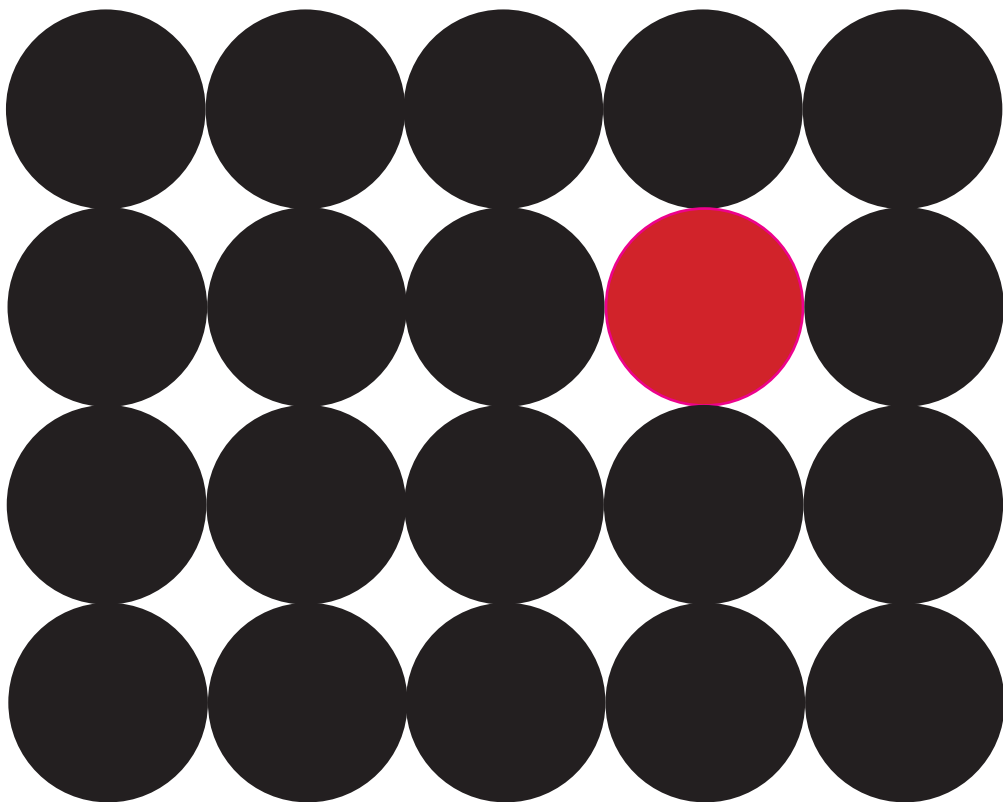


Tea Seppälä & Nanna Wilhelmsson (toim.)

# MAAHANMUUTTAJAN OSAAMISEN TUNNISTAMINEN

Maahanmuuttajataustaisen opintoihin hakeutuvan  
osaamisen tunnistaminen toisen asteen koulutuksessa



Tämä kirja on toteutettu Euroopan Sosiaalirahaston tuella  
Tilaukset:  
Helsingin yliopisto, Koulutus- ja kehittämiskeskus Palmenia  
PL 58 (Vuorikatu 24)  
00014 Helsingin yliopisto  
<http://www.helsinki.fi/palmenia/helsinki/kysy.htm>

ISBN 978-952-10-6226-1

Tea Seppälä (toim.) Maahanmuuttajataustaisen opintoihin hakeutuvan osaamisen tunnistaminen toisen asteen koulutuksessa. Nettiversio 2010.

Vastaava päätoimittaja: Tea Seppälä ja Nanna Wilhelmsson  
Editointi: Silpa Karjunen-Aguilar ja Johanna Heimonen  
Kansi: Yliopistopaino Oy  
Taitto: Paula Paasto

## SISÄLTÖ

ESIPUHE	5
JOHDANTO Tea Seppälä ja Nanna Wilhelmsson	6
1. OSAAMISEN MÄÄRITTELY Nanna Wilhelmsson	10
1.1. Osaamisen määrittelyyn vaikuttavia seikkoja	11
1.2. Elinikäinen oppiminen perustuu konstruktivismiin	11
1.3. Osaamisen olemus tai muodot tietona, taitona ja kompetenssina	13
1.4. Osaaminen ja sen hankintatapa	15
1.4.1. Muodollinen tai formaalinen osaaminen – muodollisella tavalla hankittua	16
1.4.2. Epävirallinen ja arkiosaaminen – epämuodollisella tavalla hankittua	17
1.5. Miksi maahanmuuttajien osaamisen tunnistaminen on noussut keskustelun keskipisteeksi?	17
1.6. Miten tällä hetkellä pyritään tunnistamaan maahanmuuttajien osaamista hakeutumisvaiheessa?	19
1.7. Vaikuttavanko arvioijan/osaamisen tunnistajan omat skeemat osaamisen tunnistamiseen?	19
1.7.1. Osaamisen tunnistaminen on monimuotoinen prosessi	22
1.8. Onko maahanmuuttajien osaamisen tunnistaminen voimaannuttava viidakko?	23
1.8.1. Onko maahanmuuttajilla kompetenssia selviytyä koulutuksen viidakossa?	24
1.9. Malli maahanmuuttajien osaamisen tunnistamiseksi – apuväline jolla viidakossa selviää	26
2. MAAHANMUUTTAJIEN OSAAMISEN TUNNISTAMINEN HELSINGIN DIAKONIAOPISTON AMMATILLISISSA TYÖVOIMAPOLIITTISISSA KOULUTUKSISSA Nanna Wilhelmsson	32
2.1. Miten osaamista tunnistetaan?	34
2.1.1. Dialogimenetelmä	35
2.1.2. Scaffolding-menetelmä	36
2.1.3. Narratiiviset kertomukset -menetelmä	37
2.1.4. Tietoiskut-menetelmä	39
2.1.5. Osaamisen markkinointi	40
2.2. Portfolioon kootaan tunnistettu osaaminen näkyväksi	41
2.2.1. Esimerkkejä hakijoiden portfolioista	41
2.3. Minkälaista osaamista voidaan tunnistaa?	43

3. KUVAUS VANTAAN AMMATTIOPISTO VARIAN KARTOITUSJAKSOSTA LÄHIHOITAJAKOULUTUKSEN OPISKELIJAVALINTANA Paula Huhtala	44
3.1. Johdanto	44
3.2. Kartoitustakson tavoite	45
3.3. Kartoitustakson rakenne ja toteuttamisen kehittyminen Variassa	46
3.4. Kartoitustakson sisältö	48
3.4.1. Kartoitustakson toteutuksesta	48
3.4.2. Ryhmätilanteet	49
3.4.3. Kielitesti	50
3.4.4. Matemaattisten taitojen kartointi	50
3.4.5. Haastattelu	51
3.4.6. Kirjalliset tehtävät	52
3.5. Koulutukseen valinnan kriteerit	53
3.6. Kartoitukseen osallistuvien hakijoiden palautetta	55
3.7. Arviointia kartoitustakson toimivuudesta	56
3.8. Kehittämisehdotuksia	58
4. PSYKOLOGISTEN ARVIOINTIEN OIKEUDENMUKAISUUS MAAHANMUUTTAJIEN OPPILAITOSVALINNOISSA Vesa Nevalainen	62
4.1. Nykytilanne	62
4.1.1. Psykologisten arviointien nykytilanne opiskelemaan haettaessa	64
4.2. Miten kulttuuriset tekijät otetaan huomioon oppilaitosvalintojen psykologisten arviointiprosessien eri vaiheissa	67
4.2.1. Ennen arviointia	67
4.2.2. Tutkimustilanteessa	69
4.2.3. Pisteitys ja palaute	70
4.3. Pohdinta	71
5. AIKUISTEN MAAHANMUUTTAJIEN OPPIMISVAIKEUDET Tarja Vakimo	74
5.1. Johdanto	74
5.2. Työvoiman tarve ja maahanmuuttajien pääsy opiskelemaan	75
5.3. Oppimisvaikeudesta	79
5.4. Dynaaminen arviointi tunnistamisen menetelmänä	81
5.5. Mitä voin tehdä, jotta oppiminen sujuisi?	84
5.6. Johtopäätökset	88
KIRJOITTAJAT	91

## ESIPUHE

Kirjan tavoitteena on osallistua laajaan monikulttuurisuutta käsittelevään keskusteluun, ja erityisesti maahanmuuttajien osaamisen tunnistamista koskeviin kysymyksiin. Kyseessä on tieteellisen julkaisun sijaan opas, joka tuo uusia näkökulmia maahanmuuttajataustaisten opiskelijoiden valintoihin, sekä yliopistolliseen tutkimukseen että käytännön kokemukseen perustuvalla tiedolla.

Julkaisu on toteutettu ESR-rahoitteisessa hankkeessa ”Koulutuksesta työelämään – yhtäläiset mahdollisuudet maahanmuuttajille”. Hankkeen tavoite oli maahanmuuttajataustaisten aikuisten entistä tasa-arvoisempi pääsy erityisesti sosiaali- ja terveysalan koulutukseen ja sitä kautta työelämään. Projektin varsinaisina kohderyhminä olivat sosiaali- ja terveysalan työpaikat, niiden esimiehet ja johto sekä työssä oppimista ohjaavat henkilöt. Maahanmuuttajataustaiset aikuiset opiskelijat olivat välillinen kohderyhmä.

Hankkeen osaamisen tunnistamista käsittelevissä osioissa käsiteltiin ajankohtaisia maahanmuuttajakeskustelusta ja kotouttamisohjelmista nousseita kysymyksiä, kuten oikeudenmukaisuus hyvinvointialojen opiskelijavalinnoissa, psykologiset soveltuvuustestit, maahanmuuttajien aiemmin hankitun formaalin ja non-formaalin osaamisen tunnistaminen ja tunnustaminen sekä hiljainen tieto.

Vantaan ammattiopisto Varia sekä Helsingin Diakoniaopisto ovat osallistuneet hankkeen mallien testaamiseen ja muokkaamiseen sekä hankkeen kolmen julkaisun kirjoittamiseen. Edellä mainittujen osapuolten lisäksi haluan kiittää lämpimästi kaikkia muita yhteistyökumppaneita, erityisesti monikulttuuriseen kehittämistarvekartoitukseen osallistuneita organisaatioita, niiden työntekijöitä ja esimiehiä, sillä ilman heitä tämä hanke ei olisi onnistunut.

Kiitämme Uudenmaan ELY-keskusta Euroopan Sosiaalirahaston taloudellisesta tuesta, jota ilman tämä hanke ei olisi ollut mahdollinen.

Helsingissä 1.9.2010

Tea Seppälä

# JOHDANTO

Tea Seppälä ja Nanna Wilhelmsson

Suomalainen työelämä monikulttuuristuu vallitsevan työvoimapulan vuoksi vahvasti sekä opetussektorilla että palvelualoilla. Erityisesti sosiaali- ja terveysalalla on kasvava rekrytointitarve, ja alan koulutuksiin hakeutuu runsaasti myös maahanmuuttajataustaisia aikuisopiskelijoita. Vaikka työvoimatarve on huomattava ja myös maahanmuuttajat ovat kiinnostuneet hakeutumaan sosiaali- ja terveysalan opintoihin, putoavat maahanmuuttajataustaiset muita useammin opiskelijavalinnoissa. On mm. todettu, että maassamme käytetyt psykologiset soveltuvuustestit on muotoiltu kielellisesti vaikeiksi ja ne ovat kulttuurisidonnaisia, sidoksissa länsimaiseen maailmankuvaan. Siksi monet maahanmuuttajataustaiset eivät ymmärrä testien tehtäviä. Haasteellista ja vaikeaa on myös motivaation ja soveltuvuuden ja niitä tukevan aiemman osaamisen sekä oppimisvaikeuksien tunnistaminen, paitsi ammatillisissa oppilaitoksissa, myös TET- tai harjoittelujaksoja tarjoavilla työpaikoilla.

Hankkeessamme on haastateltu useita virkamiehiä, jotka työskentelevät maahanmuuttajien integraatioprosessien ja osaamisen tunnistamisen parissa. Eräs haastateltu virkamies toteaa, että

*”Maahanmuuttajien osaamista ei oikein osata tunnistaa, ei ainakaan niiden, joiden osaaminen on alhaisella tasolla. Jostain syystä sosiaali- ja terveysalalla ollaan kauhean varovaisia. Näyttää siltä, että oppilaitokset eivät ilmeisesti näe eroa osaamisen tunnistamisen ja tunnustamisen välillä.”*

Virkamiehen toteamuksesta on tulkittavissa useita eri näkökulmia, joihin tässä julkaisussa on tarkoitus perehtyä tarkemmin. Nämä ovat:

- Miten osaamista määritellään
- Miten osaamista pyritään tunnistamaan
- Osataanko tunnistaa maahanmuuttajien osaamista
- Tunnistaako maahanmuuttaja omaa osaamistaan.

Jotta maahanmuuttajataustaisten aikuisopiskelijoiden kokemukseen perustuva tieto ja osaaminen saadaan näkyväksi, kehitettiin hankkeessamme malli maahanmuuttajien osaamisen tunnistamiselle. Lisäksi projektissa tuotettiin suositukset psykologisten tutkimusten käytölle ja oppimisvaikeuksien selvittämiseksi. Näillä keinoin maahanmuuttajien erityistarpeet ja lähtökohdat voidaan ottaa entistä paremmin huomioon mm. osaamisen tunnistamisessa ja tunnustamisessa, oppilaaksi pääsyn arvioinneissa, opiskeluun ja oppimiseen liittyvissä erityiskysymyksissä sekä työharjoitteluun ohjattaessa.

Projektin pääkohderyhmät olivat sosiaali- ja terveysalan työpaikkojen työssä oppimista ohjaava henkilöstö sekä esimiehet. Muita kohderyhmiä olivat kuntien työntekijät ja esimiehet sekä oppilaitosten työntekijät. Välillisiä kohderyhmiä olivat maahanmuuttajataustaiset aikuiset opiskelijat sekä ammatillisten aikuisoppilaitosten ja työvoimatoimistojen työntekijät.

Vuonna 2006 Opetushallitus antoi aikuiskoulutukselle henkilökohtaistamismääräyksen. Koulutuksen järjestäjän on selvitysten perusteella selvitettävä koulutukseen hakeutuvan osaaminen ja muut lähtökohdat. Osaaminen on tunnistettava käyttämällä monipuolisesti alalle soveltuvia menetelmiä. Osaamisen tunnistamisen perusteella on arvioitava, miltä osin hakeutuja voidaan ohjata suoraan tutkinnon tai sen osien suorittamiseen tai miltä osin hakeutuja on ohjattava lisäammattitaidon hankkimiseen. Hakijalle on myös esitettävä vaihtoehtoisia tapoja, joilla hän voi hankkia puuttuvat taidot. (OPH, 2006, 43/011.)

Ammatillista koulutusta koskevan lain mukaan oppilaitokset voivat itse päättää opiskelijavalinnoistaan. Laki määrää vain, että opiskelijoiksi valituilla tulee olla riittävät taidot, jotta he voisivat suoriutua opinnoistaan, ja oppilaitoksille annetaan muilta osin melko vapaat kädet määrittellä, mitkä nämä taidot ovat (Laki ammatillisesta aikuiskoulutuksesta, 21.8.1998/631). Useissa selvityksissä on kuitenkin todettu, että moni maahanmuuttaja hakeutuu sosiaali- ja terveysalalle, mutta koulutukseen valittujen määrä jää suhteessa hakijamäärään vähäiseksi. Lienee syytä kysyä miksi sekä mitkä seikat voivat vaikuttaa tähän asiaan.

Tämä julkaisu ei pyri vastaamaan tieteellistä tutkimusta, vaan sen tarkoitus on lähinnä oppaanomaisesti ja käytännönläheisesti tarkastella eräitä suomalaisen koulutusjärjestelmään liittyviä rakenteita ja toimintatapoja. Artikkelisarjan aloittaa Nanna Wilhelmsson avaamalla käsitteen *osaaminen* määritelmää oppimiskäsitykseen liittyvällä

teorialla. Suomessa on melko länsimainen tapa määritellä osaamista, mikä on hyvä tiedostaa silloin, kun muualta tulleen osaamista kartoitetaan. Osaamisen määritelmä esitellään myös EU:n jäsenmaidensa oppilaitosten käyttöön antaman Eurooppalaisen tutkintojen ja osaamisen viitekehyksen (EQF) valossa. Artikkelissa tuodaan aineistoon nojaten pohdittavaksi, mikä on formaalin oppimisen ja arkioppimisen merkitys yksilön osaamisvarastossa sekä milloin opittu tieto automatisoituu ja muuttuu hiljaiseksi tiedoksi.

Hankkeemme ”Koulutuksesta työelämään – yhtäläiset mahdollisuudet maahanmuuttajille” keskeinen tutkimus- ja kehittämistehtävä oli selvittää, kuinka erityisesti arjessa opitut tiedot ja taidot maahanmuuttajien kohdalla voidaan tunnistaa ja tunnustaa. Tunnistettu osaaminen merkitsee, että *maahanmuuttaja tulee näkyväksi*, kuten Nanna Wilhelmsson asian ilmaisee. Osaamisen tunnistaminen on tärkeää, paitsi oppilaitosten opiskelijavalinnoista vastaaville ja työnantajille, myös maahanmuuttajille itselleen. Niin Suomessa kuin muissakin maissa edellytetään, että henkilö osaa markkinoida itseään hakiessaan opiskelu- tai työpaikkaa. Oman osaamisen tunnistaminen on vaikeaa myös koulutus- tai työpaikan hakijalle itselleen. Nanna Wilhelmsson kuvaa Helsingin Diakoniaopiston alkukartoituksissa käytettyjä osaamisen tunnistamisen menetelmiä, jotka mahdollistavat myös opintojen henkilökohtaistamisen sekä polutuksen muihin opintoihin tai toimenpiteisiin, mikäli henkilö ei sovellu hakemaansa koulutukseen.

Myös Vantaan ammattiopisto Variassa on käytetty ja edelleen kehitetty osaamisen tunnistamisen menetelmiä, joita hyödynnetään maahanmuuttajataustaisten koulutukseen hakeutuvien alkukartoituksessa opintojen henkilökohtaistamiseksi sekä työelämään polutuksen onnistumiseksi. Paula Huhtala kuvaa artikkelissaan kartoitusjakson rakennetta ja toteutusta Variassa sekä kartoitusjakson sisältöjä eli osaamisen tunnistamiseen käytettyjä menetelmiä. Kirjoituksessaan Paula Huhtala arvioi menetelmien toimivuutta sekä pohtii menetelmien kehittämismahdollisuuksia.

Psykologit kohtaavat työssään paljon eri kulttuureja. Psykologisissa testeissä keskeistä on oikeudenmukaisuus maahanmuuttajataustaisten opiskelijoiden valinnoissa, ja sen vuoksi mikään yksittäinen keino tai työtapa ei sovellu kaikissa tilanteissa. Vesa Nevalainen muistuttaa, että psykologiset testit on kehitetty länsimaisten kulttuurien edustajia ajatellen. Artikkelissaan Vesa Nevalainen kuvaa psykologisten testien käytön nykytilannetta sekä antaa suosituksia niiden soveltamiseen valittaessa maahanmuuttajia opintoihin. Hänen mukaansa niin testaajan kuin testattavankin kulttuuriset

taustatekijät tulee ottaa huomioon kaikissa opiskelijavalintojen psykologisten arviointiprosessien eri vaiheissa. Vaikka psykologisten testien monikulttuurisessa käytössä on kysymyksiä ja ongelmia, Vesa Nevalainen muistuttaa, että ilman testauksia jäädään tilanteeseen, jossa maahanmuuttajahakijoiden osaaminen ei tule esille. Erityisesti testien laatuun tulee niin valtion tasolla kuin oppilaitosten kohdalla panostaa, jotta maahanmuuttajat eivät syrjäytyisi opinto- ja työelämästä.

Henkilökohtaistamismääräyksen mukaan hakeutumisvaiheessa on mm. selvitettävä opiskelijaksi hakeutuvan oppimismahdollisuudet, joita koulutuksen järjestäjällä on mahdollisuus tarjota, sekä arvioitava ohjauksen tai mahdollisten erityisten tukitoimien tarve. Artikkelissaan Tarja Vakimo tuo esille oppimisvaikeuksien tunnistamisen ja oppimisen tukitoimien tarveharkinnan haasteet, jotka johtuvat paljolti mm. kulttuurisidonnaisista tekijöistä sekä kielellisestä ilmaisutavasta ja kielitaidosta. Vaikka oppimisvaikeuksien erottaminen kulttuurisidonnaisesta ajattelusta onkin vaikeaa, esittelee Tarja Vakimo joitakin käytäntöjä, joiden avulla oppimisvaikeuksien olemassaoloa voidaan epäillä ja tunnistaa, sekä kertoo millaisilla tukitoimilla oppimista voidaan tukea.

Yllä kuvatuilla artikkeleilla tämä julkaisu esittelee ajankohtaisia suosituksia sekä esimerkkejä joistakin opiskelijavalinnoissa toimivista käytännöistä maahanmuuttajataustaisten opintoihin hakeutuvien osaamisen tunnistamisessa. On kansantalouden etu, että maahanmuuttajataustaisten osaaminen saadaan jo opintoihin hakeutuessa monipuolisesti ja tehokkaasti hyötykäyttöön. Monet koulutusorganisaatiot ja työnantajat työstävät uutterasti uusia toimivia tapoja maahanmuuttajien osaamisen tunnistamiseen ja tehokkaaseen hyödyntämiseen sekä koulutuksessa ja työelämässä oppimisen tukemiseen. Työ jatkuu.

# 1. OSAAMISEN MÄÄRITTELY

Nanna Wilhelmsson

Ollaanko sosiaali- ja terveysalalla varovaisia opiskelijavalinnoissa, kuten haastateltu virkamies tuumii, vai löytyykö syy osaamiskäsitteen määrittelystä ja sen tulkinnanvaraisuudesta? Jääskeläinen (2005) toteaa, että osaamisen määritelmä on epämääräinen tai monimuotoinen. Osaaminen on aina sidottu henkilöön, ja siksi puhutaankin usein yksilön osaamispääomasta. Osaamiskäsitteen monimuotoisuuden vuoksi joudutaan usein tilanteisiin, joissa on vaikea tietää, mitä tarkoitetaan osaamisesta puhuttaessa. Osaamisen määrittelyn monimuotoisuuden vuoksi osaamista tarkastellaan usein organisaation tai sisällön eli substanssin näkökulmasta. Organisaatiotasolla yksilöiden osaamista voi vielä tarkastella pehmeiden ja kovien osaamisalueiden näkökulmasta. Pehmeät osaamisalueet liitetään silloin persoonallisiin piirteisiin ja luovuuteen, ja kovat osaamisalueet jonkin työn vaatimiin tuloksiin, jolloin osaaminen liitetään ammatitaitoon (Jääskeläinen, 2005, 10–15).

Osaamisen olemuksen monimuotoisuus ja tulkinnanvaraisuus nousee myös erään toisen haastatellun virkamiehen toteamuksesta. Hän sanoo omasta työstään seuraavaa:

*”Kyllä me kaikki puhumme osaamisesta lähes päivittäin, mutta siitä ei kyllä puhuta, mitä me sillä tarkoitamme. Se on varmasti asia, johon pitäisi kiinnittää paljon enemmän huomiota.”*

## 1.1. Osaamisen määrittelyyn vaikuttavia seikkoja

Osaamisen määrittelyyn vaikuttaa sekä tiedonkäsitys että siihen perustuva oppimiskäsitys. Nämä käsitykset ovat vuosien kuluessa muuttuneet. Nykyajan tiedonkäsitys perustuu pitkälti yhteen filosofian valtavirtaukseen eli pragmatismiin. Tämä suuntaus ei ole mitenkään yhtenäinen, ja Niiniluodon (2002) mukaan se on viime vuosisadan aikana soluttautunut muihin koulukuntiin. Menemättä syvemmälle asiaan voidaan kuitenkin todeta, että tämän suuntauksen mukaan ihmisten uskomukset kehittyvät aina kiinteässä yhteydessä toimintaan, jonka varaan he rakentavat erilaisia toimintatapoja. Tutkimustyö on tieteellisten menetelmien sekä tutkijan ja kohteen välisen vuorovaikutuksen ansiosta itseään korjaavaa, ja sitä kutsutaan pragmaattiseksi (Niiniluoto, 2002, 111–118).

Pragmatismilla on ollut ratkaiseva merkitys konstruktivisen oppimiskäsityksen syntymiselle, mikä ainakin periaatteessa lienee tämän päivän vallitseva suuntaus. Siihen liittyy monta suurta nimeä kuten Dewey, joka pragmatismien pohjalta loi kasvatuksen teorian, jossa oppija on aktiivinen toimija, ja oppiminen nähdään ongelmanratkaisuna. Omaa toimintaa reflektoidaan, luodaan uusia toimintatapoja ja opitaan sillä tavalla uusia asioita. Oppija on samalla tutkija. Tämä käsitys syntyi yhteistyössä muiden pragmaattiseen koulukuntaan kuuluvien tutkijoiden kanssa, esimerkkinä heistä Mead, jonka ajatusten painopiste oli ihmisten välisessä vuorovaikutuksessa, jossa rakennetaan yhteisiä merkityksiä. Merkitysten rakentamisen kanssa työskenteli myös Barlett, joka toi konstruktivismiin ajatuksen muistiin taltioituneista skeemoista, ja Vygotsky, joka keskittyi lapsen sosialisatioprosessin rakentumiseen (Rauste-von Wright, 1994, 115–120; Tynjälä, 1999, 25; Ahponen, 2001, 25).

## 1.2. Elinikäinen oppiminen perustuu konstruktivismiin

Henkilökohtaistamismääräyksen viitekehys löytyy elinikäisestä oppimisesta, joka juontaa juurensa UNESCO:n vuosikymmenten takaisista toimintaperiaatteista. Opetusministeriö (1999) painottaa suunnitelmassaan vuosille 2000–2004, että koulutuksen ulkopuolella, elinikäisenä oppimisena, hankitulle osaamiselle tulee antaa

enemmän painoarvoa. Korpelainen huomauttaa osaltaan, että ihmisten sisäiset omat kasvutarpeet ja motivaatio tulisi huomioida. Ne innoittavat heitä elinikäisen oppimisprosessinsa aikana tutkimalla oppimiseen. Hän toteaa myös, että yksilökontekstin ja ammatillisen kontekstin välillä on siirtovaikutus (transfer). (Korpelainen, 2010.)

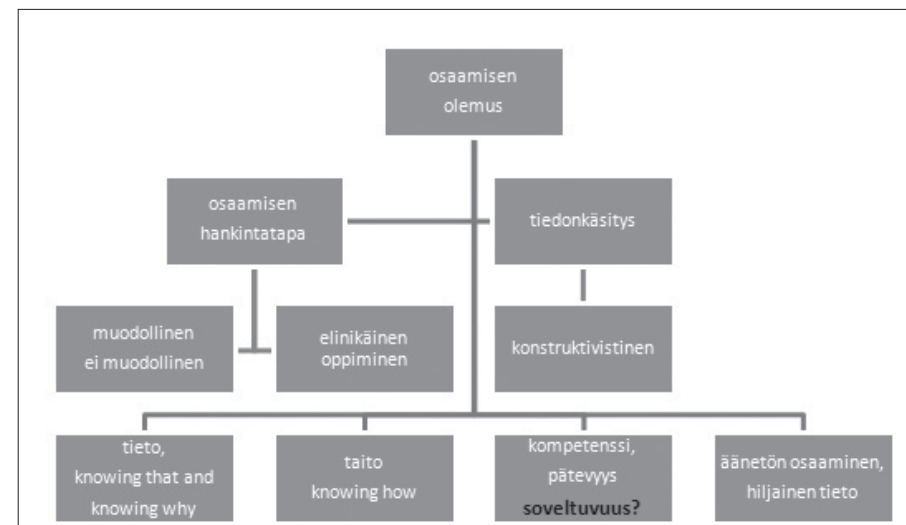
Viime vuosina tehty poikkitieteellinen tutkimus pyrkii ymmärtämään paremmin elinikäistä oppimisprosessia. Tutkimuksissa voidaan osoittaa, että merkitysten rakentamisella on vaikutusta ymmärtämiselle ja muistamiselle. Merkitykset rakentuvat, kun uuden ja vanhan tiedon välille muodostuu yhteys. Yhteyden syntymiseen vaikuttaa havainnointi, ja havainnointiin vaikuttavat mielikuvat (Howard-Jones, 2007). Uuden tutkimustiedon perusteella voitaneen todeta yhä paikkansa pitäväksi Neisserin (1976) kuvaus osaamisesta mielenrakenteina, joissa henkilö omien sisäisten ajattelumalliensa pohjalta rakentaa tilannekohtaisia odotuksia, jotka ohjaavat uuden tiedon etsintää ja tulkintoja eri tilanteista.

Jäsenämme havaintojamme ja tulkintojamme skeemoiksi tai sisäisiksi miellekartoiksi. Jäsentelyssä ihmisillä näyttää olevan taipumusta säännönmukaisuuksiin. Skeemat vaikuttavat toimintastrategioihimme, jotka osittain toimivat automatisoituneesti ja toisaalta tarkoituksellisesti. Automatisoituneilla toiminnoilla vähennetään kognitiivista kuormitusta (Rauste-von Wright, 1994, 25–29; 2003, 54). Automatisoituneesti toimivia skeemoja voidaan myös kutsua hiljaiseksi tiedoksi.

EU:n jäsenvaltiot, työmarkkinaosapuolet ja muut sidosryhmät halusivat saada käyttöön yhteiset puitteet tutkintojen vertailun helpottamiseksi. Vuonna 2004 alkoi siksi Eurooppalaisen tutkintojen viitekehyksen (European Qualification Framework/EQF) kehittäminen elinikäisen oppimisen hyödyntämiseksi. EQF:ssä korostetaan oppimisen tuloksia opintojen sijaan. EQF:n tavoitteena on hyödyntää yksittäisiä ihmisiä, joilla on runsaasti niin sanottua *hankittua osaamista* (non- ja informaalin osaaminen). Se voisi edistää epäedullisessa asemassa olevien henkilöiden pääsyä elinikäisen oppimisen piiriin osallistumalla eri tutkintojen hankkimistapaan. Siksi epävirallisen ja arkioppimisen tuloksia ja niiden määrittämistä ja validointia tulee arvioida. Suosituksella on tarkoitus edistää työllistettävyyttä ja integrointia yhteiskuntaan sekä edistää koulutusjärjestelmien nykyaikaistamista ja yhteyksien luomista koulutuksen ja työelämän välille (EQF, 2008).

### 1.3. Osaamisen olemus tai muodot tietona, taitona ja kompetenssina

Elinikäinen oppiminen viittaa monella eri tavalla hankittuun osaamiseen, jota EQF:n/NQF:n viitekehyksessä jaetaan ja kuvataan käsitteillä tieto, taito sekä pätevyys. Alla olevassa kuvassa on pyritty jäsentämään osaamisen olemuksen yhteys tiedonkäsityksen ja hankintatavan välillä.



**Kuvio:** Osaamisen olemus hankintatavan ja tiedonkäsityksen välillä

Osaamisen jakaminen tietoon ja taitoon kuuluu perinteisesti länsimaiseen ajattelu-tapaan. Se näkyy muun muassa opetussuunnitelmien opetussisällöissä. Perinteinen tapa juontaa juurensa tieteellisestä tutkimuksesta ja sitä kutsutaan usein dualistiseksi. Tämä jakamistapa on nykyisen tiedon valossa ongelmallinen, ja siitä syystä onkin ammatillisen koulutuksen opetussuunnitelmissa siirrytty kuvaamaan ammattitaitoa osaamisen termein. Muutos toteutui jo 1990-luvulla, mutta silti tapaa kuvataan usein yhä ”uudeksi”. Alla tarkastellaan ongelmaa lyhyesti.

*Tietoa* on perinteisesti kuvattu käsitteellisenä osaamisena, faktatietona tai englanninkielellä ”knowing that”. Tietoa on myös pidetty abstraktisena älykkyytenä ja käsitteellisenä asioiden hallintana. On ajateltu, että tieto rakentuu loogisesti ja hierarkkisesti

tietyn henkisen kyvyn ja yleisen oppimisvalmiuden varaan. Nykyisen tiedon mukaan tietäminen on kuitenkin vuorovaikutusta valmiuksien ja mahdollisuuksien välillä, tai toisin sanoen sosiaalinen konstruktio, koska tietäminen sisältää myös niitä hiljaiseen tietoon perustuvia kokemuksia, joita voidaan liittää erilaisiin suorituksiin (vertaa Dewey). Käsitteiden ymmärtäminen liittyy laajempiin prosesseihin, ja siksi voidaan ymmärtämistä kuvata ilmaisulla ”tietää miksi”. Tietäminen nojaa siksi henkilön taitoon vertailla aikaisempaa tietoa uuteen, ja helpottaa siten uusien asioiden ymmärtämistä. Uusin tutkimus onkin todennut, että jako tietoon ja taitoon on ongelmallista, koska korkeammat kognitiiviset kyvyt kuten ongelmanratkaisu ja päätöksenteko näyttävät liittyvän enemmän taitoon kuin tietoon (Klieme et al., ref. Winterton, 2005).

*Taito* sisältää tietoista kognitiivista tilannetajua ja ymmärrystä toiminnon luonteesta, itse toimintaa sekä kykyä sulkea tilanteen ulkopuolelle siihen kuulumattomia elementtejä. Taidon kehittyessä toiminta automatisoituu ja muuttuu osittain tiedostamattomaksi. Tutkijat ovatkin osoittaneet, että tieto ja taito yhdistyvät taidossa, ja jotkut ovat siinä erityisesti korostaneet henkilön hahmotuskykyä (Andersson, 1987; Pörn, 1992).

Tiedon ja taidon mieltäminen on kautta aikojen tuottanut ongelmia, ja siksi niitä on yleisesti alettu käyttää yhdyssanana eli tieto-taito, kun halutaan kuvata sekä tietämistä että taitoa siirtää tietoa toimintaan. EQF-mallissa käytetty käsite *kompetenssi* tuottaa uusia ongelmia siksi, että käsite on vahvasti sidottu kulttuuriin. CEDEFOP:n työryhmän edustajat toteavat, että käsite saa eri kielissä aivan erilaisen merkityksen ja on ongelmallinen, koska se on hyvin tulkinnanvarainen. Samalla kompetenssin käsitettä pidetään hyödyllisenä, koska sen käyttö voi mahdollistaa, että koulutuksen ja työn välille syntyneitä juopaa voidaan pienentää. Tulkinnanvaraisuus voi johtaa siihen, että käsitykset ammattitaidosta vaihtelevat, ja osaaminen voi saada monta eri merkitystä riippuen siitä, kenen näkökulmasta asiaa tarkastellaan (vertaa Jääskeläinen, 2005, 2). Cseh (2003) sekä van der Klink ja Boon (2002) toteavat puolestaan, että kompetenssin käsitteen tarkka määrittely voi vaikuttaa haitallisesti marginalisoituneiden ryhmien koulutusmahdollisuuksien saamiseen sekä heidän työllistymismahdollisuuksiinsa.

Kompetenssin käsitettä käytetään usein synonyyminä pätevyydelle. Kompetenssilla viitataan työntekijän valmiuksiin suoritua jostakin ammatillisesta tehtävästä, ja se viittaa taas lähinnä ammattitaitoon. Koulutusjärjestelmässä kompetenssin käsitettä käytetään opetussuunnitelmissa ammattitaidon kuvauksissa. Rantala viittaa useisiin tutkijoihin toteamalla, että ammattitaidon määrittely kuvastaa eri ammattiryhmien pyrkimyksiä luoda omia asiantuntijamonopoleja (Rantala, 2008).

*Äänetön tai hiljainen* tieto on muodostunut ”kärpäspaperiksi”, johon on yritetty mahduttaa kaikkea sitä, mitä ei osaamisesta pystytä käsitteellistämään ja ymmärtämään. Käsitteen alkuperä liittyy monen filosofin pyrkimykseen selittää kielen ja todellisuuden väliset yhteydet, hahmottamisen ja osaamisen välinen yhteys ja postmodernin tiedonfilosofian pyrkimykset selittää osaamisen ja toiminnan välistä yhteyttä. Molander (1993) ehdottaa, käsitteen monimuotoisuuden vuoksi, että ruvettaisiin puhumaan osaamisesta toiminnassa. Osaaminen sekä syntyy että näkyy toiminnassa, ja tätä ajatustahan kognitiivinen oppimiskäsitys myös tukee. Hiljaista tietoa kyetään myös osittain tänä päivänä selittämään kognitiotieteen avulla esimerkiksi niin, että jotkut toiminnot automatisoituvat muistin helpottamiseksi. Näitä toimintoja ei silloin tiedosteta (vertaa sivu 3). Maahanmuuttajien näkökulmasta on ehkä merkittävää huomioida, että on osaamista, jota ei rekisteröidä osaamiseksi, ja on osaamista, joka sosiaalisen statuksen ja valtatekijöiden takia on päätetty vaientaa (Molander, 1993, 43). Aiheesta keskustelevat myös Giroux ja McLaren (2002) teoksessa ”Kriittinen pedagogiikka”.

Voitaneen Jääskeläisen (2005) tavoin todeta, että osaaminen on monimuotoinen käsite. Käsitteen tulkinnanvaraisuus voi maahanmuuttajien kohdalla johtaa epäedullisiin ratkaisuihin varsinkin siksi, että prosessiin liittyy hiljaista tietoa.

## 1.4. Osaaminen ja sen hankintatapa

Yllä olevassa tekstissä on todettu, että osaaminen on vaikeata mieltää yhtenäisellä tavalla. Kuitenkin osaaminen kaikissa sanan erilaisissa merkityksissä tulisi tunnistaa, ja EU-tasolla asia nähdään kiireellisenä ja haasteellisena sekä huomautetaan, että on syytä keskittyä oppimistuloksiin eikä opetukseen. Kaikki lienevät kuitenkin samaa mieltä siitä, että osaaminen on oppimisen tulos. Tänä päivänä lienee myös selvää, että osaaminen syntyy konstruktiivisesti. Ainakin teoriassa tiedetään, että ”tieto ei siirry, vaan oppija konstruoi sen itse”. Hän valikoi ja tulkitsee informaatiota, jäsentää sitä aiemman tietonsa pohjalta ja siihen nivoutuvana, ja rakentaa kokemustensa välityksellä kuvaa siitä maailmasta, jossa hän elää, ja itsestään tämän maailman osana” toteaa Rauste-von Wright (1994,15).

On myös todettu, että oppiminen voi tapahtua monilla eri tavoilla ja hyvin erilaisissa toimintaympäristöissä. Tästä asiasta on myös maininta Aikuiskoulutuslaissa (2006),



jossa todetaan, että osaamisen hankkimistapa ei ole ratkaiseva. Poikkeuksena tälle määräykselle on sosiaali- ja terveysala, jossa osallistuminen valmistavaan koulutukseen on velvoite. Löytyykö ehkä myös osaamisen hankkimistavasta selitys siihen, miksi osaamisen tunnistaminen koetaan vaikeaksi?

### **1.4.1. Muodollinen tai formaalinen osaaminen – muodollisella tavalla hankittua**

Perinteisesti on ajateltu, että osaamista syntyy muodollisissa toimintaympäristöissä, joilla on muodollinen vastuu oppimisesta. Oppiminen tapahtuu opettajan johdolla, ja oppimisprosessiin liittyy myös kontrolli. Lähtökohtana tälle ajattelutavalle on tiedonkäsitys, jossa tieto nähdään tietynä rajattuna määriteltynä asiana, joka tulee välittää opiskelijoille. Toimintaan tarvitaan opetussuunnitelma, jossa kuvataan sitä osaamista, josta on sovittu johonkin tiettyyn tarkoitukseen (Lorenz, 2009).

Formaalisen osaamisen tulisi johtaa osaamiseen, jota voidaan kuvata kvalifikaatiomäärittelyillä, joissa avataan ammattien ydinosaamisalueita. Ydinosaamisella tarkoitetaan yleensä työtehtävien ja työkokonaisuuksien kannalta välttämättömiä tietoja ja taitoja. Kvalifikaatiot viestittävät tietyn ammattiryhmän saamista julkisesta hyväksynnästä, ja niiden avulla ilmaistaan kelpoisuutta tiettyihin yhteiskunnallisiin tehtäviin. Kvalifikaatiot lohkotaan usein tuotannollisiin, normatiivisiin ja innovatiivisiin lohkoihin. Tuotannollisiin kvalifikaatiotaitoihin kuuluvat tekniset työn prosessiin ja toimintaan vaadittavat taidot, jotka edelleen voidaan jakaa kognitiivisiin, sosiaalisiin ja motorisiin taitoihin. Normatiivisilla taidoilla tarkoitetaan vuorovaikutus- ja yhteistyötaitoja sekä halua toimia tiettyssä ammatissa. Innovatiivisilla taidoilla tarkoitetaan kykyä selviytyä erilaisista muutostilanteista sekä oppimiskykyä ja kehittämisvalmiuksia (Rantala, 2008).

Formaalisella tavalla hankitusta osaamisesta saadaan todistuksia. Muodolliset todistukset toimivat todistusaineistona siitä, että henkilöllä on tietty osaaminen ja samalla todistusaineisto siirtää vastuun todistuksen antavalle taholle.

### **1.4.2. Epävirallinen ja arkiosaaminen – epämuodollisella tavalla hankittua**

Epävirallinen tai *nonformaalinen* ja arkioppiminen tai *informaalinen* osaaminen syntyy vähemmän muodollisissa ympäristöissä. Oppiminen toteutuu omin päin, vapaa-aikana, työn ohessa tai elämäntutkimuksessa. Osa tästä oppimisesta toteutuu tarkoituksellisesti ja suunnitelmallisesti ja osa tahattomasti toiminnan ohella. Tähän oppimisympäristöön on perinteisesti myös kuulunut vapaa sivistystyö. Ominaisista non- ja informaaliselle oppimiselle on vapaaehtoisuus ja joustavuus. Lisäksi non- ja informaalisella oppimisella on *syvästi juurtunut henkilöiden elämänarvoihin*. (Lorenz, 2009.)

Non- ja informaalisesta osaamisesta voi saada todistuksia, mutta ”elämäntutkimuksessa” hankituille osaamiselle ei niitä useinkaan kirjoiteta. Tällaisen osaamisen tunnistaminen edellyttää siksi erilaisia menetelmiä, joilla osaamista tunnistetaan, sekä lupaa ja halua vastata siitä, mitä on tunnistanut. Lieneekö vastuu yksi mahdollinen syy siihen, että maahanmuuttajien non- ja informaalisesta osaamisesta ei tunnisteta, vai löytyykö syy arvioijan skeemoista tai miellekarttoista? Palaan kysymykseen tuonnempana. Ennen sitä tarkastellaan lyhyesti, miksi maahanmuuttajien osaamisen tunnistaminen viime aikoina on saanut paljon huomiota.

## **1.5. Miksi maahanmuuttajien osaamisen tunnistaminen on noussut keskustelun keskipisteeksi?**

Moni maahanmuuttaja, varsinkin ne, jotka tulevat Suomeen kolmansista maista ja pakolaisina, eivät ole voineet tai saaneet käydä koulua. Syynä siihen, että muodollisia koulutusmahdollisuuksia ei ole ollut, voi köyhyyden lisäksi olla maassa vallitseva sotatila tai pitkä pakomatka, jonka aikana henkilö on joutunut matkustamaan ja oleskelemaan jossakin toisessa valtiossa ns. ”välietapilla” odottaessaan joko paluuta kotiinsa tai sijoitusta uuteen kohdemaan. Maahanmuuttajilla voi silti olla perustason osaamista, koska he ovat muulla tavalla oppineet lukemaan, kirjoittamaan, laskemaan jne. Tätä asiaa korosti UNESCO jo 1950-luvulla maailmakokouksessaan (Kiuru, 1991).

Löytyy myös niitä, joilla on monenlaista osaamista, jota ei ole tunnustettu tai osatu tunnistaa. Uudessa kotimaassaan he kärsivät työttömyydestä, joutuvat uudelleen kouluttautumaan täysin uusiin ammatteihin tai saavat työtehtäviä, jotka eivät vastaa heidän osaamistaan. Tätä asiaa on lähinnä valtiotieteellisen tutkimuksen tiimoilta tutkittu ahkerasti ja yritetty löytää selityksiä syrjäytymisen ilmiölle ja sen seurauksille.

Tilastot osoittavat, että noin puolet Suomen maahanmuuttajaväestöstä asuu pääkaupunkiseudulla. Maahanmuuttajien osuus työ- ja elinkeinotoimistojen työnhakijoista on pääkaupunkiseudulla 2,5-kertainen koko maan keskiarvoon verrattuna. Suomessa pysyvästi asuvien maahanmuuttajien työttömyysaste oli 19,8 prosenttia vuonna 2009. Lokakuussa 2009 Helsingissä työttömiä työnhakijoita oli 3848 henkilöä (Valtion ja pääkaupunkiseudun välinen aiesopimus 2010–2012).

Tilastolliset luvut ovat monestakin eri näkökulmasta katsottuna huolestuttavia, ja siksi eri ministeriöiden välistä yhteistyötä on tiivistetty ja lukuisia toimenpiteitä aloitettu maahanmuuttajien integraatioprosessin edistämiseksi. Erityistä huomiota on kiinnitetty alkuvaiheen ohjaukseen ja neuvontaan. Lisäksi on satsattu voimavaroja asiakaslähtöisen palveluprosessin kuvaukseen ja paikallistasolla toteutuvaan työnjakoon. Palveluprosessiin sisältyy myös maahanmuuttajien osaamisen tunnistaminen.

Eurooppalaisessa viitekehyksessä osaaminen on kansallisella tasolla toistaiseksi määriteltä tietona, taitona ja pätevyytinä 8 eri tasolla. Olen aiemmin tässä kirjoituksessa todennut, että epävirallista/nonformaalista ja arkioppimista/informaalista osaamista tulisi määrittää, ja kehittää siihen validointivälineitä. Ilman välineitä näyttää olevan vaikeata tunnistaa sellaisten henkilöiden osaamista, joiden osaaminen on syntynyt ”elämäkoulussa”.

ESR-hankkeessa ” Koulutuksesta työelämään – yhtäläiset mahdollisuudet maahanmuuttajille” on myös käytetty paljon aikaa osaamisen määrittelyn selvittämiseksi projektiin osallistuvien tahojen kanssa. On osoittautunut, että ajattelutavoissa on selviä eroja. Keskustelu on liikkunut erilaisista arviointikriteereistä ammattitaitovaatimuksiin ja niihin liittyviin ammattitaitokriteereihin sekä suomen kielen taitoon ja maatautiseen osaamiseen, jota tarvitaan sosiaali- ja terveysalalla lääketeitoon ja lääkelaskuihin.

## 1.6. Miten tällä hetkellä pyritään tunnistamaan maahanmuuttajien osaamista hakeutumisvaiheessa?

Tässä hankkeessa tehdyn kyselyn perusteella kaikki sosiaali- ja terveysalan oppilaitokset käyttävät psykologisia testejä opiskelijavalinnoissaan. Tämän perusteella lienee syytä olettaa, että pyrkimys on löytää hakijoiden pehmeitä osaamisalueita, joihin Jääskeläinen viittaa (2005). Tarkoitus ei kuitenkaan ole tässä ottaa kantaa siihen, mihin osaamisalueisiin opiskelijavalinnoissa yleensä keskitytään, vaan pyrkimys on valottaa niitä ongelmakohtia osaamisen tunnistamisessa, jotka vaikuttavat maahanmuuttajien pääsyyn alan koulutukseen sekä tarjota, hankkeessa kehitetyn mallin avulla, vaihtoehtoisia toimintatapoja. Toimintatapoja tarkastellaan julkaisun seuraavissa luvuissa. Ensin tarkastellaan hieman lähemmin joitakin seikkoja, jotka voivat vaikuttaa maahanmuuttajien osaamisen tunnistamisen tilaan.

Työvoimakoulutuksiin hakeudutaan alkukartoituksen perusteella. Työ- ja elinkeinokeskusten tehtävä on olla aloitteellinen henkilökohtaistamisen arvioinnin suhteen. Tässä asiassa esiintyy edelleen liikaa etäisyyttä ja epäsymmetriaa oppilaitosten ja työvoimapalvelujen välillä. Työvoimakoulutus on kuitenkin interventio, jolla asiakkaiden suhdetta työelämään pyritään parantamaan. Yksi vaikuttava tekijä liittyy koulutuksen henkilökohtaistamiseen (Jääskeläinen et al., 2008).

Alkukartoituksia voidaan toteuttaa monella eri tavalla. Ne voivat myös noudattaa samoja periaatteita kuin tavanomainen opiskelijavalinta riippuen siitä, mitä TE-keskukseen kanssa tehdyssä hankintasopimuksessa on sovittu.

## 1.7. Vaikuttavatko arvioijan/osaamisen tunnistajan omat skeemat osaamisen tunnistamiseen?

Nevalainen toteaa tämän julkaisun artikkelissaan, että opiskelijavalinnoissa sosiaali- ja terveysalalle psykologit ovat perinteisesti määritelleet hakijoiden soveltuvuutta testausten avulla. Tässä asiassa ”yleisesti ottaen vallitsee konsensus siitä, että pyritään noudattamaan hyvän henkilöarvioinnin käytäntöjä”. Hän viittaa myös rahan puutteeseen, ja toteaa oppilaitosjohdon merkityksen psykologisten testien laadun suhteen. Rahapulan takia arviointeja ei voi tehdä niin hyvin kuin ne pitäisi tehdä. Soveltuvuu-

den määrittely ei kuitenkaan voi toimia mielivaltaisesti. Nevalainen toteaa myös, että monikulttuurisuus on otettava huomioon oppilaitosvalintaprosesseissa, mutta käytänteet ovat vaihtelevia. Koetaanko, että samanlainen valintaprosessi kaikille on tasavertainen, vaikka Yhdenvertaisuuslaki antaisi mahdollisuuksia oikeudenmukaisempiin ratkaisuihin, vai vaikuttavatko valintoihin arvioijien omat skeemat?

Soveltuvuustesteistä ei ole määräystä, mutta oppilaitosten pitää, henkilökohtaistamismääräyksen mukaan, osata tunnistaa hakijoiden osaaminen. Useissa työvoimapolitiisissa koulutuksissa, joihin hakeudutaan alkukartoitusten perusteella, kartoitus korvaa testauksen. Osaamisen tunnistamisessa oppilaitosjohdolla lienee yhtä suuri merkitys kuin soveltuvuustestien suhteen, varsinkin maahanmuuttajien osaamisen tunnistamisessa. Se edellyttää, viitaten Raasumaan (2010) tutkimukseen, tarkoituksellista johtamista ja tietoa osaamisen olemuksesta. Yllä olevan tekstin perusteella voitaneen kuitenkin todeta, että testeihin verrattavaa konsensusta osaamisen olemuksesta ei tunnu olevan, vaikka eurooppalaisella viitekehyksellä (EQF) ilmeisesti pyritään siihen.

Aiemmin todettiin viitaten Jääskeläiseen, että osaamiskäsite on monimuotoinen ja siksi on tilanteita, joissa on vaikea tietää mitä osaamisella tarkoitetaan. Määrittely johtaa usein joko substanssin tai organisaation tarkastelukulmiin. Opetushenkilöstön käsitys tai ajattelu osaamisesta voi vaihdella (Neisser, 1976). Aikaisemmin opittu ja aiemmat kokemukset tai skeemat ohjaavat havainnointia koskevia odotuksia. Toisin sanoen yksilön kokemusten kautta rakennettu malli ohjaa sitä, mitä havaitaan ja havainnoinnille on ominaista sekä valikointi että sen tulkinta.

Koulutuspoliittiset järjestelmät ja opetushenkilöstöön suunnatut ajatusmallit koulutuksineen muuttuvat henkilökohtaiseksi pääomaksi ja automatisoituvat osittain, tai toisin sanoen muuttuvat hiljaiseksi tiedoksi. Automatisoituneet toiminnot voivat myös muuttua tietämättömydeksi. Niiden purkaminen ja muuttaminen vaatii ensin niiden tiedostamista. Kompetenssia koskevissa tutkimuksissa, kuten monissa johtamiseen liittyvissä tutkimuksissa, esimerkiksi Viitala (2002), onkin voitu todeta, että on monta tiedostamatonta tekijää, jotka voivat vaikuttaa henkilöstövalintoihin. Tämä koskee tietysti niin ikään opiskelijavalintoja.

Viittasin tässä kirjoituksessa aiemmin virkamieheen, jonka mielestä näyttää siltä, että oppilaitokset eivät näe eroa osaamisen tunnistamisen ja tunnustamisen välillä. Lie-neekö syynä siihen näyttötutkintojärjestelmä, joka hämärtää asiaa? Tämä järjestelmä luotiin aikuisille 1990-luvulla, ja se tarkoittaa, että hankittu osaaminen voidaan tun-

nustaa ilman että aikuinen osallistuu valmistavaan koulutukseen. Sosiaali- ja terveystieteiden ala on poikkeus tästä, koska siellä vaaditaan myös osallistumista valmistavaan koulutukseen henkilökohtaisen oppimissuunnitelman mukaisesti. Määräysten mukaan osaaminen tunnustetaan tutkintotilaisuuksissa. Osaamisen tunnustamiseen, mikä tehdään kolmikantajärjestelmän avulla, vaaditaan erillinen koulutus (näyttömestari) sekä oppilaitoksen että työelämän edustajalta. Opitaanko näyttötutkintojärjestelmään liittyvissä koulutuksissa tunnistamaan osaamista yleisemmällä tasolla, vai opitaanko vain tunnistamaan sellaista osaamista, joka ammattitaitovaatimusten mukaan tunnustetaan? Monissa oppilaitoksissa on kuitenkin oivallettu, että heidän kyvyssään tunnistaa maahanmuuttajien osaamista on puutteita. Eräässä tilaisuudessa ryhmä opettajia totesi seuraavaa:

*”Mikäli emme itse tiedä, miltä pohjalta tunnistamme toisen henkilön osaamisen, voi olla että suuri osa hänen osaamisestaan jää tunnistamatta”.*

Lause osoittaa opetushenkilöstön tiedostavan, että maahanmuuttajilla on paljon hiljaista tietoa. Kysymys on siitä, kuinka tietoisesti prosessia johdetaan ja kuinka hyvin tunnustetaan ne ”silväläsit”, joiden läpi opetushenkilöstö tarkastelee osaamista.

Onko niin, että oppilaitoksissa toimii näkymätön pedagogiikka, kuten Lorenz (2009) väittää? Joitakin ääneen lausumattomia asioita pidetään itsestään selvinä ja niin sanotusti normaaleina. Onko ”vanha ajattelutapa”, että oppiminen edellyttää opetusta, normaalia vaikka tietoyhteiskunta ja globalisaatio yleisesti ovat muuttaneet käsitystä oppimisesta ja samalla vaikuttaneet tiedonkäsitykseen ja sen myötä käsitykseen koulutuksesta ja yhteiskunnasta? Vallitsevassa postmodernissa monikulttuurisessa yhteiskunnassa nähdään myös kieli sosiaalisena rakenteena. Ilmaisulla *sosiaalinen konstruktionismi* tarkoitetaan, että ihmiset kielen avulla konstruivat sosiaalista todellisuuttaan ja sen merkityksiä, luovat erilaisia identiteettejä, sääntöjä ja arvoja. Tämä tosiasia tarkoittaa myös, että käsitys tiedosta ei voi olla pysyvä, vaan muotoutuu erilaisten tulkintojen ja ymmärrysten kautta. Samalla tieteellinen tutkimus on muuttunut yhä poikkitieteellisemmäksi. (Lorenz, 2009, 27–40.)

### 1.7.1. Osaamisen tunnistaminen on monimuotoinen prosessi

Tämän julkaisun artikkelissaan Nevalainen toteaa: ”Arvioinnin tekijällä on omat käsityksensä maailmasta ja nämä käsitykset on syytä tiedostaa. Suomalaisen arvojen vaikutus ihmiskuvaan sekä ajattelu- ja arviointitapaan on olemassa, mutta sitä ei yleensä tule ajatelleeksi. Erityisesti piilevät ennakkoluulot on opittava tunnistamaan”. Näiden asioiden lisäksi jokaisella arvioijalla on oma käsityksensä tiedosta, oppimisesta ja osaamisesta.

Analysoitaessa osaamisen tunnistamisprosessia voidaan todeta, että se sisältää lukuisia toisiinsa kietoutuneita seikkoja, jotka tekevät toiminnan monimuotoiseksi. Prosessin monimuotoisuutta on pyritty kuvaamaan sivulla 25 olevassa kuvassa ”Osaamisen tunnistamisprosessi”.

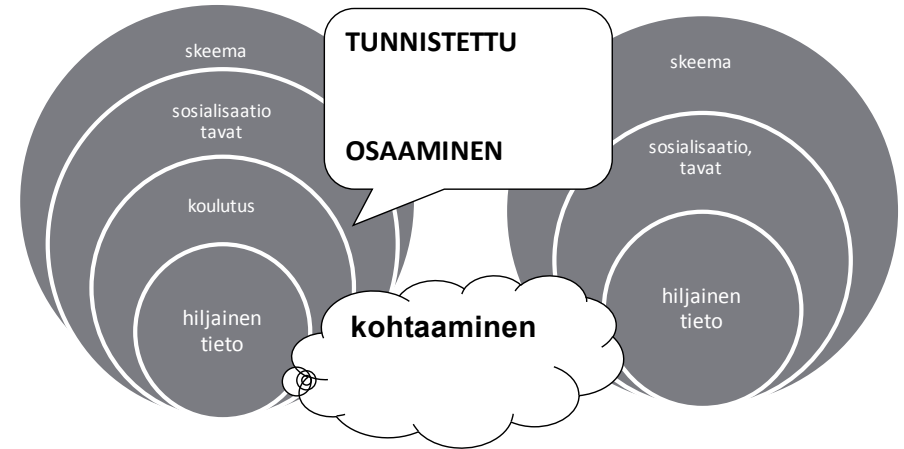
Henkilön, jonka tavoitteena on tunnistaa toisen henkilön osaamista, tulisi

- ensin tunnistaa, miten hän itse määrittelee osaamisen. Toisin sanoen hänen tulee ensin tiedostaa omat skeemansa ja miten hän hahmottaa osaamista.
- tiedostaa, että hakijallakin on hiljaista tietoa
- tiedostaa, että hakija tietoisesti voi valikoida, mitä skeemoja hän katsoo sopiviksi näyttää tietyssä tilanteessa
- muodostaa käsitys hakijan skeemoista. Moni maahanmuuttaja on kokenut osaamattomuutta Suomessa, ja lisäksi hänen oma sosialisatioprosessinsa kotimaasta voi olla hyvin erilainen kuin suomalaisten.

Yllä olevat asiat edellyttävät, että hakijan ja arvioijan tai osaamisen tunnistajan välille syntyy dialogi, jotta hakija kokee, että hänet kohdataan persoonana. Osaaminen on aina sidottu henkilöön, ja siksi eräs haastateltu virkamies toteaa, että

*”Kiinnostus tulee olla persoonassa, hänen vuorovaikutustaidoissaan ja kiinnostuksessaan alaan. Tätä osaamista tulisi kehittää”.*

Alla olevassa kuvassa on pyritty kuvaamaan, miten osaamisen tunnistamisen vaiheet kietoutuvat toisiinsa prosessiksi, jotta kohtaaminen arvioijan ja maahanmuuttajan välillä mahdollistuu.



**Kuva:** Osaamisen tunnistamisprosessi

### 1.8. Onko maahanmuuttajien osaamisen tunnistaminen voimaannuttava viidakko?

Anni Karttunen on Suomen osalta osallistunut EQF/NQF järjestelmän luomiseen. ”Maahanmuuttajien osaamisen tunnistaminen ja sen näkyväksi tekeminen on villi voimaannuttava viidakko”, hän väittää Leonardo Luotaimessa 26.1.2010.

Hän jatkaa: ”Koulutusorganisaatioiden tulot tulevat koulutuksen järjestämisestä. Ammatillisten oppilaitosten koulutuspaikat ovat kiven alla, eikä opettajilla ole resurssien lisäksi välttämättä osaamista ohjata maahanmuuttajia. Ohjaukseen ja aiemmin opitun tunnistamiseen tarvitaan pysyvä resursointi. Myös ohjaajien ja kouluttajien kouluttaminen on olennaista. Eurooppalaisia suosituksia, kuten EQF (Eurooppalainen tutkintojen viitekehys) ja ECVET (Eurooppalainen ammatillisen koulutuksen opintopisteiden siirtojärjestelmä) voitaisiin – ja niitä tulisikin – hyödyntää osaamisen tunnistamisessa ja tunnustamisessa. Kentällä työskentelevillä ei kuitenkaan ole tarpeeksi niitä koskevaa tietoa.”

Karttusen näkemyksen mukaan osaamisen tunnistaminen on voimaannuttava viidakko. Osittain ilmaisu on positiivinen, koska maahanmuuttaja tarvitsee varmasti

voimaantumista. Muitakin ääniä on kantautunut korviin mahanmuuttajien suista. Ne äänet kertovat ”testipatteristoista”, joita he ovat kohdanneet, ja joiden seurauksena maahanmuuttajille on kasvanut tunne siitä, että he eivät osaa yhtään mitään. ”Testipatteristo” viitanee samalla siihen, että testaajien tulkinta osaamisen olemuksesta liittyy tietoon ja kognitiiviseen pedagogiseen ajatteluun.

Sana *viidakko* viittaa moninaisuuteen, mikä on samalla myönteinen ja kielteinen asia. Myönteistä on se, että pyritään löytämään erilaisia menetelmiä ja tapoja tunnistaa osaamista, ja kielteistä on taas se, että maahanmuuttajat joutuvat hyvin eriarvoiseen aseman riippuen siitä, missä ja miten heidän osaamistaan pyritään tunnistamaan.

Yhteenvedona voi todeta, että maahanmuuttajien aikaisemmin hankitun osaamisen tunnistaminen edellyttää, että ensin tunnistajan pitää tunnistaa omat ajatuskeemansa. Ei liene epäselvää, että maahanmuuttaja tarvitsee paljon ohjausta löytääkseen paikkansa uudessa maassa ja se voikin tarkoittaa, että kaikki sosiaali- ja terveysalalle hakeutuvat maahanmuuttajat eivät ole hakeutuneet heille itselleen sopivimmalle alalle. Hakeutumisvaihe voi siksi tarkoittaa, että hakija tarvitsee ohjausta ja polutusta. Maahanmuuttajien polutusta käsitellään tässä julkaisussa myöhemmin.

### **1.8.1. Onko maahanmuuttajilla kompetenssia selviytyä koulutuksen viidakossa?**

Edellisissä kappaleissa on käsitelty maahanmuuttajien osaamisen tunnistamista opetushenkilöstön näkökulmasta. Osaamisen tunnistaminen on kuitenkin niin sanottu ”kahden kauppa”. Se tarkoittaa, että myös maahanmuuttajan pitäisi tunnistaa, että hän osaa sekä mitä hän osaa. Osaaminen on henkilökohtainen pääoma, joka siirtyy henkilön mukana, ja sillä on myös siirtovaikutusta. Näin ollen jokaisella pitäisi uudessa kotimaassaan olla oikeus säilyttää osaamisensa. Osaamisen tunnistaminen on prosessi, joka ei toteudu hetkessä, eikä kaikilta osin edes onnistu yksin. Tämä koskee erityisesti hiljaiseksi tiedoksi muuttunutta osaamista ja vaiennettua osaamista, jota maahanmuuttajilla myös on. Hiljaiseksi muuttunutta tietoa ei myöskään saada esille pelkästään haastattelun avulla.

Olen aiemmin viitannut Neisserin havainnointimalliin. Malli kuvaa, miten ihminen omien sisäisten ajattelumalliensa pohjalta rakentaa tilannekohtaisia odotuksia, jotka

ohjaavat uuden tiedon etsintää ja tulkintoja tilanteesta. Näitä malleja on sekä maahanmuuttajilla että suomalaisilla. Mallit näyttävät suuressa määrin poikkeavan toisistaan. Siksi ne voivat johtaa tulkintoihin, jotka saattavat viedä osapuolet kauas toisistaan. Alla olevassa tekstissä nostetaan esiin joitakin asioita, jotka vaikuttavat tähän suuntaan.

Henkilö, joka on jättänyt kotimaansa taakseen, kärsii usein jonkinasteisesta traumasta tai surusta, mikä vaikuttaa häneen ja hänen oppimiseensa. Usein nämä asiat ovat sellaisia, että henkilö ei joko voi, halua tai uskalla puhua niistä, tai hän kokee, että hänelle ei anneta mahdollisuutta puhua niistä. Ei ole harvinaista, että maahanmuuttaja toteaa, että kukaan ei ole kiinnostunut sen enempää hänen kotimaastaan ja hänen kulttuuristaan kuin hänestäkään.

Riippumatta siitä, kuuluuko maahanmuuttaja koulutettujen vai kouluttamattomien joukkoon, voi todeta, että hänen osaamisensa on hankittu aivan erilaisessa kontekstissa tai kulttuurisessa toimintaympäristössä kuin Suomi. Useimmissa EU:n ulkopuolella sijaitsevilla maissa opettaja on suurta kunnioitusta nauttiva henkilö. Opettaja on se, joka tietää, ja siksi oletetaan myös, että hän on se, joka opettaa. Opettajan sana on laki, jota pitää noudattaa ja siihen kannattaa myös uskoa. Henkilön omat havainnot ja odotukset tilanteista, joissa hänen osaamistaan testataan, vaikuttavat tietysti myös siihen, mitä hän vastaa ja miten hän toimii eri tilanteissa. Tämä vaikuttaa testin tuloksiin.

Neisserin miellekarttojen mukaan esimerkiksi koulutusjärjestelmän ulkopuolella syntynyttä osaamista ei lueta osaamiseksi. Maahanmuuttajat, jotka eivät ole saaneet käydä koulua, eivät siis itse koe, että heillä on osaamista. Tämä näkyy eri tilanteissa, joissa heidän osaamistaan pyritään tunnistamaan. Kulttuurierot vaikuttavat siihen, että maahanmuuttaja yrittää tulkita, mitä häneltä tässä maassa eri tilanteissa edellytetään. Nämä asiat ovat usein implisiittisiä tai ääneen lausumattomia odotuksia, joita ei missään vaiheessa opeteta hänelle, koska ne kuuluvat niin sanottuun kansalaistaitoon. Eräs maahanmuuttaja onkin sanonut, että

*”Te suomalaiset puhutte meille ikään kuin me olisimme täällä syntyneet, vaikka te itse olette saaneet oman kansalaistaitonne äidinmaidon kautta ja me emme ymmärrä mitään”.*

Näin ollen saattaa käydä niin, että maahanmuuttaja tekee virhetulkintoja häneen suunnatuista odotuksista, ja hän voi esimerkiksi haastattelu- tai ryhmätilanteessa toi-

mia vastoin omaa persoonallista tapaansa. Silloin voidaan tulkita, että hän on vetäytyvä, ei osaa suomea tai että hän on röyhkeä.

Maahanmuuttajat tulevat usein maista, joissa yhteisöllisyys on tärkeä arvo. Yhteisöllisissä kulttuureissa ei edes ajatella termeillä *minä* ja *itse* vaan *me* ja *yhdessä*. Tapoihin ei myöskään kuulu itse arvioida itseään, kun taas suomalaisessa kulttuurissa itsearviointia usein joutuu tekemään jo koulutukseen hakeutumisen vaiheessa. Sama koskee omien tavoitteiden asettamista.

Lähes aina puhuttaessa maahanmuuttajista puheeksi nousee kysymys uskonnosta, aikakäsityksestä ja erilaisista kulttuuriin liittyvistä symboleista kuten pukeutumisesta. Näin on käynyt myös tässä hankkeessa. Tämän johdosta lienee syytä korostaa, että useimmat maahanmuuttajat aivan kuten useimmat suomalaiset kykenevät erottamaan tiedon ja uskonnon toisistaan. Käsitys ajasta lienee kirjoittajan kokemuksen mukaan jopa enemmän suomalaisten ongelma kuin maahanmuuttajien. Voidaan kuitenkin todeta, että maahanmuuttajalla on monta asiaa, jotka hänen pitää oppia ennen kuin hän pääsee aloittamaan omaa koulutusprosessiaan. Yksi niistä on Suomen monimutkaiseksi koettu koulutusjärjestelmä. Periaatteessa maahanmuuttajalla voi ehkä olla samat valintamahdollisuudet kuin suomalaisilla, mutta käytännössä hän ei voi tehdä omia valintoja ennen kuin hän ymmärtää, mitä hän voi valita. Hänen täytyy siis oppia ajattelemaan uudella tavalla.

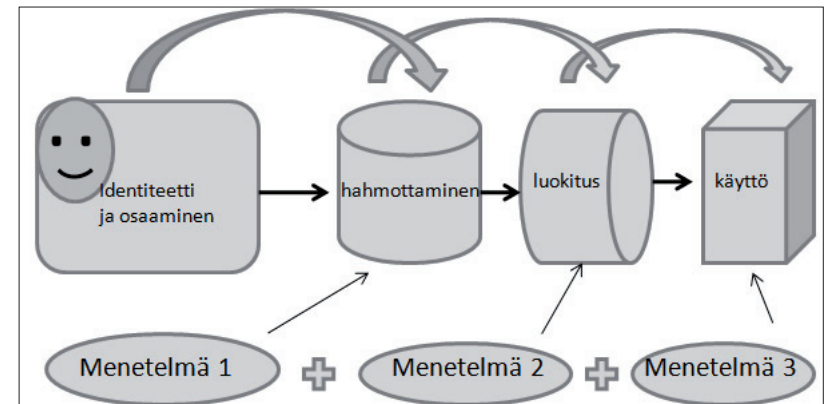
## 1.9. Malli maahanmuuttajien osaamisen tunnistamiseksi – apuväline jolla viidakossa selviää

Edellisissä kappaleissa on kuvattu osaamista mielenrakenteina tai skeemoina ja sitä miten osaamista kuvataan. On myös kuvattu joitakin seikkoja, jotka voivat vaikuttaa opetushenkilöstön näkemyksiin ja skeemoihin osaamisesta sekä seikkoja, jotka vaikuttavat maahanmuuttajien näkemyksiin. Lisäksi on todettu, että osa mielenrakenteista muuttuu tiedostamattomiksi tai hiljaiseksi tiedoksi, ja on todettu, että maahanmuuttajien osaamisen tunnistamista voidaan verrata viidakoon, joka toisinaan voimaannuttaa ja toisinaan sulkee maahanmuuttajat ulos sosiaali- ja terveystieteiden koulutuksesta.

ESR ”Koulutuksesta työelämään – yhtäläiset mahdollisuudet maahanmuuttajille”-hankkeen yksi tavoite oli luoda malli maahanmuuttajien osaamisen tunnistamiseksi,

si, jotta maahanmuuttajilla voisi olla yhtäläiset mahdollisuudet suomalaisten kanssa. Aikaisemmin tekstistä on ilmennyt, että toimijat ovat prosessin aikana keskustelleet, etsineet tietoa ja vertailleet toimijoiden käsityksiä osaamisesta sekä käytettyjä toimintatapoja. Yhtenäistä käsitystä osaamisesta ei ole löytynyt, mutta prosessi on silti arvioinnin mukaan ollut hyödyllinen, koska sen aikana on joutunut tiedostamaan omia ajatuksiaan.

Prosessi on kuitenkin johtanut yhteiseen ymmärrykseen siitä, että osaaminen muodostaa osan henkilön identiteetistä. On monta tapaa tarkastella identiteetin käsitettä, esim. sukupuoli-, ammatti-, kulttuuri- ja etninen identiteetti. Tarkastelukulmat ovat aina yhteydessä yhteiskunnallisiin muutosprosesseihin. (Pulkinen, 1999.) Stuart Hallin (1999) mukaan identiteetti on sosialisatiion ansiosta yksilön tasolla jatkuva itsensä luomisen prosessi ja muutosprosessi. Sopeutuakseen ja selviytyäkseen yksilön on kyettävä luomaan järkevä ”tarina”. Tarinaa voidaan verrata henkilön rakentamiin skeemoihin, joiden varassa hän toimii. Arvioinnissa tai osaamisen tunnistamisessa tunnistajan tehtävä on yrittää *hahmottaa* ja auttaa maahanmuuttajaa hahmottamaan kyseisiä skeemoja, *luokitella* niitä ja yhdessä pohtia, mihin ja millä tavalla kyseisiä skeemoja voidaan *käyttää tai hyödyntää*, kehittää tai muuttaa uudessa kontekstissa. Tähän voidaan käyttää erilaisia välineitä ja *menetelmiä* (vertaa henkilökohtaistamismääräys) Ajattelutapaa voi myös kuvata alla olevalla kuviolla.



**Kuvio:** Osaamisen tunnistamisen malli

Erään haastatellun virkamiehen sanoin mallin käyttöä voi myös kuvata seuraavasti:

*”Tunnistamistilanne on verrattavissa konsultaatioon, jossa annetaan pohdiske-lutehtäviä. Ajattelutapa, joka on syntynyt elämän varrella, toimii peilinä.”*

Toista kulttuuria edustavan henkilön ymmärtäminen edellyttää Hannulan (2000) mukaan, että arvioijalla tai osaamisen tunnustajalla on kyky tulkita viestien merkitystä. Vuorovaikutus on kaksisuuntainen, ja siinä on tarkoitus syntyä kohtaamista ja ymmärtämistä. Mallin käytössä tulisi siksi muistaa, että *”Jos tila kahden ihmisen välillä täyttyy jo etukäteen määritellyillä asioilla, kyseistä henkilöä ei nähdä”* (von Wright, 2000).

- Tavoitteena on, että maahanmuuttaja itse tunnistaa oman osaamisensa. Hän hahmottaa, että hän osaa monta asiaa. Hän tunnistaa, mitä hän osaa, ja hän osaa luokitella osaamistaan tietoon, taitoon ja kompetenssiin. Lisäksi hän kykenee realistisesti pohtimaan, mihin hänen osaamistaan voisi käyttää. Näin ollen hän kykenee myös osallistumaan oman polkunsu rakentamiseen ja tekemään omia valintoja.
- Opetushenkilöstö voi hahmotella maahanmuuttajan osaamista ja voi ohjata häntä polkunsu rakentamiseen. Toisinaan polku johtaa sosiaali- ja terveysalalle, toisinaan se johtaa jonnekin muualle. Prosessissa voidaan käyttää erilaisia menetelmiä, mutta menetelmien tulee tukea prosessia ja sen päämäärää.

Mallin käyttö saa tukea Lorenzin väitteestä, että ihmiset kielen avulla konstruivat sosiaalista todellisuuttaan ja sen merkityksiä, luovat erilaisia *identiteettejä*, sääntöjä ja arvoja. Lisäksi kokemus on osoittanut, että mallin käyttö voimaannuttaa maahanmuuttajia tässä prosessissa toimimatta siinä ”viidakon lakien mukaan”.

Mallin erilaisia toteutustapoja ja menetelmiä kuvataan tämän teoksen luvuissa 3 ja 4.

## Lähteet

Ahponen, P. (2001). *Kulttuurin pesäpaikka: yhteiskunnallisia lähestymistapoja kulttuuriteoriaan*. Helsinki: WSOY.

Anderson, J. R. (1987). *Skill Acquisition: Compilation of Weak-Method Problem Solutions*. Psychological Review Vol. 94, No. 2. Apr 1987, 192–210. Carnegie-

Mellon University. Pittsburg: The American Psychological Association Inc.

Cseh, M. (2003) *Facilitating learning in multicultural teams*. Advances in Developing, Human Resources, 5(1): 26–40. Academy of Human Resource Development. Sage.

Giroux, H. & McLaren, P. (2002). *Kriittinen pedagogiikka*. Jyväskylä: Gummerus Kirjapaino Oy.

Hall, S. (1999). *Identiteetti*. Tampere: Tammer paino OY.

Hannula, A. (2000). *Tiedostaminen ja muutos Paulo Freiren ajattelussa*. Helsingin Yliopiston Kasvatustieteenlaitoksen tutkimuksia 167. Yliopistopaino, Helsinki

Howard-Jones, P. (2007). *Neuroscience and Education – Recent Developments in Britain*. Teoksessa Aivot ja elinikäinen oppiminen: Neurotiede kohtaa koulutuksen. Cicero Papers 2. Cicero Learning. Helsingin yliopisto.

Jääskeläinen, A. (2005). *Osaamisen mittaaminen ja osaamisen mittaamiseen liittyvä riskienhallinta*. Teollisuusalueen laitos. Tampereen teknillinen yliopisto.

Jääskeläinen, P. et al. (2008). *Työvoimakoulutuksen yhteiskehittäminen, henkilökohtaistamisen kolme vaihetta ja hankintamenettely*. SaTu- projektin loppuraportti. Työelämän tutkimuskeskus WRC. Työraportteja 80/2008. Tampereen yliopisto.

Karttunen, A. (2010). Leonardo-Luotain. Päivitetty 26.1.2010. Kansainvälisen liikkuvuuden ja yhteistyön keskus CIMO. [www-dokumentti]. [http://cimo.multiedition.fi/eNewsletter4/leonardo-luotain/2\\_2009/Karttunen.php](http://cimo.multiedition.fi/eNewsletter4/leonardo-luotain/2_2009/Karttunen.php)

Kiuru, S. (1991). *Suomi UNESCOssa*. Helsinki: VAPK-kustannus.

Klieme, E. et al. (2004). *The Development of National Educational Standards: An Expertise*. Berlin: Bundesministerium für Bildung und Forschung. Teoksessa Typology of knowledge, skills and competences. Winterton, J. et al. (toim.) (2005). CEDEFOP Project No RP/B/Credit transfer/005/04.

van der Klink, M. & Boon, J. (2002). *The investigation of competencies within professional domains*. Human Resource Development International, 5(4): 411–424.

Lorenz, H. (2009). *Skolan som mångkulturell arbetsplat: att tillämpa interkulturell pedagogik*. Potzkal, Poland: Studentlitteratur.

- Molander, B. (1993). *Kunskap i handling*. Göteborg: Diadalos.
- Neisser, U. (1976). *Cognition and reality*. San Fransisco: Freeman.
- Niiniluoto, I. (2002). *Pragmatismi*. Teoksessa Nykyajan filosofia. Niiniluoto, I. & Saarinen, E. (toim.) Helsinki: WSOY.
- Pulkkinen, T. (1999). *Identiteetti ja ei-identiteetti. Alkuperästä ja ykseydestä moneuteen ja toistoon identiteettipolitiikassa*. Ajatus, The Yearbook of Finnish Philosophy, N:o 56. Helsinki: Suomen Filosofinen Yhdistys, 213-236.
- Pörn, I. (1992). *Om kunskapsformer*. Teoksessa Inläring och kunskap, Jansson, J. (toim.). Helsinki: Utbildningsstyrelsen, s. 63–69.
- Raasumaa, V. (2010). *Perusopetuksen rehtori opettajien osaamisen johtajana*. Jyväskylä Studies in Education, Psychology and Social Research, 383. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto. [www-dokumentti]. <http://urn.fi/URN:ISBN:978-951-39-3803-1>
- Rantala, K. (2008). *Ammatillinen varhaiskasvatus ja näyttötutkintojärjestelmä. Tutkintotilaisuuksien kautta varhaiskasvatuksen ammattilaiseksi*. Väitöskirja. Kasvatustieteiden laitos. Turku: Annales Universitatis Turkuensis C 273. [www-dokumentti]. <https://oa.doria.fi/bitstream/handle/10024/42603/Annales%20C%20273%20Rantala.pdf?sequence=1>
- Rauste-von Wright, M. & von Wright, J. (1994). *Oppiminen ja koulutus*. Porvoo, Helsinki, Juva: WSOY.
- Tynjälä, P. (2000.) *Oppiminen tiedon rakentamisena: konstruktivistisen oppimiskäsityksen perusteita*. 2. p. Helsinki: Tammi.
- Viitala, R. (2002). *Henkilöstojohtaminen*. 4. uud. p. Helsinki: Edita Prima Oy.
- Winterton, J. et al. (2005). *Typology of knowledge, skills and competences: Clarification of the concept and prototype*. CEDEFOP Project, No RP/B/Credit transfer/005/04.
- von Wright, M. (2000). *Vad eller Vem? (What or Who? A pedagogical reconstruction of G H Mead's theory of human intersubjectivity)*. Göteborg: Daidalos.

## Lait, sopimukset ja määräykset

- Laki ammatillisesta aikuiskoulutuksesta 21.8.1998/631  
 Laki ammatillisesta koulutuksesta (630/1998)  
 Henkilökohtaistamismääräys, OPH 2006, 43/011  
 EQF, European Qualification Framework for Life Long Learning  
 Valtion ja pääkaupunkiseudun välinen aiesopimus 2010–2012

## Luennot

- Korpelainen, K. (2010). Osaaminen murroksessa. Luento, Helsingin Diakoniaopisto.



## 2. MAAHANMUUTTAJIEN OSAAMISEN TUNNISTAMINEN HELSINGIN DIAKONIAOPISTON AMMATILLISISSA TYÖVOIMAPOLIITTISISSA KOULUTUKSISSA

Nanna Wilhelmsson

Moni maahanmuuttaja on verrattavissa Tove Janssonin kuvaamaan satuhahmoon näkymätön lapsi. Käytännössä se tarkoittaa, että maahanmuuttaja ajattelee, että hän ei osaa mitään. Moni onkin sanonut, että hän kokee itsensä lapseksi, koska hän on yhteiskunnalle hyödytön. Tunnistettu osaaminen merkitsee, että maahanmuuttaja tulee näkyväksi. Hän näkee itse, että hän osaa monta asiaa ja muut voivat myös nähdä sen. Osaamisen tunnistaminen merkitsee siksi maahanmuuttajalle, että hän voimaantuu.

Työvoimapoliittisissa koulutuksissa valinta perustuu alkukartoitukseen, mikä Helsingin Diakoniaopiston ammatillisessa koulutuksessa on saanut osaamisen tunnistamisen muodon. Kartoitus mahdollistaa opetuksen henkilökohtaistamisen. Kartoittamisen lähtökohta ja viitekehys on pragmatismissa. Pragmatismien mukaan osaaminen syntyy ja näkyy toiminnassa. Osa kaikkesta osaamisesta muuttuu hiljaiseksi tiedoksi, jota on vaikea tunnistaa ilman dialogia toisen kanssa. Osaamisen tunnistaminen vaatii aikaa, ja se vaikuttaa itsetuntoon, motivaatioon ja identiteettiin. Edellä mainitut asiat vaikuttavat oppimiskykyyn. Lisäksi toiset, kuten opettajat ja työnantajat, voivat tunnistaa osaamisen. Näin ollen osaamisen tunnistaminen toimii samalla maahanmuuttajan keinona markkinoida itseänsä. Joissakin tapauksissa osa tunnistetusta osaamisesta voidaan myös tunnustaa. Esimerkkeinä tästä voi mainita hygieniapas-

si- ja ensiapukoulutuksen, jotka moni maahanmuuttaja on hankkinut työharjoittelun ohessa, tai integraation ns. MAVA-koulutuksen aikana.

Edellisessä artikkelissani kuvasin hankkeessa syntyneitä malleja maahanmuuttajan osaamisen tunnistamiseksi. Todettiin, että on monta tapaa tarkastella identiteettiä. Kuten Hall (1999) toteaa, identiteetti on yksilötasolla, socialisaation ansiosta, jatkuva itsensä luomis- ja muutosprosessi. Sopeutuakseen ja selviytyäkseen yksilön on kyettävä luomaan järkevä ”tarina”. Tarinaa voidaan verrata henkilön rakentamiin skeemoihin, joiden varassa hän toimii. Osaamisen tunnistajan tehtävä on, henkilökohtaistamismääräyksen mukaan, hahmottaa ja auttaa maahanmuuttajaa itse hahmottamaan mitä hän osaa. Osaaminen luokitellaan hankkeessa syntyneen mallin mukaan. Aiemmassa artikkelissani totesin, että osaamista voi hahmottaa ja luokitella monella eri tavalla kuten EQF-viitekehyksessä esitetään: tietona, taitona ja kompetenssina. Kartoituksessa pyritään siksi luomaan hahmo maahanmuuttajan osaamiselle ja luokittelemaan sitä. Tähän tarvitaan erilaisia menetelmiä, joita kuvataan alla olevassa tekstissä. Yhdessä pohditaan, mihin ja millä tavalla osaamista voidaan hyödyntää, kehittää tai muuttaa uudessa kontekstissa. Sen perusteella maahanmuuttaja joko valitaan ammatilliseen koulutukseen tai hänet polutetaan täydentämään osaamistaan.

Tässä luvussa on tarkoitus kuvata seuraavia menetelmiä, joilla osaamista voidaan tunnistaa:

- simulointi
- dialogi
- narratiiviset tarinat
- scaffolding
- tietoiskut
- portfolioit
- markkinointikeskustelu.

## 2.1. Miten osaamista tunnustetaan?



Osaamisen tunnistaminen on verrattavissa näyttötutkintoprosessin *simulointiin*. Siinä hakija pyrkii tunnistamaan ja kuvaamaan omaa osaamistaan. Osaamisen tunnistaminen toteutetaan prosessina ja siihen sisältyy vaiheita, joissa hakija joutuu pohtimaan seuraavia kysymyksiä:

- ♦ Mitä olen tehnyt ja oppinut elämän varrella?
- ♦ Miten opin kuvaamaan ja markkinoimaan osaamistani?
- ♦ Mitä sosiaali- ja terveysala edellyttää minulta?
- ♦ Miten ala soveltuu minun persoonallisuudelleni ja miten voisin hyödyntää osaamistani alalla?

Lopuksi hakijat valmistelevat markkinointipuheen, jossa heitä pyydetään vastaamaan kysymykseen, miksi juuri sinut tulisi valita alkavaan koulutukseen. Suullinen osaamisen markkinointi toteutetaan henkilökohtaisena keskusteluna kahden kouluttajan kanssa. Keskustelussa pyritään simuloimaan työpaikkahaastattelua, joten myös ne, joita ei valita alkavaan koulutukseen, voivat hyötyä kokemuksesta. Markkinointikeskustelussa hakija voi tuoda esille, mikäli hän on todennut, ettei ala sovellu hänelle tai hän on arvioinut, ettei juuri nyt pysty opiskelemaan ammattiin aikuisopiskelun edellyttämällä tavalla.

### 2.1.1. Dialogimenetelmä

Oman osaamisen tunnistamiseen käytetään *dialogia*. Se perustuu oppimisprosessia kuvaaviin kysymyksiin *mitä, miten ja miksi*.

Dialogissa vuorovaikutus nähdään vastavuoroisena suhteena, jossa ei pyritäkään menemään kenenkään ehdoilla (Aarnio, 1999). Dialogi tarkoittaa parhaimmillaan, että molemmat osapuolet kokevat voivansa oppia toinen toisiltaan. Näin luodaan perusta luovalle, pohdiskelevalle ja yhteiselle ajattelulle. Dialogille pitää antaa aikaa, ja vaikka ohjausaika olisikin lyhyt, osapuolten tulisi voida keskittyä tilanteeseen ja heidän tulisi olla siinä kokonaan läsnä.

Dialogissa käytetään selkokieltä ja varmistetaan, että maahanmuuttaja on ymmärtänyt sen mitä hän on kuullut. Varmistaminen toteutuu parhaiten pyytämällä ohjattavaa palauttamaan lähetetty viesti. On tärkeää muistaa, että maahanmuuttaja itse konstruoi ajatuksensa osaamisestaan. Dialogin tehtävä ei siis ole ottaa kantaa siihen, mitä maahanmuuttaja sanoo tai on kirjoittanut, eikä häneen pyritä vaikuttamaan. Pyrkimys on ymmärtää, miten toinen ajattelee ja miksi hän on tehnyt tai kirjoittanut tietyllä tavalla.

Dialogi perustuu toisen *kuuntelemiseen*, hänen *sanomansa kuulemiseen* ja hänen *kohtaamiseensa*. Ohjattavan sanoman takana olevat merkitykset ovat tärkeitä. Niiden selville saamiseksi voi esittää tarkentavia kysymyksiä, kuten *mitä sinä tarkoitat tuolla ilmaisulla* tai *mitä sinä ajattelet* (Isaacs, 2001). Voi myös ilmoittaa, että *nyt minä en ymmärtänyt mitä sinä tarkoittit, voitko sanoa sen uudestaan?* Ohjattavan on koettava, että hänen sanomallaan voi olla jokin merkitys.

Dialogissa tulisi huomioida, että maahanmuuttajallakin on tietoisia ja tiedostamattomia sisäisiä malleja, jotka vaikuttavat hänen toimintaansa. Näin ollen hän saattaa olla varuillaan eikä uskalla lähteä dialogiseen keskusteluun. Hän ei ehkä luota suomen kielen taitoonsa, ja itsetunto voi olla heikko. Viestintätavalla on iso merkitys dialogissa. Kannattaa lähettää selkeitä *minäviestejä*. Niillä voi osoittaa aitoa kiinnostusta ohjattavan ajatuksiin ja näin edistää dialogin syntymistä.

Dialogin avulla hakija listaa ensin, mitä hän on elämänsä aikana tehnyt sekä kotimaassa että Suomessa. Listauksen jälkeen hänen kanssaan käydään dialogia ja häntä pyydetään arvioimaan, mitkä asiat ovat hänelle erityisen tärkeitä ja kuvaavat hänen

mielestään parhaiten hänen identiteettiään ja hänen osaamistaan. Hän valitsee viisi osaamisaluetta, joita hän pyrkii kuvaamaan mahdollisimman tarkasti kirjallisesti. Kirjoittaminen toteutetaan prosessikirjoittamisen mallin mukaan, ja kunkin hakijan kanssa käydään useita lyhyitä dialogeja, joiden avulla heitä autetaan löytämään vastauksia kaikkiin yllämainittuihin kysymyksiin. Koska kulttuuriosaaminen on maahanmuuttajien erityinen osaamisalue, hakijat kuvaavat myös omaa kulttuuriaan sekä kirjallisesti että muulla valitsemallaan tavalla.

### 2.1.2. Scaffolding-menetelmä

Scaffolding voidaan suomentaa *oppimisen oikea-aikaiseksi tukemiseksi*. Siinä korostetaan hakijan omia ajattelu- ja oppimisprosesseja, joissa hän etenee omien taitojensa ääri rajoilla. Häntä neuvotaan vain silloin, kun hänen omat taitonsa eivät riitä tehtävän suorittamiseen täysin itsenäisesti. Usein puhutaankin minimaalisen avun periaatteesta. Oikea-aikainen tukeminen perustuu Vygotskyn käsitteeseen *lähikehityksen vyöhyke*. Vygotskyn (1986) näkemys on sosiodynaaminen, eli sen mukaan osaaminen kehittyy sosiaalisen ympäristön avulla. Vuorovaikutus ja keskustelut, joissa käsitellään omia kokemuksia, luovat uutta osaamista asiasta, koska niissä liitetään toisten ajatuksia omiin.

Dialogi ja scaffolding-menetelmä täydentävät toisiaan koko osaamisen tunnistamisprosessin läpi. Scaffoldingin merkitys kasvaa erityisesti niissä ryhmätehtävissä, joissa maahanmuuttajat kuvaavat ja jakavat keskenään omaa kulttuuriosaamistaan. Niissä eri kulttuurien edustajat muodostavat työryhmän, jossa he ensin pohtivat oman kulttuurinsa erityispiirteitä. Sen jälkeen kukin valitsee jonkin asian, johon haluaa perehtyä tarkemmin ja josta hän haluaa kertoa muille ja myös luoda kuvauksen omaan portfolioonsa. Ryhmätyö esitetään koko ryhmälle niin, että työryhmä astuu eteen esittäen vuorollansa oman tarinansa. Esittelyä seuraa keskustelu, jossa esittelijä myös joutuu perustelemaan kulttuurinäkemystään.

Työskentelytapa antaa mahdollisuuden tunnistaa opiskelijoiden ryhmätyötaitoja, päätöksentekoa, vastuuntuntoa, esiintymistaitoa sekä dialogisuutta. Erityismaininnan ansaitsee eräs somaliryhmä, jossa miehet ja naiset yhdessä pohdiskelivat naisten ja miesten ympärileikkausta, tavan alkuperää, tavan suhdetta uskontoon ja toimintatapojen muuttamista inhimillisestä näkökulmasta. Esitys tarjosi lisäksi hyvän maaperän

vertailla toimintamalleja sekä historiallisesta että kulttuurisesta näkökulmasta.

Vastaavanlaisissa keskusteluissa nousee usein esille monenlaisia väärinkäsityksiä myös suomalaisesta kulttuurista. Nämä antavat aihetta tarkennuksiin, jotka laajentavat yhteistä ymmärrystä.

### 2.1.3. Narratiiviset kertomukset -menetelmä

Narratiivisuus on prosessi, joka yhdistää monimuotoiset tapahtumat yhtenäiseksi identiteetti-kertomukseksi (Sintonen, 1999). Se sitoo erilliset tapahtumat aikaan. Narratiota, tarinaa tai kertomusta käytetään ymmärtämisen välineenä (Hänninen, 1999).

Ihmiset voivat hahmottaa elämäänsä elämäkertakirjoittamisen tai lyhyempien muistelutarinoiden kautta. Tarinalla on alku, keskikohta ja loppu. Oman elämän muistot ovat menneiden tapahtumien tulkintoja nykyisyyden näkökulmasta. Muistoissa on informaatiota muistelijan nykyisistä ajatuksista, toiveista, motivaatioista ja uskomuksista, sanoo Linnainmaa viitaten Huntin elämäkertatutkimuksiin. (2009.)

Elämäntarinan kirjoittaja käyttää kulttuurin tarinavarannosta saamiaan tarinallisia malleja oman minuutensa ja elämänsä tulkittamiseen (Hänninen, 2000). Hännisen mukaan sisäinen tarina viittaa kirjoittajan mielenprosessiin, jossa hän tulkitsee omaa elämäänsä tarinallisten merkitysten kautta. Kerronnassa on kyse tapahtumasta, jossa tarina muotoutuu, reflektoituu ja jäsentyy sosiaalisten prosessien välityksellä. Kertoessaan sanallisesti sisäistä tarinaansa kirjoittaja voi ottaa etäisyyttä tarinaansa ja muokata sitä yhdessä toisten kanssa. Sosiaalisessa kerrontatilanteessa sisäinen tarina saa kertomuksen muodon (Hänninen, 2000).

Kartoituksessa tarinan kirjoittaminen alkaa listauksesta. Listataan erilaisia osaamisalueita, joita kykenee itsessään tunnistamaan. Lista mahtuu monenlaista, mutta jokainen listaa kunnes ei enää keksi mitään kirjoittaa. Yksi vaikeimmista asioista maahanmuuttajille on saada kontakti siihen, mitä he ovat tehneet kotimaassaan. He sanovat, että *”kukaan ei tähän mennessä ole ollut kiinnostunut siitä”*. Kartoittajat kiertävät maahanmuuttajasta toiseen käyden kysymysten avulla dialogia heidän kanssaan. Kukin listatun asian kohdalla käydään dialogia.

Osaamisen kuvaaminen toimintoina on vaikeaa. Maahanmuuttaja olisi ensin valmis tyytymään pelkkään listaamiseen, eli *osaan ommella tai laittaa ruokaa*. Heille selitetään, että osaamisella on erilaiset muodot. Pitää tietää ja taitaa sekä lisäksi käyttää harkintakykyä. Näitä käsitteitä avataan heille useiden esimerkkien avulla. Yksi esimerkki liittyy ruuanlaittoon. Lihan paistamiseen ei käytetä kattilaa, koska jokainen tietää, että liha ei ruskistu kattilassa, jota taas käytetään keittämiseen. Käytännön tai arkitiedon tasolla pitää lisäksi tietää kuinka eri ruoka-aineet käyttäytyvät niitä käsiteltäessä sekä mitkä ruoka-aineet ovat milläkin tavalla terveellisiä. Taito tarkoittaa ruuanlaitossa kykyä valmistaa ruoka maistuvaksi tehtyjen suunnitelmien mukaan. Harkintakykyä käytetään ruokaostoksissa, kun määritellään ruokamääriä ja rahankäyttöä.

Osittain vaikeus johtuu kielitaidosta, mutta suurin vaikeus lienee tiedostaminen, että moneen arkitoimintoon myös liittyy tietoa ja harkintakykyä. Taidon tunnistaa sen sijaan helpommin. Tarinoita syntyy ruuanlaiton lisäksi mm. onkimisesta, minkä on oppinut pienenä isoisältä, juhlien järjestämisestä ja lasten hoitamisesta, mutta mukaan mahtuu myös pyykinpesu, ostosten tekeminen, kitaran soitto ja valokuvaus. Tarinointia ”säestää” jatkuva dialogi kartoittajien kanssa. Kunkin toiminnon kohdalla esitetään kysymys *miten tämä asia kuvastaa osaamistasi*. Pyykinpesun suhteen tarinaan mahtuu muun muassa kertomus siitä, että vaatteiden pesuohjeet tulisi lukea ennen pesua. Vaatteet tulee lajitella ohjeiden mukaan ja pestä ne niin, että materiaali ei kärsi ja etteivät vaatteet mene pilalle.

Usein saa todeta, että moni ammattilainen on Suomessa oppinut aliarvioimaan sitä, mitä hän on tehnyt työkseen kotimaassaan niin, että hän ei edes tule maininneeksi sitä osaamisena. Dialogin avulla paljastuu, että yksi ja toinen on toiminut hoitotyön tehtävissä. Toiset ovat olleet aktiivisesti toimivia myös sodan aikana. Ei voi olla kysymättä, eikä tällaisella osaamisella ole mitään arvoa.

Kulttuurin muodostaa henkilön ns. kansalaistaito, ja se on tärkeä osa maahanmuuttajan identiteettiä. Lisäksi *kulttuuriosaamiseen* kuuluvat henkilön arvot, jotka luovat pohjan harkintakyvylle (Lorenz, 2009).

## 2.1.4. Tietoiskut-menetelmä

Viittasin aiemmin Neisserin (1976) havainnointimalliin, jonka mukaan yksilö kokee mustensa kautta rakentaa ajatusmalleja, jotka ohjaavat sitä mitä hän havaitsee. Havainnoinnille on ominaista sekä valikointi että sen tulkinta. Siinä yhdistyy aistienvarainen ja käsitteellinen tiedonkäsittely. Uusi tapahtuma aktivoi vanhoja sisäisiä malleja, ja ne vaikuttavat tulkintoihin.

Että voitaisiin havainnoida maahanmuuttajien kehittämiä malleja hoitamisesta ja kasvattamisesta ja yleensä auttamistyöstä, tietoiskuihin sisältyy kahden videon katselu, joissa kuvataan vanhustyötä eri näkökulmista. Hakijat ottavat kirjallisesti kantaa näkemäänsä ja arvioivat työprosesseissa esiintyviä hyviä ja huonoja käytänteitä. Hakijoille annetaan myös luettavaksi pari ajankohtaista artikkelia, joita he referoivat.

Seuraavaksi annetaan lyhyitä tietoiskuja sosiaali- ja terveysalan kehityksestä sekä aikuisena opiskelemisesta. Tietoiskut perustuvat siihen, että kartoitusmallissa pyritään simuloimaan aikuiskoulutuksen edellyttämiä tutkintotilaisuuksia, jotka sosiaali- ja terveysalalla perustuvat sekä toimintaan että oman toiminnan suunnitteluun perusteluineen.

Hakijoita perehdytetään suomalaiseen koulutusjärjestelmään ja erilaisiin koulutusmuotoihin, jotta he saisivat mahdollisuuden markkinoida omaa osaamistaan juuri lähihoitajakoulutukseen soveltuvaksi. Toinen tavoite on, että annetaan mahdollisuus opiskelijoille tutustua muihin vaihtoehtoihin ja mahdollisesti löytää itselleen sopivampi vaihtoehto. Dialogi osoittaa, että harva on ymmärtänyt suomalaista koulutuspolitiikkaa, vaikka on asunut vuosia Suomessa ja hakenut monenlaiseen koulutukseen, myös työvoimakoulutukseen. Yhtälaila osoittautuu, että lähihoitajakoulutuksen historia, sisältö ja koulutuksen tuomat mahdollisuudet työllistyä ovat epäselvät, vaikka moni useamman kerran onkin pyrkinyt lähihoitajakoulutukseen.

Koulutusjärjestelmää, -muotoja ja -sisältöjä seuraa tutustuminen opetussuunnitelmaan sekä tarkennus aiemmin esitetylle sanalle henkilökohtainen oppimissuunnitelma eli HOPS. Voitaneen todeta, että opetussuunnitelma on tätä nykyä enemmän opettajien työväline, koska käytettyjen ilmaisujen ymmärtäminen edellyttää alaan liittyvää osaamista. Vaikeusaste nousee, jos suomen kielen taito on puutteellinen. Toisaalta opetuksen henkilökohtaistaminen edellyttää, että opiskelija ymmärtää,

- mitä hänen tulisi oppia ja
- mitä hänen opetuksen jälkeen tulisi osata.

Mainituista syistä tietoisuuden aikana luetaan yhdessä lähihoitajakoulutuksen oppilaitoskohtaista opetussuunnitelmaa aikuisille. Hakijat saavat kysyä sanoja ja ilmaisuja ja niiden merkitystä. Ohessa muutamia esimerkkejä: *”Mitä on hahmottaminen, mikä on kasvatusperinne, yhteiskunnallinen tekijä, lainalaisuus, työilmapiiri, vastaanototkyky, tutorohjaus, harjaannuttaminen, palveluhenkisyys tai yksilövastuinen?”*

Kartoitus perustuu myös tietoisuuteen sellaisista kysymyksistä, joita opiskelijat itse esittävät. Kysymyksiin pyritään vastaamaan selkokielellä. Sen jälkeen opiskelijat kertovat kirjallisesti sen, minkä he ovat asiasta ymmärtäneet, kunnes ymmärrys on riittävän syvä jatkamaan seuraavaan asiaan.

### 2.1.5. Osaamisen markkinointi

Suomessa vaaditaan, että henkilö osaa markkinoida itseään hakiessaan opiskelu- tai työpaikkaan. Useimmissa kulttuureissa, joista maahanmuuttajamme tulevat, katsotaan että itsensä kehuminen ja markkinointi on suorastaan epäkohteliasta. Monet eivät siksi osaa markkinoida itseään, vaan tulevat tilaisuuteen valmistautumatta. Jotkut ovat valmistautuneet hyvin ja osaavat tuoda julki uusia puolia itsestään. Niille, jotka eivät ole valmistautuneet, kerrotaan uudestaan miten tärkeää itsearviointi on sekä työ- että koulutusjärjestelmässä.

Kartoitukseen kuuluvalla osaamisen markkinoinnilla pyritään toisaalta simuloimaan aitoa rekrytointitilannetta ja toisaalta antamaan hakijoille mahdollisuus henkilökohtaiseen keskusteluun kahden kartoittajan kanssa. Siinä hakija voi myös nostaa esille sellaisia asioita, joista hän ei halua puhua toisten ollessa läsnä. Tämä mahdollisuus edellyttää tietenkin, että kartoituksen aikana on syntynyt luottamuksellinen suhde hakijan ja kartoittajien välillä. Usein esille nouseekin hyvin henkilökohtaisia asioita, kuten hakijan huoli jaksamisestaan tai soveltumisestaan sosiaali- ja terveysalalle, koska hän on kokenut ikäviä asioita omassa kotimaassaan. Keskustelussa pohditaan ja punnitaan näitä asioita yhdessä.

## 2.2. Portfolioon kootaan tunnistettu osaaminen näkyväksi

Portfolio on kooste siitä osaamisesta, joka on tunnistettu. Se toimii reflektointipintana tulevaisuudelle ja polutukselle, koska tavoitteena on, että osaamiskartoitus voisi olla hyödyksi myös niille, joita ei valita alkavaan koulutukseen.

Portfolio on maahanmuuttajan kuvaus omasta osaamisestaan. Samalla se on väline, jolla maahanmuuttaja niveltävää voi viestittää muille, vaikka jollekin työnantajalle, että hän osaa monta asiaa. Kuvauksissa hän kertoo, mitä hän on tehnyt elämänsä aikana, sekä miten hän on toiminut omassa kotimaassaan ja Suomessa. On esimerkiksi syntynyt kertomuksia, miten henkilö on pakolaisleirillä perustanut kaupan ja pyörittänyt sitä, tai miten hän on paimentanut kotieläimiä epävakaalla ja kuivuudesta kärsivällä alueella. Lisäksi löytyy kuvauksia, miten joku on sotatilanteessa hoitanut eri-ikäisiä potilaita, sekä kertomuksia lasten kasvatuksesta ja kodin hoitamisesta. Kertomuksiin kuuluu myös kuvaus omasta kulttuurista.

### 2.2.1. Esimerkkejä hakijoiden portfolioista

Portfolioon maahanmuuttaja kerää kuvauksia omasta osaamisestaan. Sen avulla maahanmuuttaja voi markkinoida itseään esimerkiksi työssäoppimispaikoille.

Hakijoiden oikeusturvan suojaamiseksi annetaan alla olevassa tekstissä vain lyhyitä esimerkkejä eri henkilöiden portfolioista. Esimerkit perustuvat suurelta osin *hakijoiden non- ja informaaliseen osaamiseen*, josta kartoituksessa ja tässä hankkeessa ollaan erityisen kiinnostuneita. Kuvaukset on sekoitettu, jotta ulkopuolinen ei pystyisi tunnistamaan kirjoittajaa. Kielivirheistä lukija voi tehdä omia johtopäätöksiään hakijoiden kielitaidosta.

*”Halusin oppia ompelamaan. Ensin ompelin nukan vatteita. Siskoni opetti miten vanhoita vatteista tehtiin malleja. Vanha vaate purettiin saumoista, siitä tuli malli. Malli laitettiin kankaan päälle. Piirettiin kankaalle, leikattiin palat irti sitten ommeltiin kangaspalat yhteen...”*

”Yleensä minä olen se, joka ajattelee ja ohjelmoida meidän syödiä. Perhe voi ehdottaa mitä tahansa haluaa. Sen jälkeen teemme ruokalista ja käymme kaupassa ostamassa ruokaa. Minä aina valmistaa elintarvikkeita tasapainoinen, runsaasti hedelmiä ja vihanneksia välttämällä ylimääräinen sokeria ja rasvaa. Jotta vältetään tautia kuten diabetes, verensokeritautia.”

”Kulttuuri on talo joka rakentamaan aika kanssa; se on tarvitse kivet, sementti puuta jne. Näin kulttuuri tarvitse monta asiat ensin pohja, ja se on tärkeä osa rakennuksen. Pohja on paketti tiedot jotka saada kokemuksesta aikaan (historia)”

”Työ sisäli tarjousten tekemisen ja ladun valvonta. piirsin ja suunnittelin kaikki ...mallit ja sitten annoin määräykset työntekijöille.”

”Teen työtä isän kaupassa. Kaupassa ei ollut itsepalvelua, kaikki piti tehdä itse käsin. Yhtä aika voi tulla paljon asiakkaita ja tule kiirettä. Sen takia minä mitta ja paketoita valmiiksi pieneä kun minulla oli aika. Kaikki ei ole mahdollista pake-toita ensin. Vain sokeri ja ...”.

”Minä kutsin potilas rauhassa huoneessa ja ottanut häneltä historia, auta lääkäri. On vähän lääkäri, potilas monta. Kerron miten käytä lääkkeitä, koska jos potilas ei ymmärrä hyvin miten käyttää lääkkeitä niin hän voi käytä varaa lääkkeitä sitten voi taphtua onnettomuus”:

”Yritys on työtehtävä joka pitää olla tarkka. Ensimmäinen katso jos meillä riittävä voima. Haluat perustaa yritys tehdä suunnitelma. suunnitelma ottaa huomioon raha, tehtävä, paikka, asiakkaita, mitä asiakkaita halua, sopimus. Kun kaikki materialit paikalla ajattele mainoksia. Kun tiedät asiakkaita sitten voit suunnitelma kehittää yritys parempi.”

Lopuksi lukijaa haastetaan pohtimaan seuraavia kysymyksiä:

- Löytyykö esimerkkilauseista osaamista?
- Sisältävätkö kuvatut esimerkit sellaisia taitoja, joita voisi hyödyntää sosiaali- ja terveysalalla?
- Voisiko osaamisen varaan rakentaa henkilökohtaisen oppimissuunnitelman sosiaali- ja terveysalalle?

## 2.3. Minkäläistä osaamista voidaan tunnistaa?

Edellisissä kappaleissa on annettu monta esimerkkiä siitä osaamisesta, jota kartoituksen avulla voidaan tunnistaa. Alla on lyhyesti luokiteltu joitakin osaamisalueita, jotka käytettyjen menetelmien ansiosta näkyvät erityisen vahvasti.

Kartoitusmallissa kiinnostus on hakijoiden osaamisesta ja siihen kytketyssä identiteetissä, ja siksi pyritään löytämään heidän ajattelutapansa. Käytettyjen menetelmien avulla muodostuu monipuolinen kuva heidän ajattelustaan. Esimerkkejä asiasta löytyi edellisestä kappaleesta. Työelämä on viestittänyt, että moni maahanmuuttaja työharjoitteluun tullessaan ei osaa vastaanottaa toimeksiantoja. Kaikki eivät myöskään suorita annettuja tehtäviä loppuun. Näiden asioiden kartoittamisessa ollaan siksi hyvin tarkkoja, ja hakijat saavat lukuista toimeksiantoja kartoitusjakson aikana. Lisäksi pystytään näkemään heidän ilmaisukykynsä suomen kielellä, heidän kykynsä itsearviointiin, ongelmanratkaisukykynsä, stressinsietokykyä, itsenäisyyden astetta ja heidän yhteistyötaitonsa.

### Lähteet

- Aarnio, H. (1999). *Dialogia etsimässä*. Tampere University, Acta Universitas Tamperensis.
- Ed at Distance Magazine and Ed Journal Vol 15 No 8.
- Hänninen, V. (1999). *Sisäinen tarina, elämä ja muutos*. Vammala : Acta Universitatis Tamperensis 696.
- Isaacs, W. (2001). *Dialogi ja yhdessä ajattelemisen taito*, Jyväskylä: Gummerus Kirjapaino OY.
- Linnainmaa, T. (2009). *Narratiivisuus ja elämäntarinan kirjoittaminen*.
- Sintonen, T. (1999). *Etninen identiteetti ja narratiivisuus. Kanadan suomalaiset miehet elämänsä kertojina*. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto.
- Vygotsky, L. S. (1986). *Thought and Language*. Cambridge: MA MIT Press.

### **3. KUVAUS VANTAAN AMMATTIOPISTO VARIAN KARTOITUSJAKSOSTA LÄHIHOITAJAKOULUTUKSEN OPISKELIJAVALINTANA**

Paula Huhtala

#### **3.1. Johdanto**

Vantaan ammattiopisto Variassa suoritetaan kartoitusjakso, jonka tavoitteena on tunnistaa koulutukseen hakeutuvien osaamista, ja sen avulla tehdä opiskelijavalinta. Kartoitusjaksoon osallistuu kaksi eri ryhmää, joille maahanmuuttajien osaamisen tunnistamisella on merkitystä: koulutukseen hakeutuvat sekä heidän valinnastaan vastaavat opettajat. Osaamisen tunnistaminen palvelee koulutukseen pääsijöiden valinnassa, ja myös henkilökohtaisen opiskelusuunnitelman laatimisessa koulutukseen valittujen kohdalla.

Ammatin oppiminen kertoo kulttuurissa vallitsevasta oppimiskäsityksestä. 1950-luvulta eteenpäin kognitiivisen psykologian näkemykset ovat saaneet oppimisen alueella merkitystä. Sen mukaan ihminen on informaation käsittelijä. Oppiminen on prosessi, ja oppimisen tuloksiin vaikuttavat samanaikaisesti havaitseminen, muistaminen, ajattelu ja päätöksenteko. Oppimisprosessiin liittyvät tiedollisten prosessien lisäksi emootiot ja motivaatio, joilla on vaikutusta oppimistuloksiin (Rauste-von Wright & al. 2003, 51–52).

Seuraava uusi askel oppimisen käsityksen muuttumiselle oli konstruktivismi. Se syntyi kun havaittiin, että tieto ei ole pysyvää. Ihmisen täytyy oppia koko eliniän, ja sitä varten hän tarvitsee tarkoituksenmukaiset keinot. Konstruktivismiin näkökulma, pragmatismi, näkee oppimisen yksilön oman toiminnan tuotteena. Uutta oppiessaan ihminen valikoi informaatiota ja tulkitsee sitä käsitystensä, odotustensa ja tavoitteidensa pohjalta. Oppija rakentaa tiedon itse. Se tapahtuu aina jossakin tilanteessa. Tilanne vaikuttaa siihen, miten informaatiota tulkitaan ja miten syntyvää tietoa voidaan myöhemmin käyttää hyväksi. Kun oppijan oma aktiivinen rooli tiedon rakentajana korostuu, nousee etualalle aktiivisuuden luonne, eli toiminnan biologisen ja sosiaalisen säätelyn ehdot. (Rauste-von Wright & al. 2003, 549.) Siten oppimisprosessin tarkastelussa on keskeistä informaation valikoinnin, tulkinnan ja ymmärtämisen merkitys (Rauste-von Wright & al. 2003, 54).

Oppimisen tulos on konstruktivismiin mukaan aina yksilöllinen. Kun tätä käsitystä sovelletaan opiskelijavalintaan, kartoitusjakson tavoitteena on saada selville hakijan osaaminen koulutukseen hakeutumisasiheissa. Kuvaan tässä raportissa Vantaan ammattiopisto Varian toteuttamaa kartoitusjaksoa, ja arvioin kartoitusjakson toimivuutta.

Tietoja raportin kirjoittamiseen olen saanut kartoituksen toteuttamiseen osallistuvilta opettajilta. Varia on toteuttanut kartoitusta lähihoitajakoulutuksen opiskelijavalintamenetelmänä. Kartoitusjaksolla ja valittujen opiskelijoiden ryhmässä on sekä suomalaisia että maahanmuuttajia. Kuvaan tässä raportissa kartoitusjaksoa maahanmuuttajien osalta.

#### **3.2. Kartoitusjakson tavoite**

Opetussuunnitelman perusteiden mukaan lähihoitaja työskentelee sosiaali- ja terveysalan hoito-, huolenpito-, kasvatus- ja kuntoutustehtävissä. Lähihoitaja työskentelee ihmisten kanssa ja heitä varten. Lähihoitaja osaa toimia työssään kokonaisvaltaisesti, inhimillisesti ja suvaitsevaisesti. Lähihoitaja hallitsee ammatissaan keskeisen tietoperustan, joka käsittelee ihmisen ja hänen psykososiaalisen ja fyysisen ympäristönsä sekä yhteiskunnan välisiä yhteyksiä. (Sosiaali- ja terveysalan perustutkinto 2010, 8–9.)

Koulutus on yhteiskunnan ylläpitämää toimintaa. Sen tehtävänä on sosiaalista siihen elinkeino- ja kulttuuriperinteeseen, jota yhteiskunnassa pidetään keskeisenä. Opiske-

lijavalintojen tarkoitus on löytää jokaiselle koulutuslalle soveltuvimmat opiskelijat. Kartoituskartoitusjakso on henkilöarviointia. Laajassa merkityksessä henkilöarvioinnilla tarkoitetaan yksilön kaikkien ominaisuuksien arviointia (Niitamo, 2003, 14).

Kun koulutettaviksi ollaan valitsemassa muista kulttuureista tulleita, tarvitaan hyvin suunniteltuja ja soveltuvia menetelmiä, joilla opiskelijoiksi valikoituvat lähihoitajan opinnoissa ja työssä parhaiten menestyvät. Kun opiskelijavalinta toteutetaan kartoituskartoitusjaksona, on mahdollista kerätä tietoa hakijoista monipuolisesti. Kartoituskartoitusjaksolla arvioinnin pitää kohdistua ammattitaidon kehittymisen edellytyksiin. Kartoituskartoitusjakson ja opinnoissa edistymisen pitäisi korreloida mahdollisimman hyvin.

### 3.3. Kartoituskartoitusjakson rakenne ja toteuttamisen kehittyminen Variassa

Työ ja elinkeino (TE-) -keskukseen jätetyistä hakemuksista kartoitukseen valitaan kaksinkertainen määrä hakijoita valittaviin nähden. Tavoitteena on ollut, että sekä kartoitukseen että koulutukseen valituista puolet on maahanmuuttajataustaisia. Kartoituskartoitusjakson jälkeen valitut siirtyvät opiskelemaan, ja heille laaditaan henkilökohtainen opiskelusuunnitelma. Ei-valituille järjestetään jatko-ohjaus, jossa selvitetään millaisiin toimiin kannattaa panostaa seuraavaksi, että koulutukseen pääsy olisi myöhemmin mahdollista.

Opiskelemaan valitut suorittavat lähihoitajaopintojen kolme yhteistä ammatillista osaa. Koulutus on järjestetty työvoimapolitiittisena koulutuksena. Opiskelu-aika on yksi vuosi. Valinnaisen tutkinnon osan opiskelijat suorittavat oppisopimuskoulutuksena

Koulutus aloitettiin syksyllä 2004 ns. SUOMA-ryhminä. Alkuvaiheessa koulutuksen rahoittaja oli TE-keskus. Tällöin opiskelijat valitsi työvoimatoimisto. Virheitä sattui, esim. hyviä hakijoita jäi valitsematta ja hakijoita sijoitettiin suorittamaan perusopinnot, vaikka nämä olivat ne jo suorittaneet.

Opettajien mukaantulo valintatilanteeseen on lisännyt hakijoista saatavaa informaatiota. Opettajien parityöskentely haastattelu- ja ryhmätilanteissa on paitsi monipuolistanut hakijoista saatavaa käsitystä, myös antanut varmuutta opettajille tehdä päätelmiä hakijan soveltuvuudesta koulutukseen.

Kartoituskartoituksen alkuvaiheessa hakijat olivat myös tutustumassa työelämään kolme päivää pareittain: maahanmuuttaja yhdessä suomalaisen hakijan kanssa. Työhön tutustumisen lisäksi hakijat haastattelivat työelämän edustajaa. Tällaisesta yhteistyöstä työelämän kanssa on luovuttu, sillä sopivien paikkojen löytäminen oli vaikeaa kun kartoitettavia saattoi olla jopa 80. Palautteen kerääminen oli käytännössä hankalaa. Saatu palaute oli usein suppeaa, eikä antanut osaamisen tunnistamiseen liittyvää tietoa.

Alkuvaiheessa järjestettiin myös monikulttuurinen päivä. Tällöin hakijat valmistivat ryhmissä esityksen, joka kuvasi jotakin tyypillistä synnyinmaan kulttuurista. Näin voitiin kartoittaa maahanmuuttajahakijoiden kielitaitoa, kaikkien hakijoiden suullista ilmaisutaitoa, ryhmässä toimimista ja kulttuurisia taitoja. Kartoituskartoitusjakson muuttuessa viisipäiväiseksi tästä luovuttiin ajanpuutteen vuoksi.

Kaikki kartoituskartoitusjaksolle valitut eivät saavu osallistumaan. Huomattava on myös, että osa maahanmuuttajista koki jo kartoituskartoitusjakson alkaessa oman opiskelukapasiteettinsa riittämättömäksi. Nämä ohjattiinkin jo tässä vaiheessa heille paremmin soveltuvaan koulutukseen tai työvoimatoimistoon, missä heitä voidaan ohjata yksilöllisemmin.

Kartoituskartoitusjakso Variassa on toteutettu joko 5 tai 10 päivän pituisena. Kartoituskartoitusjaksolla kerätään hakijoista tietoa useilla erilaisilla menetelmillä. Käytännön toteutukseen osallistuu keskimäärin 10 opettajaa, joista 5–6 opettajaa osallistuu koordinoivana työryhmänä. Tähän ryhmään kuuluvat alkavien ryhmien tutoropettajat. Em. opettajaryhmä tekee opiskelijavalinnan ja ryhmäjaon. Se huolehtii myös ei-valitut hakijat tarpeelliseen jatko-ohjaukseen.

Kartoituksen sisältö jakaantuu kolmeen osaan:

1. **Lähihoitajakoulutuksen ja työn esittely**
2. **Hakijan henkilökohtaisen tilanteen arviointi**
  - kiinnostuneisuus lähihoitajan tutkinnon suorittamiseen ja työhön lähihoitajana
  - soveltuvuus alalle
  - terveydelliset edellytykset alalle
  - teoreettinen ja käytännöllinen työelämäosaaminen
  - oppimisvalmiudet (aikuisopiskelutaidot, kielitaito, oppimisvaikeudet)



### 3. Realistinen ja toteuttamiskelpoinen jatkosuunnitelma

- koulutuksessa jatkaville: henkilökohtainen opiskelusuunnitelma (HOPS)
- koulutuksesta karsiutuville: muiden koulutusvaihtoehtojen etsiminen, työllistymissuunnitelma, ohjaus työvoimatoimiston palveluihin.

## 3.4. Kartoitusjakson sisältö

### 3.4.1. Kartoitusjakson toteutuksesta

Kartoitusjaksolla seurataan erityisesti hakijoiden aktiivisuutta. Tämä tarkoittaa päivittäistä läsnäoloa kartoitusjakson eri tilanteissa sekä mielenkiinnon osoittamista kartoitusjakson sisältöihin ja sen aikana toteutettuihin erilaisiin menetelmällisiin ratkaisuihin, joiden avulla saadaan tietoa hakijoista. Hakijan etukäteen hankkiman tiedon realistisuus lähihoitajan tutkinnosta ja työstä mittaa hakijan motivoituneisuutta koulutukseen. Motivaatiosta kertoo myös, jos hakijalla on hyvin pohdittu perustelu päästä lähihoitajakoulutukseen

Kartoitusjakson aikana opettajat tekevät havaintoja ja rakentavat kuvaa hakijoista. Havaintojen teossa käytetään erilaisia keinoja, jotka perustuvat yksilöpsykologisiin tapoihin osoittaa oma osaamisensa ja myös siihen, että lähihoitajan työssä vaaditaan monenlaista ammattiosaamista. Kartoitusjaksolle osallistuvien osaaminen on yleensä hyvin yksilöllistä. Siihenastinen oppiminen on voinut toteutua muodollisena koulutuksena tai formaalisessa tai ei-formaalisessa käytännön työssä. Hakijoiden työkokemus on myös kirjavaa. Näistä tekijöistä johtuen oppimisympäristön merkitystä oppimistuloksiin ei saa unohtaa. Kartoitusjakson huolellisen suunnittelun ja toteutuksen merkitystä korostaa myös se, että hakijoilla on paljon hiljaista tietoa, jonka tunnistaminen on kartoitusjakson keskeinen tavoite. Hiljaisella tiedolla tarkoitetaan toimintaan sisältyvää sanatonta, ei-käsitteellisessä muodossa olevaa tietoa (Järvinen & al., 2000, 72). Vuorovaikutus ympäristön kanssa muokkaa yksilön toimintavalmiuksia. Kulttuuri on keskeinen lähde; se opettaa kielen, tavat, arvot ja toimintavalmiudet.

Työkulttuureissa on paljon sanatonta tietoa, ja ennen ammattitieto siirtyi työn tekemisen ja seuraamisen kautta (Järvinen & al., 2000, 75). Hakijoiden oppimisympäristön moninaisuus edellyttää, että kartoitusjaksolla käytetään erilaisia menetelmiä osaamisen tunnistamisessa.

Kartoitusjakson alkuorientaatiotilanne on pyritty tekemään kannustavaksi ja miellyttäväksi kokemukseksi. Hakijat tutustuvat toisiinsa vaihtelevissa ryhmädynaamisissa tutustumisharjoituksissa. Kartoitusjakson aikana ohjeiden antamisessa on käytetty selkeää suomen kieltä.

### 3.4.2. Ryhmätilanteet

Oppitunteja ei kartoitusjaksolla ole, paitsi ennen matemaattisten taitojen kartoitusta pieni kertaustunti, ja lähihoitajan työstä ja koulutuksesta kertova infotilaisuus. Sen sijaan hakijoita seurataan erilaisissa ryhmätilanteissa. Näissä tilanteissa toinen opettaja toimii havainnoitsijana. Ryhmien kokoonpano ja jäsenet vaihtelevat tehtävän luonteen ja käytetyn menetelmän mukaan.

Toiminnallisissa ryhmissä on hakijoista havainnoitu erityisesti näitä asioita:

- motivaatio kyseiseen tehtävään
- yhteistyökyky, sosiaalisuus
- ryhmätyötaidot
- oma-aloitteisuus
- aktiivisuus
- annettujen ohjeiden mukaan toimiminen
- vastuuntunto
- suomen kielen taito
- päivittäinen läsnäolo kartoitusjaksolla.

Hiljainen tieto on joskus vaikeaa pukea sanoiksi, varsinkin jos kielitaito on heikko. Polanyin (1958 ref. Koivunen, 1997) mukaan ihminen osaa paljon enemmän kuin kykenee ilmaisemaan sanallisesti. Ihmisen elämä on vuorovaikutusta ympäristön kanssa, toimintaa ja toiminnan kohteena olemista (Kivinen & Piironen, 2008, 194). Tästä johtuen osaamista on pyritty tunnistamaan esim. ensiapuharjoituksissa: näin on voitu selvittää hakijan päättelykykyä ja opettajan antamien ohjeiden noudattamista. Käytännön keittiötyöskentelyssä hakijat ovat voineet osoittaa arjen matematiikkataitojakin!

Toiminnallisissa ryhmissä on voitu seurata myös hakijoiden orientoitumista erilaisiin oppimistilanteisiin. Ensiapuharjoituksissa tarvitaan mm. mallista oppimisen taitoa, keittiötyöskentelyssä kirjallisten ohjeiden noudattamista. Ryhmissä on saatu tietoa

myös kulttuuriin liittyvistä tekijöistä. Nämä näkyvät mm. siinä, miten eri kulttuureissa on opetettu työskentelemään keittiössä, ja miten tärkeitä tekijöitä keittiötyöskentelyssä ovat hygieniat ja esteettisyys.

### 3.4.3. Kielitesti

Kielitesti tehdään jokaiselle maahanmuuttajahakijalle. Kielitaitovaatimus on B.1 (YKI 3). Kielitestissä selvitetään hakijan kirjallista kielen tuottamista ja ymmärtämistä. Suullisen kielitaidon hallinta näkyy kartoitusjaksolla useiden muiden osioiden yhteydessä.

Kielitaidon merkitys on tärkeä. Lähihoitajilta vaaditaan työssään sekä suullista että kirjallista ilmaisukykyä. Sitä edellytetään jo opiskeluvaiheessa. Kielitaito on hakijoilla hyvin eritasoinen. Arkikielen hallinta voi olla hyvä, mutta vaikeuksia syntyy kielikuvien ja käsitteiden ymmärtämisessä.

Jos kielitaito on pelkkää arkikieltä, voi ammattiin kuuluvan erityissanaston ymmärtäminen olla ongelmallista. Siksi kielitaidon kartuttaminen opiskelun aikana on usein välttämätöntä. (Opetushallitus, 2008) Käsitteiden käytön voi oppia käyttämällä niitä. Tämä taas vaatii yleensä sen kulttuurin käsitejärjestelmän omaksumista, jossa niitä käytetään (Rauste-von Wright, 2003, 55).

### 3.4.4. Matemaattisten taitojen kartoitus

Myös matemaattista osaamista tarvitaan lähihoitajan työssä ja koulutuksessa. Kartoitusjaksolla kaikki hakijat osallistuvat matematiikkakokeeseen. Kokeen tuloksista voidaan päätellä, onko hakijalla mahdollisesti oppimisvaikeuksia matematiikassa. Matematiikkatestissä epäonnistuminen ei ole ainut hylkäämisperuste. Sen avulla voidaan ennakoita hakijan mahdollinen tuen tarve lähihoitajaopintojen matematiikan opiskelussa.

### 3.4.5. Haastattelu

Haastattelu on ollut ja tulee aina olemaan henkilöarvioinnin päämenetelmä (Niitamo, 2003, 22). Jokainen hakija haastatellaan. Haastattelut ovat yksilöhaastatteluja. Haastattelutilanteessa on aina kaksi opettajaa, koska näin hakijan havainnointiin on paremmat mahdollisuudet. Haastattelun yhteydessä tarkistetaan opiskelijoiden koulutus- ja työtodistukset.

Soveltuvuus alalle selvitetään ensisijaisesti haastattelun yhteydessä. Tarkoitus on selvittää, ettei hakijalla ole sairauksia, jotka saattaisivat olla este opiskelulle ja lähihoitajan työlle. Myös hakijan asenteet lähihoitajan työtä kohtaan selvitetään. Kulttuuritautalla on merkitystä valintatilanteessa. Maahanmuuttajaa opiskelemaan valittaessa on tärkeää selvittää, millainen käsitys hänellä on hoitotyön luonteesta ja liittyykö siihen hakijan kohdalla joitain rajoitteita.

Haastattelulomakkeen teemoja ovat:

1. Ensivaikutelma (käytös, esiintyminen, itseilmaisuus, ulkoasu)
2. Millainen käsitys hakijalla on lähihoitajakoulutuksesta?
3. Millä tavoin hakija suhtautuu erilaisuuteen/tutor-parityöskentelyyn
4. Arvio aloitteellisuudesta, yhteistyökyvystä ja kypsytyksestä

Haastattelutilanteessa on käytetty teemarunkoa, jonka pohjalta opettajat ovat muotoilleet kysymykset – ottaen huomioon kunkin hakijan valmius ymmärtää kysymyksen sisältö. Haastattelutilanteessa on tärkeää luottamuksen syntyminen haastatellun ja haastattelijan välille. Sopivan avoin keskustelu kertoo riittävästi hakijasta. Perhetilanteen, taloudellisten edellytysten, päihteidenkäytön, terveydentilan ja vakaumukseen liittyvien tekijöiden selvittäminen on tärkeää opiskelun sujumisen kannalta. Haastattelussa keskeistä on hakijan motivaation selvittäminen. Haastattelun päätteeksi opettajat arvioivat hakijan soveltuvuutta koulutukseen asteikolla 1–10.

Haastattelusta saatavaan informaation vaikuttaa mm. se, ymmärtääkö haastateltava kysymykset samalla tavalla kuin haastattelija, haluaako/saako haastateltava antaa vastausta kysymyksiin joita hänelle esitetään ja missä muodossa haastateltava antaa vastaukset. Vastaamisen ongelmat ovat kielitaitoon ja kulttuuriin liittyviä.

Haastattelun onnistumiseksi pidetään tärkeänä sitä, millaisia ennakkovalmisteluja sen toteuttamiseksi on tehty. Tämä ei tarkoita vain oikeanlaisten kysymysten laatimista ja aikataulutusta, vaan myös haastatteluun asennoitumista. Erilaisista kulttuureista tulevien hakijoiden kohtaaminen on vaikeaa silloin kun muistista ei löydykään mallia kulttuurien välisiin tilanteisiin (Talib, 2008, 152). Opettajan oma ja yhdessä kollegojen kanssa kerätty kokemustieto kartoitusjaksolla antaa paitsi turvallisuutta, myös aitoutta ja oikeudenmukaisuutta valintatilanteessa.

### 3.4.6. Kirjalliset tehtävät

Hakijoille annetaan jakson aikana erilaisia kirjallisia tehtäviä. Opettajien kokemukset tehtävien informaatioarvosta ovat vaikuttaneet siihen, että tehtävät ovat vaihdelleet eri kartoitusjaksoilla. Kirjallisia tehtäviä on voitu käyttää kielitestin tukena. Seuraavassa muutama esimerkki.

Yksi käytössä olleista tehtävistä on ollut hakijoiden laatima kuvaus itsestään. Tähän tuli sisältyä kuvaus itsestä oppijana. Tämä tehtävä vaati sanaston hallintaa. Jos hakija ei pystynyt kirjoittamalla kuvaamaan itseään riittävästi, hän käytti apuna piirtämistä.

Kirjoitustehtävänä on käytetty myös kuvausta omasta työhistoriasta. Tarkoitus oli kertoa jokaisesta työpaikasta työtehtävät sekä se, mitä valmiuksia työn tekeminen edellytti. Hakijoita pyydettiin kuvaamaan työhistoriansa täysin lauserakentein, ei vain luettelomalla.

Hakijat osasivat hyvin kertoa työpaikan, tehtävänimikkeen ja työtehtävätkin. Jos kielitaito ei ole hyvä, hakija ei osaa kertoa, millaisia taitoja tai osaamista työn tekemiseen tarvittiin. Toisena selittävänä tekijänä saattaa olla, että osaamista ei osata pukea kirjalliseen muotoon, jos työssä on tarvittu enimmäkseen käytännön taitoja. Selittävä tekijä kirjallisen kielitaidon puuttumiselle voi olla myös se, että perusopintojen suorittamisesta on saattanut kulua pitkä aika, tai ne on suoritettu hakijan lähtömaassa.

Muutaman kerran hakijoita on opastettu pitämään oppimispäiväkirjaa jakson aikana. Päiväkirjat on kerätty opettajien luettaviksi jakson lopussa. Päiväkirjan kirjoittaminen osoittautui kuitenkin liian vaikeaksi tehtäväksi. Oppimispäiväkirjan kirjoittaminen olisi onnistuakseen vaatinut reflektointitaitoa kartoitusjakson aikana.

## 3.5. Koulutukseen valinnan kriteerit

Ammatissa toimimisen edellyttämää osaamista voidaan tarkastella mm. ammattitaitona. Ammattitaidolla on tarkoitettu osaamista jossakin työympäristössä, sen on katsottu liittyvän yksittäiseen työsuoritukseen tai tehtävään ja yksittäiselle työntekijälle ominaiseksi toimintatavaksi. Ammattitaito eroaa kvalifikaatioista, joilla tarkoitetaan pätevyysvaatimuksia. (Haltia & Hämäläinen, 1999, 12; Väärälä 1998, 22.) Kun etsitään kriteerejä koulutukseen pääsemiseksi, ei voida suoraan käyttää kriteerinä ammattitaitovaatimuksia. Kartoitusjakson tulee perustua sellaisille valintakriteereille, jotka ennustavat valittavan menestymistä lähihoitajaksi opiskelussa ja koulutuksen päätyttyä työelämässä.

Myös koulutuksen ja työn välinen suhde asettaa omat ehtonsa valintakriteerien laadinnalle. Enää ei riitä, että opiskelulla tavoitetaan ne valmiudet, joita tämänhetkinen työ edellyttää. Koulutuksen pitää antaa valmiuksia uudistaa omaa ammattikäytäntöä koko työelämässä olon ajan. Tätä edellyttävät myös uusimmat opetussuunnitelman perusteet.

Kaikille toisen asteen ammatillisen koulutuksen alueille on määritelty elinikäisen oppimisen avaintaidot. (OPS perusteet, 2010, 18) Niitä tarvitaan jatkuvassa oppimisessa, tulevaisuuden ja uusien tilanteiden haltuunotossa sekä työelämän muuttuvissa tilanteissa. Ne ovat tärkeä osa ammattitaitoa ja kuvastavat yksilön älyllistä notkeutta ja erilaisista tilanteista selviytymistä. Ne lisäävät kaikilla aloilla tarvittavaa ammattisivistystä ja kansalaisvalmiuksia, ja niiden avulla tutkinnon suorittajat pystyvät seuraamaan yhteiskunnassa ja työelämässä tapahtuvia muutoksia ja toimimaan muuttuvissa olosuhteissa. Niillä on myös suuri merkitys yksilön elämän laadulle ja ja persoonallisuuden kehittymiselle. Elinikäisen oppimisen avaintaitoja ovat oppiminen ja ongelmanratkaisu, vuorovaikutus ja yhteistyö, ammattietiikka, terveys, turvallisuus ja toimintakyky (nämä erikseen arvioitavia), aloitekyky ja yrittäjäyys, kestävä kehitys, estetiikka, viestintä ja mediaosaaminen, matematiikka ja luonnontieteet, teknologia ja tietotekniikka, aktiivinen kansalaisuus ja eri kulttuurit.

Oppija oppii parhaiten sen, minkä hän itse mielessään työstää, missä hän on aktiivinen toimija ja minkä hän kokee itsensä kannalta mielekkääksi eli omien arvojensa ja tavoitteidensa (motivaatiojärjestelmän) mukaiseksi (Rauste-von Wright, 2003, 41). Tavoite säätelee sitä, mitä yksilö pyrkii oppimaan. Tavoitteet ovat tiedostettuja

ja tiedostamattomia. Oppimista säätelevät yksilön teot ja hänen saamansa palaute (sellaisina kuin hän itse ne tulkitsee tai kokee). Oppimisen kannalta tärkeitä eivät ole vain toiminnan tavoitteet vaan myös ne keinot, joilla tavoitteisiin pyritään. (Raustevon Wright, 2003, 57.) Kartoitujaksolla on, lähinnä haastattelun yhteydessä, selvitetty hakijan henkilökohtainen tarve päästä koulutukseen. Kartoitujaksolla käytettyjen menetelmien avulla on puolestaan pyritty selvittämään, miten motivoitunut hakija on käyttämään erilaisia menetelmiä tavoitteen saavuttamiseksi.

**Taulukko:** Koulutukseen valinnan kriteerit

Kohde	Arviointikriteeri
	Osaamisen tunnistamisen välineitä
<b>A. Opiskeluvalmiudet</b> - motivaatio opiskeluun	- läsnäolo ja aktiivisuus kartoitujaksolla - haastattelu
<b>B. Elämäntilanne</b> - elämänhistoria - kotoutuminen / yhteiskuntaan sopeutuminen - terveys	- haastattelu - havainnointi
<b>C. Soveltuvuus alalle</b> - asenne lähihoitajan työhön - persoonallisuus - työskentelytyyli; yksin/ryhmässä työskentely	- haastattelu - havainnointi - toiminnalliset harjoitukset
<b>D. Perusopiskelutaidot</b> - kielitaito - matemaattiset valmiudet	- kieli- ja matematiikkatesti - kirjalliset tehtävät
<b>E. Yleiset ammattitaitovaatimukset</b> - oppiminen ja ongelmanratkaisu - vuorovaikutus ja yhteistyö - aloitteellisuus	- havainnointi - kirjalliset tehtävät

Lähihoitajan työssä ovat tärkeitä ihmissuhde- ja vuorovaikutusvalmiudet. Ihmissuhdeammattien työssä edellytetään ammatin erityisalan, menetelmien ja ongelmaratkaisutaitojen hallintaa, mutta myös ihmissuhdetietoja. Lähihoitajan työssä näkyy ihmissuhdeammattelle tyypillinen piirre, orientaatiooperustan kokeminen jäsentymättömäksi ja epämääräiseksi. (Raustevon Wright, 2003, 215) Toiminnallisissa ryhmissä on voitu hyvin selvittää hakijan tapa orientoitua työhön. Työskentelytavasta on voinut päätellä mm. hakijan päämäärätietoisuutta, suunnitelmallisuutta, ryhmän muiden jäsenten huomioonottamista työskentelyssä ja epävarmuuden sietokykyä.

Toiminnalliset ryhmät ovat palvelleet myös hakijan hiljaisen tiedon selvittämisessä. Se, mikä milloinkin toimii hiljaisena tietona, vaihtelee tilanteen mukaan. (Koivunen, 1999, 80–81).

Hiljainen tieto on monitasoista ja laajaa. Hiljainen tieto voidaan käsittää sekä yksilölliseksi että yhteisölliseksi tiedoksi. Se voi näkyä tuloksena, tuotoksena tai prosessina eli toimintana. Tarkastelemalla esim. Rolfin (1995 ref. Toom & al., 2008, 36) määritelmää hiljaisesta tiedosta voidaan havaita, että kysymyksessä on melko laaja, monisyinen ja vaikeasti teoriassa rajattava tieto. Jo käsitteen määrittely lähihoitajan työhön ja koulutukseen on haaste itsessään.

Polanyi on erottanut hiljaisen tiedon ja fokusoidun tiedon. Fokusoitu tieto kohdistuu juuri käsittelemäämme asiaan, se on näkyvää. Tässä käsittelyssä tarvitaan apuna hiljaista tietoa. Olennainen looginen ero hiljaisen ja fokusoidun tiedon välillä on se, että fokusoitua tietoa on mahdollista arvioida kriittisesti, koska se on ilmaistu eksplisiittisesti, kun taas hiljaisen tiedon kohdalla samanlainen dokumentoitavissa oleva kriittinen päättelyketju ei ole mahdollinen. Nämä kaksi tiedon muotoa täydentävät toisiaan. Hiljainen tieto auttaa käsittelemään ja kehittämään fokusoitua tietoa. (1958 ref. Koivunen, 1999, 80–81).

Toisen henkilön hiljaisen tiedon selville saaminen ja ymmärtäminen on ongelmallista, koska tieto on usein intuitiivista, osittain tiedostamatonta, ja sitä on vaikeaa sanallisesti selittää. Toisen henkilön toimintatietoihin ja -taitoihin liittyviä malleja on vaikea omaksua vain tietoa siirtämällä ilman yhteisesti jaettuja kokemuksia. (Järvinen & al. 2000, 140.) Hakukartoituksen yhteydessä tärkeäksi tulee hakijan kokemusten ja niihin liittyvien tunteiden ja arvostusten selvittäminen.

### 3.6. Kartoitukseen osallistuvien hakijoiden palautetta

Kartoitujaksolla olleilta on kerätty palautetta kyselylomakkeella. Palautepapereista saadusta informaatiosta löytyi muutama yhteinen teema:

- Opettajia pidettiin asiantuntevina ja motivoituneina kartoitustehtävään. Hakijat olivat kokeneet, että olivat saaneet paitsi hyödyllistä tietoa eri oppiaineiden sisällöistä, myös kuvaa siitä, millaista lähihoitajaksi opiskelu on.
- Hakijat kaipasivat lisää ryhmitöitä ja antoivat positiivista palautetta siltä osin kuin niitä oli ollut. Ryhmätyöskentelyä pidettiin hyvänä myös siksi, että koko hakijajoukolle pidetyt tunnit / infotilaisuudet oli koettu uuvuttaviksi, keskittyminen oli herpaantunut pois aiheesta.
- Hakijoiden mielipiteet jakaantuivat sen suhteen, miten nopeasti asioiden käsittelyssä oli edetty. Joidenkin mielestä etenemisnopeus oli sopiva, mutta joidenkin vastaajien mielestä oli esiintynyt turhaa toistoa, toisten mielestä taas tahti oli ollut liian nopea.
- Hakijat esittivät myös, että haastatteluja ja itsestä kertomista olisi saanut olla enemmän, vaikka kirjallisessa muodossa. Muutamat hakijat kaipasivat myös perinteisiä soveltuvuuskokeita.
- Kartoitusjakso on pyritty tekemään mukavaksi, turvalliseksi mutta asialliseksi. Tästä huolimatta jännittäminen kartoitusjaksolla tuli selvästi esille annetussa palautteessa.
- Viikon mittaisen kartoitusjakson pituutta pidettiin yleensä sopivana.

Palautteet kerättiin nimettöminä. Palautelomakkeista erottuvat heikosti suomea osavien lomakkeet. Näissä palautteissa kerrottiin, että kartoitusjakso oli koettu mukavaksi eikä mitään kehitettävää ole. Myös omaa osaamista ja onnistumista kuvattiin näissä palautteissa. Nämä hakijat olivat jääneet isossa ryhmässä vaille tarvitsemaansa tukea, ja koko kartoitusjakson idea oli voinut jäädä epäselväksi.

### 3.7. Arviointia kartoitusjakson toimivuudesta

Kartoitusjaksolla mukana olleet opettajat ovat pitäneet hyvinä keinoina ryhmätilanteissa tehtävää havainnointia. Saatuja tietoja on voitu pitää luotettavina, koska opettajien käsitykset hakijoista ovat varsin harvoin poikenneet toisistaan.

Opettajien tekemä haastattelu on hyvä menetelmä tiedon keräämiseksi hakijoista. Haastattelun toteuttaminen parityöskentelynä on antanut enemmän tietoa kuin jos sen olisi toteuttanut yksi opettaja. Varsinaisen haastattelun lisäksi aikaa on varattu opettajien kokemusten vaihtoon heti haastattelun jälkeen. Strukturoitu lomake on suunnannut hakijoista haettavien tietojen sisältöä tavoitelähtöisesti. Haastattelutilanteeseen varattua aikaa on ohjattu enemmän tavoitteista kuin tiukasta aikarajasta lähtien. On kuitenkin otettu huomioon, että jos haastattelu on lyhyt, sen informaatioarvo on vaatimaton, jos taas se valuu liian pitkäksi, voi haastattelija eläytyä liikaa hakijan tilanteeseen ja kuva hakijasta suhteessa haastattelun tarkoitukseen saattaa hämärtyä.

Haastattelutilanteessa on pyritty huomioimaan myös haastattelijan oman persoonan ärsykearvo: miten haastattelijan olemus, eleet, sukupuoli ja pukeutuminen vaikuttavat vastapuoleen (Forsander, 1994, 63). Haastattelut on siksi toteutettu hyvin strukturoidun haastattelulomakkeen avulla. Lisäksi: hakijan vastauksien, olemuksen ym. kirjaaminen vain havaintoina on vähentänyt virhetulkintoja. Haastattelussa on käytetty selkokieltä. Kysymysten tarkentaminen hakijalle on antanut lisää tietoja hakijoista: esim. maahanmuuttoon ja synnyinmaan kulttuuriin liittyvät kysymykset ja hakijan elämäntilanne.

Variassa on toteutettu 5 ja 10 päivän mittaisia kartoitusjaksoja. Kartoitusjakson pituuden merkitys korostuu, kun mietitään jakson soveltuvuutta yksilötasolla. Esimerkiksi: miten persoonallisuuteen ja temperamenttiin liittyvät toiminta- ja reagoitavat saadaan esille? Miten kartoitusjakso saadaan niin turvalliseksi, että jokainen hakija uskaltaa näyttää osaamisensa? Johtuivatpa em. tekijöihin liittyvät vaikeudet mistä tahansa, optimaalinen kartoitusjakson pituus vaikuttaa siihen, että hakijan aitous saadaan esille. Persoonallisuutta pidetään yksilöllisenä eikä kulttuurin ominaisuutena. Kartoitusjakson alkuun on sijoitettu erityyppisiä toiminnallisia tutustumisharjoituksia, joiden tarkoitus on luoda turvallinen ilmapiiri jokaiselle hakijalle tuoda osaamistaan ja persoonallista toimintatapaansa esille.

Kun kartoitusjakso on 10 päivän pituinen, tietoa hakijasta saadaan enemmän. Tällöin kartoitukseen tulisi kuitenkin sisältyä sellaisia osioita, joita voidaan valittujen osalta hyväksilukea koulutuksen alettua.

Yksi keino tarkastella kielitaitoa ovat olleet kirjalliset tehtävät. Maahanmuuttajien kielitaidossa näkyi erityisesti kielen tuottamisen vaikeus: lauseiden lyhyys, kielioppivir-

heet, lauserakenteen heikkoudet. Kielitaidon puutteesta kertoo myös se, että hakija ei ole ymmärtänyt annettuja tehtävien tekemiseen tarjottuja ohjeita. Esimerkiksi oppimispäiväkirjoissa oli usein toistettu tuntien muistiinpanoja, joten päiväkirjan ajatus ei toteutunut. Tärkein syy koulutukseen pääsyn hylkäämiselle on ollut riittävän kielitaidon puuttuminen.

Kielitaidon merkitys opiskelussa on keskeinen. Kun opiskelijaksi on valittu heikon kielitaidon omaava maahanmuuttaja siksi, että hän sopii hyvin alalle, voi opiskelun kuluessa tulla uupumusta ja masennusta, ja opiskelija keskeyttää opinnot. Parempi ratkaisu onkin ollut, että hakijaa ohjataan opiskelemaan lisää suomen kieltä ja hakemaan koulutukseen esim. vuoden kuluttua uudestaan.

Ryhmätilanteiden merkitystä informaation tuottajana hakijoista ei voida vähätellä. Ryhmissä tapahtuva vuorovaikutteisuus kertoo osallistujan työskentelystä, aktiivisuudesta, orientaatiosta asiaan ja hänen ottamastaan roolista. Samalla se kertoo eri kulttuurien perinteistä, odotuksista ja tavoitteista.

Miten hyvin maahanmuuttajataustaiset opiskelijat ovat menestyneet opinnoissaan? Ensimmäisen opiskeluvuoden aikana 20 opiskelijasta lopettaa keskimäärin 2 heikon kielitaidon vuoksi ja 2 raskauden vuoksi. Viimeksi mainituista suurin osa palaa opiskelemaan äitiysloman jälkeen. Muut opiskelijat ovat siirtyneet suorittamaan tutkinnon valinnaista osaa oppisopimusopiskelijoina.

Kielitaidon puutteellisuuden vuoksi opiskelu on saattanut tuottaa hankaluuksia. Yhtenä kokeiluna tämän ongelman poistamiseksi Variassa on kokeiluna lähihoitajaksi opiskeleva ryhmä, jossa on pelkästään maahanmuuttajia. Heille perusopinnot on suunniteltu vuoden sijasta kahden vuoden mittaisiksi. Koulupäivän pituus on kuusi tuntia: tämä on helpottanut opiskelijoiden keskittymistä opiskeluun. Lisäksi on mahdollista saada lisätukea eri oppiaineissa joko yksilö- tai ryhmämuotoisesti.

### 3.8. Kehittämisehdotuksia

Yleiset maahanmuuttajataustaisten hakijoiden työhön pääsyn kriteerit ovat kielitaito ja kommunikaatiokyvyt sekä ammattitaito. Ympäröivän yhteiskunnan kulttuurisia taitoja pitäisi hallita, ja oman alan sosiaalisten verkostojen tuntemus on niin ikään tär-

keää työhönsijoittumisen kannalta (Forsander, 2004, 164). Näiden haasteiden edessä koulutuksen hankkiminen on väylä, jonka avulla voi päästä työelämään. Suodattimeksi jää kuitenkin koulutukseen pääseminen.

Edellä todettiin, että toiminnallisissa ryhmissä on toteutettu suomalaiseen yhteiskuntaan liittyviä aiheita. Kuinka paljon näissä tilanteissa vaikuttavat vieraan tilanteen pelko ja jännittämiskokemukset? Mitä tietoa saataisiin, jos toiminnallisissa tehtävissä hakijat tuottaisivat oman lähtömaansa toimintatapoihin kuuluvia tehtäväkokonaisuuksia? Toimintatapojen lisäksi näissä tilanteissa näkyvät myös asenteet ja vuorovaikutus. Kun kerätään tietoa hakijan osaamisesta, siirtyisi sen tunnistamisesta vastuuta opettajille havaintojen teon ja tulkinnan muodossa. Kysymys olisi siitä, miten hakijan toimintakultuuria voitaisiin siirtää lähihoitajan työssä ja opiskelussa tarvittaviin taitoihin.

Tehtävä on vaikea, sillä hiljainen tieto on kuitenkin niin henkilökohtaista, ettei sitä saa sanotuksi. Se kehollistuu yksilön ja yhteisön jäsenten kohdatessa ja toimiessa yhteisessä kulttuurisessa kentässään (Alanko-Turunen & Pasanen, 2008, 105).

Mitä kulttuuriin sidottu tieto tarkoittaa? Miten voidaan käytännössä todeta toisaalta kulttuurista peräisin oleva tieto ja toisaalta tietoerot yksilöiden välillä? Kartoitustoiminnan jatkuessa pitäisi selvittää, millaista informaatioarvoa kartoitujaksolle sijoitetuilla luovan toiminnan menetelmillä (kuvaamataito, liikunta, musiikki) voisi olla valintaan. Tähänastisen kokemuksen perusteella on voitu havaita, että maahanmuuttajataustaisten hakijoiden kohdalla toiminnalliset tehtävät ovat toimineet paremmin informaatiota antavina kuin suomalaisilla. Selittääkö tätä suomen kielen taitamisen erilaisuus?

Oppiminen on sidoksissa siihen kontekstiin, jossa se on hankittu. Myös henkilökohtainen oppimistyyli vaikuttaa oppimistuloksiin. Saattaisiko oppimistyylin selvittämisellä jo kartoitujaksolla olla informaatioarvoa valintatilanteessa? Tätä voisi kokeilla mm. kartoitujakssoon sisällytettävillä oppitunneilla.

### Lähteet

Alanko-Turunen, M. & Pasanen, H. (2008). *Vangitusta tiedosta kehoon piirtyvään hiljaiseen tietämiseen*. Teoksessa Hiljainen tieto, tietämistä, toimimista, taitavuutta. Toom & Onnismaa & Kajanto (toim.). Aikuiskasvatuksen 47. vuosikirja. 103–118.

- Arvonen, A. & Katva, L. & Nurminen, A. (2010). *Maahanmuuttajien oppimisvaikeuksien tunnistaminen*. PS-kustannus.
- Forsander, A. (1994). *Monietninen työ - maailma pienoiskoossa*. Teoksessa Monietninen työ - haaste ammattitaidolle. Forsander, A. et al. (toim.). Helsingin yliopiston Lahden tutkimus- ja koulutuskeskuksen täydennyskoulutuksen julkaisuja 9/1994. Helsinki: Hakapaino Oy. 51–68.
- Forsander, A. (2004). *Maahanmuuttajien työllistyminen ja työhallinto*. Helsinki: Työministeriö.
- Haltia, P. & Hämäläinen, V. (1999). *Näyttötutkinnoissa vaadittava pätevyys*. Työelämän tutkinnot 4 / 1999. Helsinki: Opetushallitus.
- Haltia P. (1995). *Ammattitaito ja ammattitutkinnot*. Teoksessa Ammattitutkintojen ja näyttökokeiden teoreettisia perusteita. Turpeinen R. (toim.). Työelämän tutkinnot. Opetushallitus. 7–30.
- Järvinen, A. & Koivisto, T. & Poikela, E. (2000). *Oppiminen työssä ja työyhteisössä*. WSOY
- Koivunen, H. (1997). *Hiljainen tieto*. Helsinki: Otava.
- Kivinen, O. & Piironen, T. (2008). *Kehollisesta osaamisesta kielelliseen tietoon*. Teoksessa Pragmatismi filosofiassa ja yhteiskuntatieteissä. Kilpinen E., Kivinen, O. & Pihlström, S. (toim.). Gaudeamus Helsinki University Press. 185–208.
- Metsämuuronen, J. (1999). *Pehmeät kvalifikaatiot sosiaali- ja terveysalan työssä ja ammatillisessa koulutuksessa*. Aikuiskasvatus 2/1999, 140–150.
- Niitamo, P. (2003). *Henkilöarviomenetelmät työelämässä*. Helsinki: Työterveyslaitos.
- Opetushallitus (2008). *Ammatillisen koulutuksen opiskelijavalintojen ja opiskelijaksi ottamisen perusteiden kehittäminen*. Helsinki: Edita Prima Oy.
- Rauste-von Wright, M. & von Wright, J. (2003). *Oppiminen ja koulutus*. 9. uud.p. Helsinki: WSOY.
- Rolf, B.(1995). *Profession, tradition och tyst kunskap*. Lund: Nya Doxa.
- Sosiaali- ja terveysalan perustutkinto, lähihoitaja 17.2.2010. Helsinki: Opetushallitus.

- Talib, M.-T. (2008). *Opettajan hiljainen tieto ja erilaisuuden kohtaaminen*. Teoksessa Hiljainen tieto: tietämistä, toimimista, taitavuutta. Toom, A., Onnismaa, J. & Kajanto, A. (toim.). Aikuiskasvatuksen tutkimusseura. Aikuiskasvatuksen 47. vuosikirja. Kansanvalistusseura. 149–162 .
- Toom, A. (2008). *Hiljainen pedagoginen tietäminen opettajan työssä*. Teoksessa Hiljainen tieto: tietämistä, toimimista, taitavuutta. Toom, A., Onnismaa, J. & Kajanto, A. (toim.). Aikuiskasvatuksen tutkimusseura. Aikuiskasvatuksen 47. vuosikirja. Kansanvalistusseura.
- Toom, A. & Onnismaa, J. & Kajanto, A. (toim.) (2008). *Hiljainen tieto: tietämistä, toimimista, taitavuutta*. Aikuiskasvatuksen tutkimusseura. Aikuiskasvatuksen 47. vuosikirja. Kansanvalistusseura.
- Väärälä, R.(1998). *Pätevyys ja ammatillinen muutos*. Teoksessa Hallitaanko ammatti? Pätevyyden määritteitä arvioinnin perustaksi. Räisänen, A. (toim.). Arviointi 2/1998, 21–34.

## 4. PSYKOLOGISTEN ARVIOINTIEN OIKEUDENMUKAISUUS MAAHANMUUTTAJIEN OPPILAITOSVALINNOISSA

Vesa Nevalainen

### 4.1. Nykytilanne

Opiskelu- tai oppisopimuspaikkaa hakevat henkilöt voivat nykyään Suomessakin olla varsin monenlaisista kulttuuri- ja etnisistä taustoista. Määrä on kasvamassa huomattavaa vauhtia. Erilaiset etniset ryhmät ovat keskenään hyvin erilaisia, eikä mikään yksittäinen keino tai työtapo sovellu aukottomasti kaikkiin tilanteisiin. Maahanmuutto on voinut tapahtua aivan äskettäin, jolloin tilanne on luonnollisesti toinen kuin silloin kun opiskelemaan hakenut on viettänyt koko lapsuutensa Suomessa ja omaksunut suomalaisen kulttuurin tapoja toimia. Maahanmuuttajien yleistilanteeseen vaikuttaa usein se, ovatko he tulleet Suomeen pakolaisina tai muun maahanmuuton seurauksena. Myös erilaiset uskonnolliset tai oikeastaan uskontoon liitetyt käsitykset voivat vaikuttaa siihen, millainen kotoutumisaika Suomeen tarvitaan. Sinänsä myös suomalaisen kulttuurin sisällä on erilaisia alakulttuureja, erot maan eri osien ja jopa yksittäisten kaupunginosien välillä saattavat olla huomattavia.

Kaikki yleisesti käytössä olevat psykologiset testit ja tutkimusvälineet on alkujaan kehitetty keskimäärin tavallisia länsimaisen kulttuurin edustajia varten. Näitä on sitten

muokattu eri kulttuureihin soveltuviksi. Jopa Suomen ja Ruotsin välillä on niin isoja kulttuurieroja, että Ruotsiin normitetut testit eivät sovellu täällä käytettäviksi ja päinvastoin. Tästä syystä esimerkiksi eri kansakuntien älykkyyden ja muiden kognitiivisten kykyjen keskinäinen vertailu on hedelmätöntä.

Suomessa on tiedostettu, että psykologit kohtaavat aiempaa enemmän monikulttuurisuutta työssään. *Koulupsykologit* arvioivat ja tutkivat maahanmuuttajalapsen oppimisvaikeuksia (BACU- koulupsykologien työryhmä 1999), *terveyskeskuspsykologin* vastaanotolle tulee vieraan kulttuuritaustan omaava nuori ja *neuropsykologi* tutkii vähemmistökuultuuriin kuuluvan henkilön hahmotushäiriön luonnetta. *Ammatinvälintapsykologin* asiakkaana on maahanmuuttajanuori, joka täyttää itsearviointimeneelmiä uravaihtoehtojensa kartoittamiseksi, ja *työpsykologin* soveltuvuusarviointiin saapuu opiskelunsa päättänyt työnhakija vaikkapa aasialaisesta kulttuurista. Siksi monikulttuurisuus on otettava huomioon erilaisissa arviointi-, ohjaus- ja interventi-otilanteissa sekä terapia- ja kuntoutusprosesseja suunniteltaessa ja niitä hallittaessa. Monikulttuurisen psykologisen arviointityön tavoitteena on luoda prosessi, joka kohtelee kaikkia arvioitavia samansisältöisesti ja tasa-arvoisesti. Monikulttuurisuus yleensä tiedostetaan, mutta käytännön tilanteissa kokenutkin psykologi saattaa kokea haasteelliseksi luoda arviointiprosessista objektiivinen ja tasa-arvoinen. (Testilautakunta, 2008a).

Testilautakunta on Suomen Psykologiliiton ja Suomen Psykologisen Seuran yhteiselin, ja se on laatinut suppeat yleisohjeet (Testilautakunta, 2008a), ohjeet työelämän henkilöarviointeihin (Testilautakunta, 2008b) ja ohjeet lasten monikulttuuriseen arviointiin (Testilautakunta, 2008c). Opiskeluvalintojen osalta yhtenäisiä suosituksia ei ole aiemmin tehty, vaan kukin opiskelijavalintoja tekevä psykologi on huomionnut monikulttuurisuuden parhaansa mukaan, käytännössä usein riittämättömästi. Yleisesti ottaen alalla vallitsee konsensus siitä, että pyritään noudattamaan hyvän henkilöarvioinnin käytäntöjä (Nevalainen, 2005 a ja b).

Monikulttuurisuus on otettava huomioon psykologisia oppilaitosvalintaprosesseja luotaessa ja niitä hallittaessa. Osassa länsimaisia kulttuureja henkilöt ovat harjaantuneita henkilöarviointiprosesseihin ja menetelmiin, kun taas joissakin kulttuureissa psykologisia henkilöarviointeja käytetään vähemmän (Testilautakunta, 2008 b). Toisaalta on tarkasteltava myös oppilaitoksen arvoja ja johtamiskäytäntöjä. Oppilaitokset viestivät strategioissaan usein tasa-arvoisuutta ja oikeudenmukaisuutta. Niiden toteutuminen oppilaitosten käytännöissä on vaihtelevaa ja ihannetapauksessa myös



oppilasvalinnan toimeksiantoja toteuttava psykologi pääsee vaikuttamaan koko organisaation toiminnan kehittämiseen. Psykologit voivat omalla osaamisellaan ja tiedostavalla suhtautumisellaan monikulttuurisuuteen vaikuttaa myönteisesti myös muiden ammattiryhmien ajatteluun ja työtapoihin

Käytännössä oppilaitoksen johdon asenteet vaikuttavat vahvasti koko oppilaitoksen ilmapiiriin ja asennoitumiseen monikulttuurisuutta kohtaan. Myöskään yksittäisen aktiivisen opettajan vaikutusmahdollisuutta hyvään tai huonoon suuntaan ei tule väheksyä.

Luonnollisesti myös tulevien työnantajien toiveet tulee mahdollisuuksien mukaan ottaa huomioon jo opiskelijavalinnoissa. Työpaikoilla henkilöitä ei enää useinkaan testata, joten työnantajat luottavat siihen että soveltuvuus on arvioitu jo opiskelemaan hakemisen yhteydessä (Palmunen, 2009). Myös kielitaito on tärkeä asia varsinkin hoitoalan töissä. Opiskelijan motivaatio on syytä selvittää huolella, koska opintonsa keskeyttäneitä henkilöitä ei voida palkata (Helomaa, 2009).

#### 4.1.1. Psykologisten arviointien nykytilanne opiskelemaan haettaessa

On erittäin tärkeää, että kullekin alalle sopivat ja pätevät henkilöt otetaan opiskelemaan kyseisiin tehtäviin valmentaviin koulutusohjelmiin. Jos henkilö koulutetaan tehtäviin jotka eivät sovi hänelle, kyseessä on hukka-investointi ja henkinen kärsimys vääränlaisiin, itselle sopimattomiin tehtäviin hakeutuneelle. Samalla on viety opiskelupaikka joltakulta, jolle kyseinen ala olisi soveltunut paremmin. Oppilaitokselle tällaiset väärät valinnat tulevat myös kalliiksi, sillä väärät valinnat näkyvät usein suurena keskeyttäneiden määränä.

Psykologisia oppilaitosvalintoja tehdään paljon, mutta asian vakavuus huomioiden silti selkeästi liian vähän. Arviointeja käytetään pääasiassa erilaisilla hoito- ja ihmishuolteen asioilla, varsinkin ammattikorkeakouluissa. Korkeakouluissa soveltuvuusarvioita käytetään todella vähän; esimerkiksi lääketieteessä ei lainkaan ja psykologiassakin vain puolessa psykologeja kouluttavista yliopistoista.

Yksi syy arviointien vähäisyyteen on rahan puute. Oppilaitoksilla ei ole varaa maksaa

paljon valintakokeista, eikä opiskelemaan hakeviltakaan voi laskuttaa mitään, tai ainakaan ei suuria summia. Rahan vähäisyyden vuoksi arviointeja ei aina voida tehdä niin hyvin kuin pitäisi. Välillä hyvä psykologin ammattietiikkakin (Suomen Psykologiliitto, 2006) on koetuksella.

Maahanmuuttajille ei voida järjestää normaalia enempää aikaa, joten heidät koetetaan huomioda muilla tavoin. Eräs tapa on käyttää muita, mutta suunnilleen yhtä paljon aikaa vieviä menetelmiä. Tässä on ongelmana se, että erilaiset psykologiset testit ovat huonosti yhteismitallisia. Toinen keino on joustaa koeasetteluissa siten, että maahanmuuttajat saavat muita pitemmän vastausajan. Keino on joillekin hyödyllinen, mutta sen laajempi käyttö edellyttäisi että maahanmuuttajien taitotaso olisi kutakuinkin sama. Koska se ei ole, vain osa heistä hyöttyy siitä, jotkut mahdollisesti liikaakin.

Maahanmuuttajien kohdalla on myös kokeiltu erilaista pisteitystä, heille on omat norminsa. Tämä edellyttäisi valtavaa normipankkia eri kulttuureista tuleville sekä sitä, että myös opetus olisi eriytetty kunkin kykytason mukaan. Tätä taas on käytännössä hyvin vaikea järjestää.

Valinnan kriteerejä voidaan myös muokata sellaisiksi, että ne soveltuvat aiempaa paremmin maahanmuuttajille. Esimerkiksi kiinnostus ja henkilökohtainen soveltuvuus alaan voivatkin olla kriteereitä, joita painottamalla opiskelemaan voidaan ottaa aiempaa useampia maahanmuuttajataustaisia hakijoita.

Psykologisissa soveltuvuusarvioinneissa selvitetään yleensä hakijan kykyrakennetta, taitoja ja/tai persoonallisuuden soveltuvuutta kyseiselle alalle. Arvioinnit ovat haastavia suomalaisen kantaväestönkin kohdalla, saati maahanmuuttajia tutkittaessa. Perinteisen älykkyystutkimuksen pioneerit Binet'stä alkaen ovatkin painottaneet, että älykkyystestit mittaavat vain niitä taitoja, joita kyseisessä kulttuurissa tarvitaan. Nykyaikainen käsitys onkin, että emme voi edes kuvitella mittaria, jonka avulla voitaisiin tutkia minkä tahansa kulttuurin edustajia (Heiskari, 2009). Esimerkiksi psykologi Michael Cole on tutkinut Liberianlaisen *kpelle*-heimon jäseniä, joille älykkyys osoitus ei välttämättä ole se mitä kaikki osaavat vaan se, mitä kukaan muu ei osaa. Se, kuten myös erinäisten puitten lehtien tunnistaminen, on juuri tälle heimolle hyödyllistä.

Suomessa käytettyjen älykkyystestien käyttökelpoisuudesta maahanmuuttajanuorten arvioimiseen ei ole perusteellista tutkimustietoa. Yleisimmin käytetyn älykkyystestin osioista jossain määrin käyttökelpoisia näyttäisivät olevan merkkikoe-, matriisiteh-

tävä- ja merkkien tunnistaminen. Osa ei-kielellisistä testeistä ja ns. kulttuurivapaista testeistä näyttää soveltuvan varauksin (Heiskari, 2009).

Viime aikoina on varsinkin maahanmuuttajiin liittyen puhuttu paljon ns. dynaamisen tai interaktiivisen arvioinnin käyttämisestä (aiheesta lisää esimerkiksi Nevalainen, 2000; Nevalainen, Juvonen-Nihtinen & Lappalainen, 2001; Nevalainen, 2007). Perinteinen kykymittaus on dynaamisen arvioinnin logiikan mukaan vasta ensimmäinen vaihe. Kun tutkittava epäonnistuu tehtävässä, opetetaan hänelle, miten tämentyylisiä tehtäviä voidaan ratkaista. Tämän jälkeen katsotaan, onko opetuksesta ollut hyötyä. Jos tutkittava osaa opetuksen jälkeen ratkaista tehtävän, on tapahtunut oppimista ja asia on hänen lähikehityksen vyöhykkeellään.

Dynaaminen arviointi soveltuu erityisen hyvin maahanmuuttajien tutkimiseen. Lähtökohdat ja koulunkäyntimahdollisuudet omassa maassa ovat voineet olla puutteelliset, ja se näkyy heikkona testimenestyksenä. Mutta mikäli opiskelijalla on hyvä ja laaja oppimiskyky, tulee hän kyllä saamaan muut kiinni opinnoissaan. Hyvän oppimiskyvyn omaavaa henkilöä voidaan huoletta suositella vaativiinkin koulutus- tai työtehtäviin. Sekä oppilaitokseen että työpaikkaan haettaessa tuijotetaan nykyisin aivan liikaa siihen, mitä henkilö osaa tällä hetkellä. Molemmissa olisi hedelmällisempää pohtia, mitä kyseinen henkilö osaa muutaman vuoden päästä. Dynaamisen arvioinnin avulla saadaan selvitettyä tutkittavan oppimis- ja kehityskyvyn rajat. Lisäksi sen avulla voidaan selvittää, millä keinoin kyseistä henkilöä voi ja kannattaa opettaa.

Joillakin opiskelualoilla, esimerkiksi sosiaali- ja terveysaloilla, on erityisen tärkeää tietää, onko opiskelijaksi hakeva persoonallisuudeltaan soveltuva. Psykologisista persoonallisuustesteistä kyselylomakemenetelmät ovat hyvin vahvasti kieli-/kulttuurisidonnaisia, ja siksi ongelmallisia. Kliiniset oirekartoitukset ovat varauksin käyttökelpoisia. Projektiivisista testeistä on vähän tai ei lainkaan kulttuuritutkimusta (Heiskari, 2009). Käytännön kokemus näyttää osoittavan, ettei edes haastattelu ole neutraali menetelmä. Monet vieraista kulttuureista tulevat tuntuvat yliarvioivan omia hyviä ja väheksyvän omia huonoja ominaisuuksiaan haastattelutilanteessa (Kiikkerä, 2009).

Eri kulttuureista tulevat vastaavat eri tavoin persoonallisuustesteihin, koska jo persoonallisuuden käsite on erilainen. Länsimaissa painottuu voimakkaasti käsitys yksilöllisyydestä, kun taas esimerkiksi monissa Aasian kulttuureissa painottuu vahvasti yhteisöllisyys. Lähtökohta siitä, tapahtuvatko asiat sisäisistä vai ulkoisista syistä, vaikuttaa siihen millaisina näemme maailman ja omat vaikutusmahdollisuutemme.

Maailmalla on alettu viime vuosina kehittää muihin kulttuureihin soveltuvia persoonallisuustestejä. Esimerkiksi Yhdysvalloissa on kehitelty latinoperäisen väestön tutkimiseen oma menetelmänsä. Suomessa vastaavia menetelmiä ei ole ainakaan toistaiseksi ollut, mutta tarve olisi huomattava.

## 4.2. Miten kulttuuriset tekijät otetaan huomioon oppilaitosvalintojen psykologisten arviointiprosessien eri vaiheissa

### 4.2.1. Ennen arviointia

Arvioinnin tekijällä on omat käsityksensä maailmasta ja siitä, miksi ihmiset toimivat siten kuin he kulloinkin toimivat. Nämä käsitykset on syytä tiedostaa. Suomalaisten arvojen vaikutus ihmiskuvaan sekä ajattelu- ja arviointitapaan on olemassa, mutta sitä ei yleensä tule ajatelleeksi. Erityisesti piilevät ennakkoluulot tiettyjä etnisiä, kulttuurisia tai uskonnollisia ryhmiä kohtaan on opittava tunnistamaan, sillä muuten ne vaikuttavat arvioinnin tekemiseen ja sen lopputulokseen.

Toisaalta on tunnettava yhteiskunnan yleiset arvot ja oppilaitoksen arvomaailma. Yhteiskunnan viralliset arvot ovat asiaa koskevan lainsäädännön taustalla (henkilötietolaki, laki yksityisyyden suojasta työelämässä sekä yhdenvertaisuuslaki). Luonnollisesti kaikkii yhteiskuntamme arvot eivät näy lainsäädännössä. Se ei tarkoita, ettei näitä piiloarvoja silti olisi olemassa. Oppilaitoksen viralliset arvot on yleensä kirjattu oppilaitoksen toimintasuunnitelmaan ja materiaaleihin. Tämän lisäksi oppilaitoksilla on myös kirjoittamattomia säädöksiä esimerkiksi suvaitsevaisuuden tai erilaisuuden sietokyvyn osalta. Oppilaitoksen kanssa pitkään yhteistyötä tehnyt arvioija tuntee yleensä oppilaitoksen piiloarvot melko hyvin, vaikka hän ei välttämättä pystykään nimeämään niitä kielellisesti. Toisaalta pitkä yhteistyösuhde voi myös muokata arvioijan ja oppilaitoksen arvomaailmaa samankaltaiseksi. Tällöin ei ehkä uskalleta suorittaa uudentyyllisiä valintoja, vaikka muuttunut tilanne sitä vaatisikin.

Myös arvioitavan tapa ja edellytykset hahmottaa henkilöarvioinnin luonne ja tarkoitus on syytä selvittää etukäteen. Psykologinen soveltuvuusarviointi on yleistä Suomessa, muttei välttämättä tuttu käytäntö toisesta maasta tulleelle. Varsinkin humanitäärisis-

tä syistä maahan saapuneiden asiakkaiden kohdalla mahdolliset aiemmat traumaattiset kohtaamiset viranomaisten tai muiden auktoriteettien kanssa voivat vaikuttaa myös siihen, millainen arviointitilanteesta tulee. Arvioitsijan voidaan olettaa vaikapa vuotavan tietoja poliisiviranomaisille, jotka puolestaan harkitsevat maasta karkotusta. Tästä syystä on hyvin tärkeää kuvata arvioitavalle arvioinnin syy ja käytettävyys. Arvioijan on syytä mahdollisuuksien mukaan tutustua siihen, millaisia normeja arvioidavan kulttuurissa on työhön ja opiskelamiseen liittyen (esimerkiksi, arvostetaan-ko kyseisessä kulttuurissa naisten kouluttautumista yhtä paljon kuin omassamme). Luonnollisesti myös tavat vastata psykologisiin testeihin vaihtelevat kulttuureittain. Esimerkiksi jossain kulttuureissa on vaikea tuoda esiin omaa erinomaisuuttaan, kun taas toisissa se on jokapäiväiseen elämään kuuluva, luonnollinen asia.

Tutkimusmenetelmien valintaan on syytä kiinnittää erityistä huomiota. Psykologisia tutkimuksia ei saa suorittaa siten, että hallitsee vain yhden tai kahden tutkimusvälineen käytön. Varsinkin maahanmuuttajia arvioitaessa on oltava monia, vaihtoehtoisia tutkimusmenetelmiä. Monissa psykologisissa testeissä keskeistä on kielen osaamisen merkitys. Psykologista testimenetelmää ei yleensä voi ottaa käyttöön vain kääntämällä se toiselle kielelle. Esimerkiksi *ulospäinsuuntautuneisuus-sisäänpäinkääntyneisyysdimensiota* mittaava asteikko ei toimi samalla tavoin Suomessa ja Yhdysvalloissa, mikäli asteikko käännetään vain suoraan kielestä toiseen. Myös ns. ei-kielellisissä arviointimenetelmissä on ongelmansa, sillä esimerkiksi monet kuvat ovat hyvin kulttuurisidonnaisia. Tietynlaisia esineitä ei joko ole tietyssä kulttuurissa lainkaan, tai ne ovat hyvin erinäköisiä kuin kuvassa olevat länsimaiset versiot. Esimerkiksi niinkin jokapäiväinen esine kuin keittiön vesihana on varsin erilainen Suomessa ja Iso-Britanniassa, jotka toki monilta osin ovat hyvin samanlaisia kulttuureja.

On tilanteita, joissa tarvitaan tulkkiä. Tämä on syytä selvittää hyvissä ajoin etukäteen, sillä varsinkin harvinaisempien kielten tulkkeja on vaikea saada. Tarvitaan ammatitulkki, sillä esimerkiksi lähisukulaisen käytöstä tulkkina aiheutuu aina ongelmia. Pahimmillaan suomen kielen oppinut lapsi toimii kieltä taitamattoman vanhempansa tulkkina. Tulkin käyttäminen on myös kustannuskysymys, joten siihen on syytä varautua etukäteen. Aina täydellistä tulkkiä ei saada rahallakaan, sillä tulkinkin on vaikea ymmärtää täysin eri murrealueilta tulevia tutkittavia. Esimerkiksi kurdikielen eri murteet ovat hyvin kaukana toisistaan. Tulkin käyttäminen vie väistämättä enemmän aikaa kuin normaalitutkimus, ja tähän on syytä varautua etukäteen.

Työministeriö on laatinut tulkin käytöstä esitteen Tulkin välityksellä: *Tietoa viranomaisille asioimistulkkauksesta*. Esite löytyy Internet-osoitteesta <[http://www.mol.fi/mol/fi/99\\_pdf/fi/04\\_maahanmuutto/07\\_aineistot\\_kirjasto/01\\_esitteet/tulkkivi/tulkkivi\\_fin.pdf](http://www.mol.fi/mol/fi/99_pdf/fi/04_maahanmuutto/07_aineistot_kirjasto/01_esitteet/tulkkivi/tulkkivi_fin.pdf)>. Esite on julkaistu myös ruotsiksi.

#### 4.2.2. Tutkimustilanteessa

Kaikki psykologiset arviointimenetelmät ovat ainakin jossain mielessä kulttuurisidonnaisia. Kuten edellä on todettu, on syytä käyttää monimenetelmäistä arviointiprosessia. Haastattelu tai keskustelu testitulosten pohjalta on aina osa hyvää henkilöarviointia, mutta maahanmuuttajien arvioinnissa se on aivan välttämätöntä. Muuten molemminpuolisen väärinymmärtämisen vaara on todella suuri, ja tulokset ovat täysin epäluotettavia. On valittava mahdollisuuksien mukaan menetelmiä, jotka on validoitu/normitettu asiakkaan kulttuurissa. Tämä ei tietenkään ole aina mahdollista. Lisäksi tilanne on arvioitava henkilön elämänhistorian mukaan; esimerkiksi muualla syntyneelle, mutta Suomessa kasvaneelle henkilölle suomalainen normisto voi olla mielekkäämpi kuin joku muu vaihtoehto. Yleispätevää ohjeistusta ei siis voida antaa, vaan psykologin on tehtävä ratkaisu asiakkaan tilanteen kartoituksen pohjalta.

Haastattelussa annettu tieto voi olla niukkaa, kontrolloitua tai valikoitua. Taustalla voi olla pelko viranomaisia kohtaan, kielelliset vaikeudet tai kulttuuriin liittyvä haluttomuus repostella yhteisön asioita muille. Joskus esimerkiksi vain isällä on lupa kertoa perheen asioista ulkopuolisille. Kaikki edellä kuvattu rajoittaa joskus arvioinnissa käytettävän tiedon määrää huomattavasti.

Ennen arvioinnin aloittamista on syytä informoida arvioitavaa erityisen tarkasti siitä, mikä on tutkimuksen ja arvioinnin tarkoitus. Myös mahdollisille tarkentaville kysymyksille on jätettävä aidosti tilaa. Arvioijan on kuunneltava tarkoin korvin, mitä arvioitava kertoo tai kysyy. Näin saadaan tietoa siitä, millaiseksi arvioitava hahmottaa arvioinnin luonteen ja tarkoituksen. Mahdolliset tutkimuksen tekoa haittaavat ennakkoluulot, kuten miesarvioitavan haluttomuus joutua naisarvioijan tutkittavaksi, on syytä nostaa avoimesti esiin ja keskusteluun. Tietenkään arvioitavan ennakkoluulot eivät johda arvioijan vaihtamiseen tällaisessa tapauksessa.

Haastattelussa ja tutkimustehtäviä esitettäessä on käytettävä sitä kieltä, jolla arvioija pystyy ymmärrettävästi ilmaisemaan itseänsä ja jolla hän pystyy ymmärtämään tutkittavan vastaukset. On valittava sellainen kieli, jolla arvioija pystyy antamaan ja kirjoittamaan lausunnon. Arvioitavan on annettava käyttää haastattelussa ja tutkimuskysymyksiin vastaamisessa omaa äidinkieltään niin pitkälle kuin mahdollista. Keskustelussa tulee varotoimista huolimatta helposti väärinkäsityksiä, joten erilaiset varmistukset ovat siis tärkeitä: ”*Sinä sanoit - - ”En oikein ymmärrä, voisitko tarkentaa, niin että varmasti ymmärrän, mitä tarkoitat - -*”

Tulkkia käytettäessä on syytä käydä tämän kanssa sekä alku- että loppukeskustelu. Alkukeskustelussa annetaan ohjeet ja varmistetaan että tulkki on toimeksiantonsa tasalla. Tällöin voidaan antaa myös ennakkomateriaalia siitä, mitä kohta tullaan käänntämään. Loppukeskustelussa varmistetaan, että tulkki on kokenut onnistuneensa työssään. Tulkkaustilanteessa psykologin tulee puhua rauhallisesti ja selkeästi, mutta normaalisti, ei liioitellun hitaasti. Psykologi puhuu suoraan asiakkaalleen ja on katsekontaktissa tähän, ei tulkkiin. Tulkkia ei ole tarpeen puhutella kesken tulkkauksen tai kysyä hänen mielipiteitään. Kannattaa välttää ammattislangia, murteellisia ilmaisuja ja sanaleikkejä (Testilautakunta, 2008 a). Mahdollisuuksien mukaan on syytä varmistaa, että tulkki kääntää sen ja vain sen, mitä arvioitava todella sanoo.

### 4.2.3. Pisteitys ja palaute

Tuloksia pisteitettäessä on tärkeää olla kaikkia arvioitavia kohtaan oikeudenmukainen. Maahanmuuttaja ei saa joutua kohtuuttoman tiukan pisteityksen kohteeksi, mutta toisaalta hän ei saa saada epäoikeudenmukaisen lepsuakaan arvostelua. Se olisi pois muilta hakijoilta. Parasta olisi käyttää kulttuurisesti niin oikeudenmukaisia menetelmiä, että varsinainen pisteitys voitaisiin pitää kaikille samana.

Tuloksia arvioitaessa on otettava huomioon se kulttuuriympäristö, johon arvioitava henkilöä peilataan. Opiskelupaikan vaatimukset ja arvot vs. oman kulttuurin arvot ja normit eivät aina ole yhteneviä. On pohdittava, miltä osin nämä erilaisuudet ovat yhteen sovittavissa, ja miltä osin vallitsee sovittamattomia erimielisyyksiä. Arvioijan on oltava tarkkana siitä, mitkä asiat tulevat kulttuurista ja mitkä hakijan omasta persoonallisuudesta. Esimerkiksi hankala käytös ei useinkaan ole kulttuurin tuotos, vaan yksilöproblematiikan tulos.

Eri kulttuurista tulevan henkilön tutkimiseen liittyy aina tulosten luotettavuutta heikentäviä tekijöitä. Nämä on syytä mainita lausunnossa. Esimerkiksi, jos arvioitava joutuu psykologisessa arviointitilanteessa operoimaan muulla kuin äidinkielellään/kouluikäntikiellellään, tulee siitä mainita psykologin lausunnossa ja kielen merkitys tulee ottaa huomioon testien tuloksia analysoitaessa. Palaute ja mahdollinen lausunto tulee antaa sillä kielellä, jolla arvioija pystyy ymmärrettävästi ilmaisemaan itseään. Muussa tapauksessa palaute vääristyy eikä hakija saa tuloksistaan totuudenmukaista kuvaa.

## 4.3. Pohdinta

Psykologisten testien käyttöön maahanmuuttajia oppilaitoksiin valittaessa liittyy monenlaisia ongelmatekijöitä. Toisaalta ilman niitä jäädään helposti tilanteeseen, jossa maahanmuuttajahakijoiden osaaminen ei nouse esiin.

Huonosti toteutettu psykologinen arviointi saattaa jossain tapauksissa jopa heikentää maahanmuuttajan mahdollisuuksia päästä opiskelemaan. Yleisellä tasolla näyttää siltä, että huonosti toteutetusta arvioinnista ei ole sen enempää hyötyä kuin haittaakaan.

Opiskelemaan hakevan kognitiivista kykyrakennetta voidaan arvioida perinteisillä testeillä lähinnä suuntaa antavasti. Ei-kielellisetkin osiot antavat maahanmuuttajien osalta liian negatiivisia tuloksia. Tämä on syytä ottaa huomioon tuloksia tulkittaessa. Dynaamisen arvioinnin mukaiset välineet ovat oikeudenmukaisia kaikista kulttuureista tuleville. Niinpä olisi kiire kehittää tämän tyyliä arviointimenetelmiä. Parhaimmillaan tämän tyyliä tutkimusmenetelmiä käytetään opettajan ja psykologin sujuvassa yhteistyössä.

Persoonallisuuden arviointiin käytetyt nykyiset psykologiset testit toimivat pääasiassa samalla lailla ns. kantaväestön kuin maahanmuuttajienkin keskuudessa. Niitten käyttöön liittyy kuitenkin ongelmia kaikenlaisten tutkittavien kohdalla. Ne on syytä tiedostaa, ja välttää liian voimakkaita kuvauksia tutkittavista esimerkiksi siten, että henkilön persoonallisuutta arvioidaan antamalla sille pisteitä.

Alalla toimivien psykologien on hankittava täydennyskoulutusta maahanmuuttajien arvioimiseen liittyvistä erityiskysymyksistä. Valtion ja oppilaitosten on satsattava maahanmuuttajahakijoiden kunnolliseen arviointiin lisäresursseja. Nämä kulut ovat varsin pienet siihen verrattuna, että maahanmuuttaja syrjäytyisi opiskelu- ja työelämästä.

## Lähteet

- Cole, M. *The Illusion of culture-free Testing*. Saatavilla: [www-dokumentti]. <<http://web.uvic.ca/~lalonde/Psyc435F/cole-iq.html>>
- Heiskari, Pekka. *Psykologiset tutkimukset ja monikulttuuriset asiakkaat*. Luento 12.5.2009.
- Helomaa, Riikka. Sähköpostiviesti 22.10.2009.
- Henkilötietolaki 523/1999. Valtioneuvosto.
- Kiikkerä, Jussi. Suullinen tiedonanto, 18.6.2009.
- Laki yksityisyyden suojasta työelämässä 759/2004. Valtioneuvosto.
- Maahanmuuttajalasten ja –nuorten psykologinen arviointi koulumaailmassa* (1999). Espoon, Helsingin ja Vantaan BACU- koulupsykologien työryhmä. Vantaan kaupunki.
- Nevalainen, V. (2007). *Oppimisvaikeustutkimusten pulmat ja haasteet*. Teoksessa Raninen, S. ja Takalo, T.(toim.) *Psykologina koulussa*. Helsinki: Edita.
- Nevalainen, V. (2005a). *Lainsäädäntö ja etiikka henkilöarvioinnissa*. Teoksessa *Henkilöarviointi työelämässä*. Honkanen, H (toim.). Helsinki: Edita.
- Nevalainen, V. (2005b). *Kun joudut tai pääset henkilöarviointiin*. Teoksessa *Henkilöarviointi työelämässä*. Honkanen, H (toim.). Helsinki: Edita.
- Nevalainen, V. & Juvonen-Nihtinen M. & Lappalainen, U.(2001). *Ajattelu ja ongelmanratkaisu*. Teoksessa *Sanat sekaisin?*. Ahonen, T., Siiskonen, T ja Aro, T.(toim.) Juva: PS- Kustannus.
- Nevalainen, V. (2000). *Ohjaava opetustyyli erityisten ja vähän tavallisempienkin oppilaiden tukena*. Teoksessa *Erilaisesta oppijasta erinomaiseksi oppijaksi*. Hintikka, A-M. (toim.). Jyväskylä: Hero.
- Palmunen, Anne. Sähköpostiviesti 22.10.2009.
- Suomen Psykologiliitto ry (2006). *Pohjoismaisten psykologien ammattieettiset säännöt*. Psykologi-extra, syyskuun 2006 numero.
- Tapojärvi, Minna ja Tapojärvi, Sanna 3.9.2009. Suullinen tiedonanto.

- Testilautakunta (2008a). *Monikulttuurisuus ja psykologinen arviointi*. Päivitetty pvm. Luettu pvm. [www-dokumentti]. <<http://www.testilautakunta.fi/moni1.html>>
- Testilautakunta (2008b). *Monikulttuurisuus ja työpsykologinen henkilöarviointi*. Luettu pvm. [www-dokumentti]. <<http://www.testilautakunta.fi/moni2.html>>
- Testilautakunta (2008c). *Monikulttuurisuus ja lasten psykologinen arviointi*. <<http://www.testilautakunta.fi/moni3.html>>
- Tulkin välityksellä. *Tietoa viranomaisille asioimistulkkauksesta*. Helsingin seudun asioimistulkkipalvelu & Keski-Suomen tulkkipalvelu & Pirkanmaan tulkkipalvelu & Pohjois-Suomen tulkkipalvelu & Turun seudun tulkkipalvelu. Työministeriön esitteitä 2004. Luettu 24.8.2010. [www-dokumentti]. <[http://www.mol.fi/mol/fi/99\\_pdf/fi/04\\_maahanmuutto/07\\_aineistot\\_kirjasto/01\\_esitteet/tulkki/tulkki\\_fi.pdf](http://www.mol.fi/mol/fi/99_pdf/fi/04_maahanmuutto/07_aineistot_kirjasto/01_esitteet/tulkki/tulkki_fi.pdf)>
- Yhdenvertaisuuslaki 2004/21. Valtioneuvosto.

## 5. AIKUISTEN MAAHANMUUTTAJIEN OPPIMISVAIKEUDET

Tarja Vakimo

### 5.1. Johdanto

Koulutuksesta työelämään – yhtäläiset mahdollisuudet maahanmuuttajille -ESR-hankkeen 2008–2010 projektikuvauksessa todetaan, että hankkeen tavoitteena on ”tuottaa suositukset psykologisten tutkimusten käytölle ja oppimisvaikeuksien selvittämiseksi”. Oppimisvaikeuksia ei varsinaisen hanketyöskentelyn aikana tai oppimisverkostoissa ole käsitelty lainkaan. Psykologiliiton edustaja Vesa Nevalainen pohtii psykologisten testien käyttöä omassa artikkelissaan, jossa hän myös viittaa oppimisvaikeuksiin. Keskustelu maahanmuuttajien oppimisvaikeuksista on käynnistynyt parin viime vuoden aikana. Oppimisvaikeuksien sijaan mielenkiinto on kohdistunut aiemmin pääsääntöisesti maahanmuuttajan kielitaitoon. Miksi tämä artikkeli on osaamisen tunnistamista käsittelevässä teoksessa? Yleinen käsityshän lienee, että oppimisvaikeudet ovat lähinnä osaamattomuutta. Ihminen, joka oppii selviytymään elämässä oppimisvaikeudesta huolimatta ja sen kanssa, kehittää itselleen uudenlaista osaamista, jota sitäkin pitäisi tunnistaa opiskelijan hakeutuessa ammatilliseen koulutukseen.

Oppimisvaikeuksia on noin 10–15 %:lla Suomen väestöstä. Todennäköistä on, että maahanmuuttajien keskuudessa oppimis- ja lukivaikeudet ovat vähintään yhtä ylei-

siä kuin kantaväestönkin keskuudessa. Joka kymmenes opiskelija saa huojennuksen ylioppilaskirjoituksissa oppimisvaikeuden, erityisesti lukivaikeuden, perusteella. Oppimisvaikeuden tunnistamisella on siis merkitystä opiskelupolulla onnistumisessa. Kokemukseni on kuitenkin, että maahanmuuttajien kyseessä ollessa niitä ei ole koulutukseen pääsyn tai tutkintotilaisuuden yhteydessä juurikaan huomioitu. Mielenkiintoinen kysymys onkin, missä määrin diagnosoimattomat oppimisvaikeudet aiheuttavat maahanmuuttajien syrjäytymistä työmarkkinoilta ja ammatillisesta koulutuksesta.

Artikkelin painopiste on lukivaikeuksissa eikä oppimisvaikeuksissa yleensä. Perustelen valintaa sillä, että maahanmuuttajahakija joutuu ammatilliseen koulutukseen hakeutuessaan lähes poikkeuksetta kielitestiin, missä onnistumiseen mahdollinen lukivaikeus myös vaikuttaa.

### 5.2. Työvoiman tarve ja maahanmuuttajien pääsy opiskelemaan

Sosiaali- ja terveysalalla työvoiman tarve on nyt ja etenkin tulevaisuudessa huomattava. *Työvoima 2025* -raportin mukaan sosiaali- ja terveysalan työssä avautuu 185 000–210 000 työpaikkaa vuosina 2005–2020 (AKKU-johtoryhmä ref. Työministeriö, 2007). Pellervon taloudellisen tutkimuslaitoksen julkaisema raportti *Maahanmuuttajien työkyky 2008* tuo esille, että maassa pysyvästi asuvat maahanmuuttajat, myös työttömät ja työmarkkinoiden ulkopuolella olevat, ovat suuri ja vakavasti otettava työvoimaresurssi pyrittäessä ratkomaan väestön ikääntymisestä aiheutuvaa työvoiman niukkuutta. Yleisen mielikuvan vastaisesti heidän työkykynsä on muuhun väestöön verrattuna hyvä tai jopa erinomainen. (Holm et al., 2008.)

Suomen työmarkkinoilla on Suomessa asuvien maahanmuuttajien lisäksi tilapäistä ulkomaista työvoimaa, vuonna 2007 arviolta 40 000. Tilapäinen työvoima on usein EU-maiden sisäistä liikkuvuutta, tai kausityöntekijöitä kolmansista maista (AKKU/Mako-raportti, 2008). Tällä hetkellä työvoimapulaa paikataan mm. filippiiniläisillä ja kiinalaisilla sairaanhoitajilla, joiden vahvuutena on kotimaassa hankittu ammattitaito. Suomessa asuvalla maahanmuuttajaväestöllä on jo hankittua kielitaitoa ja yhteiskuntaosaamista, joita pitäisi pyrkiä hyödyntämään laajemmin kuin nyt tapahtuu. Heillä työelämään pääsyn pullonkaulana on useimmiten tutkinnon puuttuminen ja vaikeus päästä ammatilliseen koulutukseen. Valtaosa Suomessa jo asuvista maahanmuuttajis-

ta on parhaassa työiässä, ja heidän motivaationsa päästä työhön on korkea. Työvoiman maahanmuuton toimenpideohjelmassa todetaan, että

*”Kaikin tavoin olisi varmistuttava siitä, että maassa jo olevat työvoimaresurssit ja maahanmuuttajien osaaminen hyödynnetään täysimääräisesti myös tehokkaimalla kotouttamista sekä käyttämällä heidän kielitaitoaan ja kulttuurituntemustaan apuna rekrytoinnissa ja uusien muuttajien opastamisessa.”*

(Työvoiman maahanmuuton toimenpideohjelma, 2009)

Sisäasianministeriön asettamassa Maahanmuuttajien koulutukseen sijoittumista ja työllistymistä koskevan työryhmän raporttiin (AKKU/Mako-raportti, 2008) on kirjattu havainto, että maahanmuuttajien pääseminen ammatillisiin opintoihin ei ole helppoa.

*”Koulutukseen hakijan kielitaito voidaan testata kielikokeella tai **muulla tavoin** (lihavointi kirjoittajan) silloin, kun hakijan äidinkieli on muu kuin opetuskieli. Hakija voidaan myös jättää valitsematta tällä perusteella, jos hänellä ei ole valmiutta opetuskielen suulliseen ja kirjalliseen käyttämiseen ja ymmärtämiseen. Tämä tekijä saattaa usein olla maahanmuuttajien kannalta sangen ratkaiseva.”* (AKKU/Mako-raportti, 2008).

Kielitestiä pidetään hyvänä ja luotettavana keinona karsia maahanmuuttajahakijoiden joukosta oletetut ei-selviytyjät onnistujista. Tapahtuuko näin todella vai onko jopa niin, että kielitestejä käyttämällä seulotaan myös vahvoja selviytyjiä ammatillisesta koulutuksesta? Pitäisikö kielitestin merkitystä valintatilanteessa pohtia osaamisen tunnistamisen näkökulmasta uudelleen? AKKU/Mako-raportissa todetaan myös, että ”opiskelijaksi voidaan ottaa myös henkilö, jolla arvioidaan olevan riittävät edellytykset opintojen suorittamiseen.” Se mitä ”riittävät edellytykset” ja ”muut tavat” arvioida kielitaitoa tarkoittavat valintaprosessissa, edellyttäisi lisäselvitysten tekemistä.

AKKU/Mako -raportin mukaan maahanmuuttajat ovat koulutuksen jälkeen kerätyn palautteen mukaan työllistyneet monilla aloilla jopa paremmin kuin saman tutkinnon suorittaneet kantasuomalaiset. Työryhmä arvelee tämän johtuvan siitä, että *koulutukseen päässeet on seulottu erittäin tarkoin*. Tarkoittaako tämä, että maahanmuuttajien kohdalla valintakäytänteet ja -kriteerit ovat joiltain osin jopa tiukemmat kuin kantasuomalaisten kohdalla on laita? Eräs kollega totesi, että lukuvaikeuksiset suomea äidinkielenään puhuvat todennäköisesti karsiutuisivat ammatillisesta koulutuksesta, mikäli heidän pitäisi osallistua äidinkielen kielitestiin. Vai johtuuko parempi työllistyminen

siitä, että työelämä tunnistaa maahanmuuttajilla olevan sellaista osaamista, joka on haluttavampaa kuin kantasuomalaisten osaaminen? Jos näin on, miten koulutusorganisaatioiden asiantuntijat, opettajat ja opintojenohjaajat voisivat tunnistaa ja tunnustaa vastaavalla tavalla maahanmuuttajien osaamista ja ”riittäviä edellytyksiä opintojen suorittamiseen”? Raportti korostaa, ettei osaamisen yhteensovittamisessa ole aina kysymys siitä, mitä maahanmuuttajien tulisi tehdä ammattitaitonsa eteen, vaan myös siitä, miten suomalaiset työelämän ja koulutusorganisaatioiden asiantuntijat osaa- vat tunnistaa ja tunnustaa maahanmuuttajilla jo olemassa olevaa osaamista, ja miten joustavia koulutuksellisia ratkaisuja on käytettävissä heidän ammattitaitonsa kehittämiseksi.” Nanna Wilhelmsson pohtii omassa artikkelissaan sitä, millaista osaamista osaamisen tunnistaminen edellyttää tekijältään.

AKKU/Mako -raportissa otetaan kantaa myös ohjaus- ja neuvontapalvelujen merkitykseen osana maahanmuuttajan ammatillisen kehittymisen polkua. Palvelut eivät liity vain maahanmuuton alkuvaiheeseen, vaan ohjausta tulee kehittää kokonaisvaltaiseen suuntaan, jossa maahanmuuttajan tukena olevat viranomaiset ja kouluttajat tuntevat toistensa työn ja ovat sisäistäneet samanlaiset tavoitteet toiminnalleen. Usein esim. työvoimahallinnon ja koulutusorganisaatioiden tavoitteet eivät ole yhdensuuntaisia. *Henkilökohtaistamismääräyksessä* määritellään hakeutumisvaiheen ohjaus- ja neuvontapalveluja mm.

*”Mikäli yhteisesti todetaan, että hakeutujan tavoitteleva tutkinto ei ole hänelle tasollisesti soveltuva, hakeutujaa tulee ohjata hänelle soveltuvaan tutkintoon.”* ja lisäksi *”Osaamisen tunnistamisen perusteella on lisäksi arvioitava, miltä osin hakeutuja voidaan hänen jo saavuttamansa osaamisen perusteella ohjata suoraan hänelle soveltuvan tutkinnon, tutkinnon osan tai osien suorittamiseen tai hakeutuja on ohjattava tarvittavan lisäammattitaidon hankkimiseen.”* (OPH, 2006).

Henkilökohtaistamismääräys edellyttää siis jo hakeutumisvaiheessa hakijan ohjaamista eli poluttamista hänen osaamistaan vastaavaan tutkintoon tai hankkimaan lisäosaamista, jotta hän voisi päästä suorittamaan tavoittelevansa tutkintoa. Lisäosaamisen hankkiminen saattaa jonkun maahanmuuttajan kohdalla olla esim. suullisen ilmaisun harjaantumiseen ohjaaminen, koska asiakastyössä lähtökohtana on, että itse ymmärtää toisen puhetta ja tulee ymmärretyksi. Ehkä hienotunteisuudesta johtuen ei aina haluta antaa palautetta esim. maahanmuuttajan käyttäytymisestä tai vaikeaselkoisesta puheesta, ja tästä syystä hän epäonnistuu hakeutuessaan kerta toisensa jälkeen suorit-

tamaan tavoittelemaansa tutkintoa.

Maahanmuuttaja käy usein läpi kaksinkertaisen oppimisprosessin, kun hän oppii ensin oikeana pitämänsä virheellisen toimintatavan, ja myöhemmin se pitää poisoppia. Polutuksen lähtökohdanna on, että hakija voi hakeutua lisäosaamisen hankkimisen jälkeen uudelleen koulutukseen ja tuolloin arvioidaan hänen kehittymistään kyseisellä osaamisalueella. Poluttaminen ja sen seuranta auttaa kouluttajia myös havaitsemaan mahdollisia oppimisvaikeuksia. Vastuu poluttamisesta on tähän saakka ollut ensisijaisesti työvoimahallinnolla, mutta se voisi kuulua myös oppilaitosten yleisiin käytänteisiin.

Hakeutumisvaiheessa on henkilökohtaistamismääräyksen mukaan *”hakeutujalle myös selvitettävä ne erilaiset oppimisen mahdollisuudet, joita koulutuksen järjestäjällä on mahdollisuus tarjota, ja yhteisesti arvioitava niiden sopivuus hakeutujalle. Samalla tulee selvittää hänelle soveltuvat tutkinnon tai tutkinnon osan suoritusten järjestelyt sekä mahdollisen ohjauksen ja erityisten tukitoimien tarve.”*

Varsinaista oppimisvaikeutta voidaan maahanmuuttajien kohdalla tunnistaa vain harvoin hakeutumisvaiheen aikana, joten myöskään tukitoimien tarvetta ei yleensä pystytä arvioimaan. Jotta parannettaisiin maahanmuuttajataustaisten henkilöiden mahdollisuuksia suorittaa sosiaali- ja terveysalan ammatillinen koulutus, AKKU/Mako-työryhmä ehdottaa suomen tai ruotsin kielen opetuksen lisäämistä ammatillisessa koulutuksessa.

Tämä voisi tarkoittaa osaamisen tunnistamisen ja opiskelijavalinnan painopisteen siirtämistä kielitaidosta muuhun ammattitaidon hankkimisen kannalta merkittävään ja riittävään osaamiseen. Näinhän on laita myös suomea tai ruotsia äidinkielenään puhuvien kohdalla. Koska ammatissa ja opintojen aikana vaadittavaa kielitaitoa ja käsitteistöä on vaikea oppia muussa kontekstissa, olisi tärkeätä, että maahanmuuttaja pääsisi sisälle toimintaympäristöön, jossa käsitteiden oppiminen on mahdollista. Tähän viittaa myös Paula Huhtala omassa artikkelissaan, kun hän toteaa, että ”käsitteitä voi oppia vain käyttämällä niitä”.

Opiskelijan kielitaidon kehittymistä voidaan tukea opintojen aikana. Lisäksi työryhmä ehdottaa myös uusien koulunkäyntiavustajan ammattitutkinnon tyyppisten tutkintojen perustamistarpeiden selvittämistä. Tutkinnot voisivat ehdotuksen mukaan pätevoittää sosiaalihuollon avustaviin tehtäviin erityisesti ikääntyvien ja vammaisten palveluissa.

## 5.3. Oppimisvaikeudesta

Ihminen oppii kaikkialla, mutta eri tilanteissa opitulla on erilainen arvostus. Koulussa opituilla taidoilla on kaikkialla maailmassa hyvin korkea status. Suomessa taas arvostetaan täällä hankittua osaamista, ja muualla saadusta koulutuksesta saati hankitusta osaamisesta ei useimmiten olla kiinnostuneita. Erilaisissa ympäristöissä ihminen oppii myös erilaisia taitoja. Näistä syistä maahanmuuttajan osaamisen tunnistaminen saattaa olla suomalaisessa kulttuurissa kasvaneelle vaikeaa.

Moni koulutuksiimme hakenut maahanmuuttaja osaa esimerkiksi valmistaa juhlaruokaa 20–40 henkilölle ja suhteuttaa päässään hyvin nopeasti ruoka-aineiden määrän juhlijoiden määrää vastaavaksi, mutta hän ei osaa kysyttäessä vastata, miten monta desilitraa mahtuu litraan vettä. Ihmisellä voi olla siis elämässä hankittua matemaattista taitoa, mutta matematiikan kieli on hänelle vieras eikä hän pysty operoimaan laskutoimitusten kanssa.

Osaamisen ja toisaalta oppimisvaikeuden tunnistamiseen nämä eri tavalla ja erilaisessa ympäristössä opitut taidot tuovat oman haasteensa. Maahanmuuttaja, joka osaa asioita eri tavalla kuin mihin me olemme tottuneet, ei läheskään aina tarvitse erityistä tukea, mutta hän tarvitsee tietynlaista ohjausta. Maahanmuuttajien osaamisen ja oppimisen pulmat pitäisi suhteuttaa heidän aikaisempaan oppimisympäristöönsä ja elämänhistoriaansa. Osaaminen on aina kontekstisidonnaista, mutta se on tiettyjen ehtojen toteutuessa siirrettävissä toisenlaiseen toimintaympäristöön. Maahanmuuttajaopetuksen haasteena onkin, miten nämä taidot tunnistetaan ja sillataan akateemisiin taitoihin ja kieleen.

Oppimisvaikeuksista on länsimaiden ulkopuolisissa maissa vielä hyvin vähän tietoa, mistä syystä niitä ei voida selvittää kysymällä suoraan henkilöltä. Koska ihminen, joka on kotimaassaan oppinut hitaasti, on usein leimautunut tyhmäksi tai laiskaksi, hän on oppinut myös peittämään osaamattomuuttaan. Monet ovatkin kehittäneet hyvin taitavia kompensatiokeinoja. Eräs kohtaamamme maahanmuuttaja pystyi hyvien sosiaalisten taitojensa avulla salaamaan luku- ja kirjoitustaidottomuutensa. Oppimisvaikeuksia pitäisi käsitellä jo kotoutumiskoulutuksissa, jotta ilmiö tulisi maahanmuuttajille tutuksi. Moni kohtaa asian omien lastensa koulunkäynnin yhteydessä, ja tällöin tieto oppimisvaikeudesta ja sen syistä auttaisi myös lapsen tilanteen ymmärtämistä.



Useimmiten henkilö on kotimaassaan luonut toimivan aikuisidentiteetin, eikä hän ole kokenut oppimisvaikeuden haittaavan elämäänsä. Monesti oppimisvaikeus liittyy vain vieraan kielen hallintaan, ja toiminta omankielisessä ympäristössä on ollut ongelmattonta. Vuosina 2004–2005 Hämeen työvoima- ja elinkeinokeskuksen alueella kartoitettiin 333:n työvoimakoulutuksessa (perus- tai ammattitutkinto) olevan aikuisopiskelijan kirjoitetun kielen vaikeuksia (Ilola, 2008, 104–106). Tutkimuksessa tiedusteltiin oppijoiden omaa käsitystä oppimisvaikeudesta. Osalla lukivaikeuksista ei ollut elämää haittaavia kokemuksia, kun taas osa ilmoitti lukemiseen ja kirjoittamiseen liittyvän vaikeuden haittaavan oppimistaan, mutta testitulokset ei osoittanut lukivaikeutta. Ilola kysyykin, tiedetäänkö oppijoiden lukivaikeudesta riittävästi, ja millaista luku- ja kirjoitustaitoa ammatillinen koulutus edellyttää.

Ilola (2008) tarkastelee artikkelissaan Aikuisten lukivaikeudet lukivaikeuksia suhteessa elinikäiseen oppimiseen. Hän toteaa, että oppimisvaikeuksien aikuisen opiskelijan ja työntekijän pitää ”luoda toimivia selviytymisstrategioita erilaisiin oppimis- ja opiskelutilanteisiin sekä työn ja koulutuksen toistuviin siirtymävaiheisiin” (Mts. s. 98). Maahanmuuttajataustainen opiskelija on pelkästään maahanmuuton johdosta käynyt läpi erilaisia siirtymävaiheita ja kehittänyt monenlaisia strategioita niistä selviytyäkseen. Moni maahanmuuttaja näyttää ulkopuolisen silmin selviytyjänä. Mahdollinen oppimisvaikeus on saattanut lisätä tuen tarvetta sekä vaaraa epäonnistua. Koska aikuisen oppiminen rakentuu ainakin osittain sosiaalisesti, perustuu mahdollinen käsitys itsestä jatkuvasti epäonnistuvana oppijana sosiaalisessa yhteisössä syntyneisiin kokemuksiin ja havaintoihin. Ilola korostaakin, että aikuisen kyseessä ollessa oppimista ja sen vaikeuksia pitää tarkastella laajasti. Hänen näkemyksensä mukaan oppimisvaikeus liittyy kognitiivisiin osaprosesseihin ja niissä esiintyviin vaikeuksiin, kun taas opiskelun vaikeus sitoutuu aikuisen elämäntilanteeseen, opiskelemisen problematiikkaan ja eri roolien yhteensovittamiseen. Maahanmuuttajan opiskelun vaikeudet voivat johtua elämän- ja perhetilanteesta, mutta myös traumatisoitumisesta, mikä on pakolaistaustaisten maahanmuuttajien parissa melko yleistä. Traumaattiset kokemukset haittaavat keskittymistä ja muistitoimintoja tai saattavat palata mieleen opetuksessa käsiteltyjen aiheiden johdosta. (Schubert, 2009.)

Helsingin Diakonissalaitoksen ja Raha-automaattiyhdistyksen rahoittamassa *Omatie* -projektissa perehdyttiin maahanmuuttajanuorten oppimisvaikeuksiin. Hankkeen tuloksista kirjoitetussa kirjassa oppimisvaikeudella tarkoitetaan sitä, että taitojen oppiminen on hidasta eikä etene odotusten mukaisesti. Oppiminen on siis työlästä ja hankalaa lisäopetuksesta tai tuesta huolimatta. (Arvonen et al., 2010). Aikuisten maa-

hanmuuttajien oppimisvaikeudet ovat olleet usean muun projektin, mm. Takova- ja Manu-hankkeiden, kiinnostuksen kohteena. Yhteinen näkemys näissä on ollut, että oppimisvaikeuksien luotettava diagnosointi on mahdotonta, jos sitä ei voida tehdä tutkittavan omalla kielellä. Omakielistä arviointia toki tarvitaan, mutta se ei yksinään ole vastaus oppimisvaikeuksien diagnosointiin. Opiskelijan oppimisen pulmia pitäisi pyrkiä selvittämään monin tavoin.

Suomi vieraana kielenä tuo oman haasteensa oppimisvaikeuksien tunnistamiseen. Aikuisten maahanmuuttajien kohdalla ei voida myöskään varmuudella tietää, onko kyseessä oppimisvaikeus vai harjaantumattomuus kielitaidon eri osa-alueilla. Oppimisvaikeuden paikantamiseksi pitäisi selvittää, onko henkilöllä ollut riittävästi tilaisuuksia harjoitella kielenhallinnan osa-alueita ja ovatko tietyt taidot vakiintuneet. Kielikoulutusta ei ikävä kyllä ole tarjolla niin, että oppija voisi edetä taitotasolta toiselle systemaattisesti ja ilman taukoja. Näiden taukojen aikana monen kielitaito ehtii taantua, kun sille ei ole riittävästi käyttötilanteita. Nykyään kielikoulutus on kotoutumisohjelmien tehostamisen myötä useissa kunnissa portaittaista ja suhteellisen jatkuvaa. Kielitaidon harjaantumattomuus on usein maassa jo pitkään asuneiden mutta vain vähän tai satunnaisesti kielikoulutusta saaneiden ongelma.

Kirjoittaminen on lähes kaikille suomea toisena kielenä opetteleville vaikeaa, ja monet joutuvat omaksumaan uuden kirjoitusjärjestelmän, jossa aakkoset ja myös kirjoittamisen suunta muuttuu kokonaan. Uuden kielen kirjoittamaan oppimista halutaan usein jouduttaa käyttämällä tietotekniikkaa apuna, jolloin taidon automatisoitumiseen liittyvästä oppimisprosessista jää tärkeä motorinen vaihe pois. Kielenoppimiseen kuuluu se, että kielitaidon eri osa-alueet opitaan usein eri tahtiin. Inhimillistä on, että esimerkiksi vaikeaksi koettua kirjoittamista välttämällä, jolloin harjaantumista ei luonnollisesti tapahdu. Kuitenkin dialogisessa ohjauksessa se, mikä ei onnistu yksin, sujuu vähitellen, kun tukea on saatavissa oikea-aikaisesti. Nanna Wilhelmsson kuvaa dialogista ohjausta tarkemmin.

## 5.4. Dynaaminen arviointi tunnistamisen menetelmänä

Kuten edellä on jo todettu, maahanmuuttajien oppimisvaikeuksia on vaikea tunnistaa. Oppija itse ei voi hakea tukea oppimisvaikeuteensa, koska hänellä ei ole tietoa sellaisen

olemassaolosta, tai hän on oppinut pitämään hidasta oppimista hävettävänä asiana. On kuitenkin tilanteita, joissa koulutuksesta ja opiskelijavalinnoista vastaavien hälytyskellojen pitäisi alkaa soida.

Epäily lukivaikeudesta tai oppimisvaikeudesta herää, kun hakijan/opiskelijan kirjallinen ilmaisu on heikkoa, vaikka hän pystyy ilmaisemaan ajatuksiaan ja reflektoimaan omaa toimintaansa suullisesti. Hakijan epätasainen kielenvalmiuksien tai opiskeluvalmiuksien osaamisprofiili saattaa olla merkki oppimisvaikeudesta, mutta se voi kertoa myös oman kulttuurin ominaispiirteistä kuten esim. vahvasta suullisesta kommunikaatioperinteestä. Oppijalla voi olla myös aikuiskoulutukseen soveltumaton oppimisstrategia, mihin aikaisemmat koulu- ja oppimiskokemukset vaikuttavat. Usein hakija pelkää virheiden tekemistä niin, ettei uskalla irrottautua annetusta tekstistä ja sanoa asioita omin sanoin tai tuoda omaa mielipidettään esille.

Toinen indikaattori liittyy maahanmuuttajan työ- ja koulutushistoriaan. Maahanmuuttajien kotimaassaan saama peruskoulutus vaihtelee koulua käymättömästä tohtorintutkintoon saakka. Moni opiskelija on suorittanut kotimaassaan lukion tai yliopisto-opintoja, mutta opiskelutottumuksesta huolimatta suomen kielen oppiminen on hidasta. Maan poliittinen tilanne saattaa myös vaikuttaa kielenoppimiseen, esimerkiksi kurdinkieliset opiskelijat eivät ole saaneet oppia lukemaan ja kirjoittamaan äidinkielellään, mikä saattaa joidenkin kohdalla näyttäytyä oletettua heikompana kirjallisena ilmaisuna.

Osalla hakijoista on Suomesta lukuisa määrä kursseja käytyä, ja he ovat olleet usein työharjoitteluissa, joita työelämä on arvioinut hyväksi tai kiitettäväksi. Työelämästä saadaan arvokasta kokemustietoa hakijan työssä tarvittavan kielitaidon kehitymisestä. Konkreettisia tunnusmerkkejä maahanmuuttajan yrittämisestä ovat henkilöt, joilla on paksu pino todistuksia osallistumisesta kielikursseille, työharjoitteluun ja lukuisia yrityksiä päästä ammatilliseen koulutukseen. Näiden ”systeemissä pyörijöiden” kohdalla pitäisi pysähtyä selvittämään tarkemmin, miksi edistystä ja koulutukseen pääsyä ei ole vielä tapahtunut.

Oppimisvaikeudelle on siis tyypillistä, että oppimista ei tapahdu, vaikka henkilö saa opetusta ja opiskelee ahkerasti. Oppimisvaikeuden tunnistaminen voi käytännössä vaatia taitojen systemaattista opettamista ja niiden kehittymisen pitkäaikaisempaa seuranta (Arvonen et al., 2010). Tästä syystä maahanmuuttajien oppimisvaikeuksien kartoittamiseen suositellaan ns. dynaamista mallia (Ks. Vesa Nevalaisen artikkeli).

Monet lukivaikeuden tunnistamiseen tarkoitetut standardisoidut testit soveltuvat sellaisenaan huonosti toisen kielen oppijan lukivaikeuksien arviointiin, koska tehtävät on tehty äidinkielisille, ja tehtävien hallinnassa painottuvat myös suomen kielen hallintaan liittyvät taidot (Arvonen et al., 2010). Testeihin, joissa on aikaraja, pitää varata aikaa enemmän. Kielitesti ei myöskään ole riittävä, kun halutaan paikantaa opiskelijan tarvitsema tuki ja vahvuudet.

Olen omien ryhmieni kohdalla havainnoinut ääneen lukemista, ryhmässä työskentelyä ja toimeksiantojen ymmärtämistä. Lisäksi olen tehnyt useita saneluharjoituksia. Audiitiivista erottelua havainnoin kielileikin avulla. Lisäksi olen tehnyt ryhmille Niilo Mäki-instituutin lukitestiin kuuluvan sananhahmottamisen osion. Opiskelijat ovat saaneet käyttää testiin ohjeajan kaksinkertaisena. Testin avulla on mahdollista löytää hitaait lukijat, jotka hahmottavat sanat oikein, kun saavat riittävästi aikaa sekä ne, jotka eivät hahmota sanoja, vaikka saisivat runsaasti aikaa tehtävän tekemiseen. Kaikille aloittaville ryhmille tehdään myös matematiikan alkukartoitus, ja tukea tarvitseville tarjotaan mahdollisuus tukikurssiin.

Erilaisten testien ensisijaisena tavoitteena ei ole oppimisvaikeuden diagnosointi, vaan se, että oppija itse voi saada tietoa oppimiseensa vaikuttavista tekijöistä. Dynaamisessa arvioinnissa tavoitteena on oppijan lähikehityksen vyöhykkeen tunnistaminen eli niiden taitojen määrittely, joita henkilö ei vielä hallitse itsenäisesti, vaan joissa hän tarvitsee tukea onnistuakseen. Opetus ja tuki kohdennetaan tälle alueelle, ja oppijalle annetaan mahdollisuus harjaantua taidossa myös itseohjautuvasti. Tärkeätä on oppijan metakognitiivisten taitojen kehittyminen ja erilaiset lukemisen strategiat, jotka auttavat ymmärtämään luettua. Uuden testin tai muun tehtävän avulla todetaan, onko oppimista tapahtunut. Mikäli oppiminen tällä tavoin arvioituna on hidasta tai sitä ei tapahdu, saattaa taustalla olla oppimisvaikeus. Dynaamiseen arviointiin sisältyy aina myös opetus- ja arviointimenetelmien sekä oppimisympäristön arviointi. Maahanmuuttajien kohdalla on erityisen tärkeää kuulla oppijan itsensä käsityksiä oppimista haittaavista ja tukevista tekijöistä.

Koska dynaaminen arviointi vaatii pidemmän seuranta- ja opiskeluajan, jäävät maahanmuuttajien oppimisvaikeudet usein havaitsematta. Kotoutumiskoulutukset ovat erillisiä ”kursseja” ja tieto kurssin toteuttajalta toiselle ei yleensä siirry. Jatkuvuuteen perustuva oppiminen ja sen seuranta on siis vain harvoin mahdollista maahanmuuttajien kohdalla, ja heidän oppimis- ja opiskeluvaikeutensa tulkitaan useimmiten suomen kielen taidon puutteiksi. Joissakin oppilaitoksissa on maahanmuuttajien oppimisen

vaikkeudet huomioitu mm. erillisillä tukitoimenpiteillä, joihin opiskelijat ohjataan. Esimerkiksi Turun ammatti-instituutin aikuiskoulutuksessa maahanmuuttajaopiskelijalle laaditaan *suomi-HOPS* suomenkielen kehittymisen ja seurannan tueksi. Hopsissa huomioidaan myös opiskelutaitojen ja yhteiskuntatuntemuksen kehittyminen (Haapasaaari, 2006). Usein oppija jää ulkopuoliseksi omasta oppimisprosessistaan. Koska maahanmuuttajan oppimispolku on kovin sirpaleinen, pitäisi enemmän kiinnittää huomiota opiskelijan osallisuuteen ja oman oppimisensa asiantuntijuuteen.

## 5.5. Mitä voin tehdä, jotta oppiminen sujuisi?

Dosentti Kai Hakkarainen on kirjoittanut oppimisvaikeudestaan ja keinoista, joita hän kehitti oppimisensa tueksi. Hän toteaa, että oppimisessa on kognitiivisen prosessin lisäksi aina kyse myös yksilön identiteetin ja toimijuuden rakentumisesta vuorovaikutuksessa tulevaisuuden näköaloihin ja kehittymisen mahdollisuuksiin. (Hakkarainen, 2005, 4) Identiteettiin sisältyy ihmisen käsitys itsestään sosiaalisen yhteisön jäsenenä. Toimijuus on vastuunottamista jostakin henkilölle ja hänen yhteisölleen merkityksellisestä asiasta. Toimijuuteen kuuluu myös ”rohkeus rikkoa rajoja ja laittaa itsensä peliin tärkeiksi koettujen asioiden puolesta.” Hakkarainen huomauttaa, että ihmisellä saattaa olla paljon toimijuutta, vaikka hän epäonnistuu akateemisissa opinnoissa, ja että ”oppimisessa onnistuminen ei ole vain onnistumista, vaan ennen kaikkea mielekästä ja luovaa epäonnistumisesta oppimista”. (Hakkarainen ym., 2004.) Lukivaikeuksien maahanmuuttajan kehittämät kompensaatio- ja työskentelymenetelmät kertovat luovasta ja kehittymishalukkaasta asenteesta ja peräänantamattomuudesta vaikeuksien edessä. Hakkarainen perustaa ajatuksensa ns. lähikehityksen vyöhykkeeseen. Hänen mukaansa oppija, joka aina onnistuu, ei ole nostanut rimaa riittävän korkealle.

Oppimisen yksi tavoite on *emotionaalisen lähikehityksen vyöhykkeen luominen*, jossa oppijan itseluottamus kasvaa, ja hän oppimisprosessin ohjaajan ja vertaisryhmän kannustuksen ja tuen avulla löytää neuvotellen tiensä erilaisten henkilökohtaisten ja sosiaalisten rajoitusten läpi. Hakkarainen käyttää ilmaisua ”turvallisuusvyöhykkeen” luominen, jossa oppija uskaltaa ottaa riskejä ja epäonnistua. Hän kertoo oppineensa vieraan kielen kirjoittamalla mahdollisimman paljon oikeakielisyydestä välittämättä. Kun kirjoittamisen sujuvuus lisääntyi, hän alkoi vähitellen kiinnittää huomiota myös kieliooppiin.

Aikuiskoulutuksen ja erityisesti maahanmuuttajien koulutuksen lähtökohdan tulisi olla voimaannuttava. Tärkein ratkaistava kysymys nähdäkseni ei ole oppimisvaikeuden diagnosointi, vaan maahanmuuttajien ammatilliseen koulutukseen pääsyn helpottaminen *mahdollisesta* lukivaikkeudesta huolimatta. Näkökulmaa pitäisikin suunnata puutteista kompensaation myötä syntyneisiin voimavaroihin ja taitoihin. Hakkarainen mm. toteaa kehittäneensä hyviä muistiinpanotekniikoita sekä suunnitelmallisen ja aikataulutetun työskentelytavan oppimisvaikeutensa voittamiseksi. Hän oppi käyttämään kirjoittamista ajattelunsa selkiyttämiseen, vaikka ymmärrettävän tekstin tuottaminen oli alussa hänelle lähes mahdotonta. Oppimistaitojen kehittämisessä erilaiset sosiaaliset ympäristöt olivat merkittävässä roolissa, ja ne mahdollistivat aktiivisen osallisuuden oppimisvaikeudesta huolimatta.

Nykyisissä ammatillisten oppilaitosten valintakäytännöissä pyritään etukäteen karismaan ne, joille oppiminen tulisi valitsijoiden ennakkokäsityksen mukaan olemaan vaikeaa. Me ikään kuin siloitamme oppijan tietä niin, ettei hänellä ole mahdollisuuksia koetella voimiaan ja löytää voimavarojaan. Eräs osaamiskartoituksen osallistunut maahanmuuttaja totesi suhtautumisestaan lasten tekemiin virheisiin, ettei hän voi auttaa lasta tekemään oikein, jollei tämä tee virhettä. Minusta ammatillinen koulutus voi oppia paljon tästä ajatuksesta. Sallitaanko koulutuksessa virheiden tekeminen vai valitaanko aina onnistuvia oppijoita?

Tietenkään tilanne ei ole näin mustavalkoinen, vaan tähän liittyy oppilaitosten tuloksellisuusnäkökulma, olemassa olevat resurssit opiskelijan tukemiseksi jne. Tavoitteena on haastaa koulutuksen järjestäjät etsimään uudenlaisia ratkaisuja valintakäytännöiksi ja opetuksen järjestämiseksi niin, että esim. AKKU-työryhmän esitykset ja yhdenvertaisuus aikuiskoulutuksessa voisivat toteutua. Sosiaali- ja terveysalalla kielitaito- ja osaamisvaatimukset ovat poikkeuksellisen korkeat verrattuna moneen muuhun ammattialaan. Oppimisvaikeutta on monentasoista, eikä kaikilla lukivaikeuksisilla, suomalaisilla tai maahanmuuttajilla, ole suinkaan mahdollisuutta selviytyä opinnoista. Asiaa pitäisi kuitenkin pyrkiä selvittämään, kuten henkilökohtaistamisen määräys edellyttää, eikä jättää ratkaisua pelkästään kielitestin varaan. Toinen näkökulma kysymykseen on se, onko opetus rakennettu siten, että virheellinen toiminta tai ajattelu tulee esille ja osataanko epäonnistunutta oppijaa tukea oikea-aikaisesti? Dynaamisen arvioinnin kohteena eivät ole ainoastaan yksilön ominaisuudet tai kyvyt, vaan myös ympäristö, jossa oppiminen tapahtuu.

Opetushallituksen henkilökohtaistamismääräys edellyttää oppilaitoksilta, että ”henkilökohtaistamisessa on otettava huomioon myös erilaisesta kulttuuri- ja kielitaustasta tai muusta syystä kuten luki- ja kirjoitushäiriöistä mahdollisesti johtuvat erityistarpeet ja lähtökohdat” (OPH, 2006). Nanna Wilhelmsson on kuvannut tarkemmin oppimiseen ja opiskeluun liittyviä kulttuurisia eroja. Määräyksessä edellytetään kahkalaisten erityistarpeiden huomioimista. Suomea äidinkielenä puhuvien lukivaikeus pyritään tunnistamaan ammatillisessa koulutuksessa, mutta tukitoimenpiteet ja niistä tiedottaminen opetukseen ja arviointiin osallistuville ei vielä toimi saumattomasti. Itse en ole yleensä saanut tietoa tutkinnonsuorittajan lukivaikeudesta, kun olen toiminut tutkintotilaisuudessa oppilaitoksen arvioijana.

*”Oppimisen suunnittelussa ja toteutuksessa on otettava huomioon opiskelijan elämäntilanne, aikaisemmin hankittu osaaminen, todetut oppimistarpeet ja työssä oppimisen mahdollisuudet. Lisäksi henkilökohtaistamisessa on yhteisesti suunniteltava opiskelijalle soveltuvat opiskelu- ja arviointimenetelmät sekä ohjaustoimet”* (OPH, 2006).

Työvoimakoulutukset mm. ovat hyvä väylä koulutuspolulta syrjäytyneiden ammatillisen koulutuksen järjestämiseksi. Koulutus voidaan tällöin jo suunnitteluvaiheessa räätälöidä asiakasryhmän tarpeita vastaavaksi. Oppilaitoksessamme on ollut ammatillista työvoimakoulutusta mm. somalialaisille lähihoitajiksi opiskeleville. Aloite koulutukseen tuli työelämästä päivähoiton piiristä, jonne tarvittiin omakielisiä lastenhoitajia tukemaan perheiden kasvatustyötä. Henkilökohtaistettaessa on huomioitava aiemmin hankittu osaaminen, mikä tarkoittaa myös oppimisvaikeutta kompensoitaessa syntyneitä osaamista, koska sillä on siirtovaikutusta tulevien opintojen ja ammattitaidon näkökulmista.

Siirtovaikutus on kykyä laajentaa yhdessä yhteydessä opittua asiaa muihin asiakokonaisuuksiin. Toimiakseen siirtovaikutus edellyttää alkuperäisen tiedon hyvää oppimista. Siirtovaikutus ei ole vain oppimisen lopputuotteena syntyvä muistijälki, vaan se on jatkuva ja dynaaminen oppimisprosessi, jossa aiemmin opittu liittyy uusiin opittaviin asioihin. Kokonaisvaltainen oppiminen ottaa aikansa. Jos opetus etenee nopealla vauhdilla tai samanaikaisesti tulee liikaa opiskelijoille vieraita termejä, myöhempi siirtovaikutus häiriintyy tai jopa estyy. Tällöin opitaan irrallisia termejä ja faktatietoja, joiden soveltaminen työssä ei onnistu. (Miten opimme ref. Muutoksen kohteena, 2008)

Oppilaitoksessamme on parhaillaan käynnissä sosiaali- ja terveystieteiden työvoimakoulutus maahanmuuttajille (Sote-koulutus). Siinä opiskelijan kanssa valitaan osaamisen tunnistamisen perusteella hänen osaamistaan vastaava tutkinto tarjottimelta, ja hän suorittaa osatutkinnon/-tutkintoja tai ammattitutkinnon itselleen sopivassa aikataulussa hankittujen koulutusväylien puitteissa. Koulutuksen tavoitteena on mahdollistaa joustava opiskeluaikataulu ja antaa oppijalle vahva startti niin, että hän pystyy jatkossa suorittamaan tutkinnon loppuun myös suomalaisen ryhmän kanssa. Työvoimahallinnon kanssa on myös keskusteltu alustavasti lukivaikeuksisten maahanmuuttajien kouluttamisesta tällä tavoin.

Sote-koulutuksessa toteutuu maahanmuuttajan osallisuus työelämään, kun koulutus toteutetaan työtehtävälähtöisenä, mikä tarkoittaa työssäoppimisen toteutumista koko opiskeluajan. Tällöin työelämän käytänteet ja tietopuolinen opetus vuoropuhelevat keskenään ja toimintaa ohjaava tieto sekä oppijan oma ajattelu tulevat näkyviksi. Työtehtävälähtöinen koulutus, johon sisältyy myös reflektiivinen elementti, mahdollistaa monenlaisten oppimistyötyöjen mukaisen oppimisen. Oppija hankkii itse tietoa, osallistuu työelämään, pohtii, havainnoi, dokumentoi ja opettaa muita. Sote-koulutuksissa on valittu lähihoitajakoulutukseen opiskelijoita, joiden kielitaito on alhaisempi kuin yleisesti vaadittu B1.2. Useimmissa Sote-ryhmissä vaaditun kielitaitotason saavutti kielitestissä vain 1–2 opiskelijaa kymmenestä valituksi tulleesta. Kun osaamiskartoituksessa on todettu, että opiskelijalla on edellytyksiä opiskella, mm. kyky reflektoida ja kuvata osaamistaan, hän ymmärtää luettua ja pystyy toistamaan ymmärtämänsä omin sanoin, hänet on voitu valita koulutukseen. Pienryhmässä tapahtuva opiskelu mahdollistaa vahvan perustan opinnoille ja opiskelijat integroituvat vähitellen suomalaisiin ryhmiin.

Oppilaitoksissa on liikaakin pohdittu sitä, pitäisikö maahanmuuttajien opetus järjestää integroiduissa vai maahanmuuttajille tarkoitetuissa ryhmissä. Inklusion näkökulmasta opetusta ja oppimisympäristöjä pitäisi muokata erilaisten opiskelijoiden tarpeisiin sopiviksi, eikä ajatella, että opiskelijoiden pitää mahtua tiettyyn raamiin.

Maahanmuuttajalle ja lukihäiriöiselle ei anneta helpotusta ammattitaitovaatimuksista, mutta tutkintotilaisuus pitäisi järjestää sellaiseksi, että henkilö voi näistä eroista huolimatta osoittaa ammattitaitonsa. Edellä esitettyjen toimenpiteiden lisäksi Opetushallituksen ohjeissa todetaan, että

”Ammattitaitoa tulee arvioida niin, etteivät kielitaidon puutteellisuudet vaikuta suoritusta heikentävästi. Jos tutkintokieli ei ole opiskelijan äidinkieli, on hänellä ennen tutkintotilaisuutta oltava sellainen kielitaito, että hän ymmärtää tutkintosuoritukseen liittyvät ohjeet ja määräykset selvästi esitettynä. Puutteellisen kielitaidon vuoksi tukimateriaalina arviointitilanteessa voidaan käyttää esim. kuvia, piirustuksia ja malleja. Tutkintotilaisuudessa voidaan antaa lisäaikaa tehtävien suunnitteluun ja mahdollisiin kirjallisiin osuuksiin.” (OPH, 2010).

Henkilökohtaistamismääräys antaa monilta osiltaan mahdollisuudet huomioida maahanmuuttajien kielitaidon tai oppimisvaikeudet valmistavaa koulutusta ja tutkintotilaisuuksia järjestettäessä. Koulutuksen järjestäjien parissa on varmasti paljon epävarmuutta ja osaamattomuutta toteuttaa maahanmuuttajaopiskelijan tarvitsemia tukitoimia.

## 5.6. Johtopäätökset

Onko meillä enää varaa olla huomioimatta maahanmuuttajien tarpeita ammatilliseen koulutukseen pääsyssä? Olisiko mahdollista ottaa heitä koulutukseen hieman alhaisemmalla kielitaitotasolla? Entäpä, jos maahanmuuttajalla on lukivaikeus? Kai Hakkarainen eteni metallimiehestä dosentiksi, vaikka hänellä oli lukivaikeus. Miksi maahanmuuttajataustaisella henkilöllä ei voisi olla samaa mahdollisuutta osallisuuteen ja sosiaaliseen oppimiseen? Hakkarainen toteaa, että oppiminen on sosiaaliseen käytäntöön osallistumisen sivutuote. Miten voi oppia, jos ei pääse osalliseksi?

AKKU-johtoryhmän raportin linjaus on, että lähivuosina tarvitaan vielä erityisesti maahanmuuttajille suunnattuja koulutuspalveluita, mutta pitemmällä aikavälillä tulee lähtökohtana olla valtavirtaistamisen periaate. Sen mukaisesti opetusta, osaamisen tunnustamisjärjestelyjä, valintoja sekä neuvonta- ja ohjauspalveluita tulee kehittää niin, että kasvavan maahanmuuttajaväestön tarpeet tulevat huomioonotetuksi osana opiskelijarakenteen heterogeenistymiseen vastaavia toimenpiteitä. Tavoitteena on, että aikuiskoulutuksen kehittämistoimet palvelevat sekä maahanmuuttajataustaista että valtaväestöä, eikä niitä pidä liiaksi tarkastella toisistaan erillisinä. Siirtymävaiheessa tarvitaan panostusta erityisesti kielenopetukseen, työelämätaitoihin sekä koulutukseen sijoittumista ja työllistymistä edistäviin neuvontapalveluihin. Maahanmuuttajien kielenopetuksessa tulee laajentaa erityisesti ammatilliseen koulutukseen

yhdistettyä ja osana työelämää tapahtuvaa kielitaidon kehittämistä.

Tähän saakka on pidetty ohjenuorana sitä, että maahanmuuttajan pitää olla mahdollista selviytyä opinnoista samassa tahdissa kantaväestön opiskelijoiden kanssa. Henkilökohtaistamisen periaate pitää sisällään myös mahdollisuudet yksilöllistää opiskeluaikaa ja järjestää tukea tarvitseville lisäresursseja. Kaikkien oppimista voidaan edistää toteuttamalla opetus niin, että se tukee sekä oppimisvaikeuksisten että maahanmuuttajien selviytymistä. Valtavirran opetuksen tulee siis läheta tukea tarvitsevien tarpeita, eikä niin, että yhä tiukemmilla kriteereillä valitaan ne oppijat, joita oppilaitos voi kouluttaa nykyisin menetelmin.

### Lähteet

- AKKU/Mako -raportti. *Aikuiskoulutuksen tehtävät maahanmuuttajien työllistymisen edistämiseksi*. Neljän ministeriön virkamiesryhmän esitykset aikuiskoulutuksen kokonaisuudistuksen johtoryhmälle. Maahanmuutto. Sisäasiainministeriön julkaisu 12/2009.
- AKKU-johtoryhmä. *Ammatillisesti suuntautuneen aikuiskoulutuksen kokonaisuudistus*. AKKU-johtoryhmän toimenpide-ehdotukset (toinen väliraportti). Opetusministeriön työryhmämuistioita ja selvityksiä 2009:11. [www-dokumentti]. <http://www.minedu.fi/export/sites/default/OPM/Julkaisut/2009/liitteet/tr11.pdf?lang=fi>
- Arvonen, A. & Katva, L. & Nurminen, A. (2010). *Maahanmuuttajien oppimisvaikeuksien tunnistaminen*. Juva: PS-kustannus.
- Dufva, M. & Vaarala, H. & Pitkänen, K. (2007). *Vieraat kielet ja monikielisyys*. Teoksessa Ymmärsinkö oikein? Kielelliset vaikeudet nuoruusiässä. Aro, T. & Siiskonen, T. & Ahonen, T. (toim.). Jyväskylä: PS-kustannus. 156–192.
- Haapasaari, M. (2006). *Tukevalla otteella – näyttötutkintoon tähtäävän maahanmuuttajaopiskelijan tukitoimien mallintaminen Turun Ammatti-instituutissa*. Kehittämishankeraportti. Marraskuu 2006. Jyväskylän Ammattikorkeakoulu. Ammatillinen opettajakorkeakoulu. [www-dokumentti]. <https://oa.doria.fi/bitstream/handle/10024/49260/TMP.objres.291.pdf?sequence=2>
- Hakkarainen, K. & Lonka, K. & Lipponen, L. (2004) *Tutkiva oppiminen: Järki, tunteet ja kulttuuri oppimisen sytyttäjinä*. Helsinki: WSOY.

- Hakkarainen, K. *Duunarista dosentiksi – järjen, tunteiden ja kulttuurin voimavarat*. Esitelmä YK:n lukutaitopäivän seminaarissa ja Aikuisopiskelijaviikon päätapahtumassa 8.9.2005, Paasitorni, Helsinki. <http://www.helsinki.fi/science/networkedlearning/material/HakkarainenEsitelmä2005b.pdf>
- Holm, P. & Hopponen, A. & Lahtinen, M. (2008). *Maahanmuuttajien työkyky 2008*. Pellervon taloudellisen tutkimuslaitoksen raportti nro 210. Helsinki.
- Ilola, H. (2008). *Aikuisten lukivaikkeudet*. Teoksessa Näkökulmia ammatilliseen erityisopetukseen. Honkanen Eija, Kaikkonen Leena, Kotila Hannu (toim.). Helsinki: WSOY Oppimateriaalit .
- Miten opimme. Aivot, mieli, kokemus ja koulu*. (2004) National Research Council. Juva: WSOY.
- Muutoksen kohteena -projekti (2008). *Siirtovaikutus*. Internet-blogi. Luettu 18.8.2010. [www-dokumentti]. <http://meejaa.wordpress.com/yymmartava-oppiminen-ja-siirtovaikutus/>
- OPH, Opetushallituksen työryhmä (2006). *Henkilökohtaistamismääräys 2006*. Päivitetty 14.7.2010 [www-dokumentti]. [http://www.oph.fi/julkaisut/2006/henkilökohtaistamismaarays\\_2006](http://www.oph.fi/julkaisut/2006/henkilökohtaistamismaarays_2006)
- OPH (2010). *Maahanmuuttajien koulutus*. Ammattikoulutus. Koulutus ja tutkinnot. Opetushallituksen verkkosivut. Päivitetty 12.7.2010. [www-dokumentti]. [http://www.oph.fi/koulutus\\_ ja \\_tutkinnot/ammattikoulutus/maahanmuuttajien\\_koulutus](http://www.oph.fi/koulutus_ ja _tutkinnot/ammattikoulutus/maahanmuuttajien_koulutus)
- Schubert, C. (2009). *Traumaattisten kokemusten vaikutus oppimiseen*. Teoksessa Maahanmuuttajien oppimisvaikeudet. Nissilä Leena, Sarlin Hanna-Mari (toim.). Keuruu: Opetushallitus.
- Työministeriö (2007). *Työvoima 2025. Täystyöllisyys, korkea tuottavuus ja hyvät työpaikat hyvinvoinnin perustana työikäisen väestön vähentyessä*. Työpoliittinen tutkimus, 325.
- Työvoiman maahanmuuton toimenpideohjelma* . Maahanmuutto. Valtioneuvoston periaatepäätös. Sisäasiainministeriön julkaisuja 23/2009. Luettu 18.8.2010. [www-dokumentti]. [http://www.intermin.fi/intermin/biblio.nsf/86C1C347491A1C85C2257665003AACC7/\\$file/232009.pdf](http://www.intermin.fi/intermin/biblio.nsf/86C1C347491A1C85C2257665003AACC7/$file/232009.pdf)

## KIRJOITTAJAT

- Huhtala, Paula**, valtiotieteen lisensiaatti ja työnohjaaja, kasvatustieteellisten ja psykologisten aineiden lehtori Vantaan ammattiopisto Variassa.
- Nevalainen, Vesa**, psykologian lisensiaatti, oppilashuollon päällikkö, Helsingin kaupunki, Suomen Psykologiliitto ry:n ja Suomen psykologinen seura ry:n Testilautakunnan sihteeri.
- Seppälä, Tea**, filosofian tohtori, kehittämisspäällikkö, Helsingin yliopisto, Koulutus- ja kehittämisskeskus Palmenia.
- Vakimo, Tarja**, kasvatustieteen maisteri, lastentarhanopettaja, kouluttaja, Helsingin Diakoniaopisto.
- Wilhelmsson, Nanna**, kasvatustieteen lisensiaatti, opettaja ja oppilaanohjaaja, Helsingin Diakoniaopisto.

Työpaikat, mm. sosiaali- ja terveysalan, tarvitsevat enenevässä määrin uutta työvoimaa, ja siksi maahanmuuttajataustaisten aikuisten pääsyä koulutukseen ja sitä kautta työelämään tulee edistää. Maahanmuuttajan osaamisen tunnistaminen -julkaisu antaa tietoa ja näkökulmia, kuinka ammatillisissa oppilaitoksissa pystytään ottamaan paremmin ja oikeudenmukaisemmin huomioon maahanmuuttajataustaisten opiskelijoiden erityistarpeet ja lähtökohdat, koulutuksiin valittaessa, koulutuksissa ja koulutuksesta toiseen siirryttäessä.

Kehittämiskohteet on koottu kolmeksi julkaisuksi, jotka yhdessä muodostavat toisiaan tukevan kokonaisuuden, mutta joista voi poimia myös vain itseään kiinnostavan lukemiston. Kootun ja julkaistun tiedon levittämisen tavoitteena on, että maahanmuuttajataustainen ammatilliseen koulutukseen hakija ja opiskelija hyötyvät siitä: osaamisen tunnistamisessa ja tunnustamisessa, oppilaaksi pääsyn arvioinneissa ja opiskeluun, oppimiseen sekä työllistymiseen liittyvissä erityiskysymyksissä.

Julkaisusarjan osat:

Maahanmuuttajataustaisen ohjaus koulutuksessa ja työelämässä  
Näkökulmia monikulttuuriseen esimiestyöhön ja henkilöstöjohtamiseen  
Maahanmuuttajan osaamisen tunnistaminen



HELSINGIN YLIOPISTO  
KOULUTUS- JA KEHITTÄMISKESKUS PALMENIA



Euroopan unioni  
Euroopan aluekehitysrahasto

Vipuvoimaa  
EU:lta  
2007–2013

ISBN 978-952-10-6204-9



9 789521 062049