittisyys ja itsearviointi.

Tutor osaamisen tunnustajana ja tunnustajana

Kokonaisvaltainen osallistuminen mundolaisten opiskeluun nosti esiin erilaisia tutoroinnin ja henkilökohtaistamisen vaiheita, jotka kaikki edesauttoivat osaamisen

tunnistamista ja tunnustamista. Alussa annettujen yleisten informaatiotilaisuuksien jälkeen opiskelijoiden kanssa käytiin kahdenkeskisiä neuvotteluja, joissa karotettiin niitä viestinnän alueita, joiden parissa opiskelijat halusivat tulevaisuudessa toimia. Osalla opiskelijoista oli varsin selvä käsitys siitä, mitä halusivat oppia. Joidenkin kohdalla taas alan esittelyyn piti varata melkoisesti aikaa. Jonkin verran sekaannusta aiheutti perinteisen journalistisen työn nivoutuminen tämän päivän media-alan, jossa ammattilaisen tulee olla enemmän tai vähemmän moniosaaja ja -ottelija, eli toimittaja on varsin laajasti tietoinen käytännön tekemisestä ja osaa itse käyttää mm. editointikalustoa.

Opetussuunnitelmien tarjoamien kurssien esittely ja sovittaminen opiskelijan joko aikaisemmin suorittamiin opintoihin, hankittuun osaamiseen tai muuten kiinnostuksen kohteena oleviin oppialoihin aloittivat varsinaisesti henkilökohtaistamisen prosessin. Opiskelijoiden suuret kulttuuri-, kieli- ja ikäerot sekä ammattilisten taitojen epätasaisuus aiheuttivat sen, että henkilökohtaistamisen haitaria piti venyttää äärimmilleen kädestä pitäen tapahtuvasta opastuksesta valmiiden, opiskelijoiden aiemmin tekemien elokuvien analysointiin asti.

Opetushallituksen aikuisopiskelun henkilökohtaistaminen -projektin (AiHe) yhteydessä laadittu *Ohjaus työ tavaksi* -videon käsikirja herättää ajatuksen, että teoriassa monikulttuurinen henkilökohtaistaminen vaatii ohjaajalta lähes maagikon kykyjä. Muun muassa edellytetään oman ja vieraan kulttuurin syvällistä tuntemusta, erilaisten uskonnollisten käsitteiden ja arvojen kunnioittamista, kykyä analysoida omia piileviä rasistisia ja diskriminoivia piirteitä. Samaan aikaan tulisi tunnistaa kunkin maahanmuuttajan persoonallisuuden kehittymistä ja mahdollisten psyykkisten häiriöiden sosiopoliittisia ulottuvuuksia. Lisäksi ohjaajan tulisi tuntea vähemmistöryhmien perheiden rakenteet, hierarkiat, arvot ja uskomukset sekä vähemmistöyhteisön piirteet ja voimavarat sekä tuntea erilaisten kommunikaatio-

tapojen erot ja niiden vaikutukset vähemmistöryhmiin. (Ohjaus työ tavaksi -videon käsikirja 2004.)

Henkilökohtaistamiseen kuuluu myös opintojen kuormittavuuden tarkistaminen, ydinainesanalyysi, kompetenssit ja ymmärrettävyyden arviointi sekä kaikessa toiminnassa selkokielisyyden vaaliminen. Henkilökohtaisen oppimissuunnitelman tulisi lisäksi tukea opiskelijan sosiaalistumista ja integroitumista ja tukea opiskelijan ammatillista identiteettiä. (Ohjaus työ tavaksi -videon käsikirja 2004.)

Tutorin tulisi ohjeiden mukaan ottaa huomioon myös oppijan elämäntilanne, mieltä mikä arviointimenetelmä voisi tämän kohdalla olla paras, ja tämä kaikki pitäisi vielä dokumentoida. Olo oli välillä kuin taikurilla, jolla ei ollut hattua.

Mundo-opinnot oli jaoteltu perusopintoihin, kieliopintoihin, ammattiopintoihin, vaihtoehtoisiin ammattiopintoihin, työelämäharjoitteluun ja vapaasti valittaviin opintoihin sekä projekteihin. Yleissivistystä kartuttavien perusopintojen teoreettisuus vaikutti monen opiskelijan mielestä vaikealta ja osin turhalta. Tämä opetus oli suureksi osaksi luentomaista. Ammattiopinnot antoivat perusvalmiuksia oman suuntautumisalnan kehittämiseen ja konkreettisina vaikuttivat opiskelijoiden mielestä kiinnostavilta.

Vapaaehtoiset ja vapaasti valittavat aineet, joilla opiskelijoiden opintosuunnitelmaa varsinaisesti räätälöitiin kunkin intressin mukaiseksi, näyttivät olleen välillä menestyksiä ja välillä pettymyksiä. Mitä enemmän opiskelija osasi itse valita itselleen opetustarjonnan kurseja, sitä mielekkäämpinä niitä jälkeenpäin pidettiin.

Osa kursseista oli yhteisiä mundolaisille ja ammattikorkeakoulun muille opiskelijoille. Integroituminen muiden opiskelijoiden kanssa osoittautui kommenttien perusteella pääosin onnistuneeksi. Myönteistä oli esimerkiksi erilaisten uusien näkökulmien esiintulo. Vertaisoppimista tapahtui molempiin suuntiin sekä sisällön että työtapojen suhteen. Verkottuminen johti paikoin

myös myöhempään yhteistyöhön esimerkiksi oppilaitoksen harjoitustöiden teossa. Sosiaaliset taidot ja kielien osaaminen osoittautuivat keskeisiksi edellytyksiksi toimivalle yhteistyölle.

Tutortapaamiset työssäoppimisen tukena

Tutortapaamisia oli pääasiassa kolmenlaisia: henkilökohtainen tutorointi, pien- ja suuryhmätutorointi. Vähintään kerran kuussa opiskelija ja tutor tapasivat henkilökohtaisesti. Näitä tapaamisia järjestettiin myös silloin, kun sellaiseen oli jokin erityinen tarve. Tällöin käytiin läpi opintojen edistymistä, valittiin opintotarjonnasta uusia kursseja ja keskusteltiin muusta opintoihin ja henkilökohtaisiin asioihin liittyvästä. Pitemmälle ehtineille opiskelijoille nämä pakolliset tapaamiset olivat välillä turhauttavia. Nämä opiskelijat sanoivat usein työharjoittelun, työssä oppimisen ja teknisten oppiaineiden olleen heille antoisimpia.

Pienryhmätapaaminen oli tutorointimuoto, jossa opiskelijoille järjestettiin mahdollisuus käydä työpaikkavierailuilla ja tehdä erilaisia ryhmätöitä. Käytännössä tämä tutorointimuoto toimi huonosti. Opiskelijoilla oli hankaluuksia synkronoida työssäoppimisen ja opiskelun aikatauluja toisiinsa. Oletettavasti syy poissaoloihin on kuitenkin myös se, että opiskelijat eivät yksinkertaisesti nähneet riittävän mielekkäinä tällaisia vierailuja, vaikka asiaa korostettiin useassa yhteydessä. Ehkä tätä olisi pitänyt painottaa vielä enemmän.

Aikuisopiskelussa työelämälähtöisyyden ja verkottumisen merkitys on erityisen suuri. Toisaalta voisi olla mielekkästä sijoittaa työpaikkavierailut aivan opintojen loppupäähän, jolloin opiskelijoilla olisi itsellään jo kokemusta tekemisestä ja laitteista.

Joka toinen kuukausi järjestetyillä koko päivän kestäväillä suuryhmätapaamisilla oli useita tavoitteita. Niissä jaettiin informaatiota, esiteltiin yksittäisiä asiakokonaisuuksia, kerättiin palautteita ja esiteltiin paikalle kutsutuille ammattilaisille opiskelijoiden töitä ja

saatiin niistä palautetta. Pääpiirteissään nämä tapaamiset toimivat opetusmuotona hyvin ja jossain määrin myös korvasivat työpaikkakäyntejä. Vertaisoppimista tapahtui monella tasolla.

Monilla aloilla, myös media-alalla, on paljon sellaista käytäntöön perustuvaa osaamista, jota ei ole helppo määritellä tai nimetä. Tätä kokemusta, tai kutsuttakoon sitä vaikka hiljaiseksi tiedoksi, voi kerätä vain tekemisen kautta – harjoittelemalla, siis yrittämällä ja erehtymällä. Tästä syystä opintoihin, kuten ammattikorkeakoulun opetussuunnitelmaan yleensäkin, kuuluivat oleellisenä osana työharjoittelu ja työssäoppiminen.

Mundo-projektissa kaikki opiskelijat toimivat vähintään kaksi kuukautta joko Yleisradion Basaari-ohjelmasarjan kuvausryhmissä, Dream Catcherin julkaiseman SixDegrees -lehden toimituksessa tai jossain muussa viestinnän alan työpaikassa. Väittäisin, että ulkomaa-laistautuneen henkilön todellinen osaaminen tulee kaikista eniten näkyviin tällaisissa tilanteissa. Työskentelyn onnistuminen ei riipu pelkästään puheviestintätaidoista, vaan oppija voi nyt toteuttaa itseään tekemällä. Työelämässä toimiminen kertoo ihmisestä paljon sellaista, mikä ei keskusteluissa tule ilmi. Se kertoo myös sen, miten hän oppii omaksumaan asioita.

Ammatillisuuteen kuuluu hyvin keskeisenä osana asenne: tarttuuko toimeen innostuneesti, osaako olla oma-aloitteinen, osaako toimia muuttuvissa olosuhteissa ja yksinkertaisesti saapuuko ajoissa työpaikalle. Momen työn kohdalla aika on niin kallista, että myöhästymiseen ei ole kenelläkään varaa.

Työssäoppimiseen kuului yleensä myös omien itenäisten projektien tekeminen. Ne saattoivat olla dokumentteja, fiktioita, graafista suunnittelua, radio-ohjelmia tai muita vastaavia.

Henkilökohtaistaminen nousi hyvin keskeiseen asemaan, kun opiskelijoiden suunnitelmia ja käsikirjoituksia käytiin läpi. Kun keskustellaan ohjelmien sisällöstä, eikä ainoastaan niiden teknisestä toteuttamisesta, käsitellään opiskelijan kannalta hyvinkin tekemisen

ytimestä olevia asioita: pohditaan yhdessä, mitä halutaan sanoa ja miten halutaan sanoa, mikä on ensisijaista ja mikä taas syytä rajata pois. Tällainen eräänlainen ”arvokeskustelu” oli mielestäni hyvin henkilökohtaistavaa. Tutor saattoi välittää varsin totuudenmukaisen kuvan siitä, minkälaiset asiat vaikuttavat kotimaisten elokuvatuotantojen toteutumiseen. Hän esitti niitä samoja kysymyksiä, joita julkista tukea jakavien säätiöiden ja laitosten edustajat kysyisivät tukea anottaessa. Tutor myös ohjeisti sitä, mitä tukianomuspapereiden tulisi sisältää ja miltä niiden pitäisi näyttää ja miten hanke ”myydään” tuottajalle.

Työssäoppimisesta ja itsenäisistä projekteista kirjoitettavat raportit olivat myös osa henkilökohtaistamista. Ennen työssäoppimista kirjataan ylös odotuksia ja oletuksia ja tämän jälkeen se, miten ennakkokäsitykset pitivät paikkansa, mitä työ sisälsi ja mitä opiskelija koki saaneensa. Oman oppimisen tarkastelu konkretisoi niitä muutoksia, joita oppimisessa tapahtuu. Ne selkeyttävät ajatuksia ja tavoitteita, tekevät hiljaista tietoa jossain määrin näkyväksi ja parhaassa tapauksessa lisäävät oppimismotivaatiota.

Lopuksi

Maahanmuuttajat ovat tulleet Suomeen eri syistä ja ilmentävät omaa kulttuuriaan eri tavoilla. Tätä kunkin omaa hiljaista tietoa tulisi vaalia ja toisaalta kannustaa opiskelijaa toimimaan osana suomalaista yhteiskuntaa. Ideaalitapauksessa vieras kulttuuri rikastuttaa maata. Huonoimmassa tapauksessa yhteiskunta syrjäyttää tulijan.

Oman kokemukseni mukaan kommunikaation selvyys on avainasemassa. On varmistettava, että sanoilla ja käsitteillä on samat, yhteiset merkitykset, jolloin ihmiset ymmärtävät toisiaan. Mielestäni on kulttuurisesti tärkeää myös se, että maahanmuuttajilla on käsitys siitä maasta, johon ovat saapuneet. Vastuuta uuden maan tapojen ja arvojen tuntemisesta siirtäisin yhteiskunnalta

nimenomaan maahanmuuttajille. Joissain tapauksissa hyvinvointiyhteiskunnan ylitsevuotava holhoaminen tai ”paapominen” (mitä mainittu Opetushallituksen ohjeistus mielestäni heijastelee) on sekin eräänlaista rasismia, jos tavoitteena on se, että maahanmuuttaja kotoutuu uuteen kotimaahansa ja ryhtyy veronmaksajaksi veronmaksajien joukkoon.

Kaikkien uusien projektien sisäänajo kestää aikansa, eikä Mundo-projekti, jossa toimijoina oli vähintään neljä erillistä organisaatiota omine toimintatapoineen, ollut tästä poikkeus. Opiskelijat sukkuloivat eri organisaatioiden välillä joskus hyvinkin epätietoisina siitä, mitä milloinkin vaadittiin. Opiskelija saattoi kasvonsa säilyttääkseen vakuuttaa, että oli ymmärtänyt asian, vaikka se oli hänelle edelleen epäselvä. Monikulttuurisissa projekteissa asioita ja ohjeita pitäisi jaksaa toistaa ja antaa suullisen ilmoituksen lisäksi myös kirjallinen ohjeistus. Myös varsin monimutkaiset opiskelukäytännöt, kuten esimerkiksi ammattikorkeakoulussa oleva tietokonepohjainen kurssi-ilmoittautuminen ja opintoseuranta, pitäisi yksinkertaistaa.

Maahanmuuttajataustaisilla opiskelijoilla kaikki uudet asiat kasaantuvat helposti isoksi sekamelskaksi. Herääkin kysymys, missä määrin myös hallintoa voisi ja tulisi henkilökohtaistaa.

Voisi ajatella, että parhaimman lopputuloksen saamiseksi oppilaitoksenkin tulisi voida joustaa oppilaan kykyjen ja tarpeiden mukaan. Käytännössä, ja varsinkin nykyisten tutkintojen yhdenmukaistamisen paineessa on todennäköistä, että oppilas joustaa enemmän kuin koulu. Voi vain toivoa, että Eurooppa-neuvoston ajamassa osaamisen tunnistamisjärjestelmän kehittämisessä ei teoria ajautuisi liian kauas käytännöstä. Jos päätäntävalta siirtyy tahoille, joilla ei ole kokemusta itse aloista, saatetaan unohtaa se, mikä eri ammattiteissa on oleellista. Kauneudenhoitoalalla esteettisen silmän kehittäminen on tärkeää, poliisien työssä fyysisuus. Sosiaali- ja terveysalalla sääntöjen noudattaminen on hyve, kun niiden rikkominen esimerkiksi media-alalla

tulkitaan joskus kekseliäisyydeksi. Ammattitaidon tunnistamisessa pitäisinkin tärkeänä sitä, että päätösvalta pysyy mahdollisimman lähellä toimivaa ammattikenttää.

Hyvä henkilökohtaistaminen on vaativaa työtä. Niin vaativaa, että kun toiminnan kohteena ovat maahanmuuttajat, siitä pitäisi tehdä oma erillinen ammatti.

Henkilökohtaistajan tulisi tuntea läpikotaisin se ala, jonka oppimista räätälöi, hänen tulisi osata hyväksilukea aiempaa osaamista ja aiempia tutkintoja eri puolilla maailmaa, lisäksi tuntea erilaisia kulttuureita, hallita tiedonhankinnan taidot ja olla taitava ihmistuntija. Vasta sitten henkilökohtaistaja-tutor muuttuisi taikurista asiantuntijaksi – ja hänellä olisi asianmukainen hattu.

Lähteet

Aiemmin hankitun osaamisen tunnustaminen korkeakouluissa (2007). Opetusministeriön työryhmämuistioita ja selvityksiä 2007:4. Helsinki: Opetusministeriö. Saatavana <http://www.minedu.fi/export/sites/default/OPM/Julkaisut/2007/liitteet/tr04.pdf?lang=fi>. Luettu 10.9.2008.

Islamopas. www.islamopas.com. Luettu 22.9.2009.

Ohjaus työ tavaksi -videon käsikirja (2004). Kirj. Mikko Gunnar, Heikki Pasanen, Maija Pekkanen, Leena Räsänen ja Marketta Vuolle-Salonen. Helsinki: Opetushallitus.

Tutormuistinpänot 2006–2007, kirjoittajan hallussa.

Monet kulttuurit ja tutor

Taku Kaskela



Ennen kuin voin pohtia monikulttuurisuuden merkitystä tutorointitilanteissa, haluan tarkastella tutorointia yleisemmin. Mielestäni on tärkeää, että jokainen tutorin tai mentorin asemassa työskentelevä henkilö ymmärtää tutorointitilanteen niin pedagogiikan kuin kommunikoinninkin näkökulmasta.

Tässä artikkelissa keskityn ainoastaan henkilökohtaiseen tutorointiin. Monesti opettajina koemme, että tutorointi on jonkinlainen henkilökohtainen opetustilanteen jatke. Itse asiassa se on kompleksinen kanssakäyminen oppilaitoksen edustajan, tutorin ja opiskelijan kesken, ja siksi tutorin on hahmotettava oma asemansa opettajana ja myös ihmisenä tutorointitilanteessa. Koska tutorointi on persoonakeskeistä kanssakäymistä, on ratkaisevaa, mitä tuomme tilanteeseen ennen kaikkea ihmisinä. Kulttuuritaustat vaikuttavat henkilökohtaiseen kanssakäymiseen, mutta juuri ymmärrys itsestämme

ja toisista vaikuttaa siihen, kuinka hyvän ja luottamuksellisen kommunikointitilan ja -tason saamme aikaiseksi opiskelijan ja tutorin välille.

Koska tutor on usein opettaja ja koska opiskelija – iästä, sukupuolesta, etnisestä taustasta ja opiskeltavasta aineesta riippumatta – on aina opiskelija, stereotyyppiset ennakkoluuloasetelmat opiskelijan ja opettajan rooleista ovat lähes aina mukana. Monikulttuurisessa kohtaamisessa on olennaista pystyä hahmottamaan, mikä tutorin ja opiskelijan suhteessa saa vaikutteita kulttuurieroista, mikä persoonallisuuseroista ja mikä taas johtuu tutorin tai opiskelijan työtapojen tai odotusten eroavuuksista.

Voimme havaita kommunikaatio-ongelmia, jotka johtuvat ns. metastereotyyppioista. Erilaisten vähemmistöjen edustajat kokevat usein joutuvansa edustamaan enemmän ”ryhmäänsä” kuin itseään vuorovaikutus-

tilanteissa. Metastereotypiat tarkoittavat yksinkertaisesti sitä, että yrittäessään välttää stereotyyppisiä tulkintoja ja asetelmia henkilö tekee oletuksia siitä, mitä toinen osapuoli hänestä olettaa. ”Minä luulen että hän luulee minusta että...” Näitä metastereotypioita on sekä tutoreilla että opiskelijoilla.

Jatkossa pohdin, miten mainittuja asetelmia ja niiden vaikutuksia voi pyrkiä havainnoimaan, ennakoimaan, estämään ja purkamaan.

Hierarkkinen ja henkilökohtainen tutorointitilanne

Tutorointitilanne poikkeaa muista pedagogisista tilanteista varsin intiimin luonteensa vuoksi. Se on useimmiten kahdenkeskinen, luottamuksellinen tapaaminen, joka tapahtuu suljettujen ovien takana. Tutor edustaa opiskelijalle oppilaitosta, jolloin kohtaaminen on jo lähtökohtaisesti hierarkkinen. Tutorin tulee ymmärtää tämä lähtökohtainen ”valta-asetelma” ja hyväksyä sen mukana tuleva vastuu. Oli opiskelijan ja tutorin henkilökohtainen suhde mikä tahansa, hierarkkinen asetelma on aina mukana tutoroinnissa. Sen tarpeeton korostaminen on turhaa ja aiheuttaa opiskelijan ja tutorin etäännyttämistä toisistaan.

Monikulttuurisessa työympäristössä kulttuurierojen tiedostaminen aiheuttaa usein kommunikaation monimutkaistumista, kun koetamme huomioida ja välttää ennakkoluuloja ja kategorisointia. Samalla toimintamme muuttuu ”käänteisrasistiseksi”, kun koko ajan tiedostamme keskustelukumppanin enemmän oman ryhmänsä kuin itsensä edustajana. On tarpeen ymmärtää opiskelijan kulttuurinen tausta ja sen vaikutus kommunikaatioon ja kanssakäymiseen, mutta ennen kaikkea on koettava kohdata opiskelija yksilönä. Ennakoasetelmia tilanteeseen tuovat ensisijaisesti ikä, sukupuoli ja kokemukset, niin elämänkokemus kuin ammatillinenkin kokemus. On opeteltava erottamaan omat asenteet ja toimintatavat sekä pystyttävä analysoimaan tutorointitilannetta objektiivisesti.

Tutorin ja oppilaan suhde – terapeutti vai tiukkapipo?

Monesti tutorin ja opiskelijan suhteeseen tulee henkilökohtaisia sävyjä. Jos tutorsuhde on luottamuksellinen, opiskelija kertoo mielellään tutorille myös henkilökohtaisia asioita. Valtaväestöä edustava tutor kohtaa rajujakin emotionaalisia asioita opiskelijansa arkipäivästä ja historiasta. On tärkeää suhtautua opiskelijaan kunnioitavasti tällaisissakin tilanteissa ja muistaa oma tehtävä pedagogina. Tutor on kuitenkin ensisijaisesti auttamassa opiskelijaa opinnoissa – ei henkilökohtaisten asioiden hoitamisessa. Tosin liika byrokraatiaan ja opintoihin nojaaminen tekee tutorointitilanteesta epäinhimillisen ja epärealistisen, onhan kyse kuitenkin kahden yksilön kohtaamisesta opiskelun merkeissä.

On hyvä huomioida ja ymmärtää opiskelijan taustaa ja nykytilannetta, mutta empatian tai sympatian tulisi olla vain sivuvivahde pyrkimyksessä tukea opiskelijan ammatillista kasvua. Tutor on ammattilainen, oppilaitoksen edustaja sekä inhimillinen yksilö. Kun hän painottaa tutorointitilanteen ammatillisia puolia (opintoja) ja näkee opiskelijan nykytilanteen realistisesti, pystytään suurin osa ongelmista välttämään.

Opiskelijan elämäntilanteeseen vaikuttaa se, että hän kuuluu johonkin valtaväestöstä eroavaan vähemmistöön. Kun ohjaustilanteissa painotus pysyy henkilökohtaisessa ja opintokeskeisessä kommunikaatiossa, pystytään kulttuuristen erojen mukanaan tuomat potentiaaliset ongelmat usein välttämään. Tutorin tulee siis välttää stereotyyppistä ja metastereotyyppistä asennetta opiskelijaa kohtaan ja nähdä jokainen opiskelija yksilönä eikä ryhmänsä edustajana.

Luottamuksellinen suhde syntyy vastuusta ja vallasta

Hyvä tutor innostaa opiskelijaa parempaan suoritukseen ja auttaa häntä selventämään opiskelutavoitteita joskus kovin byokraattisessa opiskeluympäristössä.

Tutorin ammatillinen asiantuntemus sekä oppilaitoksen toimintatapojen ja byrokraatian tuntemus ja edustaminen asettavat tutorin näennäiseen valta-asetelmaan opiskelijansa suhteen. Tämä valta voi vaikuttaa opiskelijan ymmärrykseen omista tavoitteistaan, hänen mahdolluuksiinsa parantaa opintosuorituksiaan tai löytää itselleen sopivia kursseja. Heikko tutorointi ja vastuuton ymmärrys omasta vallasta tutorsuhteessa voivat vaikuttaa opiskelijan motivaatioon, opintosuorituksiin ja tavoitteiden ymmärtämiseen omissa opinnoissa.

Ensisijaisesti opiskelijan vastuu on suoritua hyvin opinnoista, eikä tutorin tehtävä ole taluttaa opiskelijaa opintojen läpi. Tutorin merkittävä rooli on saada opiskelija ymmärtämään oma tilanteensa, opintojen tavoitteet sekä niiden vaatima edistyminen.

Vastuu tutorointitilanteissa on siis molemmilla, mutta vain tutorilla on valta-asema. On helppo nähdä kuinka vaarallisia ennakoasetelmat ja -luulot voivat olla ja kuinka kauaksi niiden vaikutukset opiskelijan elämässä saattavat ulottua. Kun tutor edustaa valtaväestöä ja tutoroitava vähemmistöä, on tutorin itseanalyysi erityisen tärkeää. Kun asettuu tutortilanteeseen sekä ammatillisen mentor–kisälli-suhteen että byokraattisen opettaja–opiskelija-suhteen kautta, pysyy tilanne selkeänä, ja kulttuuristen erojen tuomille mahdollisille ongelmille ei ole yksinkertaisesti tilaa.

Kulttuurierojen havaitseminen ja huomioonottaminen

Avoin ja rehellinen kommunikointi on paras lähtökohta hyvälle ja luottamukselliselle tutorointisuhteelle. Tutor voi kysyä opiskelijalta suoraan mahdollisessa ongelmatilanteessa, onko hän toiminut tai ymmärtänyt väärin. Koska olemme asiantuntijoita lähinnä omassa kulttuurissamme ja näemme vääjäämättä kaiken oman kulttuurista läpi, on hyvä avata avoin keskustelu tutorin ja opiskelijan välillä, mikäli tuntuu että kommunikaation esteenä on itselle tuntematon kulttuurinen asia.

Usein kulttuuritausta vaikuttaa suhtautumiseemme ikää ja sukupuolta kohtaan. Nuorempaa, vanhempaa tai vastakkaista sukupuolta olevaa tutoria ei voida puhutella kuin tietyn tavoin, joistain asioista ei ole soveliaista puhua ollenkaan. Joskus myös tutorin sukupuoli voi olla este toimivan tutorsuhteen aikaansaamiseksi. Usein patriarkaalinen kulttuuritausta vaikeuttaa kanssakäymistä – erityisesti aikuisopiskelijoiden kanssa toimittaessa.

Niin ikävää kuin ennakoasenteista onkin puhua ääneen, niiden selvittäminen on mielestäni ainoa tapa luoda tai parantaa ongelmallista tutorsuhdetta. Tutorilla on pedagoginen vastuu tarkistaa oma asenteellisuutensa ennen tutorsuhteeseen ryhtymistä ja ennen varsinaista tutortilannetta. Usein asennoidumme vähemmistöihin niin, että oletuksemme ovat homogeenisesta valtaväestöstä poikkeavia ja tuovat ylimääräisiä asenteita tutortilanteeseen muokaten sitä jotenkin ”erilaiseksi” – mitä se ei saisi olla.

Kunnioitus ja kommunikointi

Tukea, turvaa ja tavoitteita. Mielestäni nuo kolme sanaa kuvaavat toimivaa tutorointia parhaiten. Ne ovat saavutettavissa jokaisessa tutorointisuhteessa, oli kyse monikulttuurisesta toimintaympäristöstä tai ei.

Kunnioitus opiskelijaa kohtaan syntyy tutorin ymmärryksestä, tavoitteista sekä kyvystä nähdä jokaisen opiskelijan erilaisuus rikkautena. Kunnioitus tutoria kohtaan syntyy taas luottamuksesta siihen, että hän neuvoo ja ohjaa opiskelijaa parhaan ammatillisen ja pedagogisen taitonsa mukaan ja pystyy sulkemaan pois henkilökohtaisen tai tunnetasaisen suhtautumisen opiskelijaan. Sen sijaan voimakas emotionaalinen suhtautuminen, uteliaisuus, ”vierauden” tunne tai ylitsevuotava empatia luovat raja-aitoja eivätkä pura niitä.

Turva syntyy luottamuksesta siihen, että kommunikointi on rehellistä ja negatiivisistakin asioista uskaltaaan puhua yhdessä. Opiskelijan tulisi kokea, että tutor on vilpittömästi kiinnostunut hänen opinnoistaan. Tutorin olisi oltava ”henkilökohtainen” ja pystyttävä

innostumaan ja kiinnostumaan jokaisen opiskelijansa hyvinvoinnista ja tulevaisuudesta.

Tavoitteita kannattaa asettaa niin itse tutorsuhteelle, opiskelijan edistymiselle kuin molempien kehittymiselle ihmisinä. Kun ymmärretään tutortilanne ja asetutaan siihen henkilökohtaisesti kiinnostuneena sekä toista ihmistä että hänen ammatillisista kehittymistään kohtaan, saadaan aikaiseksi kunnioittava tutorsuhde, jossa kommunikaatio toimii.

Yhteinen kieli

Yhteisen kielen löytäminen on vaikeampi semioottinen prosessi kuin pelkkä yhteisen puhutun ja ymmärretyn ”kielen” löytäminen. Tutorin rooli saattaa olla opiskelijalle tai jopa tutorille vieras. On helpottavaa ja luottamusta luovaa molemmille, mikäli heti alussa käydään keskustelu, jossa yhdessä määritellään molempien odotukset toisesta sekä vastuut ja velvollisuudet.

Monessa oppilaitoksessa on käytössä epävirallinen ”sopimus”, jonka tutor ja opiskelija yhdessä allekirjoittavat. Kirjallinen sopimus sitouttaa sekä tutorin että opiskelijan tutorintisuhteeseen ja selventää molempien roolit.

Sopimus saattaa tuntua teennäiseltä, ja ainakin suomalaisessa kulttuurissa tuntuisi, että keskustelu riittää luottamuksen pohjaksi. Suosittelen kuitenkin lämpimästi, että oppilaitokset tekisivät ainakin tutoreiden keskustelun tueksi ohjeiston, joka määrittää sekä opiskelijan että tutorin ”työnkuvan”. Tällä yhteisellä sopimuksella pystytään määrittelemään tutorsuhteen tavoitteet ja sitä kautta ainakin osittain yhteinen kieli.

Monikulttuurisessa työympäristössä saattaa olla käytännön ongelmia löytää yhteinen kieli. Oppilaitoksen ensi- tai toissijainen opetuskieli saattaa olla tutorin tai opiskelijan toinen, kolmas tai neljäs puhuttu kieli. Heti tutorsuhteen alussa tulisi havaita, millä tavalla ja millä kielellisellä tasolla asioista pystytään keskustelemaan.

Kielellinen turhautuminen nousee usein stereotyyppisestä suomalaisesta kommunikointitavasta: jos puhut-

tua ei ymmärretä, se toistetaan hitaammin ja kovemmalta äänellä, kunnes jompikumpi osapuolista luovuttaa tai kyllästyy. Ammattitaitoinen pedagogi etsii mahdollisimman nopeasti tavan ja kielen, millä kommunikoi kunkin opiskelijan kanssa. Saman asian voi ilmaista verballisesti kovin monella tavalla, tärkeää on että asiasisältö tulee ymmärretyksi. Tutorsuhteen henkilökohtaisuus vaikuttaa myös kielen semioottiseen luonteeseen. Ikä ja kulttuurierot näkyvät usein juuri tässä osassa tutorointia.

Samalla kun tutoroinnissa edetään kohti yhteistä tavoitetta, muovautuu tutorin ja tutoroitavan välille yhteinen kieli. Tämä prosessi vaatii aktiivisuutta ja avoimuutta, halua ymmärtää ja tulla ymmärretyksi.

Luovien prosessien tutorointi

Tutorille kuuluu vastuu tutorointitilanteen huoltamisesta ja korjaamisesta. Vaikka kyse on yhteisestä sopimuksesta, tutorin ammattikuvaan kuuluu luoda tutortilanne mielekkääksi ja ennaltaehkäistä mahdollisia ongelmia. Opiskelijan vastuulla on ottaa vastaan tutorin ohjeistusta ja edetä parhaan kykynsä mukaan opinnoissaan. Tietenkään kaikki vastuu tutortilanteen ongelmista ei ole yksin tutorin vastuulla, mutta niiden havainnointi ja purkaminen on.

Luovia aineita opiskelevien henkilöiden kanssa toimiminen on aina muista tutorintisuhteista poikkeavaa. Itse opintoprosessin lisäksi opiskelijat käyvät läpi suuria henkilökohtaisia prosesseja oman äänensä löytämiseksi luovina ja taiteellisina ihmisinä. Kasvuprosessit ovat usein hankalia ja opiskelijoiden tunne-elämää herkistäviä. Monikulttuurisessa tutorointitilanteessa ohjaus on hienovaraisempaa kuin samaa kulttuuritaustaa edustavien kanssa.

Kulttuurinen vähemmistötausta asettaa opiskelijoille usein paineita edustaa sekä itseään että ryhmäänsä. Syntyy tarve saada sekä ryhmän ääni että oma ääni kuululle. Kokemus vähemmistöön kuulumisesta vaikuttaa opiskelijan asenteeseen niin, että opiskelija ei koe tekemisiään merkittäviksi tai sitten kokee ne liiankin

merkittäviksi kantaen sekä yksilön että yhteisön paineita samanaikaisesti. Tutor on silloin keskeisessä roolissa näiden paineiden kääntämisessä positiiviseksi voimavaraksi.

Tutorin tulisi rohkaista opiskelijaa hakemaan oma äänensä ja tekemään tietoinen valinta. Valitettavasti valtaväestö–vähemmistö-asetelmassa me usein haluamme rohkaista opiskelijaa edustamaan vähemmistöä saadaksemme sen äänen kuululle. Tämä on mielestäni kuitenkin vallankäyttöä tutorsuhteessa eikä yleensä tue opiskelijaa hänelle parhaaseen mahdolliseen luovaan ilmaisuun.

Monikulttuurisessa opiskeluympäristössä oman kulttuurin käsitys sukupuolesta näkyy siinä, miten opiskelija uskaltaa ilmaista itseään. Arkuus voi johtua käytösmalleista tai myös roolimallien ja samaistumiskohteiden puutteesta. Tasa-arvoinen suhtautuminen tutorsuhteessa pystyy ammatillisen tavoitteellisuuden kautta ylittämään nämä rajat. Ei ole tarkoituksenmukaista tukea opiskelijaa rikkomaan rajoja vain rikkomisen vuoksi, vaan tutor voi lisätä ymmärrystä, tarjota vaihtoehtoja ja innostaa ylittämään ja venyttämään rajoja.

Vaikka on tärkeää tukea vähemmistöjen näkyvyyttä ja kuuluvuutta luovilla aloilla, vielä tärkeämpää on tukea yksittäisen opiskelijan kehitysprosessia ja ennen kaikkea antaa hänen valita, kenen äänellä hän puhuu työssään.

Tutorin avainsanat: ammattitaito ja mutkattomuus

Monikulttuurinen ympäristö on tutorille haastava, mutta antoisa. Se tarjoaa mahdollisuuden laajentaa omaa ymmärrystään ja kokemuspiiriään. Tämä on kuitenkin mahdollista vain, mikäli ymmärtää ja hyväksyy oman kulttuurisidonnaisuutensa, sen positiiviset sekä rajoittavat puolet. Parhaimmillaan monikulttuurisessa ympäristössä työskentely on ammatillisesti palkitsevaa antaen tilaa monille lähestymistavoille yhteistä pyrkimystä kohti.

Me olemme jokainen erilaisia ja toimimme työympäristöissä tilanteissa, joissa henkilökohtainen sekoittuu ammatilliseen kanssakäymiseen. Monikulttuurinen

työympäristö vain laajentaa tuota persoonallisuuksien kirjoa ja tuo siihen kielellisiä ja kulttuurisia elementtejä.

Monikulttuurinen työympäristö vaatii havaintokykyä, suvaitsevaisuutta, nopeaa reagoitokykyä ja luovuutta kehittää omia toimintamallejaan.

Henkilökohtaiset kokemukset

Olen itse toiminut kotimaassani Suomessa tutorina monikulttuurisessa opetusprojektissa. Työni opettajana ja tutorina suomalaisten opiskelijoiden kanssa on ollut verrattain mutkatonta, sillä alan opiskelijat ovat yleensä olleet tietoisia ammatillisista saavutuksistani median alalla, ja luottamus on saavutettu sillä. Sama ammattitaito on ollut avain luottamukseen myös tilanteissa, joissa opiskelijat eivät tiedä mitään ammatillisesta toiminnastani Suomessa. Yhteinen innostus ja kiinnostus media-alaan ovat riittäneet toimivaksi lähtökohdaksi tutoroinnille.

Olen ollut tilanteissa, joissa naisena työskentely miesvaltaisella alalla on vaikuttanut opetus- ja tutorointitilanteisiin, ja opiskelijoilla on ollut selkeitä ennakoasenteita minua kohtaan. Olen pystynyt purkamaan nuo asenteet pysymällä puhtaasti ja positiivisesti ammatillisilla linjoilla niin tutoroinnissa kuin media-alan opetustilanteissa. Kiinnittämättä ennakoasenteisiin sen enempää huomiota tai ottamatta asiasta henkilökohtaisia paineita olen luonut luottamuksellisia ja toimivia tutorsuhteita kovinkin erilaisten opiskelijoiden kanssa.

Olen työskennellyt tutorina sekä Suomessa että nyt Etelä-Afrikassa. En ole havainnut juurikaan eroja työympäristöissä tai -tavoissa, ja tässä artikkelissa läpikäymäni tutoroinnin periaatteet tuntuvat toimivan yhtä hyvin molemmissa varsin erilaisissa opetusympäristöissä. Tietenkin otan kulttuuriset erot huomioon opetustilanteissa, mutta on hankala tietää, mikä on sovelias ja korrektia nähtävää kullekin opiskelijalle maassa, jossa virallisia kieliä on 11 ja kulttuureja sekä uskontoja ja uskontokuntia lukematon määrä. Käytännössä ratkaisin asian juttelemalla opiskelijoiden kanssa elokuvasta tai televisio-ohjelmasta, jonka haluan heidän

katsovan, ja kerron lyhyesti niiden sisältämästä mahdollisesta ongelmallisesta kuvamateriaalista. Näin annan opiskelijoille avoimen tilan ilmaista mahdollinen este kyseisen elokuvan tai ohjelman katsomiseen ja mietin heille sopivamman vaihtoehdon.

Rajoitukset audiovisuaalisen materiaalin katsomiseen ovat tulleet vastaan myös Suomessa kohdatessani opiskelijoita, jotka eivät uskonnollisen syyn vuoksi pysty katsomaan materiaalia, joka sisältää nykymedian stereotyyppisiä naiskuvia. Kysymys on siis tutorin ammatitaidosta havaita ja ennakoita mahdollinen ongelma ja tarjota vaihtoehtoja. Kyse on myös mutkattomuudesta uskaltaa kommunikoida asiasta avoimesti ja luottaa, että siihen vastataan yhtä avoimesti.

Painotan henkilökohtaisen ja ammatillisen liittoa tutoroinnissa, ja tämä on toiminut ainakin omalla kohdallani hyvin. Pysin havainnoimaan tilanteita avoimesti ja olemaan avoin omien toimintatapojeni kritisoimille. Lisäksi suhtaudun aina opiskelijaan opiskelijana ja ymmärrän oman asemani tutorina ja opettajana. Kunniotan erilaisuutta, kokemuksia, taustoja, mutta en näe opiskelijoita ikänsä, sukupuolensa, kulttuurinsa, uskontonsa tai etnisen taustansa edustajina – vaan yksinkertaisesti opiskelijoina, joihin osa noista asioista liittyy. Pysin myös itse toimimaan tutorina ja opettajana niin, että minuun suhtauduttaisiin opiskelijoiden taholta samalla tavalla.

Työelämästä tutoriksi

Anja Rouhuvirta



Tässä julkaisussa on monta puheenvuoroa, joissa eri sanoin kuvataan niitä tunteita ja tilanteita, joiden keskelle aikuinen ammattilainen astuu, kun hän tulee vieraseen ympäristöön ja joutuu uudelleenarvioiduksi niin muiden kuin itsensäkin taholta. Tilanteet ja tunteet eivät aina ole pelkästään myönteisiä tai helppoja. Epäusko omaan ammattitaitoon, turhautuminen tai suuttumus ovat tuttuja tunteita itsellenikin. Kaksikymmentä vuotta sitten olin Moskovan elokuvakorkeakoulussa (VGIK) suorittamassa ammattilaisen täydennysopintoja. Kahden vuoden ajan opiskelin ja tein samalla töitä paikallisille ja suomalaisille tuotantoyhtiöille.

Muistikuvat ja niihin liittyvät tunteet ovat yhä eläviä. Esimerkki 1: Olen haastattelemassa Tunnettua Henkilöä. Hänen vastauksensa saa minut kysymään jotakin, mitä en ole edeltä valmistellut. Tiedän mitä haluan sanoa, mutta suustani tulee vain jotain kummallista mölinää ja lapsellista höpötystä. Näen, miten Tunnettu

Henkilö ajattelee: ” - - tämä tyttönen taitaa ollakin täysi idiootti - -.” Suututtaa, harmittaa. Tai esimerkki 2 luontotilanteesta: Terästäydyn pelkästään pysymään hereillä, koska en tosiaankaan, valitettavasti, ikävä kyllä, anteeksi vain ymmärrä yhtään mitään. Arkipuheen tai edes ammattisanaston osaaminen ei tässä auta: luennoilla puhutaan jotenkin akateemisemmin. Tauolla opiskelijatoverini sanoo muille kurssilaisille: ”Tuo se vaan nauraa, vaikei ymmärrä mille me nauretaan!” Totta. Nollottaa. Edes vitsit eivät mene perille.

Mundo-projektissa toimin ”pöydän toisella puolella”, työelämämentorina. Tässä artikkelissa näkökulmani on työelämämentorin näkökulma monikulttuurisessa, aikuisille suunnatussa maahanmuuttajien koulutus- ja työssäoppimisprojektissa. Nostan esiin joitakin esteitä tai haasteita, jotka tulivat ilmi kolmivuotisen projektin aikana. Artikkelin loppuun kiteytän muutaman projektikokemusten pohjalta syntyneen konkreettisen

ehdotuksen, jotka ovat lähinnä omalta, audiovisuaalisen viestinnän alueelta, mutta ne ovat oletettavasti sovellettavissa muillekin aloille.

Työelämämentor

Tutorointi on eräänlaista esteiden raivausta ammatillisen kehityksen tieltä. Mundo-projektissa sen keskeiseksi tavoitteeksi oli kirjattu seuraavaa: ”Opiskelija saa käsityksen av-media-alan työmarkkinoista ja erilaisista mahdollisuuksista työllistyä sekä syventää tietoaan työnantajan ja -tekijän oikeuksista ja velvollisuuksista. Opiskelija peilaa omia tuotannollisia tavoitteitaan ja osaamistaan alan työelämään.” Tavoitteeseen sisältyi siis vahva työelämäsuuntautuminen.

Työelämästä tutoriksi valintaa puoltaa se, että hänellä on suora yhteys alaan ja sen tilanteeseen. Tutorin on luontevaa auttaa opiskelijaa arvioimaan tavoitteidensa realistisuutta ja omaa osaamistaan alan työelämään nähden. Kuinka hyvin keskimäärin osaan tämän tai tuon työn, osa-alueen tai työvaiheen suomalaisessa tuotantoympäristössä? Olenko jo ”kovan tason ammattilainen”? Vai sopiva palkkaa saavaksi harjoittelijaksi? Mitä minun vielä on opittava saavuttaakseni haluamani tason?

Työelämästä ”vierailevan” tutorin on luontevaa nähdä tutoroitavansa tulevana kolleganaan, jota hän ohjaa ja rohkaisee etsimään paikkansa alan työyhteisössä. Hän on halukas tutustuttamaan tutoroitavansa alan ammatikäytäntöihin ja jakamaan omia verkostojaan tämän kanssa. Osaamisen tunnistamisessa hänelle perimmäisenä tavoitteena näyttäytyy opiskelijan sijoittuminen työelämään mahdollisimman hyvillä eväillä.

Työelämän näkökulmasta katsottuna työelämämentorin käyttäminen opiskelijan ohjaajana tuntuisi hyödylliseltä kaikille opiskelijoille – ja tärkeältä ainakin ensimmäisen polven maahanmuuttajille. Vaikeuksia voi syntyä siitä, että työelämästä vieraileva tutor ei ole tarpeeksi hyvin perillä oppilaitoksen tarjonnasta, esimerkiksi erilaisten projektien tai kurssien oppisisällöistä. Hän on poissa niistä opettajien kokouksista, joissa opetuksen sisältöjä, tarkoitusta, tavoitteita ja tehtävää pun-

nitaan. Jos näitä asioita ei ole dokumentoitu auki, hän ei pysty olemaan opetuksen asiantuntija siten kuin ohjaaja tukitoiminta edellyttää.

Olin kolmihenkinen tutortiimimme ainoa sellainen jäsen, jolla ei ollut samanaikaisesti muuta työsopimusta ammattikorkeakoulussa tai koulutusohjelmassa. Olin kyllä toiminut aikaisemmin jonkin aikaa tämän korkeakoulun opettajana. Tunsin siis oppilaitoksen ja sen toimintatavat, mutta tässä projektissa olin ”vain” tutor työelämästä.

Muilla tutorkollektiivimme jäsenillä oli projektin aikana sekä omia tuotannollisia, oppilaitoksen ulkopuolisia töitä että opetustunteja korkeakoululla. Tätä yhdistelmää pidän parhaana vaihtoehtona. Vaihtoehtoisena ratkaisuna voisi olla se, että työelämämentorille varataan tietty määrä työtunteja opetussuunnittelun seuraamiseen tai se sisällytetään työelämämentorin toimenkuvan.

Muilla tutoreilla ei siis ollut ongelmaa, johon minä tutoroitavieni kanssa törmäsin: opetussuunnitelmat yksinään sisältävät liian vähän tai vääränlaista tietoa, jotta ne toimisivat hyvinä työkaluina työelämämentorille tai aikuisopiskelijalle, joka etsii tiettyjä osaamisen alueita tai ”täsmäkursseja”.

Ongelma johti pohtimaan OPSien sisältöjä: Kenelle opetussuunnitelmat on tarkoitettu ja mitä niistä on tarkoitus ilmetä? Miten hyvin ne toimivat osaamistavoitteiden määrittelyssä, henkilökohtaisen opetussuunnitelman välineinä tai osaamisen tunnistamisen välineinä? Eli kuka niitä käyttää, miten ja miksi? Palaan tähän kysymykseen myöhemmin luvussa, jossa käsittelen opetussuunnitelmia osaamisen arvioinnin ja oppimisen ohjauksen välineinä.

Tutoroinnin käytännöt

Mundo-projektin tutoroinnissa työmenetelminä olivat tutorin pienryhmä- ja yksilöohjauskeskustelut, periodikohtaisten tuotantojen vertaisarviointi, portfolio-työskentely, työelämähaastattelut ja ammattitutkinnon näyttömaterialin suunnittelu. Tutoroinnin kieli oli alusta alkaen suomi. Periaatteesta poikettiin vain erittäin painavista syistä. Kieleen liittyviä huomioitani käsittelem erikseen artikkelin loppupuolella.

Projektin aikana käytettiin seuraavia tutorointitapoja:

- ”olla käytettävissä”: tutorin säännölliset viikoittaiset vastaanottoajat ja puhelinajat
- pienryhmät, lähitutorointi: työpaikkavierailut, käytännön infot, portfolionteko-ohjaus
- pienryhmät, etätutorointi: kurssitiedotteet, käytännön infot, sähköposti
- henkilökohtainen lähitutorointi: säännölliset tapaamiset
- henkilökohtainen etätutorointi: sähköposti
- suuryhmätapaamiset: aikataulu, jossa säännölliset kokoontumisajat.

Osaamisen arvioinnin ja opintojen suunnittelun kannalta tärkeimpiä olivat säännöllinen henkilökohtainen lähitutorointi vähintään kerran kuukaudessa (1–2 tuntia/kerta) sekä säännölliset suuryhmätapaamiset, jotka järjestettiin kerran joka opintoperiodilla eli 2 kertaa lukukaudessa. Suuryhmätapaamisissa opiskelijat esittelivät omia töitään, ja niiden arviointiin ja kommentointiin osallistuivat paitsi opiskelijat myös tilaisuuksiin kutsutut alan ammattilaisedustajat.

Myös partnerit Yleisradiossa ja DreamCatcher Oy:ssä antoivat työssäoppimisessa oleville työnohjauksen lisäksi ohjausta alan työmarkkinoista, ammatikäytännöistä ja opinnoista, esimerkiksi mitä ammattialueita ja -osaamista kunkin kannattaisi valita opintoihinsa. Suuryhmätutorointiin osallistuivat aina myös näiden kahden partnerin edustajat.

Vähintään kerran kuukaudessa tapahtunut henkilökohtainen tutorointi oli pääosin keskustelua, mutta siinäkin oli mahdollista katsoa opiskelijoiden töitä ja keskustella niistä. Käytännössä tutorointiin sisältyi myös runsaasti opintohallinnollisia tehtäviä. Sellaisia olivat esimerkiksi läsnäoloihin, opintoseurantaan ja kurssien arviointiin liittyvien lomakkeiden täyttämisen ohjeistus ja lomakkeiden säännöllinen kerääminen. Kaikista henkilökohtaisista tutortapaamisista tutor laati muistion (ks. sivu 61), joka sähköpostitettiin paitsi opiskelijalle itselleen myös työssäoppimisohjaajille. Muistiossa saattoi olla varsinaisten opintoasioiden lisäksi huomioita esimerkiksi täsmentyneistä ammatillisista

tavoitteista, opiskelijan omia arvioita ammatillisesta kehityksestään, matkoista entiseen kotimaahan ja erilaisista projektisuunnitelmista. Jos tapaamisessa oli keskusteltu esimerkiksi tekijänoikeuksiin tai muuhun alan lainsäädäntöön liittyvistä kysymyksistä, se kirjattiin muistioon. Tarkoituksena oli, että muistioiden avulla kaikki toimijat pysyvät selvillä siitä, missä ollaan menossa ja samalla se oli opiskelijoille erityisen tärkeä muistutus keskusteluissa käsitellyiltä teemoista.

”Olla käytettävissä” -tutorointi ei tässä projektissa näyttänyt tarpeelliselta, ja se lopetettiin lyhyen kokeiluajan jälkeen. Tapa on suomalaisille korkeakouluopinnoista tuttu, mutta ei ehkä käytössä kaikkialla. Tai sitten käytäntö on jo aikansa elänyt, koska puhelin ja sähköposti korvasivat sen hyvin. Pienryhmät toimivat parhaiten jonkun tietyn asian tai tehtävän, esimerkiksi portfolio-ohjauksen yhteydessä.

Yksi tutoroinnin keskeinen tavoite oli opiskelijoiden tutustuttaminen alan ammatilliseen ympäristöön eli työelämän ja työyhteisöjen todellisuuteen. Alaan tutustumiset toteutettiin työpaikkavierailuina ja käynneillä alan etujärjestöissä sekä ammattilaisten osallistumisina yhteisiin arviointi- ja palautetilaisuuksiin.

Kaikki tutorit pitivät tätä työelämän todellisuuden perehtymistä erittäin tärkeänä, mutta opiskelijat kokivat sen jotenkin vapaaehtoisena eivätkä yhtä tärkeänä. Maahanmuuttaja-ammattilaisten sijoittumisen kannalta alaan tutustuminen kannattaisi rakentaa pakolliseksi kurssiksi. Sen toteuttamisessa pitäisi mahdollisuuksien mukaan hyödyntää esimerkiksi järjestöjen tiedotustilaisuuksia ja muita tapahtumia ja siten madaltaa kynnystä – aikuisista voi tuntua nololta mennä vieraaseen työpaikkaan ”koululaisena”.

Henkilökohtaiset opintosuunnitelmat

Kun tutoroinnin yhteydessä toimittiin osaamisen tunnistamiseksi, lähtökohtana olivat sekä aiemmat tutkinnot ja muut muodolliset opinnot, epäviralliset oppimistapahtumat, kuten erilaiset kurssit että niin sanottu arkioppiminen eli työn kautta hankittu osaaminen, johon

• | Kommentti Sähköposti

Minulle opiskelu Suomessa ja Stadiassa ei olisi ollut mahdollista ilman tutorapua, kontrollia ja opintojen-ohjausta. Opintosysteemi poikkeaa merkittävästi Neuvostoliiton systeemisistä, jonka minä ja moni muu opiskelija tunnemme..

Opinnot Suomessa eroavat joustavuutensa ja demokraattisuutensa puolesta. Säännöllinen kanssakäyminen ja yhteystutorin kanssa eivät sallineet minun tehdä virheitä välttämättömien opiskeludisipliinien [opintojaksojen] valinnassa. Ne tekivät mahdolliseksi oikean henkilökohtaisen opintoaikataulun tekemisen ja tekivät mahdolliseksi tulla tuntemaan oppilaitoksen oikeudet ja sisäiset käytännöt. Tutorin avulla syvenyi tieto suomalaisista säännöistä, mukaan lukien massamediaan ja tekijänoikeuksiin liittyvät säädökset ja lait.

Tutorauttoja opetti täyttämään oikein sisäisiä dokumentteja,

olemaan yhteydessä opettajien ja muiden opiskelijoiden kanssa sähköisesti sekä saamaan tehtäviä ja lähettämään raportteja, kun ne oli tehty.

Yhdessä tutorin kanssa tarkasteltiin ja käytiin läpi opiskelehtäviä, pohdittiin niiden tekemisen järjestystä, täsmennettiin välttämättömien opintuosuuksien sijoittelua eri jaksoissa opiskelutyössä.

Tilanteissa, joissa nousi esiin kysymyksiä tai ristiriitaisia ja tulkinnanvaraisia tilanteita, tutorilta tuli selvennystä ja apua.

Ystävällinen asenne, apu ja opiskeluprosessin koordinointi salli minun yhdistää opinnot Stadiassa ja työn YLEssä ja menestyksekkäästi saattaa opinnot päätökseen.

Victor Belousov

usein on sisältynyt myös teoreettisen pohjatiedon kartuttamista mm. lukemalla ammattikirjallisuutta ja seuraamalla alan julkaisuja.

Opetusministeriön muistiossa henkilökohtaisen opetussuunnitelman eli HOPSin tehtäväksi korkeakoulussa nähdään opiskelijan aiemmin hankkiman osaamisen, korkeakoulun opetussuunnitelman ja opiskelijan osaamistavoitteiden yhdistäminen. Muistiossa HOPSille asetetaan mm. seuraavat tavoitteet: mahdollistaa yksilöllisiä opintopolkuja, tukea sitoutumista tehokkaaseen opiskeluun, jäsentää opintoja tehokkaammin, tukea opintojen etenemistä opiskelu- ja elämäntilanteiden muutoksessa. (Aiemmin hankitun osaamisen tunnistaminen korkeakouluissa 2007, 24.)

Alussa opiskelija ja hänen tutorinsa tekivät koko opiskeluaikansa, siis kaksi vuotta kattavan henkilökohtaisen opintosuunnitelman. Ensimmäinen HOPSin te-

keminen oli haasteellista huonosti suomea ja olemattomasti opiskelun terminologiaa hallitseville maahanmuuttajille. Täsmällisemmin sanottuna: opiskeltiin suunnitelman tarkoitus ja sen täyttäminen ja vasta sitten itse suunnitelma tehtiin.

Opintojen edetessä opiskelija ja tutor tarkistivat ajoittain HOPSin paikkansapitävyyden ja muuttivat ja tarkensivat sitä. Projektin kestäessä opiskelijoiden tavoitteet täsmentyivät ja myös tarpeet samalla eriytyivät. Muutokset kirjattiin paitsi uuteen HOPSiin myös tutorointimuistioihin.

Opetussuunnitelmat osaamisen arvioinnin ja oppimisen ohjauksen välineenä

Työelämämentorille opetussuunnitelmat osoittautuivat usein riittämättömiksi ja epämääräiseksi varsinkin kurs-

sien tavoitteen osalta. Kurssi, jonka sisältönä on työpaikka ja tavoitteena on parantaa opiskelijan osaamista, ei avaudu tutorille eikä opiskelijalle. Kurssin paikka koko opetussuunnitelmassa, sen kesto ja opettajan nimi voivat antaa tutorille lisävihjeitä, mutta varsinkin aikuinen maahanmuuttajaopiskelija saattaa suunnistaa pelkän kiinnostavan nimen mukaan – ja päätyä väärille kursseille ja hylätä tarpeelliset.

Periaatteessa voisimme, opiskelija ja tutor, toimia näin: otamme esiin opiskelijan opintodokumentit. Jos vain hallitsen dokumenttien kielen, näen mitä hän osaa. Siispä opintojensa kautta hän hallitsee tietyt asiakokonaisuudet ja suoriutuu tietynlaisista töistä. Seuraavaksi katsomme työtodistukset ja miten niissä kuvataan henkilön työtehtäviä ja vaatimustasoa. Näin osaaminen on pääpiirteissään arvioitu ja voimme siirtyä OPSin ääreen. OPS on se opas, josta löytyvät sopivan sisältöiset, tasoiset ja kestoiset kurssit – tai sitten niitä ei tällä hetkellä ole tarjolla. Niin tai näin, joka tapauksessa asia opitaan avulla selviää.

Käytännössä opetussuunnitelmat ovat arvioinnin ja suunnittelun työkaluina usein melko huonoja. Kun tutoroitavani on löytänyt kiinnostavan kurssin, luemme yhdessä sen tavoitteista esimerkiksi, että ”opiskelija syventää konseptisuunnittelun tuntemustaan” tai ”opiskelija syventää osaamistaan valokuvauksen alueella” tai ”opiskelija harjaantuu” jollakin alueella. Tämän jälkeen opiskelijalla on kaikki syy ja oikeus kysyä tutorilta: Mitä minä siis tämän kurssin jälkeen osaan? Tutor, joka ei ole ollut mukana suunnittelemassa tätä kurssia, ei osaa vastata. Varsinkin, jos sisältö-kohdassa lukee esimerkiksi ”teoriat ja menetelmät”. Mitä kurssilla oppii, miten se opitaan ja miten osaaminen kontrolloidaan?

Tilanteissa, joissa kursseille ilmoittautumisen voi tehdä omatoimisesti sähköisesti, on nurinkurista että opiskelija ei itse saa selvyyttä kurssitarjonnan sisällöstä. Tutorin tehtävänä ei pitäisi olla sisältöjen arvaaminen vaan esimerkiksi termien avaaminen tai muu vastaava tulkinta ja ohjaus aikuisille maahanmuuttajaopiskelijoille. Selkeästi ilmaistut kurssisisällöt OPSissa ovat osa-

tietoista oppimista, jossa oppija itse vastaa kysymyksiin mitä opitaan, miten opitaan ja miksi. Ne ovat myös linjassa lopputavoitteen kanssa, jos tavoitteena on itsenäinen ammattilainen. Hyvät opetussuunnitelmat auttavat opiskelijaa myös konkretisoimaan ja rakentamaan kuvauksen osaamistavoitteista, joihin hän tahtoo pyrkiä.

Aikuisopiskelijalle on tärkeää tietää, oppiiko hän jollain tietyllä kurssilla jotain, mitä tarvitsee. Tai tahtooko hän osallistua johonkin kurssiin, jossa hän tietää jo edeltä käsin olevan paljon tuttuja asioita, mutta myös tarpeellista uutta. Aikuisille maahanmuuttajaopiskelijoille on usein tärkeää tietää, millä tavalla oppiminen tapahtuu, jotta hän pystyy arvioimaan esimerkiksi kielellisen vaikeusasteen. Heille usein myös oppimisen kontrolloinnin tapa on tärkeä: Mundo-opinnoissa erilaiset harjoitustyöt olivat mieleisiä, mutta tutoroitavistani suurin osa halusi välttää kirjallisia kuulusteluja. Jotkut halusivat silti osallistua tietyille kursseille, vaikka tiesivät, etteivät tule osallistumaan lopussa olevaan tenttiin. Kurssin sisältö oli tärkeämpi kuin siitä saatava muodollinen merkintä.

Ammattikorkeakoulujen OPSeissa on myös esimerkkejä, joista sekä opiskelija että työelämämentor saavat selvän ja voivat alaa tuntemattakin saada käsityksen siitä, mitä kursseilla opitaan. Kuvauksissa on käytetty osaamisen tasoa kuvaavia termejä, kuten hallitsee, osaa, tuntee, tietää ja ymmärtää. Sisältö on riittävän konkreettinen ja yksityiskohtainen. Opiskelija saa hyvästä opetussuunnitelmasta järjellisen käsityksen konkreettisista taidoista ja tiedoista, jotka hän kussakin vaiheessa osaa, tuntee tai hallitsee.

Osaamista kuvaavat termit ovat yksi osa sitä arvioinnin välineistöä, joka on kehitetty aikaisempia näyttöjärjestelmiä varten. Yhteisen kriteeristön laatiminen näyttöjärjestelmälle ja formaalille koulutukselle niin, että osaaminen voidaan muuttaa vertailukelpoiseksi kumpaankin suuntaan, on ilmeisesti prosessissaan nyt, kun osaamisen tunnistaminen ja tunnustaminen tulevat olemaan arkipäivää myös korkeakouluissa. Uskon, että opettajille tulee olemaan hyötyä näin kehitettävistä

työvälineistä, kun he dokumentoivat opetussuunnitelmia kurssitasolla.

Entä jos kieltä – kommunikoinnin, tekemisen ja ajattelun välinettä – ei hallitse?

Artikkelin alussa kuvasin omia ohdakkeisia tilanteitani vieraan kielen keskellä. Tilanne, jossa ei itse pysty kommunikoimaan eikä vastaanottamaan toisten viestejä, on ammatillisessa tilanteessa täysin toinen kuin lomamatkalla, jossa piirretään paperille, esitetään asioita miinikan avulla ja yleensä hilpeinä selvittää ongelmista tavalla tai toisella. Koska viestinnän onnistuminen on varsinkin viestinnän ammattilaisille jo henkilökohtaisen asennoitumisen vuoksi tärkeää, tiesimme, että kielikysymys on projektissa vaikea.

Tutoroinnin kieleksi sovittiin heti suunnitteluvaiheessa suomi. Opetus alkoi suomen kielen intensiivikurssilla, jonka jälkeen opiskelijat siirtyivät suoraan ammatillisiin opintoihin ja työssäoppimiseen. Kielen lisäopinnot jokainen opiskelija sai alun jälkeen järjestää itse siinä laajuudessa kuin halusi ja pystyi. Suomen kielen käyttäminen tutoroinnissa ei tarkoittanut sitä, että tutor olisi jonkinlainen käytännön kielenopettaja.

Siten kielitaidon harjaannuttamisen kannalta osallistuminen suomenkieliseen opetukseen ja projekteihin sekä tutoroinnin suomenkielisyys olivat tärkeitä, vaikka monessa tilanteessa jollain muulla yhteisellä kielellä asioista olisi selvitty nopeammin ja paremmin. Ainoastaan poikkeustapauksissa tutoroinnissa käytettiin jotain toista kieltä. Itse käytin sitä vain kahdessa tapauksessa: HOPSin periaatteiden ja sisällön läpikäynnissä ja näyttötutkintoon kuuluvan itsearviointilomakkeen kysymysten setvinnässä.

Yksi ammattitaidon keskeisiä osaamisalueita on ammattisanaston riittävä hallinta. Valtion virkamiehiltä vaadittavasta kielitaidosta annetussa laissa (149/1922) sanotaan, että korkeakoulututkintoa edellyttävään virkaan vaaditaan kaksikielisellä virka-alueella sellaista kielitaitoa, joka on ammatin harjoittamisen ja ammatillisen kehityksen kannalta tarpeellinen. Kielitaitovaa-

timuksissa saatetaan puhua myös esimerkiksi sellaisesta kirjallisesta ja suullisesta taidosta, joka mahdollistaa oman alan kehityksen seuraamisen ja kansainvälisessä ympäristössä toimimisen (Aiemmin hankitun osaamisen tunnustaminen korkeakouluissa 2007, 16–18; ks. myös Ammattikorkeakouluja koskeva asetus A352/2003, 8§ ”kielitaito”). Aikuisten ammatillisten näyttötutkintojen perusteissa esimerkiksi audiovisuaalisen viestinnän ammattitutkinnossa kielitaitoa käsitellään mm. osana tuotantoympäristössä toimimista. Vaatimuksena on esimerkiksi osata tuottaa työtehtävissä tarvittavaa kirjallista materiaalia asiakielellä tai osata kommunikoida selkeästi sekä työyhteisössään että asiakkaiden kanssa (tarkemmin ks. www.oph.fi/nayttotutkinnot/).

Arkikieli, puhuttu kirjakieli, kirjoitettu kieli ja ammattikieli ovat ulkomaalaiselle kaikki eri ”kieliä”. Näistä kielistä ammattikieli on myös suomenkielisille kieli, joka täytyy opetella. Jokaisessa ammatissa on oma ”slanginsa”, joka täsmällisesti ilmaisee tiettyjä asioita ja jossa yleiskielen sanoilla voi olla omat, poikkeavat merkityksensä. Käytännön työssä pärjää puhumalla kieliopillisesti huonoa suomea, jos ammattityöhön liittyvä terminologia on hallussa. Voisin kuvitella, että esimerkiksi leikkaussalissa pätee sama kuin vaikka elokuvan kuvauksissa: ei sovi tarjota mitä tahansa työkalua tiukassa tilanteessa.

Oma kokemukseni on, että opiskelijan kielen hallinta vaikuttaa kokonaisprosessin itsenäiseen hallintaan. Tutorointitilanteissa huomasin usein, että useamman asian hoitaminen tai käsittely samalla tapaamisella väsytti opiskelijoita, varmaankin kielen vuoksi. Selkokielen periaatteiden tuntemus maahanmuuttajille tarkoitettussa koulutuksessa olisi ehdottomasti avuksi. Meidän tutoreiden ja muidenkin ohjaukseen osallistuneiden olisi pitänyt alussa tutustua selkokielen käyttöön, eli miten puhun ja kirjoitan selkeästi ja yksinkertaisesti, mutta normaalia kieltä käyttäen.

Mielenkiintoisia näkökulmia kielenopetuksen ja käytännön työn yhdistämisestä löytyy tutkimustietokannasta NordBas, joka kokoaa katsauksia mm. pohjoismaiset kielet toisena kielenä -tutkimusalasta.

Artikkelissa *Katsaus aikuisten toisen kielen opetusta ja oppimista koskevaan tutkimukseen* viitataan E. Lindbergin (1995) tutkimukseen. Hän kuvaa projektia, jossa tanskan opetus yhdistettiin työpajaopetukseen. Yksi johtopäätös oli, että oppilaiden kielenoppiminen oli hidasta. Kielenopetuksen ja työpajaopetuksen yhdistämisestä voi olla kielenoppimisen kannalta hyötyä silloin, kun ne rakentuvat oppilaiden aiemmille kokemuksille ja tutuille käsitteille ja kun ne koordinoidaan tarpeeksi kiinteästi. (NordBas.) Tämän tutkimuksen perusteella näyttäisi siltä, että ammatillisen opetuksen ja kielenopetuksen yhdistämisellä ei saada parasta mahdollista tulosta. Mielestäni nimenomaan ammatissa tarvittavan puhutun ja kirjoitetun kielen opetusta pitäisi olla saatavissa jatkuvasti.

Huono kielitaito voi synnyttää ikäviä tunteita. Tutoroinnissa on ennen kaikkea kyse asioiden selvit-

tämisestä, vaikka se saattaakin sisältää myös muuta ihmillisen vuorovaikutuksen piirteitä. Suggestopedista kielenopetusta kuvaavilla Wikipedian sivuilla on muutama lause, jotka hyvin kuvaavat ja selittävät tutoroinnissa tapahtuvia ilmiöitä, jotka itse tulkitaisin kieliongelmas- ta johtuviksi: oppimistilanteessa ihmisen mieli torjuu sellaiset ärsykkeet, jotka tuovat mukanaan mm. turvatomuuden tunteen. Jännittäminen väsyttää oppijaa ja sitoo suuren määrän hänen käytössään olevasta energiasta. (Ks. Suggestopedinen kielenopetus. Wikipedia.)

On turhauttavaa ja raskasta molemmille osapuolille, jos asiat eivät etene siksi, että tutoroitava ei ymmärrä, mistä on kysymys eikä jostain syystä kerro sitä. Tutoroitavan on raskasta olla kahdenkeskisissä tapaamisissa jatkuvasti ”tyhmempi osapuoli”, joka kysyy ja kysyy eikä silti ymmärrä. Asiat kyllä lopulta selviävät suomeksi, vaikka kaikki vie enemmän aikaa.

• | Kommentti Sähköposti

Hei Anja!

Tässä palautteeni lähettämäsi kysymykseen tutoroinnin merkityksestä maahanmuuttajaopiskelijalle:

1) Minulle tuotti vaikeuksia ymmärtää joitain annettuja tehtäviä ja luentoja, koska ne olivat ainoastaan suomen kielellä. Olen opiskellut suomea, mutta oman alan erikoisnasto ei ole vielä täysin hallussa ja työskennellessäni pärjään auttavalla englannilla ja venäjällä. Mielestäni olisi hyvä pyrkiä kääntämään ainakin osittain luennot ja tehtävät sellaiselle kielelle, jota opiskelija osaa. Tämä edesauttaisi erikoisalan opiskelua. Suomen kieltä jokainen ulkomaalainen opiskelee ja oppii omaa tahtiaan.

2) Tutorin olisi hyvä heti opiskelun alkuvaiheessa selittää ymmärrettävästi opiskelijalle, mitä hän on opiskelemassa, kuinka opiskelu tapahtuu ja mihin se tähtää sekä selvittää tarkasti minkälainen on opintojen aikataulu

ja kokonaiskesto. Suomalainen opetusjärjestelmä poikkeaa monien muiden maiden opetuksesta ja sisältää mm. paljon enemmän kirjallisia tehtäviä. Tämä tulisi ottaa huomioon ulkomaalaisten opiskelijoiden kohdalla, joista monet ovat tottuneet esim. tenttimään suullisesti omalla äidinkielellään.

3) Opiskelijan kannalta on tärkeää luoda yhteyksiä työelämään. Ulkomaalaisen opiskelijan on vaikea löytää oman alan kontakteja eikä hän ole tietoinen Suomessa vallitsevista toimintatavoista. Käytännön esimerkit ja vakiintuneiden rahoituskanavien osoittaminen ja niiden hyväksikäyttäminen auttaisivat opiskelijaa tulevaisuudessa. Näin hän tutustuisi oman alansa tärkeisiin päättäjiin ja he tutustuisivat häneen.

Ystävällisin terveisin,
Lena Vu-Lilja

Luulen, että opiskelijoille olisi ollut suureksi hyödyksi, jos alan sanastoa olisi voinut harjoitella ja opiskella erityisellä kurssilla myös projektin kestäessä. Kun korkeakouluihin tulee yhä enemmän opiskelijoita, joiden äidinkieli ei ole suomi, tilanne toivottavasti muuttuu. Kieltenopettajat tai alan opiskelijat voisivat kerätä omaan korkeakouluunsa tulleiden maahanmuuttajien kokemuksia ja hyödyntää niitä vastaavan koulutuksen suunnittelussa.

Kielikysymys liittyy myös erilaisiin kirjallisiin tuotoksiin kuten tentteihin, tuotanto- ja projektisuunnitelmiin, työssäoppimiseen liittyviin dokumentteihin, esseisiin ja seminaaritöihin. Opiskelijoiden kirjalliset tuotteet voisi jakaa kahteen nippuun: toisessa ovat suhteellisen yksinkertaisesti täytettävät lomakkeet, joissa on ymmärrettävä mitä niissä kysytään. Toisessa nipussa ovat erilaiset vapaasti muotoiltavat tuotokset, joiden kuitenkin on noudatettava jotain tiettyä konventiota – esimerkkinä essee.

Jokainen, joka koskaan on joutunut esittämään virallisia asioita kirjallisesti kielellä, jota ei hallitse, tietää kuinka vaikeaa ja jopa vastenmielistä se on. Jotta

voisimme asettautua aikuisen maahanmuuttajaopiskelijan asemaan, ehdotan lukijalle, että hän valitsee jonkun kielen, jota hallitsee puhuttuna melko hyvinkin. Kauanko sillä kielellä kuluu aikaa jonkun oman alan EU-hakemuksen täyttämiseen? Miten sujuisi projektisuunnitelman laatiminen ranskaksi? – Pienenkin kirjallisen työn tekeminen vaatii maahanmuuttajalta varsinkin opintojen alussa valtavasti enemmän aikaa kuin muilta opiskelijoilta. Erityisen suuri kynnyks on aikuisilla, varsinkin jos he aikaisemmissa opinnoissaan ovat tottuneet käyttämään täsmällistä tieteellistä kieltä.

Mielestäni opintojen alussa, samalla kun kielenopetus on jatkuvaa, pitäisi löytää mahdollisimman paljon muita kuin kirjoittamiseen pohjaavia keinoja.

Aikuisena opiskelu vieraassa kulttuuriympäristössä vaatii mielestäni aina rohkeutta ja opiskelun loppuun saattaminen osoittaa päättäväisyyttä ja sitkeyttä. Työelämäntutorin kokemuksella toivon, että työelämä laajemminkin huomaisi rohkeuden, päättäväisyyden ja sitkeyden todistusvoiman ja ottaisi nämä huomioon yhtenä meriittinä työnhakutilanteessa.

Lähteet

Aiemmin hankitun osaamisen tunnustaminen korkeakouluissa (2007). Opetusministeriön työryhmämuistioita ja selvityksiä 2007:4. Helsinki: Opetusministeriö. <<http://www.minedu.fi/export/sites/default/OPM/Julkaisut/2007/liitteet/tr04.pdf?lang=fi>> Luettu 10.9.2008.

Ammattikorkeakouluja koskeva asetusta A352/2003, 8§. <<http://www.finlex.fi/fi/laki/ajantasa/2003/20030352>> Luettu 31.10.2007.

Lindberg, E. (1995): Katsaus aikuisten toisen kielen opetusta ja oppimista koskevaan tutkimukseen. <<http://www.nordbas.org/Adult.action?text=fi>> Luettu 31.10.2007.

NordBas. Katsaus aikuisten toisen kielen opetusta ja oppimista koskevaan tutkimukseen. <http://nifnt1.nifn.helsinki.fi/nordbas/info.asp?info=vuxna_fi> Luettu 31.10.2007.

Näyttötutkinnot. <<http://www.oph.fi/nayttotutkinnot/>> Luettu 31.10.2007.

Suggestopedinen kielienopetus. Wikipedia. <http://fi.wikipedia.org/wiki/Suggestopedinen_kielenopetus> Luettu 31.10.2007.

Valtion virkamiehiltä vaaditusta kielitaidosta annettu laki 147/1922. <<http://www.finlex.fi/fi/laki/ajantasa/1987/19870442>> Luettu 31.10.2007.

• | Esimerkkimuistio henkilökohtaisesta tutortapaamisesta

Tutor: Anja Rouhuvirta
Opiskelija: n.n.
Tapaamisaika: xx.xx.2010 klo xx – xx

Läsnäololomakkeiden palautus

- Opiskelija palautti läsnäolon seurantalomakkeet viikoilta xx – xx
- Läsnäolonseläälomakkeet ja opintoihin osallistuminen käytiin yhdessä läpi ja sen pohjalta esiin nousivat seuraavat asiat: 1)...., 2).... 3).....etc
- Käydyn keskustelun pohjalta sovittiin: 1) Tutor n.n tekee....., 2) opiskelija n.n tekee.....

OPS

- Käytiin läpi ja tarkistettiin opintosuunnitelma ja sen pohjalta sovittiin, että tutor n. n. tekee seuraavaa:..... ja opiskelija n.n. tekee seuraavaa:.....
- Täytettiin seuraavat tenttiin ilmoittautumiset:
- Korvaavuuksien osalta sovittiin / tehtiin seuraavaa:

HOPSaus

- Käytiin yhdessä läpi sekä Mundo-lukujärjestys että viestinnän muiden suuntautumisvaihtoehtojen lukujärjestykset ja sen pohjalta sovittiin:
- Opiskelija n.n osallistuu seuraaville alkaville opintojaksoille: 1) opintojakson nimi ja ajankohta 2) opintojakson nimi ja ajankohta 3) opintojakson nimi ja ajankohta 4) opintojakson nimi ja ajankohta 5) opintojakson nimi ja ajankohtaetc.
- Sovittiin, että Tutor n.n. tekee opintojen edistymiseksi seuraavaa:
- Opiskelija n.n. ja tutor n.n. sopivat opintojen etenemisestä yhdessä seuraavaa:
- Itsenäisten projektien osalta sovittiin seuraavaa: tutor n.n. tekee... ja opiskelija n.n. tekee:

Tutor-tehtävät

- Opiskelija n.n. palautti tutor-tehtävän, jonka pohjalta käydyssä keskustelussa sovittiin seuraavaa:
- Opiskelija n.n. sai seuraavan tutor-tehtävän, jonka palautusajankohdaksi sovittiin

Ammattimaisen osaamisen kehittyminen

- Käydyssä keskustelussa totesimme teknisen osaamisen kehittyneen edellisen tapaamisen jälkeen ja edelleen vaativan paneutumista/lisätaitojen hankkimista.....
- Ammattikentän tuntemus on karttunut seuraavilla lohkoilla... ja jatkossa opiskelija n. n. paneutuu.....
- Edellisen tapaamisen jälkeen opiskelija n.n. on laajentanut ammatillista verkostoaan seuraavilla tavoilla:
- tutor N. N. auttaa ammattikenttään perehtymistä seuraavilla tavoilla:
- Sovittiin, että opiskelija n.n. osallistuu seuraaviin ammatillisiin verkostoitumistilaisuuksiin/-tapaamisiin:

Ammatti- /erikoisammattitutkinnon näyttöön valmistautuminen

- Sovittiin, että opiskelija n.n. pyrkii tekemään / tekee näyttönsä osaamisalalta
- Käytiin yhdessä läpi tutkintojen perusteet osaamisalan kohdalta ja läpikäynnissä paneuduimme.....,, etc.
- Portfoliomateriaalin täydentämiseksi opiskelija n.n. oli hankkinut / hankkii seuraavaa:.....
- Sovittiin, että opiskelija n.n. aloittaa näytön (kuukausi – vuosi).
- Sovittiin, että näyttöateriaalin kartuttamiseksi opiskelija n.n. tekee seuraavaa ja tutor n.n. avustaa häntä seuraavalla tavalla:

Henkilökohtaiset asiat

- todettiin, että opiskelija n.n. seuraavan kuukauden opintojen/työssäoppimisen etenemiseen saattaa vaikuttaa / vaikuttavat seuraavat asiat:
- todettiin, että
- opiskelija n.n. tekee/hoittaa/ laatii/ valmistelee/
- tutor n.n. tekee/ laatii / hoittaa/ valmistelee/

Muu keskustellut/sovitut asiat

-

Seuraava henkilökohtainen tapaaminen

- seuraava henkilökohtainen tapaaminen sovittiin pidettäväksi xx. xx. 2008 klo xx paikassa x x
- seuraavan henkilökohtaisen tutoroinnin teemaksi sovittiin ja sitä tarkoitusta varten opiskelija n.n. valmistelee/paneutuu asiaan
- seuraavan henkilökohtaisen tutoroinnin teemaksi sovittiin ja sitä tarkoitusta varten tutor n.n. valmistelee/paneutuu..... asiaan

Pidetyt tutortapaamiset

-



3 | Tunnistanko osaajan?

Osaamisen tunnistaminen on aihealue, joka herättää käytännönläheisiä ja periaatteellisia kysymyksiä. Mitä, kun henkilöllä on tutkinto, jolle ei löydy vastaavuutta Suomesta? Mitä, jos osaa tehdä käytännössä, mutta siitä ei ole todisteita paperilla? Mistä tunnistaa ammattilaisen? Miten osaamista voi arvioida objektiivisesti ja oikeudenmukaisesti? Artikkeleissa esitetään huomioita opiskelijan osaamisen arvioinnista ja kokemuksia siitä, miten ohjata opiskelijaa tunnistamaan itse oma, aikaisemmin hankittu osaamisensa ja miten sen voi liittää osaksi opintoja.

MENETELMÄT ja työkalut osaamisen tunnistamisessa ovat moninaiset: itsearviointit, esseet, haastattelut, suulliset ja/tai kirjalliset kuulustelut, esitelmät, töissä tai simuloitusti suoritettavat taidonnäytteet, raportit, suunnitelmat, opinnäytteet, havainnointit, tuotteet, produktiot, oppimispäiväkirjat ja blogit ovat esimerkkejä työkaluista, keinoista ja menetelmistä, joilla tunnistaminen voi tapahtua.

Toisen asteen oppilaitoksissa puhutaan osaamisen näyttämisestä, kun taas korkeakouluissa termeinä ovat osaamisen tunnistaminen ja tunnustaminen. Yksinkertaistaen voisi sanoa, että toisella asteella osaamisen näyttäminen on opiskelijan tehtävä, mutta korkeakouluissa osaamisen tunnistaminen ja tunnustaminen ovat puolestaan opettajan uusia työtehtäviä ja ammattitaitoa.

Lasse Keson artikkelissa nousevat esiin osaamisen tunnistamiseen liittyvät ongelmat ja erityispiirteet tutoropettajan näkökulmasta. Haasteena hän näkee, että osaamisen tunnistamiseen kuuluu aina tiedollisen ja taidollisen osaamisen lisäksi ammatillisia ja asenteellisia piirteitä.

Anja Rouhuvirta näkee osaamisen arvioinnin ja oppimiseen ohjauksen osana vuorovaikutteista prosessia, jonka alkupäässä on opiskelija ja hänen tukijansa ja loppupäässä ammattilainen, joka osaa arvioida itse oman osaamisensa ja tarvitessaan hankkii lisäoppia. Artikkelissaan hän esittelee etydiajattelun ja -työskentelytavan yhtenä mahdollisena opettajan työkaluna ja menetelmänä tunnistaa ja tunnustaa osaamista.

Vuoden kestäneen monikulttuurisen osaamisen arviointiprosessin päätteeksi kokoontuivat Eriikka Jussila, Kirsi Myllyniemi ja Jaakko Timonen keskustelemaan osaamisen tunnistamiseen käytettävien menetelmien käyttökelpoisuudesta. Keskustelussa kukin peilaa omia kokemuksia näytöistä oikeudenmukaisuuden tavoitteeseen, joka koskee kaikkea osaamisen tunnistamista. Keskustelussa päädytään esittämään joitakin toimenpide-ehdotuksia.

Taikuri ilman hattua II – Osaamisen tunnistamisen ongelma

Lasse Keso



Vieraileva luennoitsija ei onnistunut kytkemään kannettavaa tietokonettaan videotykkiin. Opiskelijat saivat lopulta kuvan näkyviin, mutta ääni pysyi sitkeästi kateissa. Vahtimestarikaan ei saanut laitetta toimimaan. Paikalle osui koulussa pitkään toiminut rehtori. Iäkäs nainen käveli vahvistimen luo ja potkaisi sitä – nyt äänikin alkoi kuulua.

Saattoiko tilanteessa tunnistaa ammattilaisen työsään? Eräs varsin luotettava tapa mitata ammattilaisten kesken jonkun ammattitaitoa on esittää kysymys: ottaisinko tämän töihin omaan firmaani. Rehtorin kohdalla todellista osaamista on mahdoton arvioida, jos on vain kuullut tarinan. Voi olla, että potkiminen on hänen keinonsa korjata laitteita tai sitten hän tuntee eri vahvistimien tyyppiviivat läpikotaisin. Mutta olisiko sittenkään potkiminen merkki ammattitaidosta? Mikäli rehtori haluaisi

hakeutua esimerkiksi av-alalle, hänen pitäisi voida näyttää kattavasti osaamisensa ja ammatillisuutensa todellinen taso. Se tulisi ensin tunnistaa ja sitten, mikäli yhteisesti ammattilaisten kesken sovitut kriteerit täyttyvät, tunnustaa.

Aiemmin hankitun osaamisen tunnistaminen ja tunnustaminen sinänsä on järkevää. Se vähentää koulutuksen päällekkäisyyttä ja motivoi oppijaa. Se myös selkeyttää korkeakoulukäytäntöjä ja parantaa työnantajan yleistä käsitystä työntekijöiden osaamisesta.

Onnistuneen osaamisen tunnistamisen edellytyksenä on rakentava yhteistyö opettajan ja ohjaajan kanssa eli koulutuksen ja osaamisen näytön henkilökohtaistaminen. Tämä on varsin haastavaa, koska osaamiseen ei liity pelkän tiedollisen ja taidollisen osaamisen hallitseminen, vaan myös monia ammatillisia ja asenteellisia piirteitä. Näiden esiintuomiseen on kehitetty

erilaisia menetelmiä ja työkaluja. Pyrin artikkelissani kartoittamaan joitain sellaisia käytännön kautta esille nousseita piirteitä osaamisen tunnistamisessa, joita itselleni kertyi toimiessani yhtenä kolmesta tutorista Mundo-projektissa.

Portfolio ja itsearviointilomake työvälineinä

Osaamisen tunnistamisen prosessi audiovisuaalisessa viestinnässä alkaa alkukeskustelulla, jossa kartoitetaan se osaamisen taso, jolta lähdetään liikkeelle. Ne ammatilliset puutteet, joita lähtötason kartoituksessa löydetään, pyritään korjaamaan tarjoamalla valmistavaa koulutusta, mitä Mundo-projektissa olivat keskeisesti Helsingin ammattikorkeakoulu Stadian tarjoamat kurssit. Tutoreiden rooliin kuuluivat henkilökohtaisen opintosuunnitelman (HOPS) ja henkilökohtaisen näyttösuunnitelman (HENSU) rakentamiset. Molemmat tukivat sisällöllisesti toisiaan. Ensimmäinen keskeinen kysymys oli täsmentää se, mikä tulisi olemaan se osaamisala tai työtehtävä, jolla tutkinnon suorittaja aikoo toimia. On selvää, että voidakseen kartoittaa toisen ammattitaitoa, pitää tutoreilla olla itsellään varsin laaja kokemus media-alan eri työtehtävistä.

Tärkeät työkalut oman oppimisen reflektoinnissa ja opitun seurannassa olivat portfolio ja itsearviointilomake. Itsearviointilomakkeessa on kirjattuna keskeiset ammattitaitovaatimukset. Opiskelijan antama numeroarvio (1–3) omasta osaamisestaan kunkin osaamisalueen kohdalla antaa vertailukohtaan osaamisen arvioijille, jotka arvioivat suorittajan todellista osaamista.

Joillekin opiskelijoista itsearviointilomakkeeseen merkityt suomenkieliset arviointiperusteet ja niiden sisällöt olivat vaikeita ymmärtää. Tutorin tehtävänä oli käydä lomake läpi ja tarkistaa, että opiskelija oli ymmärtänyt lukemansa. Tästä huolimatta eräs opiskelija laittoi kaikkiin eri kohtiin kakkosen. Toinen palautti kaksi itsearviointilomaketta, joissa oli erilaiset arviot hänen omasta osaamisestaan. Tästä voi päätellä, että joko arviointiperusteet olivat jääneet sekaviksi tai sitten itse-

arviointilomakkeen perusidea ei ollut aivan selkeä. Näyttöportfolion tarkoitus oli koota yhteen tietoja tutkinnon suorittajasta: hänen aiemmista opinnoistaan ja tehdyistä alan töistä. Oli hyvä, ettei portfolion alustalle eikä ulkoasulle annettu yhtenäisiä vaatimuksia. Portfolion ulkoasu nimittäin kertoo paljon sen laatijasta. Kun yksi laatii tietopuolisen digitaalisen esityksen verkkoon omasta osaamisestaan, kokoaa toinen oman repaleisen materiaalinsa rikkiinäiseen muovipussiin. Tämä ei tietenkään vielä kerro lainkaan sitä, kuka olisi enemmän tai vähemmän osaava media-alalla, vaan osoittaa lähinnä sen, että opiskelijat ovat erilaisia persoonia ja henkilökohtaistavat asioita eri tavalla.

Vaikka portfolio olisi ulkoisesti sekava esitys, saattaa se olla sisällöllisesti ja tyylillisesti yhtenäinen ja heijastaa oppijassa joitain sellaisia piirteitä, joita muilla keinoin voisi olla vaikea saattaa esiin. Tästä syystä tutorina kerroin kyllä yksiselitteisesti sen, mikä portfolion tarkoitus oli ja ketkä sitä tulisivat tarkastelemaan ja missä tarkoituksessa, mutta en halunnut vaikuttaa itse portfolion ilmiasuun – lukuun ottamatta sellaisia tapauksia, jossa saatoin epäillä väärinymmärrystä. Tuotannon ja projektinhallinnan osaamiseen tähtäävien opiskelijoiden kohdalla suhtauduin tilanteeseen muita kriittisemmin. Toisaalta voi kysyä, että jos tuotannon opiskelijalle ei ole viimeistään opiskelun aikana selvinnyt, että ammattikuvaaan kuuluu selkeys ja siisteys, selviäisikö tämä portfolion laatimisen yhteydessä.

Portfolion esittelyn tarkoitus on se, että osaamisen arviointisijat saavat tutkinnon suorittajasta ja hänen ammatillisesta osaamisestaan mahdollisimman totuudenmukaisen kuvan. Mikäli työnantajan, koulutusalan ja työntekijän edustajista koottu arvioijaraati katsoo, että ammattitaito tulee jo portfolion esittelyllä näytetyksi, he voivat heti suositella ammattitutkinnon myöntämistä. Lähes aina tutkinnon suorittajalta kuitenkin halutaan lisänäyttöä, joka voi olla tekninen tai kirjallinen tehtävä sekä yleensä aina katselmus tai työpaikkavierailu tutkinnon suorittajan työpaikalla tai vastaavassa ”oikeassa” työympäristössä. Kielellisten ja kulttuurillisten

eroavaisuuksien takia näkisin, että juuri nämä lisätehtävät ovat maahanmuuttajien ammattitaitoa määriteltäessä hyvin arvokkaita.

Ammattilainen tunnistaa ammattilaisen

Mutta mitä osaaminen oikeastaan on? Alussa mainittu rehtori saattoi olla vain onnekas tehtävän suorittamisessa. Joku toinen taas voi osata vähän ja silti tilanteeseen nähden riittävästi. Ammatilliseen osaamiseen liittyy toisenlainen vastuu kuin esimerkiksi asian harrastamiseen. Tulee ymmärtää osaamansa asia niin laajasti, että kykenee liittämään sen osaksi muiden osaajien osaamista ja muuttamaan toimintaansa tarpeen vaatiessa. Oikeaa ammatillista osaamista onkin kyky soveltaa tietoaan ja taitojaan päämäärän saavuttamiseksi.

Ammatillista osaamista voi olla myös leveyssuunnassa. Mediatyön osaamisala tarjoaa laajan pohjan esimerkiksi mediakasvatustehtäviin ja itseopiskeluun, kun vastaavasti äänityksen, leikkauksen, kuvauksen ja tuotannon suuntautumisalat tähtäävät yhden alan erityiseen hallintaan. Näin laajan osaamiskirjon tunnistaminen on haastavaa ja edellyttää arvioijilta paitsi vankkaa omaa ammattiosaamista, myös kykyä eritellä ja analysoida sitä.

Uskoisin, että kokenut ammattilainen, jolle on jo kertynyt kokemukseräistä tietoa ja taitoa, tunnistaa alalle vasta pyrkivän toisen ammattilaisen, tulipa tämä mistä päin maailmaa tahansa. Uskon myös, että on paljon sellaisia piirteitä, joita ei erityisen systemaattisesti mitata osaamisen näytöissä, mutta jotka kuitenkin vaikuttavat tiedostamattomalla tasolla verraten paljon arviointiin. Tällaista voisi kutsua metatason tunnistamiseksi.

Yksi tällainen on ammattikielen käyttö. Eri ammattiryhmät käyttävät omia sanojaan ja käsitteitään kuvaamaan eri asioita. Jos suomalainen elokuvantekijä tai varsinkaan leikkaaja ei tunne sanoja ”skarvi”, ”ristari”, ”näkäri” tai ”loggaus”, on todennäköistä, että hän ei ole ammattilainen. Toinen piirre on oleellisten asioiden esiintuonti. Aloittelijalla on usein tapana nostaa yksityiskohtia isomprien kokonaisuuksien ylä-

puolelle. Hän saattaa puhua pitkään asioista, joilla ei varsinaisesti ole tekemistä valmiin tuotteen, esimerkiksi elokuvan kanssa.

Asenne on myös oleellista ammattilaisen tunnistamisessa. Aloittelijan ”taiteilijuus” yleensä korvautuu ammattilaisessa tietynlaisella nöyryydellä, kun ammattitekijä jossain vaiheessa tajuaa, kuinka paljon on alueita, joita tulisi hallita paremmin. Oikeat ammattilaiset ovat varsin tarkkoja sovittujen päivämäärien ja kellonaikojen suhteen. Ammattilaisuuteen kuuluu omaaloitteisuus ja asiakaslähtöisyys.

Osaamisen tunnistamisen uusia haasteita

Mutta tulisiko tutkinnon suorittajalta edellyttää tyyliä – ”silmää” tai ”korvaa”? Kuten Erikka Jussila, Kirsi Myllyniemi ja Jaakko Timonen omassa artikkelissaan toteavat, ei ammattitutkintojen tutkintovaatimuksissa ole perinteisesti korostettu taiteellista osaamista, vaan lähinnä kykyä tekniseen toteuttamiseen ja laitehallintaan. Luovuus on noussut uudella tavalla esiin näinä päivinä, kun digitaalisen kuvataiteen ja editoinnin mahdollisuudet ovat tulleet kaikkien ulottuville. Tuotantotavat ovat kentällä pirstaloituneet ja niiden osaajien työmahdollisuudet, jotka tähtäävät puhtaan tekniikan hallintaan, ovat vähentyneet. Edellytetään moniosaajuutta. Tästä kertoo sekin, että korkeakoulutasoisten ja ammattikorkeakoulutasoisten laitosten antamat valmiudet taiteelliseen työskentelyyn ovat viime vuosina tulleet varsin lähelle toisiaan, kun aikaisemmin ammattikorkeakouluopetus tähtäsi nimenomaan teknispainotteiseen työskentelyyn. Uusissa ammattitutkintovaatimuksissa luovuuden arviointi on aiempaa näkyvämmiin esillä.

Oma haasteensa monikulttuurisen osaamisen tunnistamisessa on aiempien opintojen hyväksilukemiset. On vaikeaa ja joskus mahdotonta arvioida ulkomaisen oppilaitoksen tai yliopiston antaman todistuksen vertailtavuutta suomalaisiin todistuksiin nähden, vaikka ne olisivatkin virallisesti suomen kielelle käännettyt.

Vaikka opiskelija voisi eritellä kaikki ne oppiaineet, jotka hän on suorittanut, jää silti arvoitukseksi se, mitä asioita kyseisillä kursseilla on painotettu. Empiria on tuonut jonkinlaista näppituntumaa asiaan, mutta sen varaan tuskin voi laskea. Tutkintojen tunnistamissädännön yksi keskeinen tavoite onkin ammattipätevyyden tunnistamisjärjestelmän kehittäminen. Tätä ollaan Euroopan parlamentin säätämän direktiivin muodossa tavoittelemassa. (Aiemmin hankitun osaamisen tunnustaminen korkeakouluissa 2007, 19.) Käytännössä osaamisen tason voi monen ammatin kohdalla tunnistaa varsin hyvin sen kautta, kuinka hyvin työ tulee tehdyksi. Media-alalla tämä onnistuu, mutta esimerkiksi kirurgin ammatin kohdalla olisi hyvä keksiä muita tapoja!

Käytännön tasolla monikulttuurisen osaamisen tunnistamisen isoja haasteita näytöissä ovat kielimuri ja kulttuurierot. Mundo-projektissa näitä yritettiin kiittää antamalla tutoreille tavanomaista enemmän

mahdollisuuksia toimia kielen ja kulttuurin ”tulkkeina” itse osaamisen tunnistamisen tilanteessa. Näyttöjä annettiin myös osittain englannin kielellä. Kulttuurista moniarvoisuutta pyrittiin korostamaan valitsemalla arvioijien joukkoon maahanmuuttajataustaisia henkilöitä, jotka ehkä muita paremmin osaisivat arvioida tutkinnon suorittajan tunnelmia näyttötilanteessa. Herää tietysti kysymys, missä määrin ”tulkkeja” on syytä näyttöjen aikana käyttää, kun työelämässä pitää kuitenkin osata toimia omin voimin. Tässä yhteydessä näytöt kuitenkin sujuivat ilman tutorin merkittävää osallistumista näyttötapautumaan.

Näkisin, että eri kulttuurista tulevien ammattilaisten osaamisen tunnistaminen tapahtuu parhaiten, ei keskustelun ja portfolion esittelyn, vaan käytännön tekemisen ja sen seuraamisen kautta. Työpaikkavierailut ovat tunnistamisen tärkeä osa, mutta monikulttuurisen osaamisen tunnistamisessa tämä on erityisen keskeisessä asemassa.

Lähteet

Aiemmin hankitun osaamisen tunnustaminen korkeakouluissa (2007).

Opetusministeriön työryhmämuistioita ja selvityksiä 2007:4. Helsinki: Opetusministeriö.

<<http://www.minedu.fi/export/sites/default/OPM/Julkaisut/2007/luitteet/tr04.pdf?lang=fi>> Luettu 10.9.2008.

Osaamisen arviointi ja oppimiseen ohjaus

Anja Rouhuvirta



Työelämäntutorin näkökulmasta osaamisen arviointi ja oppimisen ohjaus on osa vuorovaikutteista kokonaisprosessia, jossa opiskelijasta kehittyy opettajiensa, ohjaajiensa ja arvioijiansa tukemana lopulta ammattilainen, joka osaa arvioida itse oman osaamisensa ja tarvitessaan hankkia lisäoppia. Osaamisen tunnistaminen ei koske ainoastaan muodollisten opintojen arviointia vaan myös muualla tehdyn työn arviointia eli sitä, kuinka relevanttia se on Suomen tuotantoympäristössä toimimiseen.

Osaamisen tunnistaminen tekemisen kautta

Mundo-hankkeessa osaamisen arviointi oli intensiivisintä alussa ja lopussa. Alussa tehtiin osaamiskartoitus työssäoppimista ja ensimmäistä HOPSia varten ja lopussa suurin osa osallistujista teki näyttötutkintoa. Projektin kestäessä osaamista arvioitiin sekä opiskeluun liitty-

neessä tutoroinnissa että työssäoppimiseen liittyneissä osaamisarvioinneissa ja itsearvioinneissa. Eri vaiheissa käytännön tavoitteet loivat erilaisia arvioinnin menetelmiä ja välineitä. Osaamisen arviointiin osallistui paitsi opiskelija itse, hänen työnohjaajansa, tutorinsa ja opettajansa, muut opiskelijat sekä projektin loppupuolella tutkinnon suorittamisen yhteydessä osaamisen arvioijat.

Alkuvaiheessa kiinnitettiin paljon huomiota opiskelijoiden käytännön tieto- ja taitotason arviointiin. Työssäoppimispaikat odottivat tekijöitä. Piti löytää henkilöt, jotka vähäisellä ohjauksella pystyivät suoriutumaan ammattitason työstä tietyllä osaamisalueella. Oli selvitetävää, ketkä voivat aloittaa heti Yleisradion tuotannossa ja SixDegrees -lehden artikkeli- ja digiradiotuotannossa. Tältä osin arviointi oli selkeästi työelämälähtöinen ja valikoiva: ”Ketkä joukosta pystyvät tekemään yhden ulosajokelpoisen tv-ohjelman viikossa, kahdeksan

viikon ajan?” Entä muiden osalta – paljonko ja millaista lisäosaamista tarvitaan?

Alussa tehdyn arvioinnin menetelmiä olivat keskustelut sekä lyhyt ja intensiivinen mediakurssi. Kurssi toimi sekä tietynlaisena valintaseulana työssäoppimajaksoille että yleisen osaamistason kontrollipisteenä. Se oli lyhyt ja tiivis ja keskittyi perusosaamiseen ja perusvälineistön hallintaan. Opetusmenetelmänä oli käytännön työ. Tekemisen kautta opiskelijat näyttivät ja itsearvioivat omia teknisiä, tuotannollisia ja ilmaisullisia valmiuksiaan. Kurssin suunnittelijoina ja vetäjinä olivat tutortuimmin kaksi opettaja-tutoria.

Alun keskustelujen pohjana olivat valintakokeen yhteydessä saadut opinto-, kurssi- ja työtodistukset. Jokaisen opiskelijan kanssa käytiin ainakin kaksi keskustelua, joissa selvitettiin paitsi opiskelijan nykyistä osaamista ja täydentävien opintojen tarvetta, myös tulevaisuudensuunnitelmia, sosio-ekonomista tilannetta, alan suomalaisten käytäntöjen tuntemusta ja käytännön kielitaitoa. Keskustelujen pohjalta opiskelijoista tehtiin kirjallinen osaamisen ja tavoitteiden profiili, jota varsinkin tutorit käyttivät apuna tutoroinnissa ja HOPSin tekemisen yhteydessä.

Opiskelijat eivät itse useinkaan huomanneet, että he olivat voineet hankkia alalla tarvittavia valmiuksia muuallakin kuin toimimalla audiovisuaalisen mediatuotannon alalla. Heille ei suinkaan ollut selvää, että hyväksyttäviä (ammattillisessa toiminnassa hyödynnettäviä) taitoja oli voinut kertyä myös muunlaisen opiskelun tai työnteon kautta. Tällaisia olivat esimerkiksi projektin hallintaan, tuotannon suunnitteluun, budjetointiin ja kustannus seurantaan tai johtamiseen liittyvät osaamiset.

Samoin kuin monella muullakin työelämän alalla, myös audiovisuaalisen mediatuotannon alalla osaamisen tunnistaminen tekemisen kautta on mitä luontevinta myös korkeakouluasteella. Audiovisuaalinen viestintä on tekemistä. Ajatusprosessit tulevat näkyviksi konkreettisilla, käsillä tehtävillä töillä. Lopullinen tuote tai teos voi olla valmiina esimerkiksi vuoden kuluttua töiden aloittamisesta, mutta koko vuoden aikana on syntynyt valtavasti aineistoa, jota voi tarkastella ja arvioida:

projekti- ja konseptisuunnitelmia, käsikirjoituksia, luonnoksia, ns. raakamateriaalia, lopullisen tuotteen erilaisia versioita.

Tuotantoprosessin aikana aina syntyy runsaasti hyödyllistä aineistoa arviointia varten. Osaamisen tunnistamisessa prosessin hallinnalla ja sen arvioinnilla on suuri merkitys, vaikka valmiit työt luonnollisesti kertovat myös osaamisesta. Kaikilla aloilla itse prosessi ei ole näin pitkä, mutta kaikilla aloilla on tekemistä edeltävä suunnitteluvaihe, ja audiovisuaalisen mediatuotannon alalakin se voi olla hyvin lyhyt, esimerkkinä uutistuotanto. Opiskelijalle oman osaamisensa tunnistaminen voi olla merkittävä ponnike opiskelujen suuntaamiseen.

Osaamisen tunnistaminen ja tunnustaminen näytöllä

Perinteisesti näyttötutkinto on tarkoitettu sellaisille työelämässä oleville henkilöille, joilla ei ole oman työalansa virallista tutkintoa. Tällöin puhutaan ammatillisista näyttötutkinnoista. Myöhemmin näytöt ovat tulleet osaksi toisen asteen opintoja ja nyt myös korkeakouluihin.

Kun toisen asteen oppilaitoksissa puhutaan enemmän osaamisen näyttämisestä, niin korkeakouluissa termeinä ovat osaamisen tunnistaminen ja tunnustaminen. Toisen asteen näytöissä opiskelija työelämätilanteessa näyttää ammatillisen osaamisensa, korkeakoulun näyttöprosessissa taas opiskelijan on mahdollisuus tehdä näkyväksi aiemmin hankkimaansa osaamista, saada arvio osaamisestaan ja saada päätös osaamisen tunnustamisesta. Vahvasti yksinkertaistaen voisi sanoa, että toisella asteella osaamisen näyttäminen on opiskelijan tehtävä, mutta korkeakouluissa osaamisen tunnistaminen ja tunnustaminen ovat puolestaan opettajan tai muun osaamisen arvioijan vastuulla.

MUNDO koelaboratoriona

Suurin osa opiskelijoista suoritti aikuisten ammatillisen näyttötutkinnon. Kun yleensä näyttöihin osallistuvilla aikuisilla ei ole alan tutkintoa – sitähan he juuri ovat

hakemassa – niin Mundo oli siinä mielessä kiinnostava hanke, että useimmilla opiskelijoilla oli jo joku alaan liittyvä tutkinto tai ainakin alaa sivuavia korkeakouluopintoja.

Osaamisen tunnistaminen aiemmin muualla suoritetuista opinnoista ja osaamisen tunnustaminen niiden pohjalta voi olla ongelmallista lähinnä kahdesta syystä: itse osaaminen ei vastaa käytäntöjä Suomessa. Esimerkiksi Suomessa audiovisuaalisen mediatuotannon ammattikuvat ovat joskus laajemmat kuin suurissa tuotantomaissa. Opintotodistuksissa ei ole yleensä luetteloa siitä, mitä opinnot oikeasti ovat sisältäneet.

Käytännössä Mundossa tutkinnot kyllä huomioitiin, mutta niiden sisältöä ei järjestelmällisesti arvioitu. Työkälyt osaamisen tunnistamiseen ja tunnustamiseen puuttuivat. Tätä voidaan pitää myös ongelmana, joka liittyy sekä arviointimenetelmiin ja että toisaalta siihen tapaan, miten tutkintojen sisältö on dokumentoitu.

Opintosuoritusten moninaisuus toi tunnistamiseen ja tunnustamiseen uudenlaista haastetta.

Tässä esimerkiksi joitakin niistä opinnoista ja tutkinnoista, joita tuli arvioida:

Meksikon venäläisen teatterikoulun ohjaajan loppu-
tutkinto, Ruseen teknisen korkeakoulun loppu-
tutkinto Bulgariassa, historian, kirjallisuuden ja eloku-
van opintoja Harvardissa ja oikeustieteen opintoja
Bostonissa, kansainvälisen kaupan yliopistotutkin-
to Meksikossa, kirjatiiteilijän korkeakoulututkin-
to Moskovassa, Havannan yliopiston journalistisen
tiedekunnan loppu-
tutkinto, hävittäjälentäjätutkin-
to ilmavoimien korkeakoulussa Neuvostoliitossa,
taiteen maisterin tutkinto Sao Paulon yliopistosta
ja audiovisuaalisen viestinnän loppu-
tutkinto Perun
Toulouse-Lautrecin korkeakoulussa, laki- ja journa-
lismiopintoja Brasiliassa, journalismin ja sosiaali-
viestinnän maisterintutkinto Sabanan yliopistosta,
Bakun valtion yliopiston loppu-
tutkinto erityisala-
na kansainvälisten suhteiden historia, taidegrafiikka
Tarton yliopistossa tai kansainvälinen Master

of Arts -tutkinto Venäjän valtiollisessa elokuvains-
tituutissa. Lisäksi arvioitavina olivat esimerkiksi lä-
hihoitajatutkinto Suomessa, graafisen piirtäjän tut-
kinto Vantaan käsi- ja taideteollisuusoppilaitoksessa,
vaatesuunnittelun opinnot Taideteollisessa korkea-
koulussa, tietojenkäsittelyn opinnot Adultassa, toh-
toriopinnot Taideteollisen korkeakoulun Mediala-
bissa ja datanomitutkinto oppisopimuskoulutuksena.
Monella mundolaisella oli aikuisopiskelijoiden ta-
paan useita opintotodistuksia.

Projektin aikana, ja varsinkin näyttöprosessin myötä, oli mielenkiintoista nähdä, miten erilaisia valmiuksia käytännön työhön korkeakouluopinnot antavat. Pelkkien opintotodistusten pohjalta ei voinut arvioida käytännön osaamisen tasoa kovin tarkasti. Tämä koski sekä osallistujien aikaisempia opintoja että Stadiassa tehtyjä opintoja. Jotkut opinnot ovat valmistaneet audiovisuaalisen viestinnän tekemiseen, jotkut taas lähinnä audiovisuaalisen aineiston teoreettiseen analysointiin, kriitikon tai tutkijan työhön. Pelkästä todistuksesta tietämisen ja osaamisen välistä suhdetta ei voi aina päätellä, vaan se täytyy selvittää keskustelemalla ja testaten. Työelämän näyttöprosessissa kyse on siitä, mikä on kyky soveltaa teoreettista tietoa käytännön työtehtäviin.

Minulla on jo alan tutkinto
– miksi hankkia tämä uusi tutkinto?

Opiskelijoiden oli vaikea istuttaa näyttötutkintoa muiden tutkintojen joukkoon. Onko se ylempi vai alempi? ”Minullahan on jo tutkinto – miksi hankkisin uuden?” Näkökulma oli oppiarvokeskeinen ja ajatus siitä, että todistus on osoitus tietystä ammattitaidon tasosta, oli opiskelijoille uusi. Työnantajan näkökulmasta osaamisen tunnistamisessa ja tunnustamisessa korostuvat konkreettinen osaaminen ja kyky soveltaa teoreettista tietoa käytäntöön.

Työelämämentorina halusin korostaa näyttötutkinnon suorittamisessa ainakin kahta opiskelijalle mielekästä aspektia. Ensinnäkin se osoittaa, että henkilö hallitsee riittävästi suomalaisia työtapoja, osaa toimia Suomen

tuotanto-oloissa ja tuntee riittävästi suomalaista työ-
kulttuuria ja alan suomenkielistä sanastoa toimiakseen
suomalaisissa työtiimeissä. Vaikka itse työmenetelmät ja
-välineet sinänsä ovat kaikkialla samanlaiset, eroja on
varsinkin luetelluilla alueilla.

Toiseksi tutkintotodistus kertoo opiskelijan konk-
reettisen osaamisen laadusta ja tasosta hallita yleisim-
min ammattikäytössä olevat tekniset laitteet ja oh-
jelmistot, mutta se on myös todistus kyvystä soveltaa
teoreettista tietoa käytäntöön, esimerkiksi tekijänoike-
uksiin tai muihin työ-, osto-, lisenssi- tms. sopimuksiin,
joissa eri maissa käytännöt vaihtelevat.

Näyttöjärjestelmän hyvät käytännöt hyödyksi

Työelämäntutorin kannalta katsottuna aikuisten näyttö-
prosessin jotkut käytännöt olisi voitu ottaa koko pro-
jektissa kulkemaan muun opetuksen ja työssäoppimisen
rinnalla alusta saakka. Tämä tapa soveltaisi sitä korkea-
kouluja koskevaa tulevaisuutta, että aiemmin hankitun
osaamisen näyttämisen tapa integroidaan koulutuksen
normaaliin toimintaan (Aiemmin hankitun osaamisen
tunnustaminen korkeakouluissa 2007).

Osaamisen tunnistamisessa voidaan käyttää monen-
laisia menetelmiä. Näyttöprosessiin kuuluu yleensä yh-
tenä osana työskentelyn seuraaminen, mutta muitakin
yksinkertaisempia tapoja on olemassa, joita voisi sovel-
taa arviointiin tietyin välein. Näitä ovat esimerkiksi:

- työprosessin kuvaaminen, joka toimii myös kie-
lenosaamisen kontrollina,
- erilaiset tekniset rastit, joissa opiskelija tekee teh-
tävän, jossa on tarkasti rajatut työvaiheet, suori-
tusaika, sisältö ja välineet tai kirjallisen tentin ta-
paiset erilaiset kielellisesti yksinkertaiset kirjalli-
set kysymykset, joihin voi vastata kotona.

Etydit osaamisen tunnistamisessa

”Etydi” on termi, jonka yleensä yhdistämme musiikkiin.
Musiikin opinnoissa sillä tarkoitetaan pientä harjoitte-

luun tarkoitettua kappaletta, jonka avulla hiotaan tiet-
tyjä, rajattuja osaamisen alueita. Etydit eivät ole varsi-
naisesti tarkoitettuja esitettäväksi, vaikka useita myös
esitetään, esimerkkinä vaikka Chopinin *Trois Nouvelles
Etudes* taikka *Stravinskin Etydit op. 7 n:o 1 ja 3*.

Audiovisuaalisiin etydeihin törmäsin ensimmäisen
kerran Moskovan valtiollisessa elokuvakorkeakoulussa
1980-luvulla. Siellä musiikin opiskelusta tuttua mene-
telmää sovellettiin elokuva-alan opetukseen. Innostuin
siitä hyvänä, tehokkaana ja sopivana audiovisuaalisen
mediatuotannon opetusmetodin, johon Suomessa ei
kuitenkaan tunnettu erityistä kiinnostusta. Siksi olisin
hauskaa seurata ”digitales”-työskentelyä Mundo-projek-
tissa (ks. Digitales). Kummassakin on samoja elementte-
jä, vaikka niiden lähtökohdissa ja tavoitteissa on myös
eroja.

Digitales on suunnattu ennen kaikkea joko harras-
tajille tai aloittelijoille. Sen muotokieli ja elementit
on tietoisesti karsittu ja tarinoiden kesto on määritel-
ty lyhyeksi. Digitales-ohjeiden avulla jokainen voi tehdä
oman tarinansa esitettävään muotoon. Perusajatuksena
on antaa jokaiselle ja kenelle tahansa välineet oman ta-
rinansa kertomiseksi toisille. (Digitales.)

Etydi osana ilmaisua ja oppimista

Etydi osana ilmaisua ja oppimista on rinnakkainen termi
musiikillisen merkityksen kanssa. Se on harjoitustehtä-
vä, joka on tarkasti rajattu, nopeatempoisesti toteutettu
ja kestoltaan lyhyt.

Se keskittyy jonkun tietyn taidon – tai joidenkin
tiettyjen osa-alueiden – harjaannuttamiseen. Se toteu-
tetaan tiiviissä aikataulussa, nopeasti tehtävänannon
jälkeen. Myös palaute annetaan aikailematta. Arvioin-
ti tehdään yhdessä ja siihen sisältyy siis aina myös ver-
taisarviointi.

Etydityöskentelylle on tyypillistä myös, että siinä ei
ole epäonnistumista – tai ainakin ”epäonnistuminen”
on sallittua ja kuuluu asiaan. Koska etydillä harjoitel-
laan juuri sitä mitä ei vielä osata tai mitä ei vielä hallita

tarvitulla tasolla, ei-onnistuminen tarkoittaa vain että
”tätä täytyy harjoitella vielä lisää. En osaa sitä niin hy-
vin kuin haluan.”

Menetelmään kuuluva filosofia ”ripeästi tehty – ri-
peästi arvioitu – aikailematta uusiin haasteisiin” auttaa
myös pääsemään yli sellaisesta tehtävästä, jonka tulos on
tekijälle itselleen pettymys.

Etydien lopputulos ei yleensä ole tarkoitettu julki-
suuteen. Se on tyypillisesti harjoitustehtävä. Kuitenkin
kiinnostavimpia tai onnistuneimpia voidaan hyvin lait-
taa myös laajemman yleisön nähtäville ja kuultavaksi.

Etydit ja osaamisen tunnistamisessa ja
tunnustamisessa

Etydit suorituksina kertovat ohjaajille ja arvioitsijoille
tekijän teknisen, tuotannollisen tai ilmaisullisen osaa-
misen tasosta. Mutta ne ovat myös tekijälle itselleen
hyvä mittari oman osaamistasonsa arvioinnissa. Tätä
tehtävää tukee vielä etydin palautteeseen kuuluva ver-
taisarviointi. Vastaavantapaisia suppeita tehtäviä nimel-
lä ”tekninen rasti” on käytetty menestyksellä Helsingin
ammattikorkeakoulu Stadian aikuisten näyttötutkinto-
jen arviointien yhteydessä.

Etydin suorittamisesta näyttötilanne poikkeaa lähin-
nä siinä, että näytössä näytetään mitä osataan, etydin

avulla puolestaan harjoitellaan juuri sitä, mitä vielä ei
osata. Yksi etydityyppisen työmenetelmän hyviä puolia
on, että se eliminoi kielitaitoon liittyviä esteitä. Tässä
mielessä digitales-menetelmä on ollut erityisen hedel-
mällinen.

Menetelmää voidaan soveltaa suunnittelun, ilmai-
sun, tekniikan ja tuotannon hallinnan harjaannuttami-
seen ja arviointiin. Oleellista onnistuneessa etydityös-
kentelyssä on tehtävän napakka ”paketointi”: oikea
sisällöllinen ja tuotannollinen rajaaminen. Etydityös-
kentelyn käyttöönottoa voin suositella, koska se

- harjaannuttaa pysymään aikataulussa
- kasvattaa kokemusta ja itseluottamusta
- opettaa tekemään nopeita ratkaisuja tarvittaessa
- karaisee kestämiin epäonnistumisangstia
- tutustuttaa tekijää omaan ”käsialaansa” ja omaan
tyyppiinsä
- auttaa näkemään ammatin kannalta omat vahvat
ja heikot puolet
- toimii siltana, jos yhteinen kielipohja on heikko
- sallii eri lajityyppien kokeilua
- on hyvä väline sekä itsearviointiin että osaami-
sen arvioinnissa
- sopii tilanteeseen, jossa opiskelijalla on suunnit-
teilla joku laajempi työ, jolloin sen tyyliä ja ryhmän
yhteistyötä voi etsiä etydin/etydien avulla.

Lähteet

Aiemmin hankitun osaamisen tunnistaminen korkeakouluissa (2007).

Opetusministeriön työryhmämuistioita ja selvityksiä 2007:4. Helsinki: Opetusministeriö.

<http://www.minedu.fi/export/sites/default/OPM/Julkaisut/2007/liitteet/tr04.pdf?lang=fi> Luettu 31.8.2008.

Digitales. <www.digitales.us/> Luettu 31.8.2008.

Pohdintaa osaamisen arvioinnista ja sen subjektiivisuudesta

Erikka Jussila, Kirsi Myllyniemi ja Jaakko Timonen



Vuoden kestäneen monikulttuurisen osaamisen arviointiprosessin päätteeksi Erikka Jussila (EJ), Kirsi Myllyniemi (KM) ja Jaakko Timonen (JT) kokoontuivat keskustelemaan osaamisen tunnistamisen menetelmistä ja esittämään muutamia toimenpide-ehdotuksia. Keskustelun kirjasi Erikka Jussila ja Kirsi Myllyniemi.

Mistä puhumme, kun puhumme osaamisen arvioinnin työkaluista?

KM: Minulle tulee päällimmäisenä mieleen arvioinnin tasapuolisuuden ja oikeudenmukaisuuden vaikeus. Miten oikeudenmukaisuus osaamisen arvioinneissa toteutuu ja miten sitä voisimme parantaa?

EJ: Tuo on koko työmme peruskysymys ja ydin. Mieleeni tulevat tutkinnon suorittajan näyttöön valmistau-

tuminen ja valmentautuminen ja siihen liittyvä ohjaus-toiminta. Näytöthän voivat olla hyvinkin erimitallisia ja eritasoisia, vaikka suorittajien ammattitaito ja osaaminen siellä taustalla olisikin yhtä hyvää. Eli liippaa läheltä oikeudenmukaisuuden aspektia.

JT: Kuitenkin on oikeus tulla näyttämään. Ei voi sanoa, että valmistaudu paremmin. Periaatteessa pitää antaa yrittää. Mutta esimerkiksi Mundo-projektissa tutkinnon suorittajilla on ollut opastusta näyttöihin.

EJ: Heillä oli opastusta ja tutorit, ja heillä oli valmistava koulutus ja työssä oppimista, jonka tavoitteena alusta lähtien oli tutkinto. Eikö monilla muillakin tutkinnon suorittajilla kuin mundolaisilla ole ollut jokin työharjoittelu tai oppisopimuspaikka?

JT: Hyvin monilla, mutta ei kaikilla. Niinä vuosina, joina minä olen ollut osaamisen arvioijana, on näyt-

töihin tullut niitäkin, jotka eivät oikeasti tiedä, mihin ovat tulleet. Joku on ehkä sanonut, että ”mene sinne haastatteluun, niin saat tutkinnon mukaan”. Eikä heitä ole näkynyt sitten koskaan uudelleen.

EJ: Minusta itsearviointi, joka tutkinnon suorittajan täytyisi tehdä etukäteen, tulisi olla ohjenuora siihen, mitä hänen täytyy näyttää ja selvittää näyttöprosessin aikana. Tutkinnon suorittajalla on näyttöön tullessaan jo ammattitaito johonkin. Hänen täytyy osata arvioida ammattitaitoaan ja verrata sitä ja siihen liittyviä vaatimuksia, heikkouksia ja vahvuuksia.

JT: Mutta itsearviointi ei ole ollut vielä kovin kauan näyttöprosessin osiona. Itsearviointi selvittää näyttönantajallekin, minkälaisia asioita näytössä tulee vastaan.

KM: Ja meillähän on ollut lupa tukeutua arvioissamme siihen.

JT: Suorittajan tulevaisuuden näkymä on aika mielenkiintoinen. Keskusteluissa olisi tärkeää ottaa esille, miten hän hahmottaa tulevaisuutensa.

EJ: Se on merkittävä osa-alue ja kuuluu juuri itse-

arviointiin.

JT: Tähän liittyy myös henkilökohtaistaminen, jota nykyään painotetaan. Meillä tulisi olla laajempi näkemys suorittajasta.

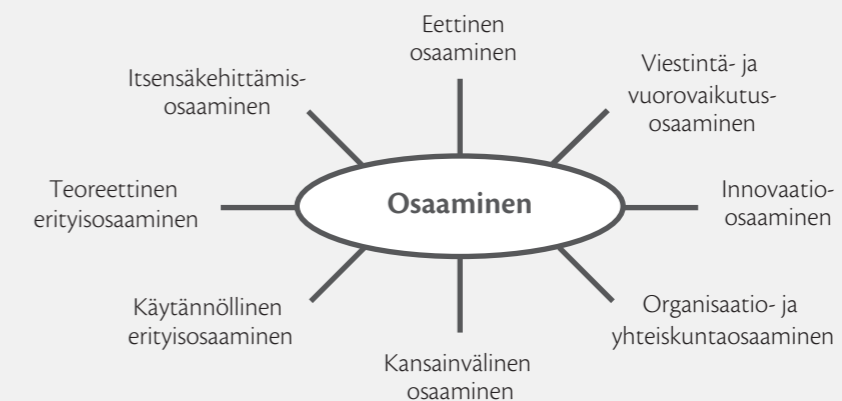
EJ: Mundossa oli pelkästään sellaisia tutkinnon suorittajia, joilla kaikki oli henkilökohtaista, eli näytöt eivät korvanneet osia mistään teoreettisesta tutkinnosta. Siksi henkilökohtaistaminen oli itsestäänselvyys. Entä millainen osa me näyttö arvioijat olemme näitä näyttöprosesseja?

KM: Katsotaanko ensin, minkälaisia työkaluja meillä on?

EJ: Työkaluina ovat tavat, joilla tutkinnon suorittaja voi osoittaa osaamistaan: portfolio, itsearviointi, näytetyöt, mahdolliset tehtävät, keskustelut, tentit ja kuulustelut.

JT: Myös selvitykset ja rastit sekä itse työpaikka ja tutkinnon suorittajan asema siellä. Ammatillinen ja sosiaalinen ympäristö työpaikalla on tärkeä. On myös yksin yrittäjiä, mutta useimmiten audiovisuaalisen alan ammatit ovat aikalailla ryhmähommia.

MITÄ OSAAMINEN ON JA MITEN SE NÄYTETÄÄN?



Ammattikorkeakoulututkinnon suorittaneiden yhteiset kompetenssit määritellään OPM:n muistiossa Aiemmin hankitun osaamisen tunnustaminen korkeakouluissa (2007). Lisäksi kuhunkin ammattiin liittyy teoreettinen ja käytännöllinen oman ammatin erityisosaaminen.

EJ: Haluaisin ottaa esiin osaamistavoitteet, jotka on kirjattu opetusministeriön julkaisuun aiemmin hankitun osaamisen tunnustamisesta. Ammattikorkeakoulujen ECTS-projektissa on päädytty kuuteen keskeiseen osaamisalueeseen, jotka ovat itsensäkehittämisaaminen, eettinen osaaminen, viestintä- ja vuorovaikutusosaaminen, kehittämistoiminnan osaaminen, organisaatio- ja yhteiskuntaosaaminen sekä kansainvälisyysosaaminen. Nämä ovat osaamisen alueita, jotka nopeasti kehittyvillä media-aloilla olisivat hyvin tärkeitä. Vaikka juuri nyt osaa käyttää jotain tiettyä tietokoneohjelmaa tai laitetta, taidot eivät anna oikeaa tietoa osaamisesta, koska laitteistot ja järjestelmät koko ajan muuttuvat. Valmius oppia asioita ja tajuta niiden merkitys ammatissa ja itse työssä on vasta todellista osaamista, vaikka se on ehkä vaikeasti arvioitavissa ja siten usein perustuu aika paljon intuitioon.

JT: Vaikka tällä alalla kaikki tekninen osaaminen on välttämätöntä, minä kuitenkin aina vertaan teknisiä laitteita kynään ja paperiin. Sinä et vielä hirveästi osaa, jos osaat kirjoittaa. Pitäisi osata käyttää sitä kynää ja paperia, osata luoda tekstiä tai kuvaa. Laitteita pitää osata käyttää luovasti ja löytää omat vahvuudet jostain muualta. Osaamisenarvioinneissa me emme arvioi taiteellisuutta emmekä oikeastaan luovuuttakaan. Emme anna pisteitä siitä, onko hyvä vai huono juttu, vaan siitä, onko se ammattimaisesti tehty.

EJ: Tekniikaltaan nopeasti kehittyvillä aloilla voidaan eksaktisti luetella kaikki laitteet ja ohjelmit, mutta sitten arvioinnissa ”valkoisiin” kohtiin jääkin se, mikä itse asiassa on olennaista; asenne, kyky motivoitua näihin teknisiin tehtäviin sen sisäisen kyvyn kautta, mitä osaa tehdä ja haluaa tehdä; että olisi jollain tavalla kotonaan tässä ammatissa ja tällä alalla, ja olisi sosiaaliset ja muut kyvyt ja jonkinlainen intohimo kyseisen työn tekemiseen. Olen varma, että jos jollakin ihmisellä on huipussaan tämäntyyppinen

osaaminen, hän oppii ihan väistämättä käyttämään tarvittavaa tekniikkaa.

JT: Hän ei malta olla oppimatta.

EJ: Niin, ei voi olla oppimatta, koska on sisäinen pakko tehdä. Ja tästähän on ollut jonkin verran ristiriitaa arvioinneissa arvioijien kesken, koska missään ei lue, että luovuus ja motivaatio ja...

JT: Ei niin.

Ilmaisu läpäisyperiaatteella

EJ: Hyvä esimerkki osaamisen ilmaisemisesta oli eräs ammattitutkinnon suorittaja, jonka pääarvioijana olin. Hän oli työskennellyt muun muassa puvustajana ja roolittajana mainoselokuvayhtiössä. Hänhän ei osannut portfolion esittelyvaiheessa millään tavalla kuvata työtään, dokumentoida sitä, mutta hän osasi tehdä ne työt. Ja hänellä oli erityisen hyvä omien tehtäviensä edellyttämä dramaturgian ymmärrys ja taito. Hyvä dramaturgian taju ei sinänsä takaa hyvää sisältöä. Sen voi nähdä vaikka suuresta osasta Hollywood-elokuvia. Sisältöä ei ole nimeksikään, mutta käännekohdat ja roolifunktiot ovat paikallaan just eikä melkein.

KM: Kyllä dramaturgia voi olla pelkkä tekniikkakin ja sellaisena hyvinkin manipulaatiivinen.

EJ: Joskus arvioijien kesken on virinnyt keskustelua siitä, miten erikoisammattitutkinnossa ei arvioida suorittajan taiteellisia kykyjä, vaan pelkästään teknistä ammattitaitoa. Mutta jos sanottavaa ei ole, se paistaa läpi, vaikka olisi mitkä tekniset taidot. Ajatellaanpa vaikka ohjaajan erikoisammattitutkintoa. Vaikka tekisi tilaus töitä, täytyy olla kyky tuoda oma, persoonallinen näkökulma kaikkiin töihinsä ja sillä tavalla kantaa projekteista vastuuta.

JT: Tilauksetkin tulevat siltä pohjalta, että tiedetään jollain olevan annettavaa kyseiseen juttuun. Alussa kovasti painotettiin, että ei arvioida luovuutta, mutta se on tullut mukaan tähän uuteen patteristoon.

KM: Kun näissä tutkinnoissa on esimerkiksi käsikirjoittamisen ja konseptisuunnittelun osaamisala, ei käsikirjoittajasta, joka ei ole luova, tule mitään, vaikka hän tekisi ilmastointifirman nettisivuja.

KM: Jos joku tekee pelkkää PhotoShopia työkseen ja tottelee käskyä ”tee tosta tollanen”, sen voi tehdä joko luovasti tai käskyjen mukaan. Työn jäljessä on eroa.

JT: Tottakai, varmaan kaikilla, jotka tälle alalle yleensä ajautuvat, on jokin dramaturgian taju ja luovuus. Mutta näkykö se ja millä tavalla? Toiset panevat itseään likoon enemmän kuin toiset.

EJ: Olen pannut merkille, että postiluukusta tulvi nykyään kaikenlaisia yritysulkaisuja, joiden ulkoasusta vastaavien pääasiallinen ammattitaito näyttäisi olevan tietokoneohjelmien hallinta ja ehkä kilpailukykyinen hinta, mutta graafisessa suunnittelussa olennaista ”silmää” niissä ei ole, eli tyyliä, sommittelukyky ja typografian ymmärrys ovat puutteellisia. Sanalla sanoen puuttuvat ammattiin liittyvä sivistys ja sen myötä kehittyvä näkemys.

KM: Olisi osaamisen arvioijankin hyvä ajatella, mikälaista ymmärrystä missäkin ammatissa tarvitaan. Esimerkiksi tuottaja, joka ei ymmärrä dramaturgiaa, on huono tuottaja siksi, että hän ei ymmärrä hyvän ja huonon työntekijän eroa.

JT: Vaikka tuottaja ei itse suunnittelisikaan, hänen on osattava nähdä. Mielestäni puolet osaamisesta on asennetta. Meillä tehdään jälkituotantoa kaikkeen mahdolliseen liikkuvaan kuvaan ja ääneen, ja kun meille esitetään harjoittelijoita ja työntekijöitä, etsitään niitä, joilla on sitä tekemisen asennetta, juuri sitä uuden oppimisen, toisten kuuntelemisen ja asiansa esittämisen kykyä.

KM: Jotkut ihmiset ovat jo persoonallisuuksina sellaisia, että he soveltuvat esimerkiksi toimittajan ja toimitussihteerin ammattiin. Toisilla luovuus on päällimmäisenä, toisilla pikkutarkkuus.

EJ: Kun työskentelin pitkään mainosalalla ja teetin vaikkapa mainoselokuvia, mainoselokuvayhtiöiden ja

muiden alihankkijoiden kanssa ratkaisevia olivat kommunikaatiotaidot. Minulla oli tapana sanoa, että ”jos olemme myyneet asiakkaallemme sen, minkä hän on tilannut, emme ole myyneet mitään”. Tämä on samaa kuin se Jaakon mainitsema asenne, että täytyy tuoda jokaiseen työhön jotakin lisää, jotain sellaista, joka liittyy omaan ammattitaitoon.

JT: Työn pitäisi siis kasvaa aina, kun jokainen panee siihen oman panoksensa. Pitää tehdä sitä, mitä asiakas tarvitsee, eikä vain sitä mitä hän pyytää. Pitää nähdä se, mitä asiakas oikeasti on vailla, vaikka hän ei välttämättä osaa edes pyytää oikeita asioita.

EJ: Tämä liittyy juuri siihen ongelmanratkaisukykyyn ja motivaatioon, joita on oltava.

Estradiesitys vai patologinen tutkimus?

KM: Entä kuinka nuo kaikki osaamisen muodot saadaan näyttöprosessissa esiin?

EJ: Opetusministeriön selvityksen mukaan ”oleellista on, ettei opiskelija esitä pelkästään dokumenttia, vaan kuvaa, mitä koulutuksen tavoitteisiin liittyvää osaamista hänellä on esitetyn dokumentin pohjalta”. Vaikka tämä koskeekin henkilökohtaisten opintosuunnitelmien hyödyntämistä ammattikorkeakoulu- tai korkeakoulututkinnoissa, se sopii hyvin kaiken osaamisen tunnistamiseen. Jaako sanoi, että itsearviointi on olennainen osa tätä järjestelmää. Tietääkseni mundolaisista vain yksi esitti koko oppimisprosessista raportin, jossa hän kuvaa, mitä on Mundo-koulutuksen ja näyttöprosessin aikana oppinut. Jos tällaisia selvityksiä on muillakin ollut, emme ole huomanneet viimeisessä näytössä, että portfolio on kasvanut sellaisella paperilla.

KM: Olisiko syynä se, että meillä ei ole tarpeeksi aikaa selailta portfolioita enää viimeisessä vaiheessa? Eräs tutkinnon suorittaja esitti vastaavan raportin suullisesti omassa viimeisessä näytössään. Monet olivat varmaan

miettineet ja jäsentäneet asiaa ja olisivat olleet kiinnostuneita esittelemään oppimisprosessiaan.

JT: Tarkoitatko oppimispäiväkirjaa, josta voisi koostaa raportin? Senhän voisi ottaa näiden tunnistamisen työkalujen kehittämiseen. Oppimispäiväkirjaa pitäisivät ne näyttöön valmistautuvat, jotka opiskelevat. Osa on taas työssä ja tulevat sitä kautta antamaan näyttönsä.

EJ: Jos on saanut meiltä jonkin lisätehtävän tai -kursin, se kannattaisi myös mainita ja raportoida samassa yhteydessä.

JT: Oppimispäiväkirja-ajatusta pitää mielestäni soveltaa henkilökohtaistamisessa. Joidenkin on mahdollista tehdä oppimispäiväkirjaa, mutta työssäkäyvillä sellaista ei ole. He ovat kymmenen vuotta tehneet töitä ja tulevat nyt näyttämään, että heillä on osaaminen hallussaan.

Oppimisprosessi näkyväksi

EJ: Osaamisen näytössä on erikoista se, että me emme arvioi osaamista, vaan sen esittelyä. Olisi tärkeää, että näyttöön liittyisi selvitys, miksi tämä työ on tehty, miten olen onnistunut ja mitä olen siitä oppinut. Kuten äskettäin kaksi yhdessä näytön antanutta, jotka hyvin reflektivat näyttötilanteessa ja vastaanottivat, jopa pyysivät kommentteja ja kritiikkiä. Se vasta osaamista olikin.

JT: He osasivat ottaa vastaan aidosti ja avoimesti. Jotkut alkavat puolustautua sen sijaan, että vastaanottavat hyviä neuvoja.

EJ: Näyttöihin täytyy kyllä valmistautua paremmin. Hyvin harvat ovat etukäteen suunnitelleet näytön kulun siten kuin eräs suorittaja, jonka portfolion esittelyssä oli jopa draaman kaari.

JT: Kuulostaa siltä, että se oli harjoiteltu.

EJ: Niin pitäisi ollakin.

KM: Opiskelijoita on ohjeistettu hyvin raportoinnista, mutta ohjeita ei aina käytetä hyväksi.

JT: Kun mundolaiset tulivat osoittamaan osaamistaan, näytöissä oli aika paljon yleisöä. Aikaisemmin ei ole ollut juuri koskaan sivullisia.

KM: Heitä tuli sinne alussa, koska suorittajat halusivat saada rohkaisua omiin näyttöihinsä ja tietoa, mitä siellä tapahtuu.

JT: Kaikille olisi hyödyllistä käydä toistensa näytöissä. Monet tuntuvat jännittävän, koska eivät tiedä, mihin tulevat, eivätkä ehkä siksi pysty antamaan parastaan.

Oman osaamisen raportoinnin haaste

KM: Erään näytön arvioija sanoi työpaikka-arvion tehtyään, että kyllä kyseinen tutkinnon suorittaja osaa. Minulle taas jäi epämääräinen olo osaamisesta, koska olin tukeutunut omista huomioistani tutkinnon suorittajan itsearviointiin, joka oli minusta epärealistinen. Siitä ei saanut arviointiin mitään tukea ja dokumentteja osaamisesta puuttui. Jatkossa en hyväksy mitään sellaista, minkä osaamisesta en voi varmistua. Omaatuntoani on jäänyt kalvamaan se, että tyydyin tilanteeseen, vaikka dokumenttia jostakin osaamisesta ei tullut.

EJ: Minulla on hyvä esimerkki media-alan ammattitutkinnosta, joka ei liittynyt Mundo-koulutukseen. Kyse oli tuotantoassistentin ammattitaidosta. Suuren osan koko työpaikka-arviointipäivästä käytin kertoakseni, kuinka näyttöön pitää valmistautua. Siitäkö johdettiin, että loppunäyttö oli aivan toista tasoa kuin portfolion esittely; CV oli kunnossa ja työ oli kunnolla dokumentoitu. Olisi ollut todella vaikeata päästää häntä läpi ennen sitä, koska hän ei osannut kertoa mitään omasta työstään. Ratkaisevaa oli työpaikkakäynti, jossa haastatelin yrityksen toimitusjohtaja-tuottajaa ja jossa kävimme läpi tutkinnon suorittajan työtehtäviä ja -menetelmiä, muun muassa hänen käyttämiään tietokoneohjelmia. Välillä tuntui, ettei hän oikein ymmärtänyt, että täytyy pystyä dokumentoimaan osaamisensa ja osata arvioida omaa ammattitaitoaan. Mutta kuin ihmeen kaupalla hän sitten viimeisessä näytössä kunnostautui.

Haluaisin oikeudenmukaisuuspykälän toteuttamiseksi tähdentää, että juuri tutorien tehtävänä olisi

selvittää suorittajalle, että osaamisen näyttöön pitää valmistautua. Tutkinnon suorittajan tulee itse painottaa niitä asioita, jotka hän parhaiten hallitsee. Tilanne on vähän sama kuin taiteelliset tohtorinväitökset, joissa taiteellisen työn oheen kuuluu aina kirjallinen osuus. Siinä ei todellakaan tarvitse käyttää ranskalaista filosofiaa teoreettisena viitekehysenä, mutta jollainlailla täytyy osata selvittää työtään ja tekemisiään.

JT: Mielestäni on hyvä, että ainakin yksi arvioitsija käy työpaikalla ja että häneen myös muut arvioijat voivat tukeutua. Ja kuuluukin tukeutua, koska kaikki eivät voi olla joka paikassa ja koko ajan. Ainakin yhdellä arvioitsijalla on selkein tietämys siitä, missä mennään. Näitä ei varmaan pystyttäisi järjestämään, jos me kaikki olisimme päätoimisia arvioijia. Eivät kenenkään rahat riittäisi siihen.

EJ: Siis työssä arviointi on merkittävä osa osaamisen tunnistamista, ja siinä voi myös tapahtua tutorointia. Jonkin verranhan epävarmuutta on siinä, ovatko näyttöt opetustilanteita. Opetusministeriön mietinnöstä käy ilmi, että ne ehdottomasti ovat myös *opetus- ja oppimistilanteita*.

KM: Mielestäni sanotaan kaikkialla, että näytöt ovat ammattilaisten välisiä keskusteluja. Ei voi keskustella, ellei yhtään ole alalla sisällä. Kun esimerkiksi äänimiehet keskustelevat keskenään, minä toimittajana kyllä ymmärrän, millä tasolla kyseisen ihmisen osaaminen on, vaikka minulla ei äänialan erikoisammattitaitoa olekaan.

JT: Hyvä pointti, että ammattilaisen pitää osata esitellä työnsä sellaiselle, joka ei ole alan ammattilainen. On hyvä, että siellä on niitäkin osaamisen arvioitsijoita, jotka eivät ole pitkälle erikoistuneita. Tilannetta voisi verrata asiakkaan kohtaamiseen. Esimerkiksi, kun asiakas tulee ostamaan äänityspalveluja ja sanoo, että haluaa äänen talteen, ammattilaisen pitää osata kertoa, miten hän sen tekee, millä tekniikalla ja mitä asioita painottaa. Ei ole ollenkaan huono ajatus, että arvioitsijoissa on niitä, jotka eivät tunne kovin tarkkaan jotakin ammattia.

Haahuilusta dramaturgiaan

EJ: Ajankäytöstä tulee ongelma, jos näyttöön on valmistauduttu huonosti. Näyttötilanteessa vain toistellaan ”mä oon sejase ja miks mä oon tullut Suomeen ja koska”. Asiat eivät etene, eikä ehditä päästä olennaisiin kysymyksiin, kuten esimerkiksi niihin ammattitaidon aukkoihin, joihin arvioitsijat ovat kaivanneet täydennystä.

KM: Tai työnäytteen kohdalla, kun katsotaan varttuntunti lyhytelokuvaa, mutta suorittaja vasta jälkikäteen ilmoittaa, että ”aijaa, mä oon leikannu sen”.

JT: Pitäisi olla näyttöopas eli ohje, mitä tapahtuu, miten kannattaa valmistella, mistä voi saada neuvoja.

KM: Kyllä heille on annettu ohjeita.

EJ: Minusta tärkeintä olisi ymmärtää, että näyttö on jonkinlainen esitys, show. Sen ei pidä olla löysäilyä ja haahuilua, että ”mistäs aloitettais” ja ”kysykää jotakin”, tai jo tiedossa olevien asioiden toistamista, vaan sen tulee edetä portfolioista viimeiseen näyttöön mahdollisen rastin kautta, ja lopuksi pitäisi ottaa kantaa niihin asioihin, joihin on alussa puututtu. Eli jollain tavalla olisi reflektoitava tätä prosessia. Mutta koko ajan minulle on ollut epäselvää, kuka auttaa tutkinnon suorittajia tässä suhteessa.

KM: Tutkinnon suorittajalla on kyllä mahdollisuus kääntyä arvioijan puoleen ja työllistää häntä. Minä olen ollut vain kahden pääarvioija. Heistä toinen kyseli, toinen taas ei.

EJ: Jos tutkinnon suorittaja on hankkinut näyttöprosessin aikana uusia, selvästi mitattavia tietoja tai taitoja, hänen on syytä huolehtia siitä, että portfolioon lisätään kyseiset asiat. Jos minä menisin antamaan loppunäyttöä, sanoisin ensimmäiseksi, että ”no niin, sitten viime näkemän olen tehnyt seuraavaa: Tässä on loppunäyttöni, olen käynyt yritysjohtajien ja käynyt englannin kursin. Tässä ovat todistukset.”

JT: Juuri noin. Pitäisi varmaan kirjoittaa opas näyttöön valmistautumisesta.

EJ: Tutorin ja arvioijan tehtävät liittyvät tähän samaan asiaan. Mutta mistä se tutor pulpahtaa joillekin?

JT: Se riippuu työyhteisöstä ja opiskelutilanteista.

EJ: Pitäisikö siellä olla joku avustava henkilö ainakin? Jos minä menisin oppilaitokseen ja sanoisin haluavani suorittaa jonkin erikoisammattitutkinnon, jäisinkö ihan yksin. Esittelisin portfolioni ja te sanoisitte, että ”aha, no, joo no, sä oot aika paljon tehnyt kaikkea, mut jos sä vielä näyttäisit jotain”. Ja sitten tulisin seuraavaan näyttöön, eikä minulla siinä välissä olisi ollut kontaktia mihinkään tai kehenkään, mikä liittyy tähän tutkintoon.

JT: Kyllä niin voi käydä. Mutta voihan niinkin käydä, että jos olet niin ammattilainen, voit jo ensimmäisellä näytöllä saada tutkinnon.

Lisää huomiota aiempiin opintoihin

EJ: Meille tuli Kirsin kanssa mieleen tutkinnon suorittajan koulutustausta, joka voi näytöissä jäädä huomiotta. Mundolaisillahan oli monilla jossain muualla maailmassa suoritettu korkeakoulututkinto. Esimerkkinä tässä on yhdysvaltalainen juristi, joka Mundossa oli saanut kosketuksen media-alaan. Vaikka hän ei ohjelmantekijänä esittänyt kovin vakuuttavaa näyttöä, uskoin kaiken mitä hän sanoi tietävänsä tekijänoikeuksista, sopimuksista ja yrittäjyydestä. Jos hän olisi halunnut ruveta tuottajaksi, hän olisi voinut tehdä sen ilman näitä näyttöjä. Mutta hän oli nyt perehtynyt Mundon puitteissa media-alaan suuntautuakseen sellaiseksi tuottajaksi, joka etsii kansainvälistä rahoitusta suomalaisille av-tuotannoille. Koulutustausta liittyy siis siihen itsearvioinnin osaan, mitä tutkinnon suorittaja kertoo itsestään. Hänen pitäisi osata kertoa se, millä tavalla tähän nimenomaiseen tutkintoon on hyötyä hänen aikaisemmasta koulutuksestaan.

JT: Kaikillahan ei ole varsinaisesti av-koulutusta, ainakaan sellaisilla, jotka ovat pitkään olleet alalla. Koulutusta ei ole ollutkaan kuin ehkä viimeiset kymmenen vuotta.

KM: Mutta mundolaisilla oli takanaan myös sellaisia opintoja, joista jotkin jäivät vähälle huomiolle.

Kaikkihan me osaamme lukea ansioluetteloa ja tietysti luimmekin, mutta mitä merkitsee, että joku oli suorittanut esimerkiksi journalismin maisteritutkinnon jossakin ja arvioitsija sai tiedon siitä vasta näyttötilanteessa.

JT: Minusta arvioitsijan pitäisi kysyä: ”Miten sinä näet tämän suorittamasi koulutuksen auttavan tässä tutkinnon suorittamisessa nyt?” Siis tutkinnon suorittaja itse kertoisi, mitä hyötyä aiemmasta koulutuksesta on tässä uudessa ammatissa.

Mundo ja kansainvälisen verkostoitumisen helppous

EJ: Näettekö nyt Mundo-näyttöjen päättymisen jälkeen, mitä erityistä juuri Mundossa on ollut?

JT: Kieli.

EJ: En näe kielikysymystä ainakaan ongelmana. Jos suomen kielen taito on huono, näyttönsä voi käsikirjoittaa vaikka arabiaksi ja sitten etsiä apua kääntämiseen. Pääasia on, että kielestä riippumatta valmistautuu kunnolla. Näyttö on sitten suomeksi tai englanniksi, mikäli niin sovitaan. Tai miksei myös ruotsiksi? Entä mitä systemaattisia havaintoja olemme kenties voineet tehdä Mundo-näyttöjen perusteella.

EJ: Aloitan positiivisista asioista. On ollut kiehtovaa ja suuri ilo nähdä ihmisiä, jotka jostain käsittämättömästä syystä ovat tulleet Suomeen päästäkseen esimerkiksi elokuvaohjaajiksi. Moni on tarjonnut jännittävää näkökulmaa ja näyttänyt tuoretta suhtautumista ammatillisiin käytäntöihin ja aikaansaamiseen.

JT: Tosi on, että on ollut erilaista näkökulmaa. Viime näyttössä tuli mieleen tuotantojen kansainvälisyys. Käsikirjoitukset kirjoitettiin sujuvasti monilla kielillä ja kuvattiin vaikka Turkissa tai tehtiin sitä ja tätä haastattelua ties missä maassa, mikä ei ehkä suomalaiselle lyhytelokuvantekijälle tulisi mieleenkään. Hyvä jos bussilippuun rahat riittivät kustannusarviossa tai budjetissa. On rikastuttavaa nähdä erilaisia tekemisen ja lähestymisen tapoja.

EJ: Kuten Kirsi jo aikaisemmin sanoi, kansainvälinen verkostoituminen on ollut aivan toisenlaista. Lähteminen on ollut itsestään selvää, ketterää ja joustavaa. Esimerkkinä tämä perulainen kaveri, joka on lähdössä jonnekin Georgian taakse etsimään kadonnutta veljeään ja tekemään elokuvaa siitä matkasta. Hänen libanonilainen tuottajansa on myös kuvaaja ja osaa venäjää. Luontevasti ja jotenkin kevyesti syntyi tämä projekti, hyvä suunnitelma kaikin puolin. Siinä ei käsitelty muualle menemistä ongelmana. On varmasti eduksi meidän audiovisuaaliselle kulttuurillemme, että meille on tullut tällaisia ihmisiä.

KM: Mundolaisten puutteiksi Erikkan kanssa jo aikaisemmin kirjasimme nimenomaan taloudellisen vastuun ja kustannustietoisuuden puutteen.

EJ: Mundolaiset ovat olleet kustannustietoisia ja vastuullisia siinä mielessä, että he ovat annetuilla resursseilla pystyneet tekemään kaikki ohjelmat.

JT: Mutta se ei ole reaali maailmaa. Resurssit ovat kylä hämärtyneet, kun he saivat käyttää kallista Yleisradion kalustoa ja ammattilaisia. Siinä mielessä he käyttivät aika paljon rahaa. Enkä tiedä, ymmärtävätkö he itse, kun eivät enää ole YLEssä, että reaali maailmassa ollaan tekemisissä aivan erilaisten kustannusten kanssa.

EJ: Siihen liittyvät myös sopimuskäytännöt ja tekijänoikeusasiat, jotka varmasti ovat olleet jollain tavalla tiedossa, kun he ovat tehneet itsenäisesti jotain, esimerkiksi käyttäneet vaikka musiikkia. Mutta en tiedä, kuinka paljon he tietävät omista tekijänoikeuksistaan.

KM: Niin ja mikä on niiden merkitys toimeentulolle. He saattavat esimerkiksi alihinnoitella itsensä siten, että se vääristää koko markkinoita todella pahasti, ja he itsekin ovat vaarassa joutua pois alalta.

EJ: Av-kentän tuntemus on ehkä heikko kohta. Jotkut ovat tosin perustaneet omia yrityksiä ja joillakin on ollut toimeksiantoja ja rahoittajia YLEn ulkopuolelta. Tärkeä osa taidekorkeakouluopintoja on juuri se, että niiden aikana kasvaa kiinni omaan ammattikenttäänsä,

ammattiympäristöönsä. Ehkä mundolaisilla on ollut vähän huonosti sitä verkostoa. Saivatko mundolaiset tämän koulutuksensa kautta tarpeeksi kontakteja?

KM: Kun Mundo-koulutus päättyi ja opiskelijat saivat tutkinnon, heillä on nyt vielä yksi korkea kynnyksilylitettävänä. Odotetaan nimittäin, että he tekevät ohjelmia omasta viiteryhmästään, esimerkiksi somalialainen somalialaisista, romani romaneista. Kuka niitä loputtomiin jaksaa katsoa?

EJ: Kuitenkin on hienoa, että televisiosta on alkanut tulla ohjelmia niistä ihmisistä, jotka eivät ole syntyneet Suomessa ja jotka ovat uussuomalaisia tai vanhoja kansallisia vähemmistöjä. Miksi muuten mundolaiset eivät olisi voineet hajaantua Yleisradiossa useisiin toimituksiin tekemään ohjelmia?

JT: Niin, ihan tavallisia juttuja. Kysyinkin eräältä romanilta näytössä, mitä hän tekisi, jos joutuisi tekemään jutun vaikka moottoritietyömaasta. Hänhän sanoi, että miksi ei. Mutta kukaan ei häneltä pyydä muuta kuin romaneihin liittyvää.

EJ: Mielestäni tämä on juuri sellainen kysymys, joka vähän hämärtää ammatillisen osaamisen määrittelyä. Missä valmistuvien toimittajien, ohjaajien tai tuottajien vaikkapa journalistinen tai elokuvallinen intuitio tai kyky tai dramaturgian taju ilmenee, kun he tekevät juttuja omasta viiteryhmästään. Usein niissä nähdään pittoreskeja kuvia ja liian ilmeisiä merkkejä.

JT: Nopeasti luettavaa kuvaa.

KM: Mutta toisaalta mundolaisethan ovat enimmäkseen nuoria ihmisiä, ja ne työt olivat nuorten ihmisten tekemiä, ja he vasta opettelivat ammattia. Jos hyvin käy, lahjakkaat ja oikein asennoituvat pääsevät kyllä syvemmälle. Jotkut ovat esittäneet vaikuttavia töitä. Vaikka kaikki heidän työnsä eivät ole olleet yhtä onnistuneita, on tullut tunne, että he vielä näyttävät todelliset kykynsä.

JT: Sehän kuuluu ammattiin. Ei kaikesta, mitä tekee, tule pelkkiä helmiä tai teoksia.

EJ: Toisaalta opiskeluaikana kannattaa tehdä ohjelmia itseään lähellä olevista aiheista oppiakseen tajua-

maan, että kaikki tulevatkin tekemiset lähtevät kuitenkin omasta havainnosta, oman kropan, oman ymmärryksen ja omien tunteiden kautta. Enemmän silti saisi olla kriittisyyttä, koska työelämässä sitä on oltava.

Osaamisen tunnistamista vai luullun arvaamista?

KM: Minua askarruttaa, miten oikeudenmukaisuus parhaiten toteutuu näytönarvioinnissa. Jos suorittaja on tehnyt itsearvioinnin hyvin, siitä on meille arvioijille paljon apua. Mutta siinä on sudenkuoppa, joka liittyy oikeudenmukaisuuteen. Arvioituani kerran aika ankaraasti, mietin myöhemmin, olinko ollut epäoikeudenmukainen. Jännite tuli siitä, että suorittaja arvioi itseään epärealistisesti, ja minun olisi pitänyt osata arvioida häntä oikein. Eikä minulla ollut paljonkaan, mihin nojata sillä hetkellä. Hän oli antanut itselleen täydet pisteet kaikesta, ja minä näin näytöstä, ettei hän ollut sen arvoinen. Jäikö minulta jokin ansio huomaamatta antamatta?

EJ: Osaamiseen kuuluu sellainenkin kohta, että suorittaja osaa arvioida työtään ja ammattitaitoaan.

KM: Sillä kertaa merkitsin niin, että näytönantajalla oli epärealistiset käsitykset omasta osaamisesta. Kuitenkin hänen kohdallaan jäin miettimään kulttuurieroja, sillä tiesin hänen olevan hyvin ylpeä ja vahva itse-tunnoiltaan.

JT: Voi olla, että se vaikuttaa itsearviointiin ihan eri tavalla kuin tulemme ajatelleeksi.

EJ: Suomalaisten taas on tapana aliarvioida itseään.

KM: On väärin, jos joku saa vahvasta itsetunnosta lisää voimaa, ja on väärin, jos jotakuta rankaistetaan vaatimattomuudesta.

JT: Mutta ei kannata pelätä, kun on kuitenkin monta arvioitsijaa.

KM: Minähän edustan siellä useimmiten juuri sisälön ja viestinnän osaamista. Mutta kun näyttöä antamaan tulee vaikka äänimies, niin minulla ei ole kovin paljon sanottavaa.

EJ: Näyttöhän itsessään on arvioinnin työkalu, ja siellä tarkkaillaan, osaako tutkinnon suorittaja tehdä oman ammattitaitonsa ja kykynsä tietäväksi.

Jotain uutta, jotain vanhaa

EJ: Onko joitakin uusia työkaluja? Nythän olemme tässä kehitelleet tätä osaamisen näytön ohjausta.

JT: Näytönohjain olisi hyvinkin tarpeellinen.

KM: Meistä arvioijista kaikki eivät kykene arvioimaan jokaista teknistä taitoa. Voisiko tietyiltä arvioijilta odottaa arviointia tietyihin osa-alueisiin? Onko muita tällaisia alueita kuin tekniikka?

EJ: Onhan niitä, esimerkiksi sopimuskäytännöt ja rahoitusjärjestelmät.

KM: Ja yrittäjäys.

JT: Tämänäköisen osaamisen voisi näyttää rasteissa tai kokeissa. Ennen oli rasti ruutuun -kokeita, joissa selvitettiin perusosaamista. Oli teknisiä kysymyksiä, dramaturgisia kokeita ja erilaisia aihepiirejä. Monet jouduivat suorittamaan kokeen tai useampia. Jos me nyt joltakulta pyydämme lisänäyttöä, joudumme aina räätälöimään jonkin kysymyspatteriston. Olisi helpompaa, jos olisi paperi, josta näkee, että suorittaja on läpäissyt kokeen ja tietää miten toimia.

EJ: Paperi ei vielä todista, että hän osaa hyvin käyttää niitä tietoja, mutta tulisi edes se ”tietää ja tunnistaa”. Ja sitten, jos hän haluaa näyttää, että hän hallitsee nämä asiat hyvin ja osaa soveltaa ja luovasti käyttää niitä, silloinhan se on näytön asia.

JT: Pystyisimme vahvistamaan henkilökohtaistamista ja osaamisen tunnistamista ja tunnustamista, jotka ovat nyt paitsi muotisanoja myös ihan oikeita asioita.

Näytön arvioijat

JT: Jos olisi vain päätoimisia osaamisen arvioijia, systeemi menisi liian suppeaksi. Kyllä heidän pitää olla sellai-

sia, jotka ovat alalla ja tekevät työtä, jota arvioidaan. Silloin osaa ottaa työelämän tarpeet huomioon. Minun näkökulmastani tämän kaltainen arviointijärjestelmä toimii hyvin. Arviointeja voi tehdä oman työn ohella silloin, kun on aikaa, eikä se kohtuuttomasti rasita.

EJ: Luulen, että meitä helpottaisi huomattavasti, jos eksaktisti määriteltävä perusosaaminen ulkoistettaisiin tästä prosessista. Silloin se aika, joka nyt on ollut varattuna yhdelle näytölle, menisi olennaisten kysymysten esittämiseen, ja saataisiin aikaan keskustelua ja tarkennuksia itsearviointiin ja tulevaisuudennäkymiin.

JT: Arvioinnissa käytettäviä lomakkeita voisi tiivistää sen verran, etteivät ne olisi psykologisesti häiritsevissä näyttötilannetta. On hyvä olla jotain, että pysytään oikeassa asiassa, mutta ei liikaa.

EJ: Voisi keskittyä esimerkiksi siihen, että ”mitä tekisit, jos näin ja näin kävisi yhtäkkiä”. Voisi tehdä näitä kysymyksiä, mutta nyt siihen ei ole oikein mahdollisuuksia.

EJ: Minusta työpaikka-arvioinnin tehnyt arvioija voisi ennen viimeistä näyttöä kertoa muille arvioijille sen, kuinka työpaikka-arviointi on mennyt.

KM: Hyvä ajatus. Arvioija voisi myös kertoa, millä tavalla portfolio on ehkä kasvanut.

JT: Pääarvioijan näkemys siitä.

EJ: Ei kuitenkaan ole hyvä, että hän ihan kaiken sanoisi.

JT: Riittää ainoastaan evästys muille arvioijille.

KM: Olisi toivottavaa, että myös arvioijien ja tutkinnon suorittajien välille syntyisi verkottumista. Arvioijat voisivat auttaa siinä, mihin suuntaan tutkinnon suorittajan kannattaisi kehittää itseään.

EJ: Koulutuksessa ovat tärkeitä ne kontaktit, joita opiskeluaikana saa, eli että tulee tunnetuksi alalla. Jos on suorittanut jossain ulkomailla vaikka kuinka hienot tutkinnot, mutta haluaa tulla Suomeen luo-

maan uraa, on tavattoman vaikeaa, kun ei kukaan tiedä eikä tunne. Mundolaiset ovat olleet YLEssä ikään kuin kehossa, heillä oli vielä oma erillinen toimitilansakin. Ohjelmillaan he ovat voineet saada jonkin verran tunnettuutta, mutta he olisivat voineet laajemminkin tulla tunnetuiksi sekä YLEssä että muissa alan piireissä.

JT: Mundo-hanke oli selvästi Yleisradion tehtävä. Voin hyvin kuvitella, ettei kaupallisista yhtiöistä löydy sellaisia resursseja, ei aikaa eikä tilaa.

KM: Suomalaisiin kuvioihin on hirvittävän vaikeaa päästä sisälle. Tänne pääsee niin päin, että saavuttaa mainetta ulkomailla.

EJ: Mundohan oli kansainvälinen projekti ja mundolaisilla on ollut paljon yhteyksiä muihin Euroopan maihin.

KM: Mutta tarkoitan taloudellisessa mielessä, ja levitysyhteistyötä ja yhteishankkeita ja sellaisia. Voisi olla kiinnostuneita tahoja.

EJ: Ehkä puhumme nyt ennen kaikkea niistä, jotka ovat ohjaajia ja tuottajia. Kaikki muut tutkinnot oikeastaan ovat sellaisia jo itsessään, että kuvittelisi niillä työllistyvän. Ja hehän voivat työllistyä missä vain.

Mutta juuri tuottajat ja ohjaajat tarvitsisivat ilmaa siipien alle täällä Suomessa, ja siihen tarvitaan verkostoja. Nämä muut tarvitsevat yksinkertaisesti vain työnantajan. Mutta ne, jotka itse hankkivat projektinsa ja itse työllistyvät omassa ammatissaan, tarvitsevat ennen kaikkea verkostoja. Esimerkiksi kaikissa mundolaisissa ohjaajan erikoisammattitutkinnon suorittaneissa on selvästi jotain, josta näkee, että he pystyvät puskemaan itsensä läpi, eivätkä he loppujen lopuksi tarvitse Suomea. Mutta jos Suomi tarvitsee heitä, niin silloin kannattaisi tämän kaltaisessa koulutuksessa ja koko prosessissa ottaa huomioon verkostot, jotta me saisimme tänne sellaisia tekijöitä, joilla on laajaa, monikulttuurista taustaa ja kielitaitoa.

Lähteet

Aiemmin hankitun osaamisen tunnustaminen korkeakouluissa (2007).

Opetusministeriön työryhmämuistioita ja selvityksiä 2007:4. Helsinki: Opetusministeriö.

Saatavana <<http://www.minedu.fi/export/sites/default/OPM/Julkaisut/2007/liitteet/tr04.pdf?lang=fi>> Luettu 10.9.2008.

Audiovisuaalisen viestinnän ammatti- ja erikoisammattitutkinto. Arvioitsijan kansio (2006). Helsinki: Stadia.

Laki ammatillisesta aikuiskoulutuksesta 1998. <<http://www.finlex.fi/fi/laki/ajantasa/1998/19980631>> Luettu 10.9.2008.

Lopputyö-/projektityöohje 8.3.2007 [Moniste]. Helsinki: Stadia.

Näyttötutkinnon perusteet, Audiovisuaalisen viestinnän ammattitutkinto (2006). Helsinki: Opetushallitus.

<http://www.oph.fi/instancedata/prime_product_julkaisu/oph/embeds/110920_audiovisuaalinen_viestinta_ammattitutkinto.pdf> Luettu 10.9.2008.

Näyttötutkinnon perusteet. Audiovisuaalisen viestinnän erikoisammattitutkinto (2006). Helsinki: Opetushallitus.

<http://193.166.43.17/download/110921_audiovisuaalinen_viestinta_erikoisammattitutkinto.pdf> Luettu 10.9.2008.

- | Kommentti
Sari Hantula: Mitä osaat tehdä suomeksi?

”Kielen, kieltä, kieleen, kielessä, kielestä, kielettä, kielineen... teen, teet, teemme, teette, tekevät, tein, teit, teki... tekisivät... tehnevät...” Suomen kielen sijapäätteiden ja verbimuotojen mekaanisella hallinnalla ei ole käyttöarvoa työelämässä. Työelämässä pitää hallita viestinnällisiä kokonaisuuksia. Suomen kielellä pitää osata tehdä asioita.

Työntekijän pitää esimerkiksi sopia tapaamisesta puhelimitse tai sähköpostitse, neuvotella tuotantoaikataulusta palaverissa tai opastaa asiakasta tai työkaveria laitteen tai työvälineen käytössä. Viestinnällisten kokonaisuuksien hallintaan ei tarvita pelkkää kielioppia ja sanastoa, vaan laajempaa tietojen ja taitojen kokonaisuutta: työelämän kieli- ja viestintätaitoa.

Suomi toisena kielenä -opetus on suurten haasteiden edessä. Oppikirjat ja opetusmenetelmät ovat olleet viime vuosiin asti auttamattoman vanhakantaisia. Suomea on opiskeltu kuin ennen vanhaan latinaa. Kosketuspintaa käytännön tilanteisiin on ollut vähän. Nämä akateemis-lingvistiset opetusmenetelmät ovat heijastuneet myös suomen kielen osaamisen arviointiin. Kielitesteissä saavat huippupisteitä ne, jotka hallitsevat astevaihtelut, possessiivisuffiksit ja lauseenvastikkeet. Samoilla kielineroilla saattaa mennä

sormi suuhun, kun heiltä kysytään: ”Mut onks sil välillä, alotetaanks me ysiltä vai puol kypiltä?”

Suomessa on yhä enemmän uussuomalaisia, joiden ammatillinen osaaminen on vajaakäytössä puutteellisen suomen kielen viestintätaidon takia. Oman alan työtehtävissä tarvittavan viestintätaidon määrittelemisellä ja arvioinnilla on elintärkeä osa osaamisen tunnistamista ja tunnustamista.

Ensimmäisiä tehtäviä olisi eri alojen työtehtävissä tarvittavan kieli- ja viestintätaidon määrittely. Tämän jälkeen voitaisiin kehittää tapa testata ja arvioida näitä taitoja. Testaamisen kriteerit ja tulokset pitäisi sitoa eurooppalaiseen kieltenoppimisen viitekehyksen taitotasoasteikkoon (A1, A2, B1, B2, C1, C2). Tulokset pitäisi kuitenkin ilmaista tavalla, jota ymmärtävät muutkin kuin kieltenopettajat. Uutena haasteena olisi sovittaa arviointikriteerit niin, että ne vastaisivat myös maahanmuuttoviraston määrittelemiä vaatimuksia Suomen kansalaisuuteen vaadittavasta kielitaidosta. Tämä helpottaisi merkittävästi uussuomalaisten taivalta kohti kansalaisuutta. Me tarvitsemme heitä, me haluamme heidät tänne. Sanokaamme heille: ”Tervetuloa!”

Lähteet

Huhta, M., Johnson, E., Lax, U. & Hantula, S. (toim.) (2006): *Työelämän kieli- ja viestintätaito.*

Kohti kielen täsmäopetusta. Helsingin ammattikorkeakoulu Stadian julkaisuja A:8. Helsinki: Stadia.



4 | Ymmärrätkö monikulttuurisuutta?

Mitä opettajan tulisi tietää toimiessaan monikulttuurisessa oppilaitoksessa? Entä mitä hänen pitäisi ottaa huomioon ohjatessaan monikulttuurisia ryhmiä? Minkälaisia piirteitä opettajan olisi hyvä kehittää itsessään, jotta aito kohtaaminen olisi mahdollista? Opettajan työ tulee olemaan entistä enemmän monikulttuuristen hankkeiden ja oppimisprojektien kehittämistä ja hallinnointia. Tässä työssä kyky ja taito tunnistaa erilaista osaamista ovat avainasemassa.

ARTIKKELISSAAN Michael Hutchinson-Reis pohtii monikulttuurisen osaamisen ja taitojen välttämättömyyttä sekä opettamisesta oppimisessa. Erityisesti hän paneutuu viestinnän ja vuorovaikutuksen kolmeen kulmakiveen: kieleen, identiteettiin ja kulttuuriin.

Riitta Larna esittelee opettajan monikulttuurisuusosaamiseen näkökulmia, joilla oman osaamisen kehittäminen voi suuntautua kohti monimuotoistuvaa yhteiskuntaa ja työelämää. Artikkelissa tarkastellaan käytännönläheisiä kysymyksiä teoreettisten näkökulmien ja käsitteiden valossa. Siinä luodaan kokonaiskuvaa opettajan monikulttuurisesta toimintaympäristöstä. Artikkelin pitää sisällään kattavan lähdeaineiston tarkempaa paneutumista varten.

We understand the words but we just don't get the joke

Michael Hutchinson-Reis



Abstract

In this paper I will attempt to demonstrate the need for cross cultural competence and skills in teaching and learning. I will argue that we often wrongly assume that because we are communicating in a shared language, at an advanced level, in a well resourced environment, that we are effectively achieving our teaching and learning objectives.

I was asked when considering these issues, to describe my own professional experience of teaching in multi cultural environments in the U.K. and Finland.

In so doing, I would like to draw attention to three significant factors in the communication equation; language-identity-culture. That each of these three compo-

nents of communication is essential for the achievement of mutual understanding between a teacher and student.

That we, as teachers, should be aware that narrow and doctrinaire mono-cultural approaches to education will not work in our present environment or meet the present and future needs of our society.

Communication breakdown

“It was only long years after that I understood the limitation on spirit, vision and self-respect which was imposed on us by the fact that our masters (teachers), our curriculum, our code of morals, everything began from the basis that Britain was the source of all light and leading,

and our business was to admire, wonder, imitate, learn; our criterion of success was to have succeeded in approaching that distant ideal- to attain it was, of course, impossible.” (James 1963, 39.)

As the language teachers often say, perhaps we need to do some “concept checking” at this point. I do not suggest that “mutual understanding” means “agreement” between teacher and student. I mean simply that the process of teaching and learning requires, in the first instance, effective communication. That this effective communication does not rely solely on standardized and orthodox logic and reasoning, added to linguistic, representational and graphical skills; But also on the use of a contextual social, cultural and even political awareness. That if we pay attention to these factors, we are more likely to achieve understanding in any teaching and learning situation.

To put it in another, perhaps more philosophical way:

- Human language is a medium designed to transmit information.
- Language, in its many forms, is a constantly evolving social construction developed over time within the framework of various human cultures and assumptions of individual and collective identity.
- The function of language is communication.
- The function of communication is to facilitate mutual understanding.
- The purpose of understanding is to consolidate knowledge.
- And perhaps to take it further;
- Knowledge is a key component of power.
- The use of power can be abusive.

As a teacher, the challenge is to communicate in order to impart understanding as a means to develop knowledge, to facilitate learning and the acquisition of competence and skills. As a student, a prerequisite of learning is understanding, by responding and utilizing the information contained in communication and thereby developing increased knowledge. Better knowledge in turn should be the key leading to an improved cycle of understanding, further knowledge, competence and skills.

That’s the initial theory. Unfortunately I’ve discovered over the last twenty years of teaching that we do not live in a perfect universe and people don’t respond the way they are supposed to. I’ve discovered that despite my best professional efforts, my attempts at communication sometimes misfire spectacularly. I’ve concluded that the reason for this is not necessarily failures in language or other forms of representation. It is a cultural miscommunication compounded by conceptual confusions over identity and respective roles.

As an example, in 1996 I was invited to speak at the annual Finnish Police conference which was being held in Joensuu. My topic was “Policing in the multi-cultural urban environment”, based on my research and work in London for local government and the Metropolitan Police, as part of developing crime reduction and community safety strategies.

But then things started to go wrong. The first thing that happened as I walked to the podium was that I noticed that all the foreign guests in the front rows, who had been listening to simultaneous translations of the previous presentations on their headphones, have taken their phones off and then were suddenly looking around at each other in a very confused and frustrated manner.

Now I’m confused too, it takes me a few moments to realize what’s happened. Of course, they understood from the conference papers that I was from London. When I came on stage they looked at me, my physical appearance and dress and decided to give their headphones a rest, because most of them can speak and understand English and they settled down to listen to me directly.

But I’m not speaking English, I’m speaking in Finnish. It takes a little time for this to register, before they huff and puff and put their headphones back on. They looked annoyed, they expected me to speak in English and they have been listening to translations through these damned headphones all day, they wanted a break!

I’ve got off to bad start, but I try to recover. I’m still speaking in Finnish as planned. They are all now listening to me, the majority of Finnish police officers

directly and the foreign police officers with a translation coming through their headphones. I try to relieve the tension a little by introducing a little joke, some typical British witticism, and sarcasm, gently delivered with a subtle tongue in cheek.

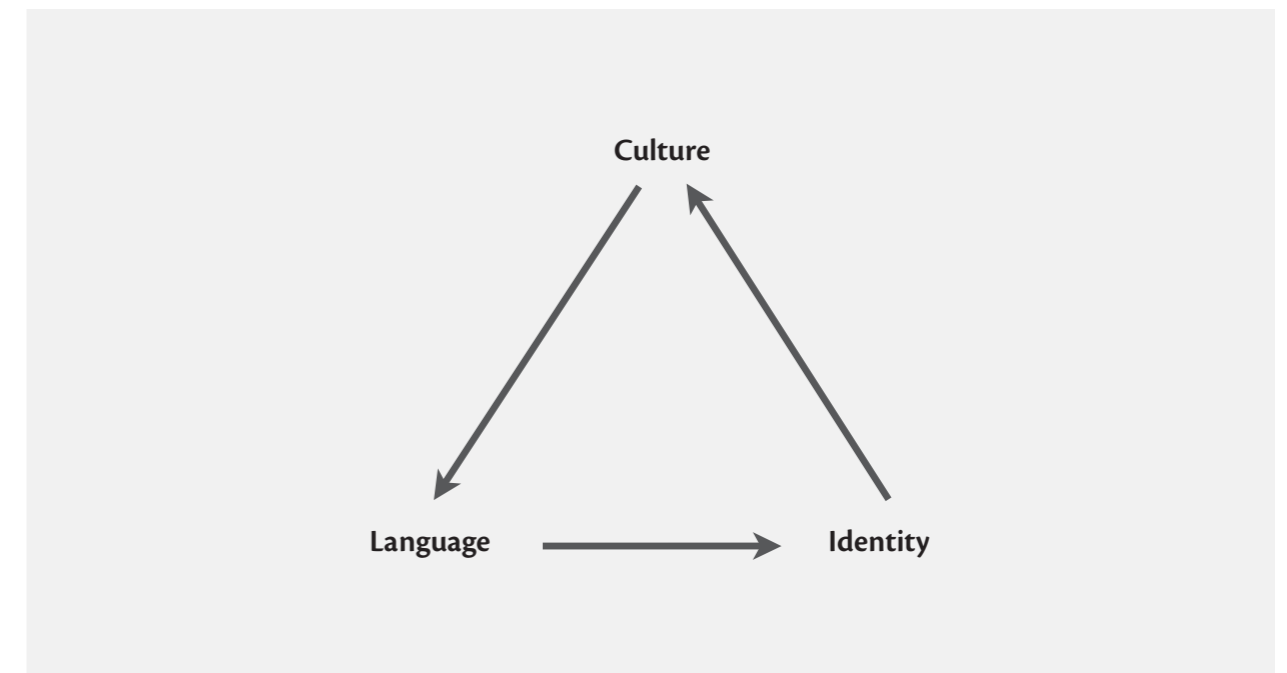
I started with something like “... London’s Metropolitan Police, twenty eight thousand uniformed officers, 95 % white, 80 % male, 60 % originating from outside the greater London area and 120 % heterosexual.” All delivered by me with a straight face with only a hint of emphasis at the end of the sentence.

As I raised my eyes from my notes, I had a smug smirk on my face, in expectation of a relaxing ripple of complacent laughter from over 200, mostly male police officers. I was stunned and horrified as I looked up to see them dutifully writing in their notes, “120 % heterosexual”. A few looked a little puzzled, most continued staring at me straight faced, nobody laughed.

Desperately I looked around the room for someone, anyone, to help me out, or at least to put me out of my misery, I was dying out there!

At last! I got a delayed reaction from one of the foreign police officers listening through his headphones. He was looking at me, chuckling and nodding his head. I breathed again; gratefully I smiled back at him and quickly moved on. Later that day during a break in the proceedings that same police officer approached me and said “Ha! Haa!, 120 % heterosexual, very funny!..... I just want you to know that I am in fact a homosexual policeman from Oslo”.

I died again for the second time that day. This salutary lesson in how not to communicate with a multi cultural audience has haunted me ever since. Perhaps it is worth keeping this example in mind whilst considering an analysis of cross cultural communication based on the triangular model depicted below.



Identity

Disputes, confusions and misunderstandings about identity are not a modern phenomenon. Two and half thousand years ago Herodotus was already deconstructing the notion of “Ionian” identity. In his critical account of the creation of Ionia and its colonization of Lydia and Caria, now in modern day western Turkey or “Anatolia”, he dismissed any claims of a homogeneous so called “Ionian” identity:

“It is quite absurd to pretend that they are any more Ionian, or of purer blood than Ionians generally; for a large section of them were actually Abantians from Euboea, who are not Ionians at all, even in name, to say nothing of the admixture of Minyae from Orchomenus and of Cadmeians, Dryopes, Phocians from various towns in Phocis, Molossians, Arcadian Pelasgi, Dorians from Epidaurus, and many others. Even those who started from the Council House in Athens and believe themselves to be of the purest Ionian blood, took no women with them but married Carian girls, whose parents they had killed.” (Herodotus [490-420 BC] 1996, 65–66.)

Thousands of years later such disputes about the names you give yourself and the others around you still continue in that part of the world, with modern day Athenians calling those from Thessaloniki “Bulgarians” and those from Thessaloniki in turn claiming to be “Macedonians” and claiming the sole rights to the name, forcing others to formerly adopt the title “Former Yugoslavian Republic of Macedonia”, or FYRM for short.

I have never claimed to be Ionian or Macedonian myself, but I can still identify with their problems about identity. I was born and educated in London. My parents were working class immigrants, like many of the adults and parents around us in our Islington council estate, who were Irish, Greek and Turkish Cypriot, Maltese, Polish, Italian, Caribbean and African and all possible combinations between. It was a poor neighborhood; it still is, with all the social and environmental problems associated with poverty, crime, drugs and social exclusion.

Despite this, I had a very “good” education, both at school and subsequently at university. I now know that I didn’t just receive a good academic education, but I also received a thorough social and cultural education. Some, more critical and radical than I, would call it “cultural indoctrination”, formally at school and college and informally at home from my Trinidadian father and Finnish mother.

For us, the churches were also important cultural learning centers. Other significant cultural classrooms for me were the streets, and the sports and play grounds between school and home. Later, it became Highbury stadium, the pubs, bars and night clubs. As a result of this complex and sometimes contradictory socialization process, I am now the person I am. I have an identity, both personal and collective, which has been constructed out of all these diverse elements. And it shows.

But I don’t think I’m unusual, increasingly throughout Europe, even in Finland, you will find individuals and groups of people who’s identities have now been historically formed by similar globalized and multi-cultural influences, in terms of not just ethnicity and “race”, but also nationality, European colonialisation, diversified religions, languages, social classes and cultures. They are now not just our students, and our student’s future employers and work colleagues, but also our teaching staff. When we consider this, we need to think ahead, to the future and not cling on to outmoded concepts of identity based on nineteenth century ideologies.

“The issue of identity becomes crucial. In a rapidly globalizing world we all are experiencing a change of identities. Our previously rather monolithic identities have become more complex, fragmented, multiple and sometimes contradictory. If this is happening to the core population with a relatively stable background we should have more understanding of the identity pressures experienced by people who try to cling on to several perceived realities without being a full fledged member of either the past or present society.” (Minister for

Foreign Affairs Erkki Tuomioja addressing the Finnish Institute of International Affairs: Helsinki 14 March, 2006)

Although I agree with the spirit of Tuomioja’s speech, I am somewhat critical of his analysis. I find that the logic and implications of Erkki Tuomioja’s statement, suggest he may be presenting a fundamentally Eurocentric, if not “Scandocentric” perception of reality. Within the context of his whole speech, Tuomioja seemed to be making two implicit generalisations.

That those with “relatively stable” identities are not, or are at less, risk of experiencing identity crisis.

That those who have an unstable identity, such as immigrants and/or their children, are desperately trying to cling on to what are irreconcilable “realities” in a manner which suggests a deluded response to their own failure to integrate a coherent identity. That such a crisis of identity results in mental breakdown, deviant or anti social attitudes and extremist behaviour.

So, when I walked on stage in Joensuu, in front of about two hundred uniformed Finnish police and other police officers from Russia, Sweden, Germany, Denmark and Norway, I have all this history behind me. But I’m not really conscious of the way it might affect my delivery and the reactions I may get from my audience. It’s an important conference and I’ve dressed to suit the occasion, which for me, really means a suit and tie and reasonably shiny shoes. Although my intention is to look serious and to be serious, I also want to present as relaxed. I don’t think, given the situation and my objectives, that this is a paradoxical aim or a contradictory signal to be giving out.

In terms of signaling my identity, I think my audience was confused by what to them were contradictory messages. My introduction signaled that I was from London, a professional civil servant, policy advisor, researcher and lecturer. My dress was consistent with that image. My physical appearance looked like what in Europe is generally called an “ethnic minority”. I do not look like what most people would describe as “Finnish” or “European” in appearance. However, in the context

of the event and given the subject of my presentation, I would expect my “ethnic” appearance to be within the expectations of this particular audience.

Presumably, based on my name, coming from London and being introduced as a specialist on community safety from England, they also assumed I was from a British colonial background, ergo, my audience assumed I was English speaking. They had, like we all do, made an automatic initial assessment of identity based on stereotypical and generalized assumptions of gender, age, ethnicity/“race”, nationality, language, social class and culture. It has to be said that they were not all wrong. So far so good, but the real trigger for their confusion and frustration in this particular learning environment was language.

Language

Many years ago I visited London University’s School of Oriental and African Studies and informally met some students from many different parts of the world. I had never met them before and they knew nothing about me. We introduced ourselves and began to chat. During the conversation I spoke about my work, my research and about some general political issues current at the time. I don’t recall mentioning anything that would have given them any clue about my personal history or origins. After a while a Black student asked me if I was from Trinidad. I said no and asked him why he had asked. He replied that he thought I was from Trinidad because of the way I spoke. I was surprised and answered that I knew I didn’t have a Trinidadian accent, although my father was from there. He smiled with approval, he said that explained it, he said it was not my “accent” which made him suspicious, but my “sentence construction”!

He was a Caribbean linguistics student who was studying for his doctorate in London. His thesis was based on research on how West African tribal languages had been transported across the Atlantic to the Caribbean by the European slave trade, and over the centuries

translated and transformed into English, French, Spanish and Dutch Creole dialects in the Caribbean. He explained how underlying African speech rhythms, syntax and grammar could still be found in contemporary Caribbean dialects. And all this was apparently still recognizable in the way I spoke English in London during the 1980's. But even more interesting, was that I was totally unaware that in my everyday speech I might be carrying with me an African linguistic and cultural heritage going back hundreds of years to my own historic origins in African slavery.

I was totally unaware that such an important part of my identity, communicated to others by my use of language was there all the time, being received by others, some of whom were able to recognize and make that connection.

Years later in Joensuu I was thinking and conceptualizing in my culturally modified form of the English language, presumably shaped by my African and British linguistic and cultural influences, whilst delivering my ideas in spoken Finnish.

I think that in this complex interaction between culture, language and identity resulted in my words being understood, but their meaning was lost. By this I do not mean lost in translation, but lost in conceptualization. The attempt at communication did not work because at some level, cross cultural dysfunctions were obstructing the communication process.

Perhaps now knowing this, it's less surprising that starting my presentation by speaking in Finnish in Joensuu didn't fit the identity my audience had constructed for me. And when I did not speak in English, for a few moments it did not compute. The resulting confusion led, I think, to a degree of frustration, possibly resentment. This bad reaction over my use of Finnish rang bells for me.

A common experience of many of us who do not look "Finnish" here in Finland is that when we do in fact speak Finnish, we are not heard. A typical experience for many is that of approaching someone in the

company of another person who looks "Finnish". Even though the "foreigner" initiates the conversation in Finnish, they are ignored as the person doesn't even make eye contact with them, but reacts and responds only to the "Finnish" looking person.

Some time ago I attended a training session on the cultural aspects of mental illness. As part of the training we did some role plays designed to highlight the difficulties of making social work/psychiatric assessments when there is not a common "first" language or culture between the professional and the patient/client. The trainer leading the seminar, who I assumed from his appearance was of Indian or Pakistani origin, approached me during a break and asked me if I spoke Greek. I don't speak Greek. I assumed he asked me that question because my appearance to him indicated I might be of Greek origin and also because the seminar was taking place in Haringey, north London, which probably has the largest Greek Cypriot community in the U.K. He reacted with what I read as a disappointed and exasperated sigh.

Then he asked if I spoke any other "foreign" languages. I said yes, Finnish. Ok, he said surprised, could I play a Finnish speaking client in the role play, being interviewed by one of my colleagues in the role of a social worker trying to complete an assessment interview. None of my colleagues in the training session knew of my Finnish origins or that I spoke Finnish. When we started the role play I started speaking agitatedly in Finnish, explaining that I needed help urgently, my wife was ill in hospital, I had three young children to look after at home and my boss was threatening to sack me if I didn't get back to work.

As you would expect in a local government office in London, the participants themselves, as well as the trainer in the session represented a diversity of ethnic, linguistic and cultural minorities. There was much laughter and hilarity as my colleague in the role play didn't have a clue of how to begin to communicate with me. In the discussion afterwards it became clear that most

people had not recognized my Finnish speech as a European language and because of my physical appearance, assumed I was speaking an African or Asian language.

But then something interesting happened, when I answered their questions about which language I had been speaking, there was great surprise that it was Finnish, a European language which they had not even been able to identify and not an African or Asian language as they had expected. But one particular observer became quite angry, insisting that my role play had not been valid, because a "real Finnish" person would not have acted in the situation in such an agitated, irrational and emotional manner!

People's assumptions about the relationship between identity, culture and language is a sensitive issue and apparent contradictions and frustrated expectations often create tensions. Several times I've noticed an offended reaction from Finnish people when I've cheerfully told them how funny it was when my Black, African looking step son proudly paraded around our neighborhood in London, wearing his new Christmas present from Finland, a sports top in blue and white with "SUOMI" written across the chest in big letters. Worse still, when I gave them the joke's punch line, that the other kids came up to him and said "Yeah! SOMALIA! Great!" Many Finnish people just don't think confusing the names "Suomi" and "Somalia" is funny at all. I'm not exactly sure why some Finns might not think it funny, but for some reason I do. This I think is significant, why the difference, could it be "cultural"?

Culture

If it is true that human language is a medium designed to transmit information, then perhaps "culture" may well be the conceptual framework in which it develops. Again, I wish to emphasize that the relationship between identity, language and culture is one of interdependency. I would not like to suggest that either one, language, culture or identity developed first, or that

there is a hierarchy between them. The process is cyclical, with one helping to produce, transmit and further develop the other.

Below is a definition of "culture" which I drafted as a framework for my research and teaching.

That culture can be defined as;

- A relative social construction developed historically over time and which is transmitted from generation to generation or from place to place.
- A culture evolves constantly and does not need to be set in time, space or features.
- A "culture" is constructed from a system of common "histories", collective "values" and social traditions, attitudes and behavior.
- A "culture" is "exclusive", in that it clearly has to identify itself to those within it and to those outside it, as different or unique.

A teaching situation always involves a complex set of cultural dynamics. For example, body language, different social rules about eye contact, a debating, adversarial, rhetorical presentation style as commonly found in English speaking countries, compared to what appears to be the more "consensual" information providing style found in Finland. Different cultural attitudes and expectations about time, discipline and authority, teacher and student roles and relationships all make the delivery of teaching and learning objectives an even more challenging project.

Importantly, it is essential for the teacher to remember that those social problems, related to oppression, social exclusion and discrimination are not left behind at the class room door. The teaching environment is never neutral, it is as much a part of the problem and potentially, part of the solution, as in any other area of our identities, language or culture.

Conclusion

At the beginning of this paper I quoted C.L.R James, talking about what it was like to be a young Black boy being educated in the British crown colony of Trinidad

before the First World War. The clear lesson his teachers communicated to him was that as someone who was different, racially and culturally, he might aspire to a superior British culture; but because of his racial and cultural difference, he could never achieve that superior position, of being as good, to become genuinely “British”.

We like to think we are more egalitarian and meritocratic now, but I still have concerns about the way we adopt, consciously and unconsciously, one particular hegemonic cultural framework as the model on which to base our teaching. We need to remedy such weaknesses, if we as a profession are to remain in touch with fundamental changes and developments in our local, regional and global societies.

“The curriculum must also be designed to stimulate this awareness not solely at a cognitive level. It must

enable students to understand feelings of helplessness and powerlessness, low self-esteem, poor self-concept, and how they contribute to low motivation, frustration, hate, ambivalence, and apathy. Each course should contain (a) a consciousness-raising component, (b) and affective component, (c) a knowledge component, and (d) a skills component.” (Sue and Sue 1990, p. 16 as quoted by F. Kenneth Freedman *Multicultural Counseling* 1997.)

In the Finnish context, we need to give these issues priority. The changes that Finland has gone through during the last ten years have, in my estimation, have not been enough to provide the capacity and capability to effectively compete in an ever more globalized, fluid and multicultural environment. The education system in Finland needs to be a key strategic element in achieving that objective.

Bibliography:

- Christian M. (2000): *Multi Racial Identity: An International Perspective*. UK: Macmillan Press Ltd.
- Herodotus (1996): *The Histories*. London: Penguin Books.
- James C.L.R. (2005): *Beyond a Boundary*. UK: Yellow Jersey Press.
- Jandt F.E. (2004): *An Introduction to Intercultural Communication-Identities in a Global Community*. London: Sage.
- Malik K. (1996): *The Meaning of Race*. London: Macmillan Pub.
- Ponterotto J.G. et al (2001): *Handbook of Multicultural Counseling*. Sage
- Ruohotie, P. & Maclean, R. (2006): *Communication and Learning in the Multicultural World*. Tampere: University of Tampere.

Opettajien monikulttuurinen osaaminen – yhdenvertaisuuden edistämisestä aitoon kohtaamiseen

Riitta Larna



Kulttuurilla tarkoitetaan tässä tietyn ihmisryhmän tapaa elää ja käyttäytyä. Oudosta kulttuurista näkyvät päällimmäisenä tavat, pukeutuminen ja kielenkäyttö sekä ihmisten asumiseen, ruokailuun ja kanssakäymiseen liittyvät ulkoiset muodot. Näihin toimintoihin liittyvät merkitykset, arvot ja uskomukset avautuvat usein vasta pidemmän tutustumisen jälkeen ja saavat siten olon toisen kulttuurin äärellä tuntumaan aluksi vieraalta ja epävarmalta. (Räsänen 2002.) Kulttuuri voi olla kansallista, etnistä tai alueellista. Kulttuuri-käsitettä käytetään myös puhuttaessa esimerkiksi eri ikäpolvista, sukupuolesta tai organisaatiokulttuurista. (Salo-Lee 2004.)

Lapsi oppii yhteisönsä tavat ja arvostukset. Jos yhteisö on kulttuurisesti yhtenäinen, toisenlaisen elämisen tavan voi helposti kokea joko ihannoivasti tai vihamielisesti. Eksoottinen voi näyttäytyä joko romant-

tisessa tai mystisessä valossa. Toisenlaista elämäntapaa voidaan pitää myös alempiarvoisena ja sääliittävänä, jolloin syntyy tarve holhota tai opettaa. (Mäkipää & Piili 2009, 11.) Kulttuuri on aina opittua, ei synnynnäistä. Ja koska se on opittua, se on myös opittavissa. (Pitkänen 2005, 141.)

Monikulttuurisuuden käsitettä on pohtinut muun muassa Stuart Hall (2003, 233–234): Monikulttuurinen (multicultural) on adjektiivi, jolla luonnehditaan yhteiskuntia, joissa erilaiset kulttuuriset yhteisöt elävät. Monikulttuurisuus (multiculturalism) puolestaan kuvaa joukkoa erilaisia poliittisia strategioita ja prosesseja.

Monikulttuurisuuden sijaan voitaisiin käyttää myös termiä kulttuurinen diversiteetti (monimuotoisuus), kun halutaan korostaa, että rajat kulttuurien välillä eivät ole jyrkkiä. Lainaaminen, yhdisteleminen ja

vaikutteiden ottaminen ovat luonteenomaista kaikille kulttuureille. Parhaassa tapauksessa kulttuurit eivät elä ainoastaan rauhanomaisesti rinnakkain, vaan modernissa maailmassa ihmiset elävät monien eri kulttuurien vaikutuspiirissä ja rajapinnoissa. Arki monikulttuurisessa yhteiskunnassa haastaa jatkuvaan, avoimeen dialogiin yhdessä elämisen periaatteista ja käytännöistä (Huttunen, Löytty & Rastas 2005, 23, 29). Myös termi kulttuurienvälisyys korostaa tätä aktiivista vuorovaikutusta, dialogia ja oppimista.

Nykyisessä globalisoituvassa maailmassa ihminen on ainakin median välityksellä kosketuksissa moniin kulttuureihin jo lapsesta lähtien. Uusi sukupolvi osaakin usein toimia vaihtelevissa kulttuurisissa konteksteissa luontevasti ilman sen kummempaa ihmettelyä.

Kulttuurien yhdenvertaisuus oppilaitoksissa

Yhdenvertaisuuslain mukaan viranomaisilla eli myös oppilaitoksilla ja opettajilla on velvollisuus kaikessa toiminnassaan edistää yhdenvertaisuutta sekä tavoitteellisesti että suunnitelmallisesti ja muuttaa olosuhteita, jotka estävät yhdenvertaisuuden toteutumista. Konkreettisenä toimenpiteenä lakiin on kirjattu, että viranomaisten tulee laatia yhdenvertaisuussuunnitelma (ks. www.yhdenvertaisuus.fi).

Järjestelmällinen yhdenvertaisuuden toteuttaminen on hyvä aloittaa oppilaitoksessa tarkastelemalla nykypäivän tilannetta. Keskeinen kysymys on, miten yhdenvertaisuus toteutuu oppilaitoksessa nyt ja miten sitä voisi parantaa. Yhdenvertaisuutta on mielekästä visioida myös tulevaisuutta ajatellen. Vaikka tällä hetkellä tilanne näyttäisi tyydyttävältä, ehkä tulevaisuus tuo yhdenvertaisuuteen liittyviä muutostarpeita tullessaan. (Salmenkangas 2005, 53.)

Vieraskielisten (äidinkieli on muu kuin suomi, ruotsi, saame, romani tai viittomakieli) osuus koulutuksessa on tasaisesti kasvanut. Vuosina 2005–2008 heidän määränsä kasvoi perusopetuksessa lähes 10 prosenttia ja ammatillisessa koulutuksessa 23 prosenttia vuosina

2005–2007. Kuitenkin vieraskielisten oppilaiden ja opiskelijoiden lukumäärät ja prosenttiosuudet kaikista opiskelijoista ovat Suomessa vielä melko pieniä (Kumpulainen 2009):

- Perusopetuksessa (2007) 16398 – 3,1 % (2008)
- Lukiokoulutuksessa nuoria (2007) 2695 – 2,8 % (2008)
- Lukiokoulutuksessa aikuiset (2007) 636 – 5,8 % (2008)
- Ammatillisessa peruskoulutuksessa sekä ammattitutkinto- ja erityisammattitutkinto-koulutuksessa (2007) 11595 – 4,4 % (2006)

Yhdenvertaisuudessa on kyse jokaisen kunnioituksesta itseään ja muita kohtaan sekä sitoutumisesta demokraattisen, moniarvoisen ja yhdenvertaisen yhteiskunnan rakentamiseen. Yhdenvertaisuus ei toteudu oppilaitoksissa ilman huomiota ja seurantaa. Sen edistämisen tulee olla koko oppilaitosyhteisön asia.

Oppilaitos voi tutkia tilannettaan yhdenvertaisuuden suhteen monipuolisesti. Tuloksena voi olla jokin seuraavista tasoista:

- 0-taso: Organisaatio on epätasa-arvoinen eikä tiedosta sitä.
- 1-taso: Yhdenvertaisuus huomioidaan toiminnassa vain pakon sanelemana.
- 2-taso: Yhdenvertaisuus huomioidaan oma-aloitteisesti mutta satunnaisesti.
- 3-taso: Yhdenvertaisuutta pidetään tärkeänä toiminnan tehostamiseksi.
- 4-taso: Yhdenvertaisuus on tärkeä arvo ja työ sen edistämiseksi vakiintunutta.
- 5-taso: Yhdenvertaisuus on turvattu laajasti ja vakiintuneesti.

(www.yhdenvertaisuus.net/tikapuut/)

Yhdenvertaisuusselvityksen tulokset voivat toimia kannustimena erilaisten työryhmien perustamiseen, projektien aloittamiseen, uusien sopeuttamistoimien toteuttamiseen tai syrjinnänvastaisten sääntöjen laatimiseen.

Organisaation kulttuurienväläinen oppiminen on vallitsevien käsitysten ja toimintakäytäntöjen kulttuuri-

sidonnaisuuden tiedostamista, arviointia ja kehittämistä. Marianne Teräs (2004, 190) kuvailee tätä ”näkyttömän näkyväksi tekemisenä”. Ensin pyritään havaitsemaan ja tunnistamaan oman toiminnan kulttuurisidonnaisuus. Kun käytäntöjen ja/tai käsitysten erilaisuus on tiedostettu, niitä voidaan vertailla. On tärkeää tarkastella erilaisten käytäntöjen hyviä ja huonoja puolia. Sitten voidaan neuvotella lähdetäänkö nykyisiä käytäntöjä muuttamaan. Toimintakäytäntöjen kriittinen arviointi voi olla raskas prosessi ja sisältää muutosvastarintaa.

Stephen Mayn (1999, ks. Räsänen 2002) mukaan kriittisen monikulttuurisen kasvatuksen tavoitteena on kasvattaa ihmisiä, jotka pyrkivät rakentamaan tietoa monesta eri näkökulmasta, tarkastelemaan rakentavan kriittisesti eri kulttuureja (myös omaansa) ja edistämään työssään oikeudenmukaisuutta ja tasa-arvoa. Tästä näkökulmasta on tärkeää

- tulla tietoiseksi siitä, ettei kasvattaminen ole neutraalia toimintaa
- tunnistaa ne prosessit, joilla vaihtoehtoisia kulttuurisia näkemyksiä alistetaan ja marginalisoidaan
- säilyttää reflektiivinen kriittisyys, mikä tekee mahdolliseksi sekä ryhmän sisä- että ulkopuolisen arvioinnin ja muutoksen.

Suomessa maahanmuuttajien koulutuksen tavoitteiksi nimetään tasa-arvo, toimiva kaksikielisyys, tutkintojen ja opintojen vastaavuus sekä monikulttuurisuus. Yleisesti maahanmuuttajaopetuksen tavoitteena on, että opiskelija saa sellaiset kielelliset, tiedolliset ja taidolliset valmiudet, että hän pystyy tasavertaisena muiden kanssa hakeutumaan jatko-opintoihin. Lisäksi tavoitteena on tukea kokonaispersoonallisuuden kehitystä. (Laaksonen 2007, 32–33.)

Opetussuunnitelmat

Valtakulttuuri tarkastelee usein tietoa aivan kuin se olisi neutraalia, yksiselitteistä ja epäpoliittista. Näin se samalla marginaalista vähemmistöryhmien kokemuksia.

• Suomi on monikulttuurinen maa

Tilastokeskuksen mukaan Suomessa asui vakinaisesti vuoden 2008 lopussa 5 183 058 Suomen kansalaista, joista 90 516 on syntynyt ulkomailla. Ulkomaisten kansalaisten osuus Suomessa 143 256 henkilöä eli 2,7 prosenttia väestöstä. Ulkomaisten kansalaisten määrä lisääntyi vuoden 2008 aikana 10 548 henkilöllä.

Väestöstä äidinkieltään suomenkielisiä oli 4 844 047 (90,9 %), ruotsinkielisiä 289 951 (5,4 %) ja saamenkielisiä 1 778 (0,03 %). Muita kuin suomea, ruotsia tai saamea äidinkielenään puhuvia oli 190 538 eli 3,6 prosenttia väestöstä. Suurimmat vieraskielisten ryhmät olivat venäjänkieliset (48 740), vironkieliset (22 357), englanninkieliset (11 344), somalinkieliset (10 647) ja arabiankieliset (8 806). Suomessa asuvien ulkomaalaisten määrää ovat vuodesta 1990 kasvattaneet Neuvostoliiton hajoaminen ja globalisaatio. Ulkomaan kansalaisten määrä ei kuitenkaan kerro uusien suomalaisten todellista määrää, sillä uussuomalaisten määrä lisääntyy kansalaisuuden saannin ja toisen polven maahanmuuttajien myötä. Vaikka ulkomaalaisten määrä Suomessa on noussutkin nopeasti, heidän osuutensa on edelleen Euroopan pienimpiä. (Maahanmuuttajat Suomessa.)

Ulkomaalaisten määrä ei vielä tee Suomesta kovin näkyvällä tavalla monikulttuurista. Pikemminkin on kysymys niistä kansainvälisistä sopimuksista, joihin Suomi on sitoutunut. Ihmisoikeudet sisältyvät perustuslakiimme ja syrjintä on kielletty useissa kansallisissa laeissamme. Ihmisoikeuksien kunnioittamisen periaate merkitsee, että ”ihminen saa vapaasti pitää kiinni vakaumuksestaan ja hyväksyy sen, että toiset pitävät kiinni omastaan. Tämä merkitsee sen tosiasian hyväksymistä, että ihmisillä, jotka ovat luonnostaan erilaisia ulkomuotonsa, asemansa, puhutapansa, käyttäytymismuotojensa ja arvojen puolesta, on oikeus elää rauhassa ja olla sellaisia kuin ovat. Se merkitsee myös, ettei kukaan saa väkisin tyrkyttää näkemyksiään toisille.” (UNESCO:n yleiskokouksen 16.11.1995 hyväksymä Julistus suvaitsevaisuuden periaatteista.) >

(Nieto 1996, 318–321.) Opetussuunnitelmien taustalla on perinteisesti ollut ajatus, että enemmistö on normina. Erityisopetuksella ja muilla erityisjärjestelyillä tuetaan vähemmistöjä, jotta ne pystyisivät saavuttamaan enemmistön normit.

Opetussuunnitelmissa voidaan kulttuurienvälisen aineksen osalta erottaa lisäksi seuraavia tasoja (Banks 2005; ks. myös Jokikokko 2002): Opetusta rikastetaan kertomalla toisen kulttuurin merkittävistä henkilöistä, juhlapäivistä ja tapahtumista tai lisäämällä ohjelmaan kokonaiskursseja, kirjoja tai luentosarjoja, jotka pyrkivät avaamaan toisen kulttuurin näkökulman. Humanistisessa lähestymistavassa korostetaan myönteisten ihmissuhteiden merkitystä, suvaitsevaisuutta ja positiivista yhteishenkeä eri kulttuureista ja taustoista lähtöisin olevien opiskelijoiden kesken. Kulttuurienvälisen aineksen näkökulmasta kehittyneimmät opetussuunnitelmat rakennetaan kokonaisvaltaisesti valtakulttuurin ja -rakenteiden tiedostamiseen sekä perspektiivin laajentamiseen ja monipuolistamiseen.

Oppilaitoksen monikulttuurinen osaaminen ilmenee sekä yksittäisten työntekijöiden ajattelussa ja toiminnassa että oppilaitosyhteisön ilmapiirissä, käytännöissä ja normeissa. Koulutuksen suunnittelussa on tärkeää ottaa huomioon opiskelijoiden erilaiset lähtökohdat ja edistää opiskelijoiden mahdollisuuksia hyödyntää monenlaisia kokemuksiaan. Yksi hyvä tavoite on opiskelijoiden kulttuurienvälisen osaamisen kehittäminen. Valjus (2006) ja Koponen (2004) ovat kuvanneet opetussuunnitelman osa-alueita, joilla monikulttuurisuus on hyvä ottaa huomioon:

OPPIMINEN JA OPETTAMINEN Tutkimustulosten mukaan opettajilla on usein vähän odotuksia esimerkiksi kielivähemmistöjen opiskelijoilta. Vähemmistöillä on usein erilaisia oppimistyyliä ja motivaatioon liittyviä tekijöitä kuin valtaväestöllä. Kun aikuinen on tottunut kouluaikoinaan arvostamaan erilaista oppimiskäsitystä, uusien käsitysten ymmärtäminen voi olla vaikeaa. Koulutuksessa tulisi ottaa huomioon opiskelijoiden erilaiset

oppimiskäsitykset ja luoda yhteinen toimintaa ohjaava oppimiskäsitys. Myös opiskelun käytännöt, kuten opiskelutavat ja arviointimenetelmät, ovat erilaisia eri kulttuureissa. Niiden avaaminen on monikulttuurisessa ryhmässä tärkeää. Opiskelija ei välttämättä tiedä, mitä häneltä odotetaan esimerkiksi ryhmätöissä tai itsenäisessä opiskelussa.

OPPILAITOKSEN KIELI JA MURTEET Monet opiskelijat tulevat kodeista, joissa on eri äidinkieli tai valtakielitä puhutaan eri tavalla. Oppijoiden kieltä tulisi arvostaa, vaikka samalla heille tulisi antaa mahdollisuus oppia ns. standardoitua kieltä. Monikielisessä ryhmässä on tärkeää korostaa yhteisen kielen käyttöä, jottei kukaan tuntisi oloaan ulkopuoliseksi. Opetuksessa tulee käyttää ryhmän kielitaitotason mukaista selkokieltä. Opiskelijan tulee voida itse valita, haluaako hän yrittää käyttä suomea vai saada neuvontaa vieraalla kielellä.

OPETUSAINESTOT Oppimateriaalissa ja tehtävissä on tärkeää ottaa huomioon opiskelijoiden kokemusmaailma ja tarpeet. Parhaimmillaan erilaisuutta käsitellään vaihtelevissa yhteyksissä monipuolisesti ja ei-arvottavasti. Erilaisuus on luontevasti läsnä kaikessa opetusmateriaalissa ja muissa opetuksen sisällöissä, mutta ei erilaisuutta, vaan yhdenvertaisuutta ja moniarvoisuutta korostaen (Salmenkangas 2005, 65). Oppimismotivaatiota lisää mahdollisuus linkittää opittava omiin kokemuksiin ja hyödyntää olemassa olevaa osaamista. Opiskelijan tulee voida itse valita, haluaako hän tuoda taustansa esiin vai ei.

VALINTAKOKEET JA OPPIMISEN ARVIOINTI Testien perusteella vähemmistöön kuuluvia opiskelijoita sijoitetaan liian usein heikosti menestyvien luokille ja luokitellaan harvemmin lahjakkain. Tähän vaikuttaa ennen kaikkea opiskelijan puutteellinen toisen kielen osaaminen, sillä testit suoritetaan yleensä valtaväestön kielellä. Kokeissa tulee välttää kulttuurisidonnaista kieltä ja sisältöjä ja ottaa huomioon opiskelijoiden lähtötaso. Osaamisen arvioinnissa tulisi käyttää monipuolisesti erilaisia menetelmiä sekä ohjata itse- ja vertaisarviointiin.

OPPILAITOSKULTTUURI JA PIILO-OPETUSSUUNNITELMA Yleisen asenneilmapiirin on hyvä olla avoimesti monikulttuurisuutta arvostava, jotta eri kulttuuritaustaiset opiskelijat tuntevat olonsa tervetulleeksi. Oppilaitoksen toiminta sinällään heijastaa suhtautumista monikulttuurisuuteen.

OPISKELIJAN NEUVONTA JA OHJAUS Hyvin erilaisesta kulttuurista tulevan opiskelijan ohjaustarve saattaa olla suuri. Suomalainen koulutusjärjestelmä ja toimintatavat voivat olla ulkomaalaiselle opiskelijalle vieraita. Vieras kieli ja kulttuurierot hidastavat kommunikaatiota ja ymmärrystä. Opiskelijat kaipaavat usein neuvoa myös erilaisissa arjen kysymyksissä. Ohjausta voidaan järjestää monin tavoin: opetuksen ohessa, vertaisryhmässä, oppilaitoksen neuvontapalveluissa tai vapaamuotoisemmissa tilanteissa. Oppijoita ohjataan tekemään haastaviakin ratkaisuja tulevien opintojensa suhteen.

TOIMINNAN KEHITTÄMINEN Toiminnan kehittämisessä ja palautteenkeruussa tulee ottaa huomioon opiskelijoiden kulttuuritausta. Epäsuoraa ilmaisutapaa suosivissa kulttuureissa negatiivista palautetta ei anneta suoraan. Siten kirjallisen palautteen kautta ei välttämättä saada selville opiskelijoiden todellisia mielipiteitä toiminnasta. Palautteen keräämiseen tulee kehittää vaihtoehtoisia tapoja.

Monikulttuurisuuden tuottaman synergian saavuttamiseksi suunnitellaan kokonaisvaltainen monikulttuurinen henkilöstöstrategia. Ihmisiä vastuullistetaan ja osallistutetaan, jolloin heillä on mahdollisuus tuoda osaamisensa ja näkökulmansa täysipainoisesti yhteisten tavoitteiden saavuttamiseen ja toiminnan kehittämiseen. On tärkeää saada aikaan hyvä työmoraaali ja aktiivisuus läpi organisaation. Nykyisissä johtamisperiaatteissa näkökulmana on uusien mahdollisuuksien näkeminen ja luominen. Ei siis yritetä vain mukauttaa uusia tulijoita vanhaan muottiin tai keskityä yksittäisten ongelmien ratkaisuun, vaan työtavat joustavat ja uusiutuvat henkilöstön monipuolistumisen myötä. (Mäkipää & Piili 2009, 20–21.)

Suomi noudattaa virallisesti pluralistista, monikulttuurista vähemmistöpolitiikkaa. Keskeistä on tasa-arvo, vuorovaikutus ja molemminpuolinen kunnioitus. Tavoitteena on integraatio, joka pyrkii turvaamaan vähemmistön tasa-arvoisen aseman, valinnan mahdollisuudet, oman kulttuurin säilymisen ja elinvoimaisuuden valtakulttuurin rinnalla. Onnistuneen integraation tuloksena on kaksikulttuurisuus, jolloin maahanmuuttaja säilyttää omaa kulttuuriaan ja yhteyksiä omaan kulttuuriryhmäänsä, mutta omaksuu myös enemmistökulttuurin normeja ja tapoja. (Matinheikki-Kokko 1991; Liebkind 1994; Alitolppa-Niitamo 1994.)

EU:n komission aikuiskoulutustiedonannon yksi keskeinen viesti jäsenmaille on siirtolaisten tukeminen niin, että he voivat integroitua yhteiskuntaan ja talouselämään ja hyödyntää mahdollisimman suuressa määrin aikaisemmin hankkimaansa osaamista ja koulutusta. (Koulutus ja tutkimus 2007–2012.)

Suomen perustuslain mukaan ihmiset ovat samantarvoisia lain edessä (1999/731). Kotouttamislain (1999/493) mukaan kotoutuminen on maahanmuuttajan yksilöllistä kehitystä tavoitteena osallistua työelämään ja yhteiskunnan toimintaan oman kielensä ja kulttuurinsa säilyttäen. Kunnan tulee laatia kotouttamisohjelma yhteistyössä muiden tahojen kanssa. Ohjelma sisältää suunnitelman tavoitteista, toimenpiteistä, voimavaroista sekä yhteistyöstä maahanmuuttajien kotouttamiseksi. Merkittäviä kotoutumisen valmiuksiin vaikuttavia tekijöitä ovat esimerkiksi koulutustaso, kielitaito, maahanmuuttoikä, terveys ja aikaisempi kokemus muista kulttuureista. (Ks. www.ahaa-avaimia.fi)

Yhdenvertaisuuslaki (2004/21) tiukentaa tasavertaisuutta edistävää lainsäädäntöä ja tarjoaa uusia mahdollisuuksia puuttua syrjintään. Lain mukaan ketään ei saa syrjiä iän, etnisen tai kansallisen alkuperän, kansalaisuuden, kielen, uskonnon, vakaumuksen, mielipiteen, terveydentilan, vammaisuuden, sukupuolisen suuntautumisen tai muun henkilöön liittyvän syyn perusteella. >

Kun edellä kuvatut rakenteelliset tekijät ovat oppilaitoksessa kunnossa ja läpinäkyviä, voidaan viivyttelemättä puuttua arkipäivän kiusaamisen ja rasismien tilanteisiin. Tämä edellyttää tietenkin valtavaa kypsyttämistä oppilaitoksen johdon taholta sekä avointa luottamuksen ja rakentavan yhteistyön ilmapiiriä, joka on jokaisen vastuulla – ja jossa ketään ei jätetä yksin.

Monikulttuurisuuteen kasvamisen kehittävinä jännitteinä Teräs (2007) listaa tiivistetysti seuraavat aihealueet:

- suhde tietoon
 - kriittikittömyys vs. kriittisyys
 - tiedon omaksuminen vs. uuden tiedon luominen
 - osaaminen vs. oppiminen
 - rajojen ylittäminen vs. omassa tilassa pysyminen
- asiantuntijuuden jakaminen vs. asiantuntijuuden panttaaminen
- monimuotoisuus vs. yksimuotoisuus
- yhteisyys vs. erityisyys
- eurosentrisyys vs. globaalisuus
- linjaukset vs. käytännön rikkaus
- järjestelmän jäykkyys vs. joustavuus.

Opettajan kulttuurienväläinen kompetenssi

Oppilaitosten kansainvälistymisen myötä opettajien kieli- ja viestintätaitojen sekä monikulttuurisen osaamisen tarve on kasvanut. Mitä tämä osaaminen pitää sisälleen? Asiaa on tutkittu enemmän liike-elämän tai kehitysyhteistyötehtävien ns. ”siellä”-näkökulmasta: miten meidän miehemme/naisemme siellä menestyvät? Maahanmuuttajien ja heidän kanssaan työskentelevien näkökulma on ”täällä”-näkökulma: miten me kaikki menestymme? Kulttuuri nähdäänkin tässä jatkuvasti muuttavana ja prosessiluonteisena, ja sitä kautta myös monikulttuurisuus on alati liikkeessä olevaa. (Salo-Lee 2005, 127.)

Kim (2001, ks. Salo-Lee 2005, 127) näkee kulttuurisen sopeutumisen jatkuvana syklisenä oppimisprosessina, johon tiivistetysti vaikuttavat seuraavat tekijät:

- ympäristö (esim. isäntämaan kulttuurin vastaanotettavuus tai oman etnisen ryhmän vahvuus)
- omat valmiudet (esim. tieto ja koulutus, etninen läheisyys isäntämaan kulttuuriin, persoonallisuus tekijät)
- viestintä (oman etnisen ryhmän ja isäntämaan kulttuurin interpersonaalinen ja mediaviestintä).

Myös opettajan näkökulmasta monikulttuurista tilannetta ja siihen sopeutumista voidaan tarkastella yllä olevan luokittelun mukaisesti:

- Ympäristö eli oppilaitoksen rakenteet ja ilmapiiri vaikuttavat paljon arkipäivän käytäntöihin ja siihen, mitä tehdään, miksi tehdään ja kenen ehdoilla tehdään – ja mitä monikulttuurisuudella eri yhteyksissä tarkoitetaan. Myös yksilön asema vaikuttaa eli opettajalla on aina enemmän valtaa kuin opiskelijalla, jonka vuoksi eettinen toimintatapa on hänelle velvoittava. Toisaalta opettajan auktoriteetti ja myös tasa-arvo sukupuolten välillä vaihtelevat eri kulttuureissa, mikä pitää ottaa huomioon opiskelijoiden sopeutumisessa uuteen oppimisympäristöön. (Salo-Lee 2005, 127.)
- Omien valmiudet kohdata avoimesti ja joustavasti erilaisuutta riippuvat paitsi syvällä olevista, lapsuudessa opituista arvoista ja asenteista, myös tiedon ja kokemuksen laadusta ja määrästä sekä persoonallisista ominaisuuksista.
- Kulttuurit eivät sellaisenaan kohtaa, vaan aina yksittäiset ihmiset. Kuitenkin ihmiset oppivat omaan yhteisöönsä sosiaalistuessaan kielen lisäksi myös kielellisen ja ei-kielellisen viestinnän tyylin ja säännöt. Esimerkiksi kohteliaisuus tai kunnioitus ilmaistaan kulttuurisidonnaisesti eri tavalla eri tilanteissa, jolloin väärinkäsityksiä syntyy helposti. Myös liian suora tai hyvin epäsuora ilmaisu voi tuottaa hämmennystä, ja yhtä lailla ärsyttävää voi olla jatkuva puhe tai liian pitkä hiljaisuus. (Salo-Lee 1998, 14.)

Sopeutumisprosessista voidaan erottaa viisi vaihetta, jotka ovat tyytyväisyysvaihe, ristiriitaisuusvaihe, vastak-

kainasetteluvaihe, realistisuus-/reflektointivaihe sekä integraatiovaihe (Sue & Sue 1990, 241–255). Alkuhaastuksessa kaikki näyttää olevan hyvin. Vähitellen ristiriitaisuudet alkavat erottua, vieras kieli tuntuu vaikealta ja ihmiset epäystävällisiltä. Sitten alkaakin vaikuttaa, että kotomaassa kaikki on paremmin. Jos asiat sujuvat hyvin, myös uudessa kulttuurissa alkaa näkyä hyviä asioita, eikä maailma ole enää niin mustavalkoinen. Tällainen sopeutuminen johtaa tilanteeseen, jossa oma ja vieras kulttuuri onnistutaan vähitellen sovittamaan yhteen.

Maahanmuuttaja kohtaa uuden maan, kielen, kulttuurin, sen arvot sekä tavat ja luo oman tapansa elää kahden kulttuurin maastossa. Vähittäinen sopeutuminen tuottaa hänelle kulttuurienvälisiä kompetenssia, joka puolestaan edelleen vahvistaa integraatiota. Kulttuurikompetenssi-käsitteellä viitataan toimintavalmiuksiin tai kykyihin suoriutua erilaisista tehtävistä työympäristössä, jossa toimijat edustavat erilaisia etnisiä tai kulttuurisia ryhmiä (Metsänen 2007).

Kulttuurienväliseen kompetenssiin liittyy omien kulttuurisesti sidonnaisten asenteiden, arvojen ja normien tiedostaminen. Tarvitaan niin uteliaisuutta kuin nöyryyttä ja rohkeutta nähdä asioita monesta näkökulmasta. Myös tiedon lisääminen edistää toisten kulttuurien ymmärtämistä. Tähän liittyy herkkyys havaita ja tunnistaa niin oman kuin toisenkin kulttuurin erilaisia ominaisuuksia ja kykyä joustaa omista käsityksistään. (Metsänen 2007.)

”Pysäyttämällä itsemme havainnoimaan tilanteita, joita pidämme hankalina, voimme vähitellen oppia ottamaan etäisyyttä. Saavutamme taidon suhtautua myös omiin tunteisiimme tuomitsematta ja pelkäämättä. Tämä on tietoisien läsnäolon sisältö. Nähdä elämä siihen kuuluvine ihmisineen sellaisena kuin se on, ei jatkuvasti ratkaisuja vaativana ongelmana.” (Räisänen & Roth 2008, 181.)

Tutkittaessa erilaisissa kansainvälisissä toimeksiantoissa menestyneitä henkilöitä on muun muassa todettu, että he

- oppivat paikallisen kielen

Syrjinnällä tarkoitetaan tekoa, joka asettaa yksilön tai kokonaisen ryhmän eriarvoiseen asemaan jonkin heidän piirteensä takia ilman hyväksyttävää perustetta. Syrjintää voi olla yksittäinen sana tai tilanne, tai se voi olla seurausta pysyvistä rakenteista tai käytännöistä. Syrjintää voi olla tiedostettua tai tiedostamatonta toimintaa. Usein rakenteellisen syrjinnän huomaaminen on vaikeinta, koska kyse on tutuiksi käyneistä käytännöistä. Parhaiten yhdenvertaisuus toteutuu, kun sitä toteutetaan järjestelmällisesti niin virallisissa kuin epävirallisemmissa yhteyksissä ja sosiaalisessa kanssakäymisessä.

(Ks. www.yhdenvertaisuus.fi)

Suomessa esiintyy maahanmuuttajia kohtaan niin rasistista nimittelyä, uhkailua ja omaisuuden vahingoittamista kuin rasistisesti motivoitua pahoinpitelyäkin. Maahanmuuttajataustaiset henkilöt ovat kokeneet myös työhön, asumiseen ja vapaa-aikaan liittyvää syrjintää. (Jansinkaja-Lahti 2002.)

Viranomaisten tietoon syrjintätapauksista tulee vain pieni osa. Vaikka rasismi esiintyisikin lähinnä nimittelynä ja kiusantekona, häirinnän muodot voivat muodostua yksilölle hyvin vahingollisiksi. Arjen syrjintäkokemukset viivästyttävät integraatiota tai voivat johtaa haluun vetäytyä yhteiskunnasta. Kielteiset kokemukset heikentävät itsetuntoa ja motivaatiota. Koulut ja oppilaitokset vaikuttavat merkittävästi siihen, miten hyvin maahanmuuttajataustaisten integroituminen suomalaiseen yhteiskuntaan onnistuu. (Ks. www.yhdenvertaisuus.fi)

- tuntevat paikallisen yhteiskunnan historian, politiikan ja talouden
 - osoittavat kiinnostusta ymmärtää ja kunnioittaa paikallisia kollegoitaan
 - saavuttavat paikallisten työtovereidensa luottamuksen ja kunnioituksen
 - ovat sosiaalisessa vuorovaikutuksessa paikallisten henkilöiden kanssa
 - luovat laajoja sosiaalisia verkostoja
 - eivät valita
 - eivät luovuta
 - ilmaisevat ammatillista tyytyväisyyttä
 - sitoutuvat jatkuvaan itsensä kehittämiseen.
- (Kealey 1990, ks. Salo-Lee 2004, 5.)

Nykykäsityksen mukaan kulttuurienvälisen kompetenssi ei kuitenkaan ole vain luettelo taitoja, joita henkilöllä tulisi olla ja jotka olisivat sellaisenaan siirrettävissä tilanteeseen kuin tilanteeseen. Kulttuurienvälisesti tehokas henkilö pystyy sopeutumaan erilaisiin tilanteisiin ja toimimaan menestyksekkäästi hyvinkin erilaisten ihmisten kanssa. (Kealey 1990, ks. Salo-Lee 2004, 5.) Tässä yhteydessä kysymys kuuluukin: miten monikulttuurisessa ympäristössä työskentelevä opettaja voisi sopeuttaa itseään kohti omaa integraatiovaihettaan? Entä mitä sopeutumisen vaihetta maahanmuuttajaopiskelija parhailaan elää?

Kulttuurienvälisen kompetenssin hallitseminen (tai sen puute) voidaan nähdä myös nelivaiheisena (Gudykunst 1991, ks. Salo-Lee 2005, 130):

- 1) tiedostamaton epäpätevyys
- 2) tiedostettu epäpätevyys
- 3) tiedostettu pätevyys
- 4) tiedostamaton pätevyys.

Ensimmäisessä vaiheessa henkilö ei tiedosta, mikä omassa tai toisen käyttäytymisessä on kulttuurisidonnaista, ja joutuu usein tilanteisiin, joissa toinen osapuolista kokee tulleen väärinymmärretyksi tai loukatuksi. Vasta sitten, kun oman kulttuurienvälisen kompetenssin puutensa tiedostaa (vaihe 2), saattaa ymmärtää, että tietyt kiusalliset tai epävarmuutta luovat tilanteet voivat johtua erilaisista kulttuurisidonnaisista asioista, kuten

katsekontaktista tai kehonkielestä. Vähitellen yksilö osaa sopeuttaa käyttäytymisensä vaaditulla tavalla kulttuuristaan riippumatta (vaihe 3). Neljäs vaihe tarkoittaa kykyä sopeutua huomaamattaan erilaisiin tilanteisiin muokkaamalla käytöstä aina kunkin tilanteen vaatimalla tavalla. Tämä vaihe on vaikea saavuttaa, mutta joillakin ihmisillä tällainen kyky on. Heillä voidaan katsoa olevan luontaista kulttuuriherkkyyttä. (Salo-Lee 2005, 130.)

Milton Bennet (1998, 25–30) on esittänyt mallin, jossa tarkastelun keskiössä on kulttuurienvälisen herkkyyden kehittyminen. Mallissa kuvataan kuuden vaiheen jatkumo, jossa on aluksi etnosentriset vaiheet 1–2–3. Ensimmäinen vaihe (1) on kieltäminen, jolloin yksilö ei kykene näkemään kulttuurieroja tai näkee vain ne piirteet, jotka näyttävät tutuilta. Oma kulttuuri on ainoa oikea. Toisena (2) on puolustusvaihe, jossa henkilö näkee oman ryhmänsä muita parempana ja luokittelee negatiivisesti ihmisiä, jotka ovat erilaisia kuin hän itse. On ”me” ja ”ne”. Minimointivaiheessa (3) siirtyään kulttuurierojen vähättelyyn. Korostetaan kulttuurien yhtäläisyyksiä ja erojen positiivisuutta. Seuraavissa kehitysvaiheissa siirrytään vähitellen kohti sopeutumista. Näitä etnorelatiivisia vaiheita ovat (4) hyväksyminen, (5) sopeutuminen ja (6) integroituminen. Ihminen tunnustaa kulttuuristen ristiriitojen olemassaolon. Hän myöntää, että hänen tähän asti ainoana oikeana kokemansa maailmankuva onkin vain yksi muiden joukossa. Yksilö kykenee toimimaan useamman kuin yhden kulttuurin pelisääntöjen mukaan. Hänen arvonsa, asenteensa, maailmankuvansa ja käsityksensä muotoutuvat alati uudelleen.

Kulttuurienvälisen viestintä on viestintää eri kulttuureista tulevien ihmisten välillä. Kulttuurienvälisen viestinnän tutkimukseen liittyvät läheisesti myös kysymykset identiteetistä ja sopeutumisesta sekä oma- että vieraskulttuurisessa kontekstissa. (Salo-Lee 2004, 4.) Tehokkaassa kulttuurienvälisessä viestinnässä väärinkäsityksiä pyritään minimoimaan. Keinoja ovat esimerkiksi empatian kehittäminen, toisen yksilöllisyyden näkeminen ja stereotyyppien välttäminen. Toisaalta stereotyyppiat voivat olla hyödyllisiäkin – jos niitä voidaan

muuttaa – sillä ne kuvaavat, millaisia tiettyyn ryhmään kuuluvat ihmiset todennäköisesti tulevat olemaan. Ne voivat olla ”the first best guess”, ennen kuin toisesta ihmisestä on saatu lisää tietoa ja omakohtaista kokemusta (Salo-Lee 1998, 17.)

Suomalaiselle keskustelulle on tutkimusten (Lehtonen & Sajavaara 1985, 194) mukaan ominaista, että

- puhujan ja kuulijan välillä on tiukka roolijako: yksi puhuu, muut kuuntelevat
- puhujan asemaa ei kyseenalaisteta
- puhujaa ei kritisoida
- kuulija on hiljainen.

Kulttuurienvälisessä viestinnässä väärinkäsityksiä on aiheuttanut erityisesti se, että suomalainen kuulija ei juuri ääntele, ei elehdi eikä nyökkäile, saati keskeytä puhujaa. Toisenlainen, esimerkiksi ranskalainen tai amerikkalainen viestintä voi suomalaisesta tuntua aggressiiviselta. Toisaalta taas aasialainen voi kokea vihamielisenä suomalaisen puhujan tiukan katsekontaktin. (Salo-Lee 1998, 43, 44.)

Ihmiset uskovat mieluummin ei-kielellisten viestien merkityksiin, jos ne ovat ristiriidassa kielellisten viestien kanssa. Näitä ei-kielellisiä viestejä ovat muun muassa suhtautuminen aikaan ja ajankäyttöön, ihmisten välinen etäisyys, koskettaminen, tervehtimistavat, kehonkieli eli eleet, ilmeet, asento ja liikkuminen, hajut, katse eli silmän liikkeet, silmien räpytys, katsekontakti, fyysinen olemus eli ulkonäkö ja rakenne, pukeutuminen, esineet, elämäntavat, sekä asuinympäristö ja kodin sisustus, jos sellaisia on tilaisuus päästä katsomaan. (Salo-Lee 2004, 58–59.)

Geert Hofstede (1993 ja 2005) on tutkinut yli viideskymmenessä maassa työelämään liittyviä arvoja. Keskeisimmät erot kulttuurien välillä ovat hänen mukaansa seuraavat:

- 1) Yksilöllisyys – yhteisöllisyys (individualism); huolehtiiko jokainen itse itsestään vai suojeleeko ryhmä.
- 2) Valtaetäisyys (power distance) ilmaisee, missä määrin jonkin kulttuurin yhteisöjen jäsenet hyväksyvät epätasaisen vallanjakautumisen

instituutioissa ja organisaatioissa eli kuinka helposti lähestyttävänä esimerkiksi opettajaa pidetään.

- 3) Feminiinisyys–maskuliinisuus (masculinity); valitsevatko yhteisössä pehmeät vai kovat arvot.
- 4) Epävarmuuden sietäminen – epävarmuuden välttäminen (uncertainty avoidance); onko normien merkitys kulttuurissa vähäinen vai suuri.

Kulttuurit voivat olla sana- ja asiakaskeskeisiä (low-context; amerikkalaiset, saksalaiset, skandinaavit) tai ihmissuhdekeskeisiin konteksteihin tukeutuvia (high-context; aasialaiset, arabialaiset, latalalaiset). Suomalainen odottaa sanojen vastaavan sitä, mitä tarkoitetaan; yhteisöllisissä kulttuureissa toisten kasvojen säilyttämistä ja ryhmäharmonian säilyttämistä pidetään tärkeänä. (Salo-Lee 1998, 59, 60.)

Edellä mainittuja luokitteluja voi pitää esimerkeinä kulttuurien yleistietoudesta (culture-general knowledge), joka antaa malleja ymmärtää kulttuurien erilaisuuden ulottuvuuksia. Yksittäisten kulttuurien tuntemus (cultural-specific knowledge) voi auttaa ymmärtämään toista ihmistä hänen kulttuuritaustansa vasten. Esimerkiksi Mäkipää ja Piili (2009) listaavat ansiokkaasti venäläisen, virolaisen, afrikkalaisen ja aasialaisen kulttuuritaustan piirteitä, työ- ja vuorovaikutustapoja sekä vertailevat niitä suomalaisiin. Kuten tekijät mainitsevatkin, on hyvä muistaa, että jokainen on loppujen lopuksi yksilö. Hänen temperamenttinsa sekä elämän aikana muovautuneet vuorovaikutusmallit ja selviytymiskeinot ovat tyyppisiä vain ja ainoastaan hänelle.

Opettajan rooli on kaikkien opiskelijoiden tukemisessa merkittävä. Se, miten opettajana kohtaamme erilaisen oppijan, heijastaa ihmiskäsitystämme ja samalla vaikuttaa oppimiskäsityksemme ja lopulta siihen, miten pyöritämme opettajan käytännön työtä. On selvittävää itselleen oman tekemisensä perusteet: Miksi toimin niin kuin toimin? Jotta muuhun kieli- ja kulttuuriryhmään kuuluva opiskelija kykenisi parhaisiin mahdollisiin oppimistuloksiin, on opettajan kyettä-

vä tukemaan opiskelijan identiteettiä ja hyväksyttävä se. Tämä tarkoittaa opiskelijan kieli- ja kulttuuri-taustan ottamista huomioon koko oppimisprosessissa. Vain näin opiskelijalle välittyy tunne siitä, että häntä arvostetaan ja kunnioitetaan. Käytännössä tämä tarkoittaa myös, että opiskelijan aikaisemmat tiedot ja taidot aktivoidaan, joita hän ei ehkä ole kyennyt tuomaan julki puutteellisen toisen kielen taidostaan johtuen. (Koponen 2004.)

Jokikokko (2002) on tiivistänyt opettajan interkulttuurisen pätevyuden edellytyksiä muun muassa seuraavasti:

- Opettajan on tiedostettava, että heidän odotuksillaan on todettu olevan merkittävä vaikutus opiskelijan menestykseen.
- Opettajalla on tietoa siitä, kuinka sosioekonominen ympäristö, kieli ja kulttuuri yleensä muovaavat käyttäytymistä ja oppimista. Opettaja osaa tunnistaa ja pyrkii muuttamaan niitä näkyviä ja näkymättömiä rakenteita ja mekanismeja, joilla oppilaitos luo ja ylläpitää epätasa-arvoa (esim. opetussuunnitelmat, arviointi, tasoryhmät).
- Opettaja osaa soveltaa hankkimaansa tietoa opetussuunnitelman laadinnassa ja opetuksessaan, niin että se hyödyttää optimaalisesti kutakin opiskelijaa.
- Opettajalla on riittävästi tietoa kunkin opiskelijan kotikielestä, kulttuurista ja ympäristöstä.
- Opettaja osaa nähdä jokaisen opiskelijan muuttavana yksilönä, löytää tämän persoonalliset vahvuudet ja tukee niitä.
- Opettaja osaa ja haluaa kuunnella jokaista opiskelijaa, tämän kokemuksia ja tunteita ja ottaa ne huomioon opetuksessaan.
- Opettajalla on merkittäviä vuorovaikutustaitoja ja hän on tietoinen eri kulttuurien väliseen kommunikointiin liittyvistä ongelmista.

Vapaan sivistystyön yhteisjärjestö on koonnut verkkoaineiston *Maahanmuuttajien kouluttajien tukiaineisto*

(2002), jossa korostetaan turvallisen ilmapiirin merkitystä hyvän työskentelyn ja vuorovaikutuksen edellytyksenä. Työskentelyn käynnistyessä on tärkeää tutustua ihmisiin, aiheeseen ja ryhmän tai luokan pelisääntöihin. Opettajan tärkein tuki on toimiva ryhmä, jossa jäsenet auttavat ja tukevat toisiaan, toimivat tulkkeina ja neuvonantajina toisilleen. Avoimen ja luottamuksellisen ilmapiirin luomiseen kannattaa panostaa heti alkuvaiheessa. Opettajan on hyvä tunnistaa myös ryhmädynamiikan lainalaisuudet, jotka useimmat ryhmät käyvät läpi.

Maahanmuuttajanuoret ovat lähtöisin hyvin erilaisista olosuhteista. Kouluun tai oppilaitokseen tulevista maahanmuuttajaopiskelijoista löytyy aina hyvin osaavien opiskelijoiden ryhmä, jolla on hyvä pohjakoulutus, opiskelumotivaatio ja ehjä perhetausta. Toisena ryhmänä voidaan erottaa osaamiseen pyrkivät opiskelijat, joilla on heikko pohjakoulutus ja motivaatio. Suomalaisen koulutuksen taso saattaa olla heille liian korkea. Kotiin eristäytyvät lapset ovat usein tyttöjä. Heitä ei kotona rohkaista opiskeluun ja he saattavat olla masentuneita. Jengiytyvät nuoret ovat usein maahan ilman vanhempia saapuneita poikia, jotka hakevat jenginuorista sosiaalista hyväksymistä. Heillä on heikko koulutus, eivätkä he ole motivoituneita opiskelemaan. Lisäksi erotetaan yksin ilman perhettä tulleet ja etnisen yhteisön hylkäämät kyseenalaistajat. (Kosonen 2000, 150.)

Talib ja Lipponen (2008, 142–145) ovat tutkineet monikulttuurisen taustan omaavien opiskelijoiden koulumuistoja. Haastateltujen mukaan Suomen koululaitos koettiin kaiken kaikkiaan toimivaksi ja oikeudenmukaiseksi. Kielitaidon lisääntyessä ja muutaman ystävän myötä koulu tuntui olleen useimmille hyvä paikka. Opiskelijat kehuivat peruskoulun opetusmenetelmiä mukaviksi. Opettajan uskomuksilla ja asenteilla oli huomattava vaikutus siihen, miten maahanmuuttajataustainen opiskelija kohdattiin ja minkälaisiksi hänen mahdollisuutensa ja kykynsä arvioitiin. Erilaisuuden hyväksyminen ilmeni siten, että opettaja ei tehnyt numeroa opiskelijan erilaisuudesta. Toisaalta osa opiskelijoista

toivoi, että opettajat olisivat ottaneet heidän kulttuuri-taustansa enemmän huomioon. Koulumuistoissaan opiskelijat korostivat, että hyvä opettaja antoi aikaansa opiskelijalle. He kiittivät opettajaansa siitä, että opettaja oli antanut heille ylimääräistä suomen opetusta. Opiskelijat arvostivat sitä, että opettaja halusi nähdä vaivaa heidän onnistumisensa ja pärjäämisensä takia. Opettaja oli selittänyt heille kulttuurieroja, miten tuli ja sai Suomessa toimia. Opiskelijat korostivat myös sitä, että hyvä opettaja vaati heiltä paljon.

Opetushallituksen verkkosivuilla (ks. www.edu.fi) on haastateltu monikulttuurisen koulun asiantuntijoita. Monikulttuurisen oppilaitoksen opiskelija on parhaimmillaan ”omasta etnisyydestään ja kulttuuristaan tietoinen, kahden kielen ja kulttuurin taitaja, jonka ei tarvitse piilotella toista identiteettiään” (Talib). ”Hänellä - kuten myös hänen opettajillaan - on vieraiden kulttuurien tuntemusta, kulttuurisensitiivisyyttä, joustavuutta ja monitulkintaisuuden sietokykyä” (Pitkänen).

Kohti aitoja kohtaamisia

Kulttuurinen lukutaito – oman ja toisten merkitysten tiedostaminen ja ymmärrys – kehittyy vuorovaikutuksessa. Varsinkin monikulttuurisissa tilanteissa vuorovaikutuksen on oltava avointa, kuuntelevaa ja kunnioittavaa. Tällainen asenne on dialogisuutta. Siihen kuuluvat molemminpuolinen oppiminen, välittäminen ja kulttuurienvälisen lukutaidon kehittäminen. (Salo-Lee 2009.)

Dialogi on rinnastettu yleisessä kielenkäytössä vuoropuheluksi, kaksinpuheluksi ja keskusteluksi. Dialogi ja keskustelu eivät kuitenkaan ole samanlaisia puheenvuoroja. Keskustelu muistuttaa enemmän monologia kuin dialogia, kun jokainen keskustelija pyrkii pitämään omassa näkemyksissään ja puolustamaan niitä. Dialogipedagogiikassa ohjaajan ja oppijoiden äänen kirjo mahdollistaa erilaisten näkemysten vuorovaikutuksen yrittämättä sovittaa niitä yhdenmukaisiksi. Moniäänisyys tuo esiin erilaisia, usein jopa tiedostamat-

tomia, ajattelu- ja toimintatapoja, joita yhteisössä on historian kuluessa esiintynyt. (Sarja 2003.)

Ihmiset eivät ole toistensa kaltaisia, vaikka kaikissa ihmisissä onkin jotain yhteistä ja yleistä. Kohtaaminen on minuuden uudenlaista löytämistä toisen ihmisen hyväksymisen kautta. Dialogisuutta ei pidä kuitenkaan samaistaa empatiaan. Dialogisuuden filosofiaa kehittäneen Martin Buberin mukaan empatia on omien tunteiden heijastamista empatian kohteeseen, oman itsensä kuvitteellista siirtämistä toisen paikalle. Se on siis toisen muotoilemista itsemme mukaiseksi. (Silkelä 2003, 83.) Tällainen empatia ei kunnioita toisen erityisyyttä, vaan ikään kuin nielaisee sisäänsä. Empaattista kuuntelua ei myöskään ole neuvominen, oman mielipiteen kertominen, ongelman mitätöiminen, lohduttelu eikä tulkitseminen toisen puolesta (Räisänen & Roth 2008, 157).

Gloobaalissa ja monikulttuurisessa maailmassa olemme kaikki riippuvaisia toisistamme. Dialogista filosofiaa ihmis- ja yhteiskuntatieteiden tarpeisiin on Suomessa kehittänyt Jukka Hankamäki (2003, 325), joka asettaa dialogisuuden teesin näin: ”Kohtele ihmisyyttä itsessäsi ja toisissa ihmisissä aina suurena arvoituksena.”

Annan lopuksi opiskelijoilleni moniäänisen puheenvuoron. Opiskelijaryhmäni HAAGA-HELIA Ammatillisessa opettajakorkeakoulussa on oppimistehtävissään keväällä 2010 pohtinut dialogisuutta. Ryhmä on aikuisia, jo vuosia tai vuosikymmeniä musiikkiopistoissa toimineita, eri instrumenttien soitonopettajia. Luettavana oli Raimo Silkelän artikkeli Aito kohtaaminen opetusharjoittelun ohjaamisessa (2003). Kysymyksenä oli, mikä dialogisuudessa tuntuu sinusta tärkeältä.

Näin monipuolisesti ja herkästi he kuvaavat dialogisuutta opettajan näkökulmasta, osin Silkelää (2003) seuraten (vastausten numerointi on opiskelijakohtainen ja sattumanvarainen):

Utopiasta todellisuudeksi toimintatutkimuksen avulla. Kasvatustieteiden ja opettajankoulutuksen yksikkö, Oulun yliopisto. Oulu. <<http://herkules.oulu.fi/isbn9514268075/html/index.html>> Luettu 1.3.2010.

Salmenkangas, M. (2005): Muutu Puutu. Oppilaitoksen yhdenvertaisuusopas. <http://www.yhdenvertaisuus.fi/mp/db/file_library/x/IMG/11513/file/Muutu.Puutu.pdf> Luettu 1.3.2010.

Salo-Lee, L. (1998): Me ja muut. Kulttuurienväläinen viestintä. Helsinki: Yle-opetuspalvelut.

Salo-Lee, L. (2004): Kulttuurienväläinen viestintä. Verkko-oppimateriaali. <<http://www.pkky.fi/Resource.php/pkky/aiiko/projektit/monitulkki/aineisto.htx.i1818.pdf>> Luettu 1.3.2010.

Salo-Lee, L. (2005): Kohden kulttuurienvälisestä kompetenssista. Teoksessa Varis, T. (toim.) Uusrenessanssijättilä, digitaalinen osaaminen ja monikulttuurisuuteen kasvaminen. Helsinki: OKKA-säätiö, 123–133.

Salo-Lee, L. (2009): Monikulttuurinen osaaminen ja kulttuurinen lukutaito. Opetus- ja kulttuuriministeriön verkkolehti Etusivu. Julkaistu 27.8.2009 <<http://www.minedu.fi/etusivu/arkisto/2009/2708/globaalivastuu.html>> Luettu 1.3.2010.

Sarja, A. (2003): Dialogioppiminen opetuksen ohjaustilanteissa. Teoksessa Silkelä, R. (toim.) Tutkimuksia opetusharjoittelun ohjauksesta. Suomen harjoittelukoulujen vuosikirja n:o 1, Joensuu, 85–100. <<http://sokl.joensuu.fi/verkkojulkaisut/ohjaus/images/vuosikirja.pdf>> Luettu 1.3.2010.

Sikkelä, R. (2003): Aito kohtaaminen opetusharjoittelun ohjaamisessa. Teoksessa Silkelä, R. (toim.) Tutkimuksia opetusharjoittelun ohjauksesta. Suomen harjoittelukoulujen vuosikirja n:o 1, Joensuu, 79–84. <<http://sokl.joensuu.fi/verkkojulkaisut/ohjaus/images/vuosikirja.pdf>> Luettu 1.3.2010.

Sue, D.W. & Sue D. (2003): *Counselling the Culturally Diverse. Theory and Practice.* New York: Wiley.

Talib, M.-T. Monikulttuurisuus koulussa. Opetushallitus. <http://www.edu.fi/yleissivistava_koulutus/maahanmuuttajien_koulutus/monikulttuurinen_koulu/monikulttuurisuus_koulussa/mirja-tytti_talib> Luettu 1.3.2010.

Talib, M.-T. & Lipponen, P. (2008): Kuka minä olen? Monikulttuuristen nuorten identiteettipuhetta. Kasvatusalan tutkimuksia 37. Helsinki: Suomen kasvatustieteellinen seura.

Teräs, M. (2004): Kulttuurilaboratorio maahanmuuttajakoulutuksessa. Maahanmuuttajien ammatilliseen peruskoulutukseen valmistavan koulutuksen kehittäminen Helsingin sosiaali- ja terveysalan oppilaitoksessa vuosina 2001–2004. Opetusviraston julkaisusarja B, 4:2004. Helsinki: Helsingin kaupunki.

Teräs, M. (2007): Puheenvuoro: Koulutuksen ja tasa-arvon haasteet 2010-luvulla. Elinikäinen oppiminen ja koulutuspolitiikka 2012 -konferenssi 26.–27.2.2007. <http://www.minedu.fi/export/sites/default/OPM/Tapahtumakalenteri/2007/02/koulutuspolitiikka2012/Ws2_Teras_260207_puheenvuoro.pdf> Luettu 1.3.2010.

UNESCO:n yleiskokouksen 16.11.1995 hyväksymä Julistus suvaitsevaisuuden periaatteista. <http://www.lyseo.edu.ouka.fi/suvaitsevaisuus/suvaitse/periajul.html> Luettu 1.3.2010.

Valjus, S. (2006): Opa oppilaitoksen monikulttuurisen osaamisen kehittämiseen. Suomen kesäyliopistot.

<http://www.kesayliopistot.fi/pdf/monikulttuurillinen_osaaminen.pdf> Luettu 1.3.2010.

Väestötilastot 2008. Helsinki: Tilastokeskus. <<http://www.stat.fi/til/index.html>> Luettu 1.3.2010.

Yhdenvertaisuus. <www.yhdenvertaisuus.net/tikapuu/> Luettu 1.3.2010.

Verkkoaineistot


<<http://www.yhdenvertaisuus.fi/>>
- monipuolinen tieto- ja aineistopankki yhdenvertaisuudesta ja syrjimättömyydestä

<http://fi.wikipedia.org/wiki/Maahanmuuttajat_Suomessa>
- perustietoa maahanmuuttajista

<www.ahaa-avaimia.fi/>
- avaimia monikulttuurisuuden kohtaamiseen ja maahanmuuton psykososiaalisten ja terveydellisten ulottuvuuksien opiskeluun

<<http://www.vsy.fi/opinto/maahanmuuttajat/>>
- tukiaineisto on tarkoitettu käytettäväksi apuna eri oppilaitosten maahanmuuttajakoulutuksessa

<www.edu.fi/> Monikulttuurisuus koulussa
- tietoa koulutuksen järjestämisestä, opettajan tukipalveluista ja erilaisista maahanmuuttajien koulutukseen liittyvistä teemoista



Maahanmuuttajat ja ammatillisen osaamisen moninaisuus on kirjoituskokoelma ammattikorkeakoulun luovien alojen opettajien monikulttuurisista ja kansainvälisistä kokemuksista.

Artikkeleissa pohditaan toisaalta kulttuurienvälisen törmäysten vaikutusta yksilöön oppijana ja toisaalta henkilökohtaistamisen ja tutoroinnin tarvetta monikulttuurisessa ammattikorkeakoulussa.

Matti Rantalan toimittama teos on jokaisen ammattikorkeakoulussa toimivan opettajan, tutorin ja opintojen ohjaajan opas monien kulttuurien oppimisympäristöön. Tämä opettajien, ohjaajien ja oppijoiden kohtaamisen paikkoja ja tapoja tutkiva julkaisu antaa eväitä tutorointiin, osaamisen arviointiin ja oppimisen ohjaukseen. Teoksesta löytyy käytännön vinkkejä kulttuurienvälisen ymmärryksen kasvattamiseen ja aitoon vuorovaikutukseen.

ISBN 978-952-5797-20-6

MAAHANMUUTTAJAT JA AMMATILLISEN OSAAMISEN MONINAISUUS