

Ammattikasvatuksen aikakauskirja **2** 2015

Kansainvälistyvä työympäristö
ja ammatillinen kasvu



Ammattikasvatuksen aikakauskirja



2

2015

Päätoimittaja

Petri Nokelainen

puh. 040 557 4994, petri.nokelainen@uta.fi

Toimittaja

Sissi Huhtala

puh. 040 334 9174, sissi.huhtala@edu.hel.fi

Toimitussihteeri

Taina Lundén

puh. 020 748 9679, taina.lunden@oaj.fi

Toimituskunta

Puheenjohtaja

Petri Nokelainen, FT, professori,

Tampereen yliopisto/Kasvatustieteiden yksikkö

Sihteeri

Tuulikki Similä-Lehtinen, KL, säätöjohtaja

OKKA-säätiö

Jäsenet

Sissi Huhtala, KT, laaja-alainen erityisopettaja
Stadia ammattiopisto

Raija Hämäläinen, KT, dosentti, erikoistutkija
Jyväskylän yliopisto/Koulutuksen tutkimuslaitos

Jari Laukia, FT, johtaja

HAAGA-HELIA ammattikorkeakoulu/Ammattillinen opettajakorkeakoulu

Timo Luopajarvi, KT, dosentti

Helsingin yliopisto

Seija Mahlamäki-Kultanen, FT, dosentti,

johtaja, Hämeen ammattikorkeakoulu

Pentti Nikkanen, KT, dosentti

Jyväskylän yliopisto/Koulutuksen tutkimuslaitos

Katariina Raji, KT, johtaja

Laurea-ammattikorkeakoulu

Hannu Sirén, johtaja

Opetus- ja kulttuuriministeriö

Risto Sääntti, FT, yliopistolehtori

Vaasan yliopisto/Avoin yliopisto

Marja-Liisa Tenhunen, KTT

2

Julkaisija

Ammattikoulutuksen tutkimusseura OTTU ry.

www.ottu.fi

Puheenjohtaja **Petri Nokelainen**

Tampereen yliopisto,

Kasvatustieteiden yksikkö

Åkerlundinkatu 5, 33014 Tampere

petri.nokelainen@uta.fi

Sihteerit

Hannu Kotila, Haaga-Helia Amma-

tillinen opettajakorkeakoulu

Ratapihantie 13, 00520 Helsinki

hannu.kotila@haaga-helia.fi

Raija Meriläinen, Opetus- ja kulttuuriminis-

teriö, Koulutuspolitiikan osasto

Meritullinkatu 10, 00170 Helsinki

raija.merilainen@minedu.fi

Kustantaja

Opetus-, kasvat- ja koulutusalojen säätiö –

OKKA-säätiö **www.okka-saatio.com**

Toimituksen osoite

OKKA-säätiö

Rautatieläisenkatu 6 A, 00520 Helsinki

puh. 020 748 9521, fax (09) 150 2418 email:

tuulikki.simila-lehtinen@okka-saatio.com

Tilaukset ja osoitteenmuutokset

taina.lunden@oaj.fi tai puh. 020 748 9679

Tilaushinta

1–4/2015 kotimaahan yhteensä 30 €

Ilmoitukset

taina.lunden@oaj.fi

Ilmoitushinnat

Koko sivu 370 €, 1/2 sivua 185 €,

1/4 sivua 93 €

Ulkoasu, kuvitus ja taitto

Nalle Ritvola, Osakeyhtiö Nallellaan, Tampere

Painopaikka

Saarijärven Offset Oy, Saarijärvi

Ammattikasvatuksen aikakaus-

kirjaa ilmestyy vuonna 2015

neljä numeroa.

ISSN 1456-7989

© OKKA-säätiö



Sisältö

Pääkirjoitus

Vesa Korhonen ja Laura Pylväs Kohti sosiaalisesti kestävästä kehitystä kansainvälistymisessä?	4
--	---

Artikkelit

Päivi Vartiainen-Ora Filippiiniläisen sairaanhoitajan tie kohti suomalaisen työyhteisön jäsenyyttä	12
Marja Seilonen ja Minna Suni Puhetta työstä: kansainvälisten terveydenhuollon ammattilaisten suomen kielen puhumistaidon arviointi	27
Vesa Korhonen Ajalehtien kulttuurien välisessä tilassa? Kansainvälisten tutkinto-opiskelijoiden integraatiokokemukset ja odotukset sijoittumisestaan suomalaisille työmarkkinoille	44
Eija Laitinen, Petri Nokelainen ja Laura Pylväs Itsearvioitu kulttuuriäly ja ulkomailla asumisen kokemus ammatti-korkeakouluopettajan työssä	61
Liisa Postareff ja Sari Lindblom-Ylänne What triggers emotions in university teaching?	83

Katsaukset

Development of Vocational Education in Uganda: The Potential of Internationalisation Aurelia Atukwase	97
Exploring transnational learning spaces and informal learning processes of migrants Lektio Pauliina Aleniuksen väitöstilaisuudesta	103

Haastattelut

Miten tukea kansainvälisen opiskelijan siirtymistä työmarkkinoille? Yulia Shumilovan haastattelu Vesa Korhonen ja Laura Pylväs	109
Ohjeita kirjoittajille	121

Kohti sosiaalisesti kestäväää kehitystä kansainvälistymisessä?

Vesa Korhonen

KT, dosentti
Kasvatustieteiden yksikkö, Tampereen yliopisto
vesa.a.korhonen@uta.fi

Laura Pylväs

KM, tohtoriopiskelija
Kasvatustieteiden yksikkö, Tampereen yliopisto
laura.pylvas@uta.fi

Kansainvälistymisestä on tullut muotiasana, jota näkee ja kuulee käytettävän monessa eri yhteydessä kun puhutaan kilpailukyvästä, työllisyydestä, taloudellisesta kasvusta, uuden tiedon tuottamisesta, toiminnan laajentamisesta, uusista markkinoista, palvelu- tai tuoteviennistä, kansainvälisistä opiskelijoista tai työntekijöistä, verkostoista tai tulevaisuuden päämääristä. Kansainvälistyminen on yksi viime vuosikymmenten polttavista aiheista niin koulutuksen kuin työelämänkin saralla. Kansainvälisyys on kiinnittynyt tiiviisti oppilaitosten, yritysten

ja organisaatioiden strategioihin ja kiinnostanut asemansa yhtenä johtoajatuksena tuleville vuosille asetetuissa tavoitteissa. Viime vuosina huomio onkin kiinnittynyt yhä enemmän toimijoihin ja toimintaympäristöihin, joihin virallisissa dokumenteissa viitataan, mutta jotka toistaiseksi ovat vielä monelta osin määrittelemätöntä maaperää. Tutkijat ovat löytäneet lukuisia uusia tulokulmia kansainvälisyyteen. Ajankohtaisia tutkimusteemoja ovat esimerkiksi opiskelijoiden ja työvoiman kansainvälinen liikkuvuus, monikulttuuriset ja ylirajaiset oppimis- ja työympäristöt, toiseen kulttuuriin kiinnittyminen sekä kansainväliseen vuoro-

vaikutukseen liittyvät valmiudet ja niiden arviointi, joita tässäkin numerossa lähestytään eri näkökulmista.

Lähtökohtana kaikelle tutkimukselle on käsitteiden määrittely. Nyt haetaan ymmärrystä sille, miten globaalissa yhteiskunnassa määritellään kansainvälisyys, monikulttuurisuus, interkulttuurisuus tai kulttuuriäly? Mitä uudenlaiset kulttuuriympäristöt käytännössä merkitsevät esimerkiksi opettajan, sairaanhoitajan ja putkimiehen ammatin näkökulmasta? Kansainvälistymisen tutkija Jane Knight (2012) onkin todennut, että ylikorostuneen kansainvälistymisen huumassa meidän ei tulisi unohtaa paikallisuuden ja paikallisen kontekstin merkitystä. Kansainvälistymistä tulisi tarkastella entistä enemmän sen suhteen, miten voisimme harmonisoida ja laajentaa paikallista ulottuvuutta, sen sijaan että korvaamme tai sivuutamme sen kansainvälistymisprosessien keskellä.

Pääkirjoituksessa pohditaan erityisesti sitä, miten kansainvälistyvissä suomalaisessa koulutuksessa ja työelämässä voitaisiin saada aikaan sosiaalisesti kestävä kehityksen mukaisia toimintatapoja, jotka parhaiten tukisivat ammatillisen kasvun ja kehityksen päämääriä niin yhteisö- kuin yksilötasollakin. Teemanumeron ”Kansainvälistyvä työ, koulutus ja ammatillinen kasvu” artikkelit tuovat ajankohtaisia tutkimuksellisia näkökulmia ammatillista kasvua tukevan sosiaalisesti kestävä kehityksen haasteeseen.

Kansainvälistyvät koulutus- ja työympäristöt

Eri koulutussektoreilla kansainvälisyyttä on lähestytty toimialuekohtaisin tavoittein ja toimenpitein, jotka perustuvat kansallisiin ja erityises-

ti Euroopan unionin toimesta tehtyihin linjauksiin (Opetusministeriö, 2009). Ammatillisen koulutuksen osaamisvaatimukset painottavat entistä enemmän kielitaidon ja sosiaalisten taitojen merkitystä sekä vieraiden kulttuurien ja maiden maiden työelämän tuntemusta, jotta opiskelijoilla olisi riittävät valmiudet työskennellä sekä kotimaan kansainvälistyvillä työpaikoilla että työtehtävissä ulkomailla (Opetushallitus, 2010). Kansainvälistyvän elinkeinoelämän haasteet nostavat päätään erityisesti näinä epävarmoina taloudellisen tilanteen aikoina ja Suomenkin elinkeinoelämän kehittyminen on epäilemättä tulevaisuudessa riippuvainen siitä, millaisia ammatillisia osaajia maassamme koulutetaan. Oppilaitosmuotoisen koulutuksen ohella myös työpaikan rooli ammatin oppimisessa on herättänyt viime vuosina keskustelua ammatillisen koulutuksen sektorilla. Työharjoittelupaikkojen, oppisopimuskoulutuksen ja muun työpaikkakoulutuksen tarjoajana kansainvälistymistavoitteet haastavat myös yritykset ja organisaatiot kehittämään työpaikkoja oppimisympäristöinä. Ulkomaisten työntekijöiden lisääntyminen työyhteisöissä sen sijaan haastaa työympäristöt kehittämään uudenlaisia tapoja työn oppimiseen ja ammatilliseen kasvuun suomalaisessa kontekstissa.

Korkeakoulutuksen kentällä kansainvälistymisen kärkitavoitteiksi on valittu aidosti kansainvälisen korkeakouluuyhteisön kehittäminen, laadun ja vetovoiman lisääminen, osaamisen vieni, monikulttuurisen yhteiskunnan tukeminen ja globaalien vastuun edistäminen. Toistaiseksi haasteeksi on kuitenkin osoittautunut jokseenkin vähäinen kansainvälisyys, mm. liikkuvuuden ja ulkomaisen tutkimus- ja kehitysrahoituksen saralla. Korkeakoulutuksen vetovoima työympäris-

tönä ei myöskään ole riittänyt ulkomaisien osaajien houkuttelemiseksi Suomeen. (OPM, 2009.) Korkeakoulujen kansainvälistyminen edellyttäne vielä mittavia rakenteellisia muutoksia, jotta esimerkiksi opiskelijoiden ja henkilökunnan toteutuneet ulkomaan vierailut olisivat lähempänä asetettuja tavoitteita ja linkittyisivät entistä selkeämmin opintoihin ja opetukseen. Samalla suomalaisessa korkeakoulutuksessa on tarve kehittää erilaisia 'kotikansainvälistymisen' muotoja, jotka tukevat kansainvälisen yhteistyön kehitystä kotimaassa. (Pylväs, 2008.)

Globaali liikkuvuus

Suomalainen koulutus ja työelämä ovat pyrkineet verkostoitumaan kansainvälisesti yhä aktiivisemmin viimeisten vuosikymmenten aikana. Kehitystä on vauhditettu poliittisella tasolla hallitusohjelmissa ja monissa tutkimus- ja innovaatiopolitiikan linjauksissa. Opiskelijoiden ja työvoiman liikkuvuus maastamme ja maahamme on ollut globaalisti maltillista, mutta tilastojen valossa tasaisessa kasvussa, mikä monimuotoistaa toimintaympäristöjämme myös paikallisesti.

Korkeasti koulutettujen asiantuntijoiden liikkuvuuteen on kiinnitetty erityistä huomiota. Perinteisesti liikkuvuuden suunta on ollut kehittyvistä Aasian maista länsimaiden elinvoimaisiin kasvukeskuksiin päin (ks. Pyöriä, 2010). Esimerkiksi kansainvälisten korkeakouluopiskelijoiden liikkuvuuden kohdalla tämä trendi on ollut selkeästi osoitettavissa. Korkeakoulutus on myös yleisesti ottaen lisääntynyt maailmalla hyvin nopeasti. Kuluneen reilun vuosikymmenen aikana kolmen suurimman korkeakouluopiskelijojen vastaanottavan länsimaan asema on pysynyt ennallaan; vuonna 2010 kai-

kista kansainvälisistä vaihto-opiskelijoista 37 % suuntasi joko USA:han (17 %), Britanniaan (11 %) tai Australiaan (7 %) (Choudaha & De Wit, 2014). Australiasa ja Britanniassa korkeakoulutus on myös taloudellisesti merkittävä kaupan alue. Euroopassa Britannian lisäksi Sveitsi, Itävalta ja Ranska ovat olleet melko pysyvästi korkealla tilastoissa ulkomaisia opiskelijoita vastaanottavina maina. Suomessa kehitys on ollut maltillisempaa tason ollessa edelleen OECD-maiden keskiarvon alapuolella asetetuista strategisista tavoitteista huolimatta. Suomeen kansainvälisiä korkeakouluopiskelijoita on perinteisesti tullut eniten Euroopasta ja lähialueilta Venäjältä ja Virosta, mutta myös Aasian osuus on ollut jo pitkään kasvussa. (Garam & Korkala, 2013). Myös Afrikan maiden osuus on ollut viimeisten vuosien aikana kasvava.

Väestörakenteen ja taloudellinen kasvun muutokset usein kiihdyttävät ulkomaille lähtemisen motivaatiota paikallisesti. Kansainvälisiä korkeakouluopiskelijoita ulkomaille eniten lähettävät maat ovatkin kuluneen vuosikymmenen aikana olleet kehittyvien talousalueiden Aasian maita. Myös Afrikan maiden osuus on voimakkaasti kasvava, joskin edelleen suhteellisen pieni. Vuonna 2010 suurimmat lähtömaista olivat Kiina (19 %), Intia (7 %) ja Korea (5 %). Näiden kolmen suurimman lähtömaan osuus liikkuvuudessa oli yhteensä 31 % kaikista OECD maista (Choudaha & De Wit, 2014). Suomalaisten korkeakouluopiskelijoiden liikkuvuus suuntautuu selvästi eniten Euroopan alueelle, mutta samalla Aasian suosio selvästi kasvanut. Kolme suosituinta kohdemaata suomalaisten opiskelijoiden keskuudessa ovat kuitenkin perinteisesti olleet Britannia, Ruotsi ja Viro. (Korkala & Garam, 2013.)

Kansainvälistyminen ja sosiaalisesti kestävä kehitys

Jos katsotaan kansainvälistymisen haasteita laajemmin ja pintaa syvemmältä, on kansainvälistyminen ymmärrettävä keinoksi jonkin saavuttamiseen, ei päämääräksi sinänsä (Knight, 2012). Frew (2006) muistuttaakin, että kansainvälistyminen on esimerkiksi korkeakoulutuksessa vahvasti kietoutunut opetuksen ja tutkimuksen luonteeseen ja uuden tiedon tuottamiseen. Tämä perustuu pitkiin perinteisiin ja ulottuu paljon kauemmaksi kuin nykyinen pari vuosikymmentä jatkunut kansainvälistymiskehitys; korkeakoulutus on periaatteessa aina ollut kansainvälistä. Weil ja Korhonen (2015) korostavat tutkimuksessaan, että kansainvälistyminen vaikuttaa opetuskäytäntöihin ja opettajuuteen todellisuuden muuttuessa ympärillä (opetuskieli, opiskelijaryhmien monimuotoistuminen), kansainvälistyminen herättää tarpeen kehittää omia kulttuurienvälisiä taitoja (liikkuvuusohjelmat, kotikansainvälistyminen), ja kansainvälistyminen vaikuttaa kykyyn suunnitella ja toteuttaa opetus-oppimisympäristöjä sellaisilla tavoilla, jotka tukevat opiskelijoiden kansainvälisten valmiuksien kehittymistä. Knightin (2012) mukaan kansainvälistyminen on prosessi, jossa kansainvälinen, kulttuurien välinen ja globaali ulottuvuus integroidaan tavoitteisiin, oppimiseen, liikkuvuuteen ja opetussuunnitelmiin koulutuksessa. Huomion kiin-

Tasa-arvoinen ympäristö tarjoaa yksilölle mahdollisuuden opiskella kulttuurienvälisiä taitoja hänen omassa oppilaitoksessaan.

nittyessä vain tavoiteltaviin hyötyihin voi mahdolliset riskit ja negatiiviset seuraukset jäädä huomaamatta. Esimerkiksi kansainvälisen ohjelman suurempana tavoitteena tulisi nähdä opiskelijoiden valmistaminen työelämään kansainvälisesti verkottuneessa yhteiskunnassa.

Sosiaalisesti kestävä kehityksen peruspilareina voidaan nähdä tasa-arvo, demokratia, sosiaalinen oikeudenmukaisuus ja moraalisesti kestävien toimintatapojen luominen eri konteksteissa, mikä ilmenee erityisesti keskinäisenä kunnioitukseksi (ks. Korhonen, 2010). Siekkinen (2013) nostaa raportissaan esille erityisesti tasa-arvoa koskevia havaintoja koulutuksen kansainvälistymiskehityksessä. Tasa-arvoinen ympäristö tarjoaa yksilölle mahdollisuuden esimerkiksi opiskella kulttuurienvälisiä taitoja hänen omassa oppilaitoksessaan, uuden teknologian tai muiden kotikansainvälistymismuotojen avulla, ja mahdollistaa näin kansainvälisten kumppanuuksien ja yhteistoiminnan rakentumisen ilman kalliita matkakuluja. Myös kansainvälisen toiminnan aliedustettuihin ryhmiin ja heidän erityistarpeisiinsa tulisi kiinnittää yhä enemmän huomiota. Tällaisia ryhmiä ovat esimerkiksi alemmista sosiaaliryhmistä tulevat opiskelijat, erityistukea tarvitsevat opiskelijat, perheelliset opiskelijat, maahanmuuttajat tai miehet sukupuolivähemmistönä kansainvälisen toiminnan kentillä. (Siekkinen, 2013).

Weilin ja Korhosen (2015) mukaan koulutusorganisaatioiden tulisi myös laajemmin arvioida, mitkä ovat kansainvälistymisstrategioiden laadulliset vaikutukset opetussuunnitelmien ja opetus-oppimiskäytäntöjen kehittämislle. Kestävä kehityksen mukainen eetos kansainvälistymiselle tarkoittaisi korkeakouluissa ja oppilaitoksissa myös huo-

mion kiinnittämistä esimerkiksi opetushenkilökunnalle tarjottavaan tukeen ja heidän osaamiseensa kansainvälistymisasiossa sekä tasa-arvoisten kansainvälistymismahdollisuuksien luomista eri opiskelijaryhmille. Pylväksen (2008) yliopisto-opettajia koskevassa tutkimuksessa nousi esille opettajien kokemus epä-tasa-arvoisuudesta kansainvälisten verkostojen suhteen, mikä vaikutti joidenkin haastateltavien opettajien päätöksen osallistua esimerkiksi opettaja-vaihtoihin. Toisilla laitoksilla ja opettajilla uskottiin olevan tarjolla lähtökohtaisesti enemmän kansainvälisiä kontakteja, kun taas joidenkin opettajien tehtävänä oli luoda omat verkostonsa alusta lähtien. Tämä kehitys merkitsisi samalla irtautumista yksipuolisesta indikaattorivetoisesta kehittämisestä, mitä poliittis-hallinnollinen ohjaus pyrkii usein kansainvälistymiskehityksen kohdalla aikaansaamaan.

Työelämässä työvoiman kulttuuri- ja kielitaustojen monimuotoistuminen sen sijaan edellyttää työyhteisöiltä ja organisaatioilta syvempää kulttuurista ymmärrystä, joustavuutta ja uudenlaisia tapoja henkilöstövoimavarojen johtamiseen. Kysymys ei ole ainoastaan siitä, miten monimuotoistumisen haasteista selvi-tään, vaan siitä miten organisaatiot voisivat hyödyntää henkilöstön monimuotoisuutta yhtenä menestystekijänään. Organisaation monimuotoistuminen on kompleksinen ilmiö, johon tarttuminen edellyttää kulttuurisia muutoksia niin asenteissa ja toimintamalleissa yksilö-tasolla, valmiuksissa ja käytännöissä johto-tasolla sekä arvoissa ja toimintaperiaat-teissa organisaatiotasolla. (Gardenswatz & Rowe, 2009.)

Kansainvälistyminen näyttäytyy vähittäisenä mutta väistämättömänä kulttuurin muutoksena yhteiskunnassam-

me. Niin elinkeinoelämän, oppilaitosten kuin yksilöidenkin menestys kietoutuu tulevaisuudessa yhä enemmän kansainvä-lisyyteen liittyviin ansioihin, mikä haas-taa oppilaitokset ja työyhteisöt kasvatta-maan 'kansainvälisen yhteistyön' ammat-tilaisia.

Teemanumeron artikkelit

Terveystyö on ollut vuosikymmenten ajan yksi voimakkaasti kansainvälistyvistä aloista Suomessa ja muuallakin maailmassa. Tämä on näkynyt kasvavana työvoiman liikkuvuutena ja maahanmuuttajataustaisten hoitajien tavoitteellisena rekrytoimisena suoraan ulkomailta kotimaisille työmarkkinoille. Suomessa työvoimatarpeen arvioidaan edelleen kasvavan terveydenhuollossa ja sosiaalialalla väestön ikääntymisen takia. **Vartiainen-Oran** artikkelissa tutkimuksen kohteena ovat erityisesti Filippiineiltä Suomeen rekrytoidut sairaanhoitajat ja heidän integroitumisensa suomalaisen työyhteisöön. Tutkimuksessa haastateltiin kaikkiaan 45 henkilöä; maahanmuuttajataustaisia filippiiniläisiä sairaanhoitajia, heidän kollegoitaan ja esimiehiään. Kirjoittaja tarkastelee integroitumista kaksisuuntaisena prosessina, jossa eri kulttuurit ovat vuorovaikutuksessa ja muokkautuvat toistensa vaikutuksesta. Riittävän suomen kielen taidon oppiminen ja hallinta suhteellisen nopeassa aikataulussa on sopeutumisen ja työyhteisöön pääsyn keskeinen edellytys, mikä voi osoittautua haasteelliseksi. Oppiminen ja integroituminen työyhteisöön nähtiin pääsääntöisesti ulkomaalais-taustaisten työntekijöiden vastuuna, ei kaksisuuntaisena prosessina. Kirjoittaja pohtiikin tulosten pohjalta suomalais-sa hoitotyön organisaatioissa tarvittavaa monimuotoisuusajattelun kehittämistä. Moninaisuuden huomioiva työkuultuuri

*Korkeakoulusektori on
kansainvälistymiskehityksessä
yksi avaintaho.*

ei ole vielä todellisuutta, vaan se on nähtävä lähinnä pitkän aikavälin tavoitteena.

Seilosen ja Sunin artikkeli jatkaa kansainvälistyvän terveydenhuollon teemaa käsittelemällä erityisesti ulkomailla kouluttautuneiden terveydenhuollon ammattilaisten suomen kielen taidon arviointia. Tutkimusaineistona on 45 yleisten kielitutkintojen suomen kielen testin puhumisen osakokeen suoritusta 38 eri ulkomaalaistaustaiselta osallistujalta. Aineistossa on eniten filippiiniläiskielisten suorituksia, mutta mukana on myös muita kieliryhmiä, kuten venäjä, unkari, viro tai arabia. Kielitestiaineiston rinnalla tutkimuksessa käytetään kahden terveydenhuollon esimiehen haastatteluja. Arvioiduissa testisuorituksissa korostuu se, että kieltä opitaan erityisesti työssä. Viime kädessä työnantajan vastuulla olisi varmistaa, että palkattavalla terveydenhuollon ammattihenkilöstöllä olisi riittävät kielitaidot. Kirjoittajat toteavat, että ammatillisen kielitaidon kehittyminen ja hallinta liittyy myös ammatillisen identiteetin rakentumiseen ja suomalaiseen työyhteisöön integroitumiseen. Työssä tarvittavan kielitaidon ja sen arvioinnin kysymyksiä pohditaan monilla muillakin aloilla, joilla ulkomailla kouluttautuneen henkilöstön osuus on lisääntymässä.

Korkeakoulusektori on kansainvälistymiskehityksessä yksi avaintaho. **Korhosen** artikkelissa kohderyhmänä ovat kansainväliset tutkinto-opiskelijat suomalaisissa yliopistoissa ja heidän integraatiokokemuksensa ja odotukset sijoittumi-

sestaan suomalaisille työmarkkinoille. Aineistona on hyödynnetty Kansainväliset tutkinto-opiskelijat Suomen yliopistoissa -kyselyaineistoa vuodelta 2007 ja vuonna 2012 koottua täydentävää haastatteluaineistoa. Keskeisenä havaintona tulevat esille 'kansainväliset opiskelijat väliinpuotoajana' ja 'sosiaalisen toiminnan rajoittuneisuuden' teemat. Vaikka valtaosa kansainvälisistä tutkinto-opiskelijoista osoitti motivaatiota Suomeen jäämiselle (65 % vastanneista), käytännössä vain harva heistä työllistyy pysyvästi ja jää valmistumisensa jälkeen maahan. Vastaajien näkemysten mukaan erityisesti suomen kielitaidon ja työkokemusten puutteet sekä riittämättömät sosiaaliset verkostot nousevat merkittävään asemaan työllistymistä haittaavina tekijöinä. Jos kansainvälisten opiskelijoiden asemaa halutaan parantaa, on kiinnitettävä huomiota kokonaisvaltaisesti integraation eri ulottuvuuksiin (kulttuurinen, akateeminen, sosiaalinen ja uraintegraatio) jo korkeakoulutuksen aikana.

Korkeakoulujen opetushenkilöstö on keskeisessä asemassa kulttuurienvälisen valmiuksien kehittämisessä oppilaitoksessa. Tärkeäksi kysymykseksi nouseekin se, millaisella tasolla korkeakouluopettajien oma kulttuurienvälinen osaaminen on ja miten osaamista voidaan arvioida. **Laitisen, Nokelaisen ja Pylväksen** artikkelissa kohderyhmänä ovat ammattikorkeakoulun opettajat ($N=228$) kolmessa suomalaisessa ammattikorkeakoulussa. Tutkimuksessa on hyödynnetty kulttuurienvälisen osaamisen itsearviointiin kehitettyä ns. kulttuuriällyn asteikkoa (CQS) ja suomeksi käännettyä mittaria ammattikorkeakoulun opettajien kulttuuriällyn tarkasteluun. Mittarin toimivuuden lisäksi tutkimuksessa tarkastellaan onko ulkomailla asumisen kokemuksilla yhteyttä itsearvioituun kulttuu-

riällyyn tai sen koettuun tärkeyteen. Tilastollisen analyysin perusteella ulkomailta asumisen kokemukset ja itsearvioitu kulttuuriäly näyttävät olevan yhteydessä toisiinsa. Tulosten perusteella voitiin myös päätellä, että ulkomailla asumisen kokemukset kehittivät useita kulttuuriällyn ulottuvuuksia ja kasvattivat myös koettua kulttuurinvälisen osaamisen tärkeyttä. Tulokset herättävät kysymyksen siitä, miten opettajien kulttuurienvälisistä osaamista voitaisiin paremmin oppilaitoksissa tukea. Tutkimuksen mukaan kulttuurienvälisen osaaminen ei kehity yksinomaan kokemusten avulla, vaan se edellyttää myös kulttuureihin liittyvän tiedon ja ymmärryksen kehittymistä sekä vuorovaikutukseen liittyvien taitojen vahvistumista. Tämä on ajankohtainen haaste opetukselle, koulutukselle ja tutkimukselle.

Postareffin ja Lindblom-Ylänten artikkelissa tutkimuskohteena ovat edelleen korkeakouluopettajat, erityisesti yliopisto-opettajat, ja opetukseen liittyvät tunteet. Tunteita herättävien tilanteiden käsittelyssä on löydettävissä yhtymäkohtia opettajien kulttuurienväliseen osaamiseen monimuotoistuvissa vuorovaikutustilanteissa. Tutkimuksessa haastateltiin 16 yliopisto-opettajaa eri tieteenaloilta ennen ja jälkeen heidän opettamaansa opintojaksoa. Opetuksessa tunteita herättävät tekijät yhdistettiin sekä opiskelijoihin, opettajaan itseensä että opetuksen vuorovaikutustilanteisiin. Kirjoittajat näkevät tärkeänä tunteita herättävien tekijöiden tunnistamisen, jotta opettajia myös voitaisiin paremmin tukea tunteiden säätelmissä. Opetuksessa heränneitä tunteita on myös kiinnostava pohdita kulttuurienvälisen kohtaamistilanteiden valossa, minkä voisi nähdä jopa yhtenä jatkotutkimushaasteena tämän tutkimuksen havaintojen perusteella.

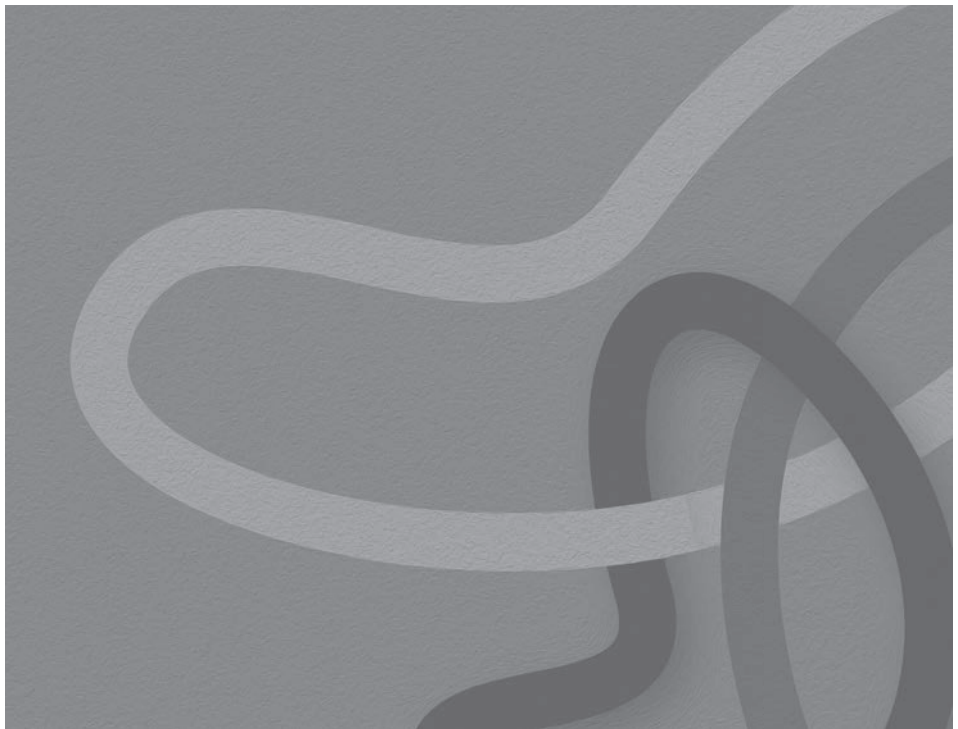
Katsaukset osion avaa **Atukwasen** artikkeli ammatillisen koulutuksen kehittämisen kysymyksistä Ugandassa. Kirjoittaja nostaa artikkelissaan esille kysymyksen kansainvälistymisen tuomasta lisäarvosta paikalliselle ammatillisen koulutuksen kehittämiseksi. Kansainvälistyminen on eniten vaikuttanut Kyambogon yliopistossa toteutettuihin kehittämisprojekteihin, mutta kirjoittaja samalla peräänkuuluttaa paikallisten toisen asteen oppilaitosten aktiivisempaa roolia kansainvälistymisen suhteen.

Pauliina Alenius väitteli Tampereen yliopistossa 16.5.2015 ja hänen kasvatustieteen alan väitöskirjansa käsitteli Suomen ja Viron välillä liikkuvien siirtolaisten ja maahanmuuttajien oppimisprosesseja yllirajaisissa ympäristöissä ja näissä muodostuvia yllirajaisia oppimistiloja. Väitöskirjan tarkastustilaisuuden *lektio praecursorea* on julkaistu katsaukset osiossa.

Tätä teemanumeroa varten on haastateltu Tampereen yliopiston Johtamiskorkeakoulun (JKK) tutkijaa **Yulia Shumilovaa**, joka on tutkinut kansainvälisten opiskelijoiden työllistymistä Suomessa. Shumilova kertoo haastattelussa myös omista kokemuksistaan kansainvälisenä opiskelijana ja työntekijänä suomalaisessa yliopistossa. Shumilovan mukaan työllistymistä voitaisiin korkeakoulujen toimesta paremmin tukea esimerkiksi vahvistamalla opiskelijoiden verkostoja yritysmaailmaan ja työelämään jo opintojen aikana. Yhtenä keskeisenä tekijänä kansainvälisten opiskelijoiden työllistymisessä Shumilova näkee myös suomen kielen osaamisen.

Lähteet

- Choudaha, R., & De Wit, H. (2014). Challenges and Opportunities for Global Student Mobility in the Future: a comparative critical analysis. In B. Streitweiser (Ed.), *Internationalisation of Higher Education and Global Mobility* (pp. 19-34). Oxford: Symposium Books.
- Garam, I., & Korkala, S. (2013). *Mitä tilastot kertovat opiskelijaliikkuvuudesta Suomessa?* Helsinki: Kansainvälisen liikkuvuuden ja yhteistyön keskus CIMO.
- Gardenswartz, L., & Rowe, A. (2009). The Effective Management of Cultural Diversity. In M. A. Moodian (Ed.), *Contemporary Leadership and Intercultural Competence. Exploring the Cross-Cultural Dynamics Within Organizations* (pp. 35-43). Thousand Oaks, CA: SAGE Publications.
- Frew, C. (2006). An International Educational Literacy: Students, Academics and the State. *Journal of university teaching and learning practice*, 3(1), 24–33.
- Knight, J. (2012). Five truths about internationalization. *International higher education*, 6(9), 4-5.
- Korhonen, V. (2010). Towards Intercultural Sensitivity – Some Considerations when Studying Cross-Cultural Issues from a Lifelong Learning Perspective. In V. Korhonen (Ed.), *Cross-cultural Lifelong Learning* (pp. 13-38). Tampere: Tampere University Press.
- Opetusministeriö. (2009). *Korkeakoulujen kansainvälistymisstrategia 2009-2015*. Opetusministeriön julkaisuja 2009:21. Helsinki: Opetusministeriö.
- Opetushallitus. (2010). *Vähvuutena kansainvälisyys. Kansainvälisen toiminnan strateginen suunnittelu ammatillisessa koulutuksessa*. Oppaat ja käsikirjat 2010:10. Helsinki: Opetushallitus.
- Pyöriä, P. (2010). *Työttömyyden ja työvoimapolan maailmassa*. Haettu toukokuu 15, 2015, sivustolta: <http://global.finland.fi/public/default.aspx?contentid=196620>.
- Pylväs, L. (2008). Yliopisto-opettajien näkemyksiä kansainvälisestä opettajavaihdosta ja työn kansainvälistymisestä. *Ammattikasvatuksen aikakauskirja*, 10(2), 25-35.
- Siekkinen, T. (2013). *Kansainvälistymismahdollisuuksien tasa-arvo koulutuksessa*. Työpapereita 29. Jyväskylän yliopisto. Jyväskylä: Koulutuksen tutkimuslaitos.
- Weil, M., & Korhonen, V. (2015). Internationalisation of Higher Education: University Teachers' Competencies and Professional Development. *Article manuscript*.



Filippiiniläisen sairaanhoidajan tie kohti suomalaisen työyhteisön jäse- nyyttä

Päivi Vartiainen-Ora
YTM, tohtoriopiskelija
Tampereen yliopisto
paivi.vartiainen-ora@staff.uta.fi

Artikkeli on läpikäynyt referee-menettelyn

Abstrakti

Sosiaali- ja terveydenhuollon henkilöstön kansainvälistyminen ja hoitajien rekrytointi ulkomailta ovat ajankohtaisia ilmiöitä Suomessa, kun suuret ikäluokat eläköityvät ja väestö ikääntyy. Hoitajia on alettu rekrytoida etenkin Filippiineiltä. Tässä artikkelissa tarkastellaan Filippiineiltä Suomeen rekrytoitujen sairaanhoidajien oppimista ja integraatiota suomalaisessa työympäristös-

sä. Artikkelin perustuu filippiiniläishoitajien, heidän työtoveriensä ja esimiestensä haastatteluihin Suomessa vuosina 2011 ja 2014. Haastateltavia oli yhteensä 45 henkilöä. Haastattelut analysoitiin situationaalisen oppimisen sekä sosiokulttuurisen ja kaksisuuntaisen sopeutumisen teoreettisista kehyksistä käsin. Tulokset osoittavat, että työyhteisöissä ei juurikaan koettu tarvetta kaksisuuntaisen kulttuurien väliseen oppimiseen ja integroitumiseen, vaan op-

piminen nähtiin vahvasti filippiiniläishoitajien tehtävänä. Hoitajien oletettiin oppineen lähtömaakoulutuksessa ammatillista suomen kieltä ja suomalaisen hoitotyön käytäntöjä, ja oppimisen odotettiin etenevän riipeästi työssä. Työyhteisön täysjäsenyyteen pääseminen näytti edellyttävän vahvan suomen kielen lisäksi suomalaisen toimintatapojen ja ammatillisten käytäntöjen omaksumista.

Asiasanat: *työyhteisö, kaksisuuntainen sopeutuminen, sosiokulttuurinen sopeutuminen, situationaalinen oppiminen, filippiiniläishoitaja*

.....

Abstract

International recruiting is increasing in many Finnish social and health care organizations as the baby boomer generations reach the age of retirement. In the past few years, Finland has become increasingly active in the recruitment of nurses particularly from the Philippines. This article addresses the following questions: What kinds of cultural learning are taking place in multicultural health care workplaces? What factors are seen to promote or hinder intercultural learning and adaptation? The research data was collected through semi-structured interviews in Finnish

Johdanto

Suomen väestö ikääntyy ja hoivapalvelujen tarve kasvaa, eikä hoiva-alalle riitä aina kotimaista työvoimaa. Tällöin kansainvälinen rekrytointi lisääntyy ja kulttuurinen ja kielellinen monimuotoisuus terveydenhuollossa kasvaa. Tämä artikkeli osallistuu hoitoalan kansainvälistymisestä Suomessa käytävään keskusteluun antamalla äänen työn vuoksi Suomeen muuttaneille filippiiniläishoitajil-

le ja heidän työyhteisöilleen. Hoitajien rekrytointi Filippiineiltä lisääntyy, mutta ilmiöstä on meillä toistaiseksi vain vähän tutkimusta (vrt. Näre, 2012).

health care organizations in 2011 and 2014. The data consist of 45 health professionals' interviews. Both Filipino nurses and their colleagues and superiors were interviewed. In the analysis situated learning theory and sociocultural adaptation theory as well as the model of dialectical intercultural adaptation were applied. The research findings show that the need for two-way intercultural adaptation has not been internalized in the examined work communities, but learning and adapting are mainly seen as responsibilities of foreign newcomers. Requirements stated by the Finnish health professionals to their Filipino colleagues are rather obvious: they should have learned Finnish working life language as well as Finnish professional practices in the pre-departure training, and the learning process should continue rapidly in the workplaces. In order to obtain a full membership in the work community a foreign nurse should have a good command in Finnish language and should actively adapt to the Finnish cultural habits and professional practices.

Keywords: *Work community, dialectical adaptation, sociocultural adaptation, situated learning, Filipino nurse*

.....

Sairaanhoitajia on rekrytoitu Filippiineiltä Suomeen vuodesta 2008 lähtien. Useimmat Filippiineiltä rekrytoidut hoitajat työskentelevät Suomessa lähihoitajan tai hoiva-avustajan tehtävissä, vaikka heillä on sairaanhoitajan pätevyys ja alan työkokemusta. Ulkomaisten korkeakoulutettujen sairaanhoitajien rekrytointi vähemmän koulutusta vaativiin tehtäviin

on globaalitasolla vakava haaste, mutta se ei varsinaisesti ole tämän artikkelin keskiössä. Sen sijaan artikkelissa tarkastellaan Filippiineiltä Suomeen työn vuoksi muuttaneiden sairaanhoitajien sopeutumista (*adaptation*) suomalaiseen työympäristöön, heidän pääsyään työyhteisön jäseniksi ja näihin prosesseihin liittyviä oppimistarpeita työyhteisössä.

Filippiiniläishoitajien integroitumista uusiin työympäristöihin on tutkittu kansainvälisesti melko paljon (esim. Berione, 2014; Ea, Quinn Griffin, L'Eplattenier & Fitzpatrick, 2008; Jose, 2011; Whithers & Snowball, 2003). Kulttuurien väliset sopeutumisprosessit ovat kuitenkin Suomen kaltaisen pienen kielialueen maassa haasteellisempia kuin englanninkielellä opiskelleen filippiiniläisen hoitajan sopeutumisprosessi englanninkielisessä maassa. Tästä syystä ja eri maiden erilaisesta maahanmuuton historiasta johtuen kansainvälisten tutkimusten tulokset eivät sovellu suoraan selittämään oppimista ja sopeutumisprosesseja Suomessa.

Kansainvälistyviä terveydenhuollon työyhteisöjä on Suomessa tutkittu enenevästi 2000-luvulla, mutta ulkomaalaistaustaisten hoitajien sosiokulttuurisesta sopeutumisesta ei vielä tiedetä riittävästi. Tässä tutkimuksessa haettiin vastauksia seuraaviin kysymyksiin: Millaista informaalia kulttuurien välistä oppimista monikulttuurisissa terveydenhuoltoalan työyhteisöissä tapahtuu ja keiden odotetaan oppivan? Millä edellytyksillä ulkomaalaishoitaja voi päästä osaksi suomalaista terveydenhuoltoalan työyhteisöä? Tuloksia voidaan hyödyntää kansainvälistyvän terveydenhuollon henkilöstön ammatillisen kasvun tukemisessa ja työyhteisöjen kehittämisessä.

Kuvaan artikkelin aluksi kansainvälistyvää suomalaista hoitotyön kenttää. Sen jälkeen avaan tutkimuksen keskeisiä käsitteitä, situationaalista oppimista sekä sosiokulttuurista ja kaksisuuntaista sopeutumista ammatillisen kasvun näkökulmasta. Tutkimuksen aineisto käsittää 45 terveydenhuollon ammattilaisen haastattelua, jotka analysoitiin situationaalisen oppimisen sekä sosiokulttuurisen ja kaksisuuntaisen sopeutumisen teoreettisista kehyksistä käsin. Keskeinen tulos on, että kulttuurien välinen oppiminen työyhteisössä nähtiin vahvasti ulkomaalaistaustaisten tulijoiden tehtävänä, eikä kaksisuuntaisen sopeutumisen ajatusta ollut työpaikoilla yleisesti omaksuttu.

Taustaa

Kansainvälistyvä hoitoalan työympäristö

Sosiaali- ja terveydenhuollon henkilöstö kansainvälistyy Suomessa kahdella tapaa: Suomeen muista syistä muuttaneita henkilöitä koulututtuu Suomessa hoitoalalle ja toiseksi hoitajia on alettu rekrytoida suoraan ulkomailta. Hoitajia rekrytoidaan etenkin Filippiineiltä, jolla on pitkät perinteet hoitajien tuottamisessa kansainvälisille työmarkkinoille. Yli 50 prosenttia vastavalmistuneista filippiiniläishoitajista muutti ulkomaille vuosina 1998 – 2008 ja trendi on kasvava (CGFNS, 2013). Filippiiniläisten hoitajien kotimaahan lähettämät rahalahetykset ovat elintärkeitä Filippiinien kansantaloudelle, mistä syystä Filippiinien hallitus suhtautuu ulkomaille muuttoon myönteisesti (Asis & Battistella, 2014).

Yksityisillä rekrytointifirmoilla on merkittävä rooli hoitajien maastamuutossa

Kansainvälistyvä terveydenhuolto on alkanut kiinnostaa suomalaisia tutkijoita 2000-luvulla

Filippiineillä. Tätä kirjoitettaessa ainakin kaksi suomalaista henkilöstöpalveluyritystä rekrytoi Filippiineillä sairaanhoitajia ja järjestää Filippiineillä Suomeen lähtijöille 5 – 10 kuukautta kestävää lähtömaakoulutusta, joka painottuu suomen kielen opetukseen. Kumppaneina suomalaisilla yrityksillä on asianmukaisesti rekisteröidyt paikalliset rekrytointifirmat Filippiineillä. Tähän mennessä henkilöstöpalveluyritysten kautta Suomeen on tullut yli 200 filippiiniläistä hoitajaa pääasiassa yksityiselle sektorille, mutta myös julkiseen terveydenhoitoon. Toiminta on jatkuvaa ja laajentuvaa. (Haimakainen, 2015; Mäenpää, 2015; vrt. Näre, 2012.)

Kansainvälistyvä terveydenhuolto on alkanut kiinnostaa suomalaisia tutkijoita 2000-luvulla. Erityisesti on tutkittu terveydenhoitoalan tutkintojen ja ammattipätevyyskseen tunnustamista (Nieminen, 2010, 2011; Haukilahti, 2014; Kyhä, 2011) ja terveydenhuollon organisaatioiden etnisiä hierarkioita (Laurén & Wrede, 2008, 2010; Nieminen, 2010, 2011; Nieminen & Henriksson, 2008; Näre, 2013). Etnisten hierarkioiden on todettu näkyvän ennen kaikkea siten, että ulkomaalaistaustaiset työntekijät ovat lukumääränsä nähden yliedustettuina siivoustyötä ja muita avustavia tehtäviä tekevien joukossa. Myös lähihoitajina työskentelee suhteellisen paljon ulkomaalaistaustaisia, kun taas osastonhoitajina ulkomaalaistaustaiset ovat hyvin harvinaisia (Näre, 2013).

Ulkomaalaistaustaisten hoitajien tutkimuksissa ilmaisema kokemus on, että suomalaiset kollegat epäilevät maahanmuuttajahoitajien ominaisuuksia ja ammattitaitoa, mikä näkyi maahanmuuttajahoitajien mukaan heidän ylimääräisenä valvontanaan, varmistuksena, ulossulkemisena ja apulaisen rooliin asettamisena (Nieminen, 2010; Laurén & Wrede, 2010; Näre, 2013). Nieminen (2011) ja Näre (2012, 2013) ovat tutkimuksissaan osoittaneet, että ainakin pääkaupunkiseudulla on yleistä, että ulkomaalaistaustaiset hoitajat työllistyvät muita useammin vanhusten hoivapalveluihin. Myös filippiiniläiset hoitajat, jotka ovat saaneet Filippiineillä nelivuotisen sairaanhoitajakoulutuksen, aloittavat työnsä Suomessa usein hoiva-avustajina vanhustalvaltuissa.

Kulttuurien välistä vuorovaikutusta ja asiakastyötä käsitteleviä tutkimuksia ovat tehneet esimerkiksi Sari Hammar-Suutari (2009), Pirkko Pitkänen (2011) ja Kirsti Sainola-Rodrigues (2009). Tiivistäen voidaan todeta, että tutkimuksissa on käynyt ilmi, että Suomen terveydenhuollon kentällä on kehitettävää muun muassa henkilöstön yhdenvertaisuussenteissa, monikulttuuristen työyhteisöjen keskinäisessä ammatillisessa luottamuksessa ja vastavuoroisen oppimisen ja sopeutumisen näkökulman omaksumisessa. Myös Terveyden ja hyvinvoinnin laitoksen raportin 7/2013 (Aalto, Elovainio, Heponiemi, Hietapakka, Kuusio & Lämsä, 2013) suosituksissa todetaan, että terveydenhuollon organisaation henkilöstön kehittämisessä tulee kiinnittää huomiota kulttuuriseen monimuotoisuuteen.

Myös terveydenhuoltoalan ammatillista kieltä on alettu tutkia sitä mukaa, kun maahanmuutto Suomeen on lisää-

tynyt. Tutkimuskohteina ovat pääasiassa olleet Suomessa hoitajiksi opiskelleet, joiden oppimisen ja sopeutumisen prosessi on toisenlainen kuin ulkomailta suoraan rekrytoidulla ammattihenkilöstöllä (esim. Kela & Komppa, 2011, Virtanen, 2013).

Kulttuurien välinen sopeutuminen kaksisuuntaisena prosessina

Länsimaisessa tutkimuksessa on usein implisiittisenä oletuksena, että ulkomaa-laishoitajien tulee sopeutua kohdemaan kulttuuriseen valtavirtaan (Ea et al., 2008; Jose, 2011; Whithers & Snowball, 2003). Kulttuurien välistä sopeutumista on kansainvälisessä tutkimuksessa tarkasteltu kolmesta päänäkökulmasta: stressi-näkökulmasta, kulttuurisen oppimisen näkökulmasta ja identiteetti-näkökulmasta (esim. Sam & Berry, 2006; Ward & Rana-Deuba, 1999). Tämän artikkelin näkökulma on kasvatustieteellinen, joten sopeutumista tarkastellaan oppimisen näkökulmasta. Kulttuurien välistä sopeutumista koskevassa keskustelussa ollaan päätyvässä dialektisen sopeutumisen (*dialectical adaptation*) lähestymistapaan, jossa sopeutuminen ymmärretään monen suuntaiseksi oppimisprosessiksi (Pietilä, 2010). Prosessissa ei ole pelkästään vastaanottavaa kulttuuria ja muuttajan kulttuuria, vaan syntyy kulttuurisia hybridejä tilanteissa, joissa eri kulttuuripiirteet muokkautuvat toistensa vaikutuksesta. On syytä mainita, että 'kulttuuri' ymmärretään tässä muuntuvaksi, sekoittuvaksi ja yhdessä konstruoiduksi, mikä näkemys on yleistynyt 2000-luvulla globalisaation myötä (esim. Holliday, 2011).

Dialektisen kulttuurien välisen sopeutumisen käsite tulee kaksisuuntaisuuden

Kielen oppiminen edellyttää kulttuurien välistä vuorovaikutusosaamista ja neuvottelutaitoa koko yhteisöltä.

korostuksessaan lähelle sosiokulttuurisen sopeutumisen (sociocultural adaptation) käsitettä. Sosiokulttuurinen sopeutuminen on prosessi, jossa yksilö pyrkii muuttamaan käytöstään uusiin olosuhteisiin sopivaksi, ja jossa keskeistä on neuvottelu uuden kulttuurin kanssa (esim. Ward & Rana-Deuba, 1999). Masgoret ja Ward (2006) ovat nostaneet esiin sosiokulttuurisen sopeutumisen kaksisuuntaisuuden näkökulman: kulttuurisen oppimisen vaatimus kohdistuu myös enemmistöön silloin kun enemmistön edustajat kohtaavat muita kulttuureja. Yhtäältä kulttuurista toiseen muuttavan on opittava ennen kaikkea kieltä, jotta hän voisi neuvotella uuden kulttuurin edustajien kanssa. Toisaalta kielen oppiminen on osa sopeutumisprosessia ja edellyttää kulttuurien välistä vuorovaikutusosaamista ja neuvottelutaitoa koko yhteisöltä: kieltä opitaan yhteisössä ja yhteisön tuella (vrt. Duff, Wong & Early, 2002; Suni, 2009).

Ammatillinen kasvu ja pääsy työyhteisön jäseneksi

Tässä artikkelissa ammatillinen kasvu nähdään sosialisointiprosessina, jossa uusi hoitaja kasvaa syvenevän osallistumisen kautta käytäntöyhteisössään noviisista asiantuntijaksi (Laakkonen, 2004, 17-18). Työperäisille muuttajille ammatillisen kielitaidon kehittyminen on oleellinen osa ammatillista kasvua. Erityisen tärkeä osa se on hoitotyössä, jossa olisi kyettävä käyttämään asiakkaiden kieltä alusta lähtien. (Suni, 2010.)

Ymmärrän Järvensivun (2006) tavoin sairaalan osaston tai hoivakodin yksikön muodostavan käytäntöyhteisön, johon osallistumalla työntekijät saavat mahdollisuuksia ammatilliseen kasvuun. Toinen tutkimuskysymykseni voidaankin kirjoittaa oppimisen situationaalisen teorian näkökulmasta muotoon: Miten ulkomaalaistaustainen hoitaja pääsee käytäntöyhteisönsä täysjäseneksi? Lave ja Wenger (1991, 98) määrittelevät käytäntöyhteisön ihmisten, toiminnan ja maailman välisten suhteiden joukoksi ajassa ja suhteessa muihin sivuaviin ja ylittäviin käytäntöyhteisöihin. Käytäntöyhteisöissä osallistujilla on jaettu ymmärrys siitä, mitä he tekevät ja mitä heidän tekeminsä tarkoittaa. Laven ja Wengerin mukaan käytäntöyhteisön noviisit kasvavat asiantuntijoiksi toimimalla aluksi yhteisön periferiassa, josta he siirtyvät vähitellen kohti toiminnan ydintä oppiessaan yhteisössä tarvittavia tietoja ja taitoja. Perifeerisen aseman haltijalta on rajattu pois osa toimijuuden mahdollisuuksista. (Lave & Wenger, 1991; Wenger, 1998; Korhonen, 2010.) Jos noviisin sosialisatioprosessi yhteisöön syystä tai toisesta estyy, noviisi voi jäädä pysyvästi tai pitkäksi aikaa perifeerisen asemaan, jossa hänellä on vain rajalliset toimijuuden mahdollisuudet, ja siten hänen mahdollisuutensa myös ammatilliseen kasvuun heikkenevät.

Näen situationaalisen oppimisen käytäntöyhteisössä kuten kaksisuuntaisen kulttuurien välisen sopeutumisen: oppimisprosessina, johon sisältyy kaksisuuntaisuuden ja muutoksen idea. Oppimista ja ammatillista kasvua voi ja tulee tapahtua koko yhteisössä myös täysjäsenyyden aikana, eikä vain perifeerisissä asemissa olevien kohdalla (vrt. Alenius, 2015; Fuller & Unwin, 2004). Myös Järvensivu (2006) viittaa muutokseen ja epäjat-

kuvuuksiin oppimisessa muistuttaessaan, että käytäntöyhteisöt eivät ole vain harmonisia yhteisöjä, joissa oppiminen tapahtuu sujuvasti noviisista asiantuntijaksi, vaan niissä esiintyy erilaisia intressejä, jännitteitä ja ristiriitoja.

Aineisto ja menetelmät

Tutkimuksen kohteena oli viisi sairaalan osastoa ja yksi hoivakoti, joissa kaikissa oli Filippiineiltä suoraan Suomeen työhön muuttaneita hoitajia. Tutkimusaineisto koostui kolmesta haastatteluaineistosta. Kaikissa tapauksissa aineisto hankittiin puolistrukturoitujen teema-haastattelujen avulla. Haastatteluteemat olivat: oppiminen ja ohjaus työyhteisössä (ml. perehdytys), työyhteisöön sopeutuminen ja kulttuurien välinen viestintä työyhteisössä. Ensimmäinen aineisto kerättiin vuonna 2011, jolloin haastattelin viittä Filippiineiltä Suomeen rekrytoitua hoitajaa, heidän mentoreinaan toimineita työtovereita, esimiehiä sekä rekrytointiprosessissa mukana olleita henkilöstöhallinnon edustajia. Haastatteluja tehtiin yhteensä 19. Haastateltavista 16 oli naisia ja 3 miehiä.

Toinen aineisto kerättiin vuonna 2014 osana Tampereen yliopiston kasvatustieteiden yksikössä vuosina 2013 – 2017 toteutettavaa Suomen Akatemian rahoittamaa 'Kulttuurien välisen työn valmiuksien kehittäminen sosiaali- ja terveydenhuollon työssä (MULTI-TRAIN)' -hanketta (www.uta.fi/multitrain). Vuonna 2014 haastattelin 26 terveydenhuollon ammattihenkilöä, joista filippiiniläisiä oli 5, työtovereita 18 (13 suomalaistaustaisia ja 5 virolaistaustaisia) ja esimiehiä 3. Vuonna 2011 haastatelluista filippiiniläisistä hoitajista tavoitettiin haastatteluun kolme: kaksi työskenteli edelleen samassa organisaatiossa, yksi oli vaihtanut työ-

paikkaa. Sukupuolijakauma myös vuoden 2014 aineistossa oli naisvoittoinen: haastateltavista 23 oli naisia ja 3 miehiä.

Haastateltavat saivat valita haastattelu-kieleksi suomen tai englannin. Kaikki filippiiniläiset hoitajat valitsivat englannin, muut suomen. Haastattelut nauhoitettiin ja litteroitiin puhekielisinä niin että täytesanoja ja toistoja jätettiin pois. Toisaalta osa kielen virheistä litteroitiin, jotta aineisto kuvaisi puhujan kielitaidon tasoa. Tutkimuseettisistä syistä filippiiniläishoitajien ammattinimike jätetään mainitsematta ja kaikista filippiiniläistäustaisista haastateltavista käytetään sanaa 'hoitaja', jotta pieneen kansalliseen ryhmään kuuluvia tutkittavia ei voisi tunnistaa tekstistä. Samasta syystä jätetään mainitsematta sukupuoli, eikä erotella haastateltavia työpaikan mukaan.

Haastatteluaineistot analysoitiin laadullisella sisällönanalyysillä. Ensivaiheessa haastatteluaineisto analysoitiin aineistolähtöisesti. Aineistosta haettiin ilmaisuja, jotka liittyvät oppimiseen ja sopeutumiseen työyhteisössä. Nämä ilmaukset taulukoitiin seuraavien kysymysten alle: 1. Mitä on opittava? 2. Kenen on opittava? 3. Missä on opittava? 4. Mikä edistää sopeutumista? 5. Mikä estää sopeutumista? Toisessa vaiheessa luokiteltua aineistoa analysoitiin teoriaohjaavasti (Tuomi & Sarajärvi, 2002) hakemalla ensimmäisen vaiheen kysymyksiin vastauksia dialektisen kulttuurien välisen sopeutumisen, sosiokulttuurisen sopeutumisen ja situationaalisen oppimisen käsitteiden avulla.

Tutkittujen organisaatioiden perehdytysmateriaalit täydensivät haastatteluaineistoja antamalla tietoa mm. perehdytyksessä käytetystä kielestä. Lisäksi edellä kuvattuja aineistoja täydensivät kevättal-

vella 2015 tehdyt kahden filippiiniläishoitajia rekrytoivan henkilöstöpalveluyrityksen edustajan asiantuntijahaastattelut. Nämä tehtiin tutkimushankkeessa 'Sosiaalili- ja terveystalon uudet yllärajaiset toimintaympäristöt: Tutkimus filippiiniläishoitajien koulutuksesta ja integroitumisesta suomalaisiin työyhteisöihin (TRANS-SPACE)'. TRANS-SPACE -hanke toteutetaan vuosina 2014 – 2017 Tampereen yliopiston kasvatustieteiden yksikössä Työsuojelurahaston rahoituksella.

Tulokset

"Että ainakin sairaalasanasto olis selvillä"

Tutkimuksen tulokset osoittavat, että riittävä suomen kielen taito on sopeutumisen edellytys, kun ulkomaalaistaustainen hoitaja pyrkii jäseneksi suomalaiseen terveydenhuollon työyhteisöön. Kaikki haastateltavat pitivät tärkeimpänä kielen oppimisen ympäristönä työpaikkaa, ja siellä filippiiniläiset kokivat oppineensa eniten etenkin ammattikieltä. Samansuuntaisia tuloksia työpaikasta keskeisenä kielen oppimisen areenana ovat esittäneet mm. Duff et al. (2002) ja Suni (2009). Lisäksi ulkomaalaistaustaiset mainitsivat Suomessa toteutetut kielikoulutukset tärkeinä kieliopin ja yleiskielen oppimisen ympäristöinä. Henkilöstöyritysten kautta rekrytoidut filippiiniläishoitajat ja heidän työtoverinsa pitivät tärkeänä oppimisen paikkana myös lähtömaakoulutusta. Molemmissa ryhmissä toivottiin, että lähtömaakoulutuksessa painotettaisiin enemmän ammattikielen oppimista (vrt. Raunio, 2013). Kuten seuraava sitaatti osoittaa, kollegat eivät yleensä kyseenalaistaneet filippiiniläisten hoitajien ammattitaitoa, vaan kulttuurien välisen haasteiden nähtiin nousevan pitkälti kielitaidon puutteista:

Tietysti mä odotin, että sitä sairaalasanastoa olis opetettu vähän enemmän. Että joka kohta, joka lakana ja tyynyliina piti erikseen niinku opettaa. Että minusta se olis tärkeä, että ainakin sairaalasanasto olis selvillä, että se nyt opetettais etukäteen. (...) Mä ajattelen, että kun hänellä oli hyvä ammattitaito, sen näki, kaikki kädentaidot, ne oli hirveen hyvät, kohtelu, järjestyksenpito. (Suomalainen sairaanhoitaja)

Vaikeimmiksi kielenkäyttötilanteiksi kuvattiin lääkirinkierrot, kirjaaminen, puhelimesta puhuminen ja omaisten kanssa asiointi (vrt. esim. Kela & Komppa, 2011). Filippiiniläishoitajat kuvasivat näitä tilanteita vaativiksi, stressaaviksi ja pelottaviksikin. Haastateltavat joutuivat pyytämään apua näihin tilanteisiin vielä neljän vuoden Suomessa työskentelyn jälkeen, ja kokivat kysymisen vaikeaksi, etenkin jos näkivät, että työtoveri on kiireinen tai stressaantunut:

But sometimes I am alone in kansliassa, then I have to answer the phone, if there is not somebody else. Sometimes I understand what they are telling, but when they ask me another question, I told to them: Voinko odottaa pieni aika, koska mina kerron toinen sairaanhoitaja? (Filippiiniläinen hoitaja)

Osa työtovereista ilmaisi väsyneensä jatkuvaan suomen kielessä auttamiseen, kun taas osa koki auttamisen kuuluvan työhön. Jotkut suomen kieltä taitavat pelkäsivät ulkomaalaistaustaisen työtoverin heikon kielitaidon jopa vaarantavan potilasturvallisuuden, ja tätä kautta heikko kielitaito aiheutti stressiä kieltä taitavillekin.

Filippiiniläiset haastateltavat toivat myös esiin kahden kielen käyttämisen hyödyt: heidän mielestään ulkomaalaiset oppisivat suomea tehokkaammin, jos työtoverit ja esimiehet olisivat valmiita käyttämään perehdytyksessä englantia. Työyhteisölle oli kuitenkin annettu ohje, että tulijoille sai puhua vain suomea, jotta nämä oppisivat kieltä nopeasti. Englannin ja suomen rinnakkainen käyttö hyväksyttiin toisaalta tässäkin organisaatiossa englanninkielellä sairaanhoitajiksi opiskelevien maahanmuuttajataustaisten harjoittelun ohjauksessa. Tulkitsen tätä käytäntöjen eroa niin, että filippiiniläisten oletettiin tai ainakin toivottiin olevan motivoituneempia ja sitoutuneempia oppimaan suomen kieltä kuin englanninkielisessä sairaanhoitajakoulutuksessa olevien vieraskielisten opiskelijoiden (vrt. Virtanen, 2013).

Työtilanteiden ohella monet haastateltavat kertoivat vaikeuksista ymmärtää tai tulla ymmärretyksi kahvitauoilla ja muissa epämuodollisissa työpaikan tilanteissa. Näihin epävirallisiin tilanteisiin liittyi ulossulkemisen kokemuksia puolin ja toisin. Vaikutti, että kahvihuonekeskustelujen ja muun epävirallisen yhteisöllisyyden ulkopuolelle jääminen piti yllä tilaa, jossa filippiiniläiset koettiin jatkuvasi vieraisiksi, joiden ei oletettukaan olevan osa ”meitä” (vrt. Nieminen, 2010).

No, työyhteisön jäseniä kyllä tavallaan, mutta kun he... X on ainakin sen luonteinen, että hän mielellään kuitenkin vähän jättäytyy sivuun. Mutta on ihana joskus huomata, että ku X on vaikka kahvihuoneessa meidän kanssa ja sitten ku puhe tällai sinkoilee ja sitten X yhtäkkiä nauraa kans, että se on kuitenkin kuunnellu ja ymmärtäny sitä, mitä siinä höpöteään, niin se tuntuu oikeesti aina tosi kivalta. Nauraa mukana ihan oikees-

ti sillai, että huomaa, että se oikeesti tajus, että mistä nyt puhutaan, et se on mukana.” (Suomalainen sairaanhoitaja)

Puhumisella on tärkeä rooli käytäntöyhteisön jäseneksi kasvamisen prosesseissa. Pystyäkseen siirtymään perifeerisestä asemasta kohti täysjäsenyyttä noviisin on opittava yhteisön tunnustama ja yhteisöön sopiva puhetapa ja omaksuttava kyseisessä yhteisössä relevantit puhekäytännöt. Yhteisöön soveltuvan kielen hallinta mahdollistaa osallistumisen. Noviisi, joka ei osaa viestiä yhteisön tunnustamalla ja hyväksymällä tavalla, voi jäädä suljetuksi perifeeriseen asemaan jossa ammatillinen kasvu on hidasta tai pysähty. (Järvensivu, 2006; Minkkinen, 2013.)

”Ei sillai että suomalaisten tarviis oopia”

Tutkitut terveydenhoidon ammattilaiset asettivat ulkomaalaistaustaisille työtovereille ja alaisille monia vaatimuksia: näytti että päästäkseen yhteisön periferiasta yhteisön täysjäseneksi ulkomaisen hoitajan täytyy hallita suomen kieli lähes täydellisesti sekä sen lisäksi osoittaa halua ja kykyä sopeutua suomalaiseksi määriteltyyn kulttuuriin, tapoihin ja ammatillisiin käytäntöihin. Vain hyvin harvat suomalaisvastaajat asettivat kulttuurien välisyydestä nousevia osaamisvaatimuksia kantaväestöä edustavalle henkilöstölle (vrt. Laurén & Wrede, 2010; Pitkänen, 2011). Näyttää, että monikulttuurisen terveydenhuollon työyhteisön ymmärtäänsä olevan yhteisö, jossa on työntekijöitä eri kieli- ja kulttuuritaustoista, mutta jossa kielellisen tai kulttuurien moninaisuuden ei oleteta muuttavan työyhteisön tapoja tai ammatillisia käytäntöjä.

Ulkomaalaistaustaisille asetettu vaatimus oppia samoilla ehdoilla kuin suomenkieliset näkyi erityisesti työyhteisön tiedonkulkuun liittyvissä käytännöissä. Pehdytysmateriaalit ja työohjeet olivat tutkituilla työpaikoilla saatavilla pääasiassa vain suomeksi. Osastokokousten ja vastaavien kieli oli suomi, ja kokousten muistiot oli tapana laittaa verkkoon tai lähettää henkilöstölle sähköpostilla pelkästään suomeksi. Yhdenvertaisuus ymmärrettiin yleisesti samanlaisuutena. Tämä tuli esiin monissa suomalaistaustaisten hoitajien haastatteluissa:

Tutkija: Minkälainen käsitys teillä on, että saako he riittävästi tietoa työyhteisön asioista?

Vastaaja A: Kyllähän he saa ihan saman tiedon ku me kaikki muutkin. Meillä on kerran viikossa osatotunti, joka tulee myös kirjallisena sähköpostiin kaikille. (...) Kaikista muutoksista ja muista tiedotteista tulee kaikille sähköpostiviesti. (Suomalainen sairaanhoitaja)

Vastaaja B: Heillä pitäis olla ihan tieto siitä, että se tulee se osatotuntimuistio sinne sähköpostiin ja muuta. Se, että käykö he sen lukemassa, on ihan heidän oma asia. (Suomalainen sairaanhoitaja)

Haastatteluissa nousi usein esiin filippiiniläisen ja toisaalta suomalaisen hoitotyön erilaisuus. Siinä missä Suomessa on vallalla kuntouttava työote, Aasian maissa hoivaava ote on yleinen (esim. Ortiga, 2014). Seuraava sitaatti on esimerkki siitä, kuinka länsimaalaistaustaiset haastateltavat pitivät selvänä, että tulijoiden on opittava kuntouttava työote, eikä aihetta pidetty sellaisena että sen tulkinnoista kannattaisi edes keskustella:

Suomessa ja tässä talossakin meillä on kuntouttava työote. Karrikoiden sa-

nottuna, että pyydetään vettä, niin potilaita motivoidaan hakemaan itse vesi. Mutta siellä haetaan se vesi ja laitetaan kaikki valmiiksi ja tehään tosi paljon puolesta. (...) Että se on ehkä enemmän hoivakulttuuria, mitä siellä on ja meillä on sitten hoitoa. (Suomalainen osastonhoitaja)

Osa filippiiniläisistä haastateltavista toi enemmän tai vähemmän suorasti esiin halunsa noudattaa ainakin osin hoivavaa hoitotapaa myös Suomessa.

Tutkija: In your opinion is the Finnish way to work with patients different compared to the Filipino way?

Vastaaaja: It's really different because we don't feel that hard doing this work because we love it, we enjoy it. We have all energy to do it even the long day, but this Finnish co-worker perhaps they cannot understand why sometimes this asukas is not doing like this, is in aggressive mood... it's hard for them. ...I can feel that the patients like me and they like what I'm doing with them. (Filippiiniläinen hoitaja)

Etenkin hoivakodissa esimiehet ja osa työtovereista mainitsivat hoivaavan, vanhuksia kunnioittavan työotteen filippiiniläisten erityisenä osaamisena positii-visessa hengessä. Filippiiniläishoitajien iloisuus, ystävällisyys ja nöyrä asenne työhön mainittiin jopa ihailtuina ”tyypillisinä filippiiniläisinä” yksilöiden ominaisuuksina, mutta erilaisista tavoista ei kuitenkaan neuvoteltu siinä mielessä, että työyhteisöissä olisi muodostunut uusia käytäntöjä. Jotta täysjäsenyys ja ammatillinen kasvu mahdollistuisivat kaikille, kaikkien tulisi päästä osallistumaan yhteisten merkitysten ja käytäntöjen rakentamiseen. Tällöin oppiminen voisi olla kaksisuuntaisena transformatiivista,

eikä vain olemassa olevan tiedon siirtämistä eksperteiltä noviiseille (vrt. Aleenius, 2015). Kaikki työyhteisön jäsenet tarvitsevat myös kulttuurien välisen vuorovaikutuksen valmiuksia, jotta he osaisivat avata yhteisön jaettuina merkityksiä noviiseille.

Kantaväestöä edustavien vastaajien käsitys tuntui olevan, että terveydenhuollon työyhteisöt ovat melko pysyviä ja muuttumattomia (vrt. Minkkinen, 2013; Nieminen, 2011). Vastajat ilmaisivat hyvinkin suoraan, että ulkomaalaistaustaisen on sopeuduttava olemassa olevaan yhteisöön, eivätkä he usein osanneet mainita yhtään vastaanottavaan työyhteisöön liittyvää sopeutumista edistävää tekijää tai kulttuurien välistä vuorovaikutusta edistävää työyhteisötaitoa. Suomalaistaustaisen sairaanhoitajan sanoin:

”Kyllähän meilläkin kaikki on sitä mieltä, että maassa maan tavalla. Että ei sillai, että suomalaisten tarviis oppia niitä tapoja, mitä näillä on, näillä ulkomaalaistaustaisilla.”

Haastatteluaineistossa oli havaittavissa etnosentristä ajattelua, jossa omat kulttuuriset käytännöt otetaan itsestäänselvyksinä, ja niiden mukaan toimiminen näyttäytyy universaalisti normaalina (vrt. Sutherland, 2002). Seuraavassa esimerkissä haastateltava mainitsee suomalaisen hoitotyökulttuurin työtapojen raamina, mutta näyttää ajattelevan, että kun toimitaan suomalaisen kulttuurin mukaan, ei toimitakaan ”tietyn kulttuurin” mukaan:

Tietysti meillä ne hoitotyön periaatteet, meil on ne kaikki, mitä ohjaa meidän toimintaa, (...) mun mielestä se on se lähtökohta, että ei liikaa voida kuitenkaan jonkun tietyn kulttuurin mennä täällä, koska potilaat on suomalaisia ja heidän takiahan me

täällä ollaan. (...) jokaisella on vapaus tehdä se työ, koska me suomalaiset, meidän tehtävään jokainen eri tyylillä sitä työtä. Kun se vaan pysyy niissä rajoissa, mikä on se yleinen se meidän hoitotyökulttuuri täällä. (Suomalainen sairaanhoitaja)

Jotkut vastaajat pohtivat, että myös tulijat muokkaavat työyhteisöä, mutta hekin katsoivat, että muutokset ovat vähäisiä, eivätkä terveydenhuollon työyhteisöt oleellisesti muutu maahanmuuton seurauksena. Monet kantaväestön haastateltavat toivat esiin epäilyksen, ettei suomalainen terveydenhoito edes tarvitse ulkomaista työvoimaa. Suorarekrytointia ulkomailta pidettiin pääosin tarpeettomana, mikä varmasti osaltaan heikensi motivaatiota kulttuurien väliseen oppimiseen ja kaksisuuntaiseen sopeutumiseen.

“You know the feeling that you are nothing”

Filippiiniläiset haastateltavat toivat suomalaisia useammin esiin hyvän vuorovaihtuksen ja vastavuoroisen oppimisen tekijöinä, jotka edistävät sopeutumista työyhteisöön. Filippiiniläishoitajat toivoivat, että suomalaiset tukevat heidän kielennäköpimistään puhumalla selvästi ja hitaasti, toistamalla ja käyttämällä englantia apukielenä (vrt. Minkkinen, 2013; Suni, 2009). Filippiiniläishoitajien kuvaamat alkuvaiheen stressikokemukset liittyivät monesti kielen oppimisen vaikeuteen: hoitajat kokivat turhautumista, kun eivät voineet heikon suomen kielitaitonsa takia käyttää kaikkea ammatillisista osaamistaan työtehtävissä eivätkä sosiaalista osaamistaan työyhteisössä.

Because when they talked to me purely in Finnish in the beginning, the following morning I didn't want to live,

I wanted to die. I didn't want to come to this hospital. You know the feeling, that you are nothing (...), you can't express yourself. (Filippiiniläinen hoitaja)

Ulkomaalaistaustaiset haastateltavat toivat esiin yhteistyöongelmana muun muassa sen, että suomalaiset eivät auta, ellei ulkomaalainen itse pyydä apua. Heidän huolensa oli, osaavatko he kysyä kaikkea, mitä eivät tiedä. Työtoverit ja esimiehet puolestaan odottivat, että ulkomaalaistaustaiset kysyvät, mikäli jokin asia jää epäselväksi. Huomion arvoista on, että työssä tarvittavan tiedon jakamiskäytännöt perustuivat tutkituissa työyhteisöissä pääasiassa kirjoitetulle suomen kielelle.

Tutkituissa työyhteisöissä oli hyvin erilaisia käsityksiä siitä, missä määrin filippiiniläishoitajat ovat päässeet työyhteisön jäseniksi. Työtoverit kokivat filippiiniläisten kielitaidon ja työyhteisöön sopeutumisen tason alhaisemmaksi kuin filippiiniläiset itse. Selityksenä tälle voi olla ulkomaalaistaustaisen noviisin ja kieltä täydellisesti hallitsevan yhteisön täysjäsenen erilaiset tulkinnat siitä, mitä yhteisössä jaettujen merkitysten ymmärtäminen tarkoittaa: riittääkö se, että ymmärtää pääosin työtoverin pyynnöt ja vastaukset, vai odotetaanko syvempää merkitysten ymmärtämistä? Erilaisia käsityksiä voinee selittää myös filippiiniläiseen kulttuuriin vahvasti kuuluva kasvojen säilyttäminen. Filippiiniläiset haastateltavat eivät ehkä pystyneet ilmaisemaan tai halunneet kuvata omaa ulkopuolisuttaan haastattelutilanteessa. Neljä vuotta Suomessa työskennellyt filippiiniläinen hoitaja koki oppineensa kieltä ja kasvaneensa sen myötä osaksi työyhteisöä. Hän vastasi kysymykseen, tunteeke hän itsensä työyhteisön jäseneksi, tunteikkaasti näin:

Yes, I do. (...) It's really been very different! Because before I just listen, I don't speak a lot. (...), but comparing before I speak more than before, because I have come to learn the language. I have come to love the place, I have come to love my colleagues, I have come to love my place and that's it. So, since I love my work, I have to do everything, to be able to work in a helpful community. (Filippiiniläinen hoitaja)

Kuitenkin samassa työyhteisössä monet työtoverit pitivät filippiiniläisten suomen kielen heikkoutta työyhteisöön sopeutumisen esteenä ja kokivat, että filippiiniläishoitajat eivät olleet työyhteisön täysivaltaisia jäseniä. Etnisten hierarkioiden olemassaoloon täysjäsenyyden esteenä viittasi muun muassa se, että Suomessa pitkään asuneet virolaistaustaiset korostivat itsensä ja muiden ulkomaalaistaustaisten eroa. Monet virolaiset asemoivat itsensä jonnekin 'suomalaisten' ja 'ulkomaalaisten' väliin. Eräs virolaistaustainen hoitaja kertoi yhteistyöstä seuraavasti:

Varmaan mulla ulkomaalaishoitajan kanssa vaikeampi tehdä töitä kun suomalaisen kanssa. (...) Jos ihminen ei osaa esimerkiksi koneella tehdä hoitosuunnitelma, täytyis sanoa, kuule mä en osaa. Hän (filippiiniläishoitaja) tekee väärin ja silloin mulle tulee enemmän töitä. (Virolaistaustainen hoitaja)

Pohdinta

Tässä tutkimuksessa haettiin vastauksia seuraaviin kysymyksiin: Millaista informaalia kulttuurien välistä oppimista monikulttuurisissa terveydenhuoltoalan työyhteisöissä tapahtuu ja keiden tehtävänä oppiminen nähdään. Viime kädessä tehtävä oli selvittää, pääse-

vätkö filippiiniläishoitajat osaksi suomalaista terveydenhuoltoalan työyhteisöä.

Tutkimuksen tulokset osoittavat, että kielitaito on sosiaali- ja terveydenhuoltoalalla oleellinen osa ammatillista osaamista, ja paikallisen kielen taito on ensisijaisen tärkeää työyhteisöön sopeutumisessa (myös esim. Suni, 2009, 2010; Kela & Komppa, 2011; Minkkinen, 2013). Työyhteisöä pidettiin kaikkein tärkeimpänä kielen oppimisen ympäristönä. Vaikka yhtäältä työntekijän on opittava kieltä sopeutuakseen, toisaalta vuorovaikutus työyhteisössä ja työyhteisön jäsenyys ovat edellytyksiä kielen oppimiselle.

Oppiminen työyhteisöissä nähtiin vahvasti ulkomaalaistaustaisten tulijoiden tehtävänä: ammattikielen lisäksi tulijoiden edellytettiin oppivan suomalaiset toimintatavat ja ammatilliset käytännöt. Filippiiniläishoitajat itse sekä heidän työyhteisönsä toivoivat, että jo lähtömaakoulutuksessa opittaisiin nykyistä enemmän ammattisanastoa ja suomalaista hoitokulttuuria. Tarve työelämään kytkettyjen ja erityisesti suorarekrytointiin liittyvien kielen oppimisen mallien kehittämiseksi on siis edelleen ilmeinen.

Ulkomaalaistaustaisten hoitajien oletettiin oppivan ja sopeutuvan työyhteisössä samoilla ehdoilla kuin suomenkielisten, mikä näkyi erityisesti perehdytyksen ja viestinnän käytännöissä. Perehdytysmateriaalit ja työohjeet olivat yleensä saatavilla vain suomenkielisinä. Yhteiset kokoukset käytiin suomeksi, ja kokousmuistiot olivat suomenkielisiä. Yhdenvertaisuuden uskottiin toteutuvan samanlaisen kohtelun kautta. Tosiasiallinen yhdenvertaisuus edellyttäisi kuitenkin ihmisten erilaisten lähtökohtien, muun muassa kielitaidon, huomioonottamista.

Suomalaiseen terveydenhuollon työyhteisöön pääsemisen ehtona näyttää olevan suomen kielen taidon lisäksi halu ja valmius omaksua suomalaisia tapoja ja ammatillisia käytäntöjä. Kuten Contu ja Willmott (2003) ovat todenneet, yhteisön täysjäsenyyden edellytyksenä ei ole yleispätevän tiedon hallinta, vaan kyky tunnistaa käytäntöyhteisön arvostamia tapoja ja toimia niiden mukaisesti. Suoritetun tutkimuksen valossa näyttää, että ulkomaalaishoitaja voi jäädä työyhteisönsään pitkäksi aikaa perifeerisen asemaan, jos hänen kielitaitonsa ei kartu yhteisön edellyttämällä tavalla eikä hän tunnista ja noudata suomalaisia kulttuurisia itsesääntelyänsä. Voidaan olettaa, että periferiaan jäämisen uhka on suurempi suoraan ulkomailta rekrytoiduilla kuin niillä, jotka ovat koulutautuneet Suomessa ja jo opiskeluaikanaan oppineet tunnustamaan paikallisia kulttuurisia arvoja, tapoja ja käytäntöjä (vrt. Virtanen, 2013).

Huomion arvoista on myös, että tutkituilla työpaikoilla suomalaista syntyperää olevat työntekijät pitivät hoitajien rekrytointia ulkomailta pääosin tarpeelltomana Suomen huonon työllisyystilanteen takia. Kielellistä ja kulttuurista moninaisuutta ei siten nähty välttämättömänä olosuhteena, johon henkilöstön olisi tarvetta sopeutua. Tosiasia kuitenkin on, että suorarekrytointi ulkomailta, etenkin Filippiineiltä Suomeen näyttää jatkuvan ja laajentuvan, mikä asettaa väistämättä vaatimuksia koko työyhteisön kulttuurien väliselle osaamiselle. Kun koulutettu ja kokenut ulkomaalaishoitaja tulee suomalaiseen työyhteisöön, häntä ei tulisi kohdella noviiisina vaan ammattilaisena (vrt. Nieminen, 2011). Olisi yksilön, organisaation ja koko yhteiskunnan edun mukaista saada hoitajien osaaminen käyttöön jo silloin, kun heidän suomen kielen taitonsa on vielä kehitymässä.

Vaikka tässä artikkelissa keskityttiin yksilö- ja yhteisötason muutoksiin, niihin on annettava valtuutus organisaatioiden johtotasolta. Hoitotyön organisaatioissa tarvitaan uudelleen ajattelua myös johtamisessa ja organisaation toimintatavoissa: tarvitaan monimuotoisuusajattelun sisäistämistä organisaation kaikilla tasoilla (Sippola, 2007). Lisäksi tarvitaan muun muassa osaamisen tunnustamisen ja tutkintojen tunnustamisen järjestelmien kehittämistä. Muutos kohti moninaisuuden huomioivaa työkulttuuria ja organisaatiota on pitkän aikavälin tavoite. Tavoitetta kohti pyrkiminen alkaa vaikuttamalla viestinnän ja koulutuksen keinoin työntekijöiden ja työyhteisöjen asenteisiin ja toimintatapoihin.

Lähteet

Aalto, A-M, Elovainio, M., Heponiemi, T., Hietapakka L., Kuusio, H., & Lämsä, R. (2013). *Ulkomaalaistaustaiset lääkärin ja hoitajat suomalaisessa terveydenhuollossa. Haasteet ja mahdollisuudet*. Raportti 7/2013. Terveyden ja hyvinvoinnin laitos.

Alenius, P. (2015). *Informal Learning in a Transnational Setting. Exploring learning spaces of people migrating between Estonia and Finland*. Acta Universitatis Tamperensis 2034. Tampere: Tampere University Press.

Asis, M. B., & Battistella, G. (2014). Flows and Patterns of Temporary Transnational Migration: The Philippine Case. In *Characteristics of temporary transnational migration. Collected working papers from the Eura-Net project*. Retrieved March 20, 2015, from <http://www.uta.fi/edu/en/research/projects/aura-net/publications.html>.

Beriones, G. L. (2014). *Adaptation experiences of internationally educated Filipino nurses employed in the United States*. Texas: Texas Woman's University.

CGFNS Report 2013. (2013). *Comparative Study on Competency and Equivalency Standards between the Philippines and Selected Destination Countries*. Philippines - Finland Final Report. June 28, 2013. (Unpublished working paper).

Contu, A., & Willmott, H. (2003) Re-embedding Situatedness: the Importance of Power Relations in Learning Theory. *Organization Science*, 14:3, 283-296.

- Duff, P., Wong, P., & Early, M. (2002). Learning language for work and life: The linguistic socialization of immigrant Canadians seeking careers in healthcare. *Modern Language Journal*, 86(3), 397–422.
- Ea, E. E., Quinn Griffin, M., L'Eplattenier, N., & Fitzpatrick, J. J. (2008). Job Satisfaction and Acculturation among Filipino Registered Nurses. *Journal of Nursing Scholarship*, 40(1), 46–51.
- Fuller A., & Unwin L. (2004) Young People as Teachers and Learners in the Workplace: Challenging the Novice-Expert Dichotomy, *International Journal of Training and Development*, 8:1, 32-42.
- Hammar-Suutari, S. (2009). *Asiakkaana erilaisuus. Kulttuurien välisen viranomaistyön etnografia*. Karjalan tutkimuslaitoksen julkaisuja, no 147. Joensuu: Joensuun yliopisto.
- Haukilahhti, R-L. (2014). *ETA-alueen ulkopuolella tutkintonsa suorittaneet lääkärit Suomessa*. Tampere: Tampereen yliopisto.
- Holliday, A. (2011) *Intercultural Communication and Ideology*. London: Sage.
- Jose M. M. (2011) Lived experiences of internationally educated nurses in hospitals in the United States of America. *International Nursing Review*, 58, 123-129.
- Järvensivu, A. (2006) *Oppiminen työnä ja työpaikkapelinä*. Tampere: Tampereen yliopisto.
- Korhonen, V. (2010). Towards intercultural sensitivity – Some consideration when studying intercultural issues from a lifelong learning perspective. In V. Korhonen (Ed.), *Cross-cultural lifelong learning* (pp. 13-38). Tampere: Tampere University Press.
- Kela, M., & Komppa, J. (2011): Sairaanhoidajan työkieli – yleiskieltä vai ammattikieltä? Funktionaalinen näkökulma ammattikielen oppimiseen toisella kielellä. *Puhe ja kieli*, 31:4, 173-192.
- Kyhä, H. (2011). *Koulutetut maahanmuuttajat työmarkkinoilla. Tutkimus korkeakoulututkinnon suorittaneiden maahanmuuttajien työllistymisestä ja työurien alusta Suomessa*. Sarja C, osa 321. Turku: Turun yliopisto.
- Laakkonen, A. (2004). *Hoitohenkilöstön ammatillinen kasvu hoitokulttuurissa*. Tampere: Tampereen yliopisto.
- Laurén, J. & Wrede, S. (2008). Immigrants in care work: ethnic hierarchies and work distribution, *Finnish Journal of Ethnicity and Migration*, (3)3, 20-31.
- Laurén, J., & Wrede, S. (2010). Työkäytännöt ja institutionaalinen rasismi: lähihoitajien työ.
- Teoksessa S. Wrede, & C. Nordberg (toim.), *Vieraita työssä. Työelämän etnistyvä eriarvoisuus* (pp. 172-192). Helsinki: Palmenia.
- Lave, J., & Wenger, E. (1991). *Situated Learning. Legitimate Peripheral Participation*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Masgoret, A-M., & Ward, C. (2006). Culture learning approach to acculturation. In D. L. Sam, & J. W. Berry (Eds.), *The Cambridge Handbook of Acculturation Psychology* (pp. 58-77). Cambridge, UK: Cambridge University Press.
- Minkkinen, E. (2013). Ulkomaalainen harjoittelija työyhteisössä – haasteena suomen kielen taito ja työelämän käytänteet. *Ammatillinen aikakauskirja*, 15(3), 81 – 94.
- Nieminen, S. (2010). Neuvotteluja ammatillisesta jäsenyydestä. Maahanmuuttajasairaanhoidajat terveydenhuollon työyhteisöissä. Teoksessa S. Wrede, & C. Nordberg (toim.), *Vieraita työssä. Työelämän etnistyvä eriarvoisuus* (pp. 147-171). Helsinki: Palmenia.
- Nieminen, S. (2011). *Kuulumisen politiikkaa. Maahanmuuttajasairaanhoidajat, ammattikuntaan sisäänpääsy ja toimijuuden ehdot*. Tampere: Tampereen yliopisto.
- Näre, L. (2012). Hoivatyön glokaaleilla markkinoilla – filippiiniläisten sairaanhoidajien rekrytointi Suomeen jälkikolonialistisena käytäntönä. *Sociologia*, 49(3), 206–221.
- Näre, L. (2013). Ideal workers and suspects: employers' politics of recognition and the migrant division of care labour in Finland. *Nordic Journal of Migration Research*, 3(2). DOI:10.2478/v10202-012-0017-5.
- Ortiga Y. Y. (2014). Professional problems: The burden of producing the “global” Filipino nurse. *Social Science & Medicine*, 115 (2014), 64-71.
- Pietilä I. (2010). *Intercultural adaptation as a Dialogical Learning Process*. Acta Universitatis Tamperensis 1523. Tampere: Tampere University Press.
- Pitkänen, P. (2011) Terveydenhuollon kansainvälistyvät toimintaympäristöt. Teoksessa P. Pitkänen (toim.), *Kulttuurien kohtaamisia arjessa* (pp. 75-99). Tampere: Vastapaino.
- Raunio, P. (2013). *Työhön Suomeen? Tutkimus työperusteiseen maahanmuuttoon liittyvistä koulutusprosesseista*. Tampere: Tampereen yliopisto.
- Sainola-Rodriquez, K. (2009). *Transnational competence. Emerging qualification requirement for health care personnel in Finland*. Kuopio: Kuopio University.

Sam, D. L., & Berry, J. W. (Eds.) (2006). *The Cambridge Handbook of Acculturation Psychology*. Cambridge, UK: Cambridge University Press.

Sippola, A. (2007). *Essays on Human Resource Management. Perspectives on Diversity Management*. Acta Wasaensia No. 180. Business Administration 75. Management and Organization. Universitas Wasaensis.

Suni, M. (2009). Missä ja miten maahanmuuttajat kehittävät ammatillista kielitaitoaan? *Ammattikasvatuksen aikakauskirja*, 13(2), 8-22.

Suni, M. (2010). Työssä opittua: työntekijän näkökulma ammatilliseen kieli- ja viestintätaitoonsa. Teoksessa M. Garant, & M. Kinnunen (toim.), *AFinLA-e Soveltavan kielitieteen tutkimuksia* 2010(2), 45-58.

Sutherland, L. L. (2002). Ethnocentrism in a pluralistic society: A concept analysis. *Journal of Transcultural Nursing*, 13(4), 274.

Tuomi, J. ja Sarajärvi, A. (2009). *Laadullinen tutkimus ja sisällönanalyysi*. Helsinki: Tammi.

Ward, C., & Rana-Deuba, A. (1999). Acculturation and adaptation revisited. *Journal of Cross-Cultural Psychology*, 30(4), 422-442.

Wenger, E. (1998). *Communities of Practice. Learning, Meaning, and Identity*. Cambridge: Cambridge University Press.

Virtanen, A. (2013). Minä sairaanhoitajana: tulevaisuuden minuudet motivaatiota muokkaamassa. *Lähivertailuja – Lähivördlusi*, 23, 403-427.

Withers, J., & Snowball, J. (2003). Adapting to a new culture: A study of the expectations and experiences of Filipino nurses in the Oxford Radcliffe hospitals NHS trust. *NT Research*, 8(4), 278-290.

Suulliset lähteet

Haimakainen, Arto (2015). Toimitusjohtaja, Henkilöstöpalvelu Silkkitie. Asiantuntijahaastattelu 22.1.2015 Hyvinkäällä. Haastattelija Päivi Vartiainen-Ora.

Mäenpää, Päivi (2015). Senior HR Consultant, Opteam Yhtiöt Oy. Asiantuntijahaastattelu 3.3.2015 Helsingissä. Haastattelija Päivi Vartiainen-Ora.



Puhetta työstä: kansainvälisten terveydenhuollon ammattilaisten suomen kielen puhumistaidon arviointi

Marja Seilonen

FT, tutkijatohtori
Kielten laitos, Jyväskylän yliopisto
marja.a.p.seilonen@jyu.fi

Minna Suni

FT, dos., yliopistonlehtori
Kielten laitos, Jyväskylän yliopisto
minna.suni@jyu.fi

Artikkeli on läpikäynyt referee-menettelyn

Tiivistelmä

Artikkeli keskittyy ulkomailla koulututtu-
neiden terveydenhuollon ammattilaisten
suomen kielen taitoon erityisesti puhu-
mistaidon arvioinnin näkökulmasta. Ana-
lyysin kohteena on yleisten kielitutkintojen
puhumisen osakokeen testituloksia ja pu-
hesuorituksia (N=45), joita tarkastellaan
osallistujien taustatietoja vasten. Tausta-

tiedot olivat saatavilla 21 osallistujalta, ja
ne sisälsivät puhumistaidon itsearvioinnin
ja tietoa suomen kielen käytöstä arjessa.
Testitulokset ja itsearvioinnit olivat linjas-
sa keskenään. Puhumissuoritusten laadul-
linen analyysi osoittaa, että yleiskielitaidon
testissäkin osallistujat tuovat esiin amma-
tillista suuntautumistaan. Tämä näkyy esi-
merkiksi temaattisissa valinnoissa, sanas-
tossa ja kiteymissä sekä toimintaan ke-

hottamisessa ilmenevissä epäsuoruuden ilmauksissa. Se, että kieltä opitaan ensisijaisesti työssä, heijastuu näin testisuorituksissa. Analysoitavina olivat myös kahden työhönotosta vastaavan terveydenhuollon esimiehen haastattelut; työnantajan vastuulla on viime kädessä varmistaa, että palkattavalla terveydenhuollon ammattihenkilöllä on työtehtävissä riittävä kielitaito, ja tämä vastuu on yleensä kannettava ilman kielitaidon arviointikoulutusta. Analyysien tuloksia hyödynnetään ammatillisen kielitaidon arviointikäytänteiden kehittämisessä.

Avainsanat: *toisen kielen oppiminen, puhuminen, työkieli, terveydenhuoltoalan kielitaito*

Abstract

This paper focuses on the Finnish language proficiency of internationally educated health care professionals, in particular on the assessment of their oral skills.

Johdanto

Terveystieteiden tutkimusten mukaan kansainvälistyvät vauhdilla, ja työperusteisesti Suomeen muuttaneiden työntekijöiden kielitaito onkin viime aikoina nousut useissa yhteyksissä esiin. Suomessa laillistetaan vuositasolla noin 600 ulkomailla koulututtanutta terveydenhuollon ammattihenkilöä (OKM, 2014, 13), ja esimerkiksi lääkäreistä jo noin 6 % on ulkomaalaistaustaisia (Tilastoraportti, 2011). Alalla toimitaan monentasoisella suomen ja ruotsin kielen taidolla, eikä työnkuvakaan kaikissa terveydenhuollon ammateissa edellytä yhtä hyvää taitoa käyttämään kieltä (OKM, 2014, 48). Toisaal-

National Certificates of Language Proficiency test results and oral performances (N=45) as well as participant background information including self-assessments and information on the everyday language use (N= 21) were analysed. Test results and self-assessments were well in line with each other. The qualitative analysis of the speaking test performances show that even though taking part in a general language test, the test takers indicate their professional orientation in thematic choices, vocabulary, chunks and expressions of indirectness in urging action. This reflects the fact that working life serves as their main forum for language learning. Two interviews with health care recruiters were also analysed, since employers are responsible for ensuring that the language skills of the hired health care professionals meet the needs of their working tasks.

Keywords: *second language learning, speaking, working language, health care language skills*

ta työnantajat, joiden vastuulla viime kädessä on varmistaa rekrytoimiensa henkilöiden kielitaidon riittävyys suhteessa työtehtäviin, ovat joutuneet työvoimapulassaan joskus rekrytoimaan työntekijöitä niukallakin kielitaidolla.

Terveystieteiden tutkimusten mukaan kansainvälistyvät vauhdilla, ja työperusteisesti Suomeen muuttaneiden työntekijöiden kielitaito onkin viime aikoina nousut useissa yhteyksissä esiin. Suomessa laillistetaan vuositasolla noin 600 ulkomailla koulututtanutta terveydenhuollon ammattihenkilöä (OKM, 2014, 13), ja esimerkiksi lääkäreistä jo noin 6 % on ulkomaalaistaustaisia (Tilastoraportti, 2011). Alalla toimitaan monentasoisella suomen ja ruotsin kielen taidolla, eikä työnkuvakaan kaikissa terveydenhuollon ammateissa edellytä yhtä hyvää taitoa käyttämään kieltä (OKM, 2014, 48). Toisaal-

kunnallisella testillä. Virallisia päätöksiä asiasta ei kuitenkaan ole tehty.

Tämä artikkeli liittyy käynnissä olevaan *Terveydenhuollon suomi: suomen kielen taidon kehittäminen ja arviointi terveydenhuollon alalla* -tutkimushankkeeseen. Päähuomio on Suomen ulkopuolella terveydenhuoltoalan koulutuksensa saaneiden taidossa puhua suomea; kirjoittamisen osalta vastaavaa tarkastelua on tehnyt Seilonen (2014). Taustaksi luodaan katsaus puhumisen taidon arvioinnin periaatteisiin ja käytänteisiin sekä yleisesti että terveydenhuollon alalla.

YKI on yleiskielitaidon mittaamiseen tarkoitettu valtakunnallisesti käytössä oleva standardoitu testijärjestelmä. Se on tarkoitettu aikuisille, ja sen voi suorittaa kolmella tasolla useissa eri kielissä, joista suomi on suosituin. Testi sisältää suullisen kielitaidon osalta puhumisen ja puheenymmärtämisen osakokeet ja kirjallisen kielitaidon osalta kirjoittamisen ja tekstinymmärtämisen osakokeet. Arviointi tapahtuu osakokeittain kuusiporraisella asteikolla, joka on yhteismitallinen Eurooppalaisen viitekehyksen taitotasoaasteikon kanssa. (Yleisten kielitutkintojen perusteet, 2011). Yleisiä kielitutkintoja suoritetaan suomen kielessä paljon (v. 2014 keskitasolla 6016 suoritusta) mm. työnhakua ja kansalaisuuden saamista varten (Tarnanen & Pöyhönen, 2011, 140; Neittaanmäki & Hirvelä, 2014, 47).

Empiirisessä osassa on tavoitteena vastata seuraaviin kysymyksiin, jotka ovat keskeisiä ammatillisen kielitaidon arviointikäytänteiden kehittämisen näkökulmasta:

– Miten terveydenhuollon alalle koulutautuneet ovat selviytyneet yleisten kielitutkintojen puhumisen osakokeessa,

ja miten testitulokset suhteutuvat puhumistaidon itsearviointiin ja kielenkäyttöön arjessa?

– Miten ammatillinen kielenkäyttö näkyy yleisten kielitutkintojen puhumisen osakokeen suorituksissa?

Ammatillisen kielitaidon kehittyminen liittyy tiiviisti ammatilliseen kasvuun sekä ammatillisen identiteetin rakentumiseen ja ylläpitoon. Työssä tarvittavan kielitaidon kysymyksiä pohditaan paraikaa monilla ammatti-aloilla, joilla ulkomaila koulutautuneen henkilöstön osuus lisääntyy, joten tuloksilla on sovellusarvoa terveysalaa laajemminkin sekä koulutuksen että arvioinnin saralla.

Puhumisen arvioinnista

Kielellinen vuorovaikutus on lääkärin keskeinen ja välttämätön työväline. Ilman toimivaa vuorovaikutusta hoitotyötä on vaikeaa tehdä tehokkaasti, joten sitä voi pitää jopa kliinisten taitojen perusedellytyksenä. (Zetkulić, 2011, 134, 141.) Ammatillinen kielitaito on kiinteä osa ammattitaitoa, ei pelkästään ammattitaidon oheistaito (Härmälä 2008, 53), eikä sen erottaminen yleiskielitaidosta ole lainkaan ongelmatonta (Kela & Komppa, 2011). Eriytyisen keskeisenä alalla pidetään suullista viestintätaitoa (esim. Elder ym., 2012, 410).

Terveydenhuoltoalan työssä vuorovaikutustilanteet ovat moninaisia, sillä vuorovaikutuksessa ollaan paitsi oman ammattikunnan edustajien ja muiden eri alojen kollegojen kanssa (Candlin & Roger, 2013, 153–154), myös potilaiden, asiakkaiden ja heidän omaistensa kanssa (Kela & Komppa, 2011). Työympäristössä ovat käytössä useanlaiset kielelliset rekisterit ammattikielestä yleiskielen nor-

mitettuun ja arkisiin variantteihin saakka (Kela & Komppa, 2011, 183–188; Piikki, 2010). Työssä on osattava varioida kielenkäyttöään tilanteen mukaan ja sosiaalisia käytänteitä seuraten. Puhekieli, murteet ja eri-ikäisten puhujien käyttämä kieli tuovat omat haasteensa työympäristön vuorovaikutukseen (Piikki, 2010).

Yleistä puhumisen taitoa arvioitaessa tarkasteltavana voi olla puheilmaisun äänne-, sana- ja lausetaso tai koko puheen kokonaisuus. Huomio voidaan kohdistaa esimerkiksi

- ääntämiseen ja yleiseen ymmärrettävyyteen
- käytetyn sanaston laajuuteen ja monipuolisuuteen
- ilmaisun tarkkuuteen ja virheettömyyteen
- kielen idiomaattisuuteen
- tilanteeseen sopivuuteen ja kielellisten funktioiden hallintaan
- lausetason variaatioon ja kompleksisuuteen
- sujuvuuteen ja johdonmukaisuuteen
- yhtenäisyyteen sekä
- strategioiden hallintaan ja reagointi kykyyn. (EVK, 2003, 52–54.)

Näiden piirteiden operationaalistaminen on haastavaa; esimerkiksi sujuvuuden, tarkkuuden ja kompleksisuuden määrittely ja saattaminen analyysin kohteiksi on ollut pitkään yksi alan avainkysymyksistä (Martin ym., 2010) ja Suomessa laajojenkin tutkimushankkeiden (CEFLING, Topling) aihe.

Terveystieteiden alalla vuorovaikutustaitojen arvioinnissa on kiinnitetty huomiota esimerkiksi kysymisen, ohjeiden antamisen ja vastaamisen taitoon (potilashaastattelu), empatian ja myötätunnon ilmaisemisen sekä lohduttamisen

Puhumistaidon ammattimaisen arviointi vaatii monipuolista, huolella validoitua tehtävistöä.

taitoon (ammattillisuus) ja lääketieteellisen testin tai hoidon tarpeen perustelemisen taitoon (potilasneuvonta) (ABIM, 2015). Nämä taidot edellyttävät impliittisesti myös toimivaa puhumisen taitoa. Jaottelu muistuttaa, että kielitaito on tiiviissä yhteydessä muuhun ammattitaitoon.

Puhumistaidon testauksessa voidaan käyttää kasvokkaishaastatteluja, kielistudiossa suoritettavia puhumistehtäviä sekä autenttisia ja simuloituja puhetilanteita. YKI-testin puhumisen osakoe järjestetään keskitasolla (tasot 3-4) kielistudiossa, ja ylimmällä tasolla (tasot 5-6) siihen kuuluu studio-osuuden lisäksi kasvokkainen haastattelu. Kielistudiossa kummankin tason tehtävätyypit ovat nopeaa reagoitua vaativat monologiset tilannetehtävät sekä kertomistehtävä ja keskitasolla lisäksi keskustelu, jossa reagoidaan nauhalta tuleviin puheenvuoroihin. Ylimmän tason kasvokkaishaastattelussa on joko aineistopohjainen keskustelutehtävä tai argumentointitehtävä. (Yleisten kielitutkintojen perusteet, 2011; Yleiset kielitutkinnot, 2015) Arvioitavia taitoja ovat keskitason testissä ymmärrettävä viestiminen ja kyky puhua arkisissa keskustelu- ja asioimistilanteissa tilanteen edellyttämällä tavalla sekä kyky argumentoida. Ylimmän tason testissä arvioidaan lisäksi kykyä viestiä tilanteeseen sopivasti, kykyä ilmaista mielipiteitä ja perustella niitä myös laajemmasta näkökulmasta sekä kykyä esittää koherentti valmisteltu puheenvuoro. Käytännön arviointityössä

arviointi tapahtuu selvästi yksityiskoh-
taisemmin kriteerein.

Puhumistaidon ammattimainen arviointi vaatii siis monipuolista, huolella validoitua tehtävistöä ja useiden piirteiden tarkastelua luotettaviin kriteereihin ja asteikkoihin suhteuttaen. Se eroaa olennaisesti ns. maallikkoarvioinnista, jossa kouluttamaton arvioitsija tyypillisesti muodostaa jonkin kasvokkaistilanteen pohjalta holistisen arvion yksilön puhumistaidosta suhteuttaen sitä lähinnä omaan käsitykseensä esimerkiksi ”hyvästä”, ”riittävästä” tai ”syntyperäisen kaltaisesta” taidosta. Maallikkoarvioinnista on kyse esimerkiksi silloin, kun työhaastattelun perusteella tehdään päätelmiä työnhakijan puhumistaidosta tai yleensä kielitaidosta. Kokkosen (2009) mukaan suomenkieliset rekrytointeja työssään tekevät henkilöt kiinnittävät maallikkoarvioissaan huomiota lähinnä sujuvuuteen ja puheen rytmiin ja kokevat häiritsevimmäksi epätyypillisen intonaation (ks. myös Toivola, 2011). Suomessa työnantajan velvollisuus on varmistaa rekrytoimiensa terveydenhuollon ammattilaisten kielitaidon riittävyys, joten työnantajat ovat keskeisiä kielipoliittisia toimijoita ja portinvar-
tijoita, joilla on suuri vastuu kielitaidon arvioinnista. Työnantajan edustajilla on kuitenkin harvoin kielitaidon arviointikoulutusta, ja rekrytointitilanteissa saatetaankin tyytyä arvioimaan kielitaidon riittävyttä nimenomaan maallikkoarviopohjalta.

Puhumisen itsearvioinnissa taas kyse on siitä, miten yksilö arvioi omaa suoriutumistaan (Huhta, 2003). Arviointi ei ole tällöin ulkopuolelta tulevaa, vaan yksilö nähdään arvioinnissa omien taitojensa asiantuntijana. Itsearviointi liittyy laajemmin yksilön autonomiaan kielinoppijana, sillä samoin kuin hän ottaa

itse vastuun omasta oppimisestaan, hän myös arvioi osaamistaan oppimisensa tueksi. Itsearviointi siis lisää tietoisuutta omasta kielitaidosta sekä yleisemmin kielen osaamisesta, käytöstä ja oppimisprosessista (Huhta, 2007): näin se on myös elimellinen osa oppimista (Dann, 2002, 73–74). Kielitaidon itsearviointien on havaittu olevan melko tarkkoja, mikäli käytettävissä on tarkoitukseen hyvin soveltuvat välineet (Tarnanen & Pöyhönen, 2011), tarkkuuteen vaikuttaa osaltaan myös harjaantuneisuus itsearviointiin (Dragemark Oscarson, 2009, 72).

Aineisto ja menetelmät

Aineistona on 45 Yleisten kielitutkintojen suomen kielen testin puhumisen osakokeen suoritusta 38 eri osallistujalta. Aineistoon sisältyy puhumisen osakokeen suorituksia suomen kielen keskitason testeistä (37) ja ylimmän tason testeistä (8) sekä 21 testiin liittyvää taustatietolomaketta. Taustatietolomakkeissa on tietoa mm. osallistujan suomen opintojen kestosta, suomen kielen käytöstä eri yhteyksissä sekä neliportaisella asteikolla tehty itsearvio suomen kielen taidosta.

Aineiston puhumisen osakokeen suorittajat ovat saaneet terveydenhuoltoalan koulutuksen Suomen ulkopuolella. Heidät on identifioitu terveydenhuoltoalan ammattien edustajiksi taustatietolomakkeidensa tai erilliseen tilaustestiin osallistumisensa perusteella. Aineistossa on eniten äidinkieleltään filippiininkielisten suorituksia (24), mikä liittyy YKI-tilaustestiin, johon osallistui joukko Filippiineiltä rekrytoituja hoitajia; tilaustestissä ei täytetty taustatietolomaketta. Muiden osallistujien äidinkielet ovat venäjä (6), unkari (3), viro (3), arabia (2), bulgaria, tsekki, kiina, englantia, kreikka, liettua ja

thai. Osallistujien ikäjakauma on 22 - 48 vuotta, ja heistä naisia on 32 ja miehiä 13.

EU/ETA-alueen ulkopuolella koulutautuneiden on suoritettava jo ennen terveydenhuollon ammattilaisten laillistamisprosessiin hakeutumista YKI:n suomen (tai ruotsin) kielen testi vähintään tasolla 3 tai vastaavantasoinen Valtionhallinnon kielitutkinto (Anttila 2014; Valvira 2015), ja noin joka kolmas tämän tutkimuksen osallistujistakin on maininnut testiin osallistumisensa syyksi juuri ammattiin laillistamisen; lisäksi monilla oli syynä pätevyitysmenkoon hakeutuminen tai työnhaku.

Puhumistaitoa tarkastellaan usealta kannalta. Ensin kuusiportaiselle asteikolle sijoittuvaa testisuoriutumista tarkastellaan suhteessa osallistujien taustatietolomakkeessa neliportaisella asteikolla tekemiin itsearviointeihin sekä tietoihin suomen kielen opiskeluhistoriasta. Testisuoritusten laadullisissa analyysissä taas keskitytään siihen, miten puhujan ammattiala ja asiantuntijuus tulevat näkyviin tämän tekemisissä kielellisissä valinnoissa tekstin aihepiirin, sanaston ja lauserakenteiden tasolla; ääntämykseen ei tässä kiinnitetä huomiota, joten transkribointitapa on vain puolikarkea. Laadullista analyysia peilataan siihen, miten osallistujat ovat taustatiedoissa kuvanneet suomen kielen käyttöönsä arjessa. Yksittäisiin osallistujiin (O) viitataan tunnuksilla, joista ilmenee sukupuoli (N/M), kieli (esim. F= filippiini, K= kreikka) ja järjestysnumero: esim. ONF6.

YKI-aineiston rinnalla analysoidaan kahden työhönnotosta vastaavan kokeneen terveydenhuollon esimiehen (T1 ja T2, T= työhönottaja) haastatteluja. Puolistrukturoidut teemahaastattelut on

tehty osana *Suomi työkielenä: sosiokognitiivinen näkökulma maahanmuuttajien ammatilliseen kielitaitoon* -hanketta ilman mitään yhteyttä testiaineistoon. Haastatteluja lähestytään aineistolähtöisen sisällönanalyysin (Tuomi & Sarajärvi, 2006) menetelmin. Yhtymäkohtien osoittamiseksi esimiesten näkemyksiä ja käsityksiä tarkastellaan testiaineistosta nousevien havaintojen lomassa.

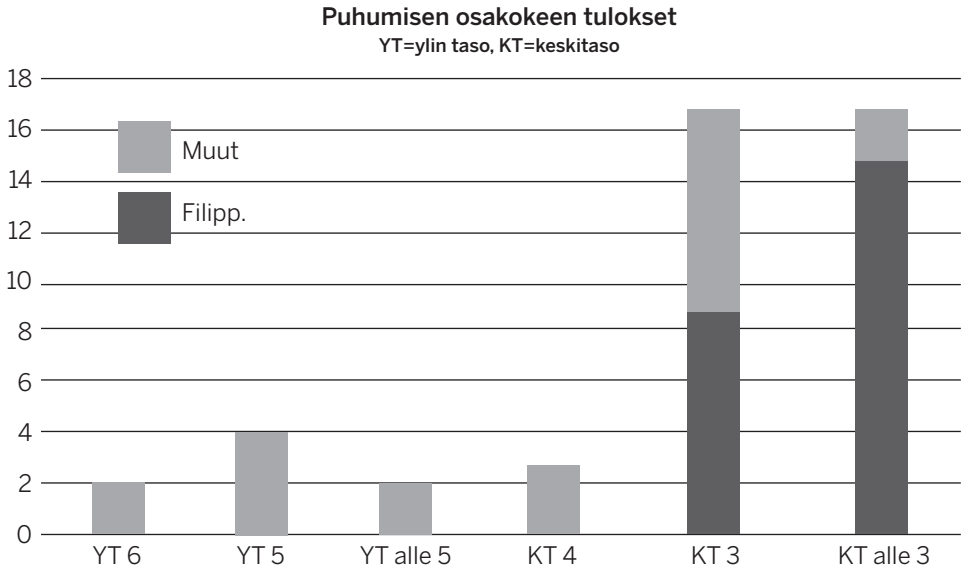
Puhumisen testitulokset, itsearviointi ja työhönottajan näkökulma

Puhumisen testitulosten valossa useimmat olivat tulleet tasoaan vastaavaan testiin. Keskitason testissä olleet 19 filippiininkielistä poikkesivat kuitenkin tässä muista: vain 7 sai ensi yrittämällä puhumisen arvioksi vähintään 3, ja testin kokonaissuorituskin oli usein jäänyt alle tämän tavoitetason. Valtaosa tästä joukosta oli siis tullut keskitason testiin liian varhain taitoihinsa nähden. Osalta heistä onkin aineistossa useampi kuin vain yhden testikerran suoritus.

Muista keskitason testiin osallistuneista 13 henkilöstä kaikki kahta lukuun ottamatta ylsivät puhumisen osakokeessa tasolle 3 tai 4, joita kyseinen testi mittaa, ja ylimmällä tasolla, joka mittaa edistyneitä taitotasoja 5 ja 6, kahdeksasta osallistujasta kuusi ylsi näille tasoille ja kaksi jäi alle tason 5. Tasolle 3 yltäneet olivat opiskelleet suomea <1 - 6 vuotta, tasolle 4 yltäneet 1-3 vuotta ja tasolle 5 tai sitä ylemmäs yltäneet 1 - 10 vuotta. Taustatietolomake ei kuitenkaan kerro, kuinka osallistujat ovat määritelleet opiskelun tai laskeneet opiskelun keston. Testissä suoriutumisen taustalla ei näytä tässä ryhmässä olevan niinkään opintojen kesto kuin osallistujan kielitausta: esimerkiksi

vironkielinen oppii suomea nopeammin kuin thainkielinen. Osa oli käynyt kielikursseilla lähinnä lähtömaassaan ja osa vain Suomessa; Suomessa-asumisen kestosta ei ole taustatiedoissa mainintaa.

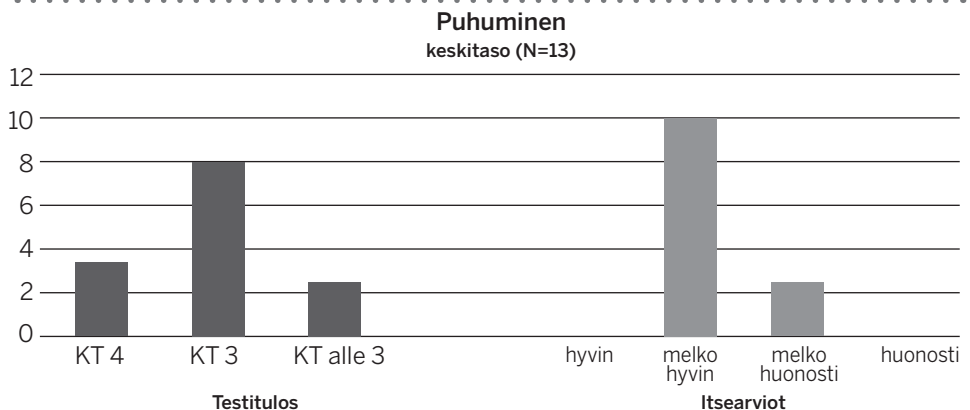
Kaikki keskitason testin puhumisen osakokeen testitulokset ovat koottuina kuviossa 1. Filippiininkieliset on merkitty erikseen edellä mainitusta syystä.



Kuvio 1. Keskitason testin (KT, N=37) ja ylimmän tason testin (YT, N=8) osallistujien puhumisen osakokeen tulokset.

Kuviossa 2 ovat keskitason puhumisen testitulokset ja kuviossa 3 ylimmän tason testitulokset vielä rinnakkain itsearviointien kanssa muilta kuin filippiininkielisiltä, joilta taustatietolomaketta ei ollut. Puhumistaidon itsearviointi on tehty neliporaisella asteikolla (hyvin/melko hyvin/melko huonosti/huonosti).

Itsearviointien vertailukohtaan jokainen osallistuja määrittää itsenäisesti, joten itsearvioita ei voi suoraan verrata YKI:n 6-portaisella asteikolla mitattuun kielitaitoon. Havaintoja testitulosten ja itsearviointien yleislinjasta voidaan silti tehdä.

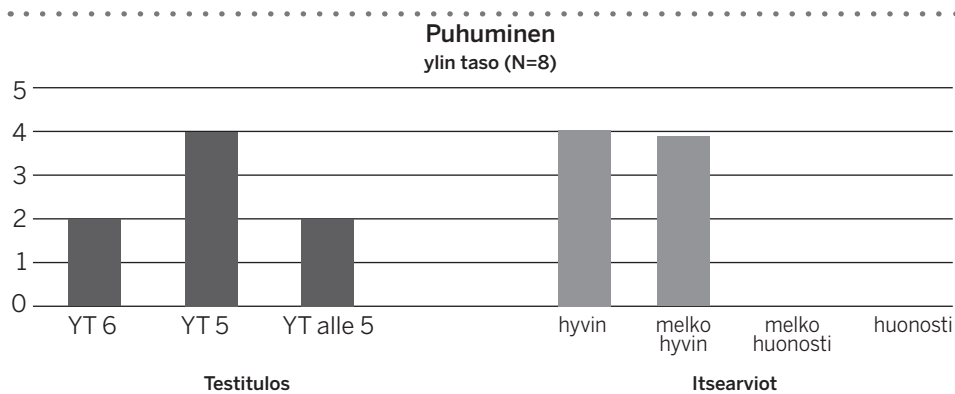


Kuvio 2. Keskitason testin (KT, N=13) osallistujien puhumisen osakokeen tulokset ja puhumisen itsearviot.

Aineiston keskitason testin osallistujat ovat itsearvioissaan arvioineet puhuvansa suomea lähes poikkeuksetta *melko hyvin*; vain kaksi arvioi puhuvansa *melko huonosti*, eikä kukaan ole arvioinut puhuvansa *hyvin* tai *huonosti*. Tämä on hyvin linjassa heidän valitsemansa testitason kanssa; keskitason testissä on oltava selvästi alkeiskielitaitoa vahvemmat taidot.

Ylimmän tason testiin osallistuneet (kuvio 3) luottavat puhumisen taitoonsa selvästi enemmän: he ovat arvioineet

puhuvansa *hyvin* tai *melko hyvin* eikä kukaan ole arvioinut puhuvansa *huonosti* tai *melko huonosti*. Useimmat heistä suorituivatkin puhumisen osakokeesta tasolla 5, kaksi jäi alle testin mittaaman tason 5 ja kaksi saavutti tason 6. Itsearviot myötäilevät hyvin testituloksia, eli osallistujilla on vahva tuntuma osaamiseensa. Keskitason ja ylimmän tason osallistujien itsearviot ovat samansuuntaisia kuin testitulokset, mikä vastaa Tarnasen ja Pöyhösen (2011, 14–150) saamia tuloksia.



Kuvio 3. Ylimmän tason testin (YT, N=8) osallistujien puhumisen osakokeen tulokset ja puhumisen itsearviot.

Kun testiin tullaan laillistamisen ja työelämässä etenemisen vuoksi, omaa kielitaitoa arvioidaan ehkä osittain myös työssä selviämisen ja ammatillisen kielen hallinnankin kannalta; tästä taustatietolomake ei kuitenkaan tarjoa suoraa tietoa.

Myös työhönnotosta vastaavien esimiesten haastatteluissa itsearviointien osuus ja hyödyntämisen mahdollisuus nousivat esiin. Ensimmäinen haastateluote osoittaa, että esimies pitää ainakin koulutustarpeen arvioinnissa työntekijän itsearviota relevanttina:

no siin on mun mielest ollu semmonen yks arviointiperuste on ollu ihan

se lääkäri itseksi, et jos hän kokee et hän ei osaa sitä kieltä ni sillon hänen pitäis mennä sinne kurssille ja, sithän se voi olla työnantaja joka niinku sanoo että, et sä tarttet tämmöst kurssia. (T1)

Työssään kielitaidon arviointia työhönnotossa tekevinä esimiehet olivat joutuneet myös pohtimaan sitä, mihin kiinnittää huomiota kielitaidon arvioinnissa. Suomen kielen puhumistaidon kriteereinä he ottivat esiin ääntämisen selkeyden ja yleisen ymmärrettävyyden sekä sujuvuuden keskustelussa - siis samoja, joita maallikot Kokkosen (2009) mukaankin arvioissaan korostavat:

*mut että sitten sille ei maha mitään et
sanelu, joittenkin ihmisten sanelemi-
nen on niin epäselvää, et sihteereitte
on vaikee purkaa niitä. (T2)
nii kyl mä kiinnitän niinku huomio-
ta siihen keskustelun sujuvuuteen ja
semmoseen. (T1)*

Ääntämisellä on vaikutusta paitsi normaalissa keskusteluvuorovaikutuksessa myös esimerkiksi lääkärin työhön sisältyvien sanelujen purkamisessa. Sujuvuus taas on ilmiönä melko holistinen, eikä esimies tässä pidäkään sitä vain yksittäisen puhujan vaan vuorovaikutuksen piirteenä. Lisäksi keskeisenä pidetään kykyä viestiä erilaisissa puhetilanteissa ja erilaisen puhelumppaneiden kanssa tilanteeseen sopivasti sekä eri rekisterien ja aihealueiden hallintaa:

*se on siitä et täytyy pystyy keskuste-
maan lapsen, kanssa perheen kans-
sa. täytyy pystyy hoitaa hallinnollisia
asioita, lasten tommossia huostaan-
ottoasioita, täytyy osata konsultoida
muita lääkäreitä. (T1)*

Lastensuojelun kaltaiset sensitiiviset aihepiirit ovat vaativuudessaan sellaisia, jotka käytännössä edellyttävät myös taitoa puhua abstrakteista aihepiireistä merkitysvivahteitakin tarkkaan tunnistaen ja ilmaisten.

Ammatillinen kielitaito resurssina YKI:n puhumisen suorituksissa

Yleisten kielitutkintojen testiaineistossa terveydenhuollon ammattilaiset hyödyntävät ja tuovat esiin ammatillista kielitaitoaan puhumisen tehtävissä, vaikka ne on laadittu yleiskielitaidon osoittamiseen eikä niissä mitenkään edellytetä terveydenhuollon näkökulman mukaan ottamista. Suorituksissa

käsitellyt teemat - esimerkiksi ruokailutottumukset tai liikunta - sinänsä soveltuvat kyllä hyvin tällaiseen spesifimpään lähestymistapaan. Esimerkeistä kolme ensimmäistä ovat peräisin keskitason testiin osallistuneilta ja neljäs ja viides ovat ylimmän tason testin suorittajan näytteitä. Puhetuoksia tarkastellaan tässä yhteydessä ainoastaan niissä käytetyn kielen kannalta, ja puhujien suorituksestaan saama tasoarvio jätetään huomiotta. Tarkasteltaviksi rajataan sellaiset temaattiset, vuorovaikutukselliset, sanastolliset ja rakenteelliset piirteet, jotka ilmentävät ammatillisen kielenkäytön vaikutusta puhe-suoritukseen.

Kielen rakenteiden hallinta voi olla keskitason testiin osallistuvallakin vielä vaillinaista ja myös perussanastossa voi olla puutteita. Ensimmäisessä näytteessä osallistuja käsittelee suklaan syömistä ja nimeää luettelomaisesti siitä aiheutuvia haitallisia terveysvaikutuksia: *diabetes, kolesteroli, hammaskipu, kurkkukipu*. Hänen kielelliset resurssinsa eivät todennäköisesti riitä ilmiöiden laajempaan kuvailuun, joten hän tyytyy listaamaan tuntemiaan yksittäisiä tautien ja oireiden nimityksiä. Sananvalinnat kytkettyvät selvästi osallistujan ammattiosaamiseen.

*koska paljon sukloota suklaata antaa,
sairauksia ihmisiä, voit, voit, sinä voit
antaa, diabiti- diabetis.
ja. se aiheuttaa diabeetisairauksia
ihmisille. jos paljon, ja, kolesterolia
myös. ja sitten, hammaskipuja.
ja kurkkukipuja myös.
kurkkukipuja, ja diabetista, ja sitten
hampas, hampaatkipuja, jos ei.
ei juoda paljon vettä, ja sitten.
(ONF4)*

Yleisen peruskielitaidon heikkouksia voikin kompensoida valitsemalla aiheen käsittelytavan niin, että siinä on mahdol-

lista käyttää työssä opittua kieltä - siis sitä, mitä ehkä parhaiten osaa. Seuraavassa puhuja perustelee liikunnan tärkeyttä sen terveysvaikutuksilla ja haluaa neuvoa myös muita liikkumaan:

mi- minusta se on tärkeä, olla ihmisen tärkeä koska, se, ei, se aiheuttaa, veren- verenkierto on paremmin, ja, mi- minusta, myös että suosi- suosittelien että hyvä liikunta on, minun, minun, koska mulla on, ongelmia selkäni seläni, mutta, kun kun minä aloita liikunta se on, minä tuntuu paremmin minä minä tuntuu, hyvin, ja, minä neuvoja antais et, anta- antaa neuvoja vanhemmille, että. he he. he tarvitse- tarvitsevat, liikuntaa koska, se on hyvä on, on arvointeja se on, hyvä. van- vanhemmat, vointeja se aiheuttaa, hyvä vointeja, ja. myös, lap- lapselle, ja aikuiselle se on hyvä neuvoa, liikunta, minä haluan, antaa neuvoa, myös, kaikki ihmiset että on liikunta on tärkeä on, elämässä, koska, se on parempi on sykolinen sykinen, henkinen.

(ONF6)

Tässäkin puhuja käyttää puheessa todennäköisesti juuri työnsä piiristä tuttua sanastoa, kuten *verenkierto, aiheuttaa, henkinen*. Hän toimii näin, vaikka sanan muoto ei olisikaan hallinnassa: *sykolinen* 'psykologinen', *sykinen* 'psyyykinen'. Jotkin ilmaukset, kuten *ongelmia selkäni [kanssa], tuntuu [paremmalta, hyvätä], hyvä vointi*, on todennäköisesti opittu sellaisenaan fraasimaisina ilmauksina eli kiteyminä (ks. Ellis, 2005, 68) - tosin näissäkään muodon tuottaminen ei aivan onnistu.

Seuraava näyte muistuttaa hyvin paljon edellistä sekä kieliopillisten rakenteiden horjuvuudessa että terveyteen ja terveydenhoitoalaan liittyvien ilmausten

käytössä. Aineisto osoittaa yleisemmin, että työelämässä suomea toisena kielinä käyttävien varhain oppimia ilmauksia ovat esimerkiksi *vointi, verenkierto, verenkiertoelimistö, terveys, mielenterveys, kunto, fysiikka, aivot, tuntuu+lta (ablat.), edistää, estää* sekä *hyvä kunto* ja *vahva terveys*, jotka tuskin kuuluvat kovin yleisesti muiden samantasoisten suomenoppijoiden reper-toaariin. Suomen kielen oppimateriaaleisakin käsitellään kyllä jonkin verran yleisesti terveyteen liittyvää kieltä, mutta tämäntasoisten oppijoiden aktiivisessa kielitaidossa näin tarkat terveysalan ilmaukset eivät ole odotuksenmukaisia, vaan oppijan on oltava tähän aihepiiriin orientoitunut.

joka päivä on tärkeä, hyvä, hyvä kunto paremi, parempi on, liikun- liikunta on tärkeä, liikunta on tärkeää, minun, liikuntaharrasta on kävelemän aina, noin yksi, noin yksi tai kaksi tuntia joka päivä. yleensi teen. liikkumine on tärkeä mielestäni että, että on. voin, voi, se on voi, se on voin apua, apua, teille, teille, hyvä, hyvä tervii mielen- tervii hyvä kuntut, voin tuntu on hyvää, voin voin voin, vointi otta on hyvää jos, jos on kaikki fys-, fysi- fysikista on hyvää, ja. ja miten ihmiset saadaan huolehtimaan. joo. liik- liikunta lii- kunta aina liikunta aina voin apua, tervii, tervii, terviiiden on vaava, koska, voin voin, voin edistämään, ja es- tämään. verenkiert- verenkiertoo, ve- renkierto on hyvää, kaikki on hyvin so- so- aivot on hyvin. ve- veri- verikierto on elimistöön on hyvää, se on parem- min, se on paremmin jos, jos sinun on, hyvä liikunta, aina, ja. se on, se on tosi tosi tärkeä on elämän, elämän, elämän jos. esimerkiksi on, on Suomessa, jos, jos sinun on työtä jos sinun, jos sinun, sinun sinua on opiskelija. (voin apua)

(ONF8)

Näyte päättyy yleistävällä *sinä*-muodolla esitettyyn toteamukseen, että [kenen tahansa] on parempi liikkua aina ja liikunnasta on hyötyä [kenelle tahansa] työssä olijalle tai opiskelijalle. Puhuja tuntee siis kielellisen yleistämisen ja epäsuoran viittauksen keinoja ja osaa käyttää niitä argumentoinnissaan. Epäsuoruus kuuluu kohteliaisuuteen ja kuulijan autonomisuuden kunnioittamiseen, kun esimerkiksi kehotuksia ei kohdisteta suoraan vaan ne suunnataan ikään kuin kenelle tahansa vastaavassa tilanteessa olevalle (Larjavaara 2007, 470, 474). Epäsuoruutta käytetään terveydenhuollossa erityisesti suositusten ja toimintaohjeiden antamisessa potilaalle, ja näitä piirteitä näytteessä onkin paljon (ks. myös Seilonen, 2014). Ylipäänsä tämä on näyte edellistä monipuolisemmasta kielenkäytöstä; tuotosta voi kuvata produktiiviseksi ja varioivaksi.

Jo nämä näytteet osoittavat, että ammatillista kieltä otetaan haltuun jo ennen kuin yleiskielitaito on kovinkaan vakaalla pohjalla. Tämä ei tue yleisesti vallalla olevaa ajatusta siitä, että ammatillinen kielitaito olisi mahdollista rakentaa vasta vakiintuneen yleisen kielitaidon pohjalle (ks. myös Suni, 2011).

Viimeiset puhumisnäytteet ovat erään osallistujan ylimmän tason testin puhumissuorituksesta. Ne ovat sujuvia ja luontevia, yhtenäisiä kokonaisuuksia, kuten tällä tasolla jo odotetaankin. Päivähoidon aloittamisien kriteeriksi nostetaan ensimmäisessä näytteessä lapsen vastustuskyky:

no kyllä se-kin, mä tiedän, että se on se äitiysloma, joka kestää vuoden verran, joka se on hyvä koska sitten se lapsi menee liian nuorena, niinku päiväkotiin ja seki on mahdollista mä mä tiedän mutta, siinä on vie-

lä. niinkun se taipumus että helpompi saada joku, tauti niinku flunssa ja muut että silloin kun, on on vanhempi, vastustuskykykin on parempi. että voi mennä ja se on hyvä muuten tekee lapselleki hyvää että pääsee sosialisimaan niin että, ja kieli niinku, vahvennee jos on muiden, lasten kanssa että, et ei oo vaan niinku ihan oma, oma ilmapiirisä kotona, (joka), kapea. (ONK1)

Saman osallistujan toisessa näytteessä päivähoitopaikkojen riittävyys rinnastuu sairaalapaikkojen määrään. Ammatillisuus näkyy tällä puhujalla ennen muuta temaattisina valintoina ja abstraktina ja argumentoivana kielenkäyttönä. Ylimmän tason puhujana hän pystyy jo irrottautumaan konkreettisen toiminnan kuvailusta ja tarkastelemaan ilmiöitä esimerkiksi yhteiskunnalliselta kannalta.

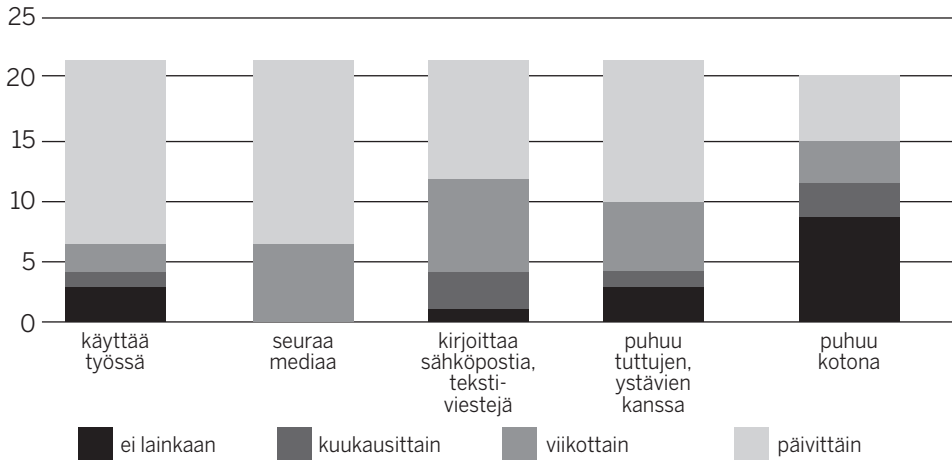
miten mä ratkeisin, kyllä mun mielestä sillain on vähän niinkun yhteiskunnankin, velvollisuus että niitä on tarpeeksi se on sama kun puhutaan, niinku, sairaaloista että, että niitäki kyllä tarpeeksi kun ihmisten, etsitään niinku ihmisille jatkohoitopaikkaa esimerkiksi vanhusten, kodille ja, se- sekin on ihan tosi ikävää kun niitä ei oo tarpeeksi ja, sukulaiset ei voi tukea sama on, tai että kyllä, niitä pitää olla, tarpeeksi no mä en voi mä en aktiivisesti voi itse niinkun tehdä nyt mitään siihen mutta mutta ihan tiedonpuolisesti että, kyllä niitä pitää olla, niinku riittävästi. (ONK1)

Taustatietojen valossa työympäristö on osallistujille hyvin keskeinen kielenoppimisympäristö; valtaosa eli käytännössä kaikki työllistyneet käyttävät suomea työssään päivittäin (kuvio 1). Tämä näkyy puhumisen suorituksissa siten, et-

tä ammatillinen kielienaine on erityisen usein mukana keskitason testisuorituksissa. Aineiston 44:stä keskitason testin suorittajasta noin puolet on hyödyntänyt tehtävissä ammatillista kielitaitoaan. Tämä kuvastaa myös sitä, että osallistujien kielitaidon kokonaiskuvassa oman

alan erikoiskielen osaaminen näyttäytyy vahvana. Ylimmällä tasolla kielitaito taas on jo niin laaja-alainen, että ammatillisen kielen resursseihin ei ole tarpeen tukeutua ainakaan, ellei käsiteltävä teema tarjoa siihen luontevaa tilaisuutta.

Suomen kielen käyttö



Kuvio 4. Suomen kielen käyttö.

Työssä opitaan alan ilmaisia ja erilaisiin käytännön tehtäviin ja tilanteisiin liittyviä kielellisiä käytänteitä, sillä työpaikalla tarjoutuu moninaisia mahdollisuuksia havainnoida ympäristön kielenkäyttöä ja itsekin osallistua vuorovaikutukseen. Mähönen (2014) on tarkastellut tapaustutkimuksessaan maahanmuuttajataustaisen anestesia lääkäriin suomenoppimista työssä. Tämä lääkäri kertoi oppineensa esimerkiksi seuraamalla kollegojen ja potilaiden välistä keskustelua ja käyttämällä kieltä aidoissa työtilanteissa ja sosiaalisessa vuorovaikutuksessa joko osaavamman tuella tai itsenäisesti. Keskeisiä oppimisessa olivat myös kielelliset ongelmatilanteet, joissa yhteisesti jouduttiin selvittämään ilmausten merkityksiä. (Mähönen, 2014, 132–134.) Samaan tapaan myös terveydenhuollon työhön otosta vastaavat esimiehet pitävät kielen

käyttämistä parhaana menetelmänä oppia ammatillista kieltä:

et tulee ne kaikki lauserakenteet ja muut sit oikei ja. ei sitä kieltä opi kun, käyttämällä.(T2)
mm. se [copy-paste] ei veny kaikkiin tilanteisiin ja ja tota, sitten niin mä olen joutunu muutama epikriisin kylä täälläki joutunu sitte (alaisille) palautamaan et (ei tää on menny) suoraan, leikkaaliimaa vaan tee oikeesti se, oikeesti ni sä opit.(T2)

Olisikin ristiriitaista vaatia kovin korkeaa ammatillisen kielitaidon hallintaa henkilöiltä, jotka eivät ole päässeet oppimaan suomea aidossa työympäristössä.

Monet taustatietolomakkeen täyttäneistä käyttävät suomea monipuolisesti joka päivä: he seuraavat mediaa (inter-

net, sanomalehdet), kirjoittavat sähköpostia ja tekstiviestejä sekä puhuvat ystävien ja tuttavien kanssa suomeksi päivittäin. Ainoastaan kotona useimmat heistä eivät puhu suomea lainkaan (kuvio 1). Työnantajan edustajan mukaan se, että kotona on käytössä jokin muu kieli kuin suomi, näkyy työpaikalla suomen kielen käytön vaikeutena varsinkin viikonlopun jälkeen:

siel oli sit, on kans ollu venäläisiä sil-lon tällön et kyl heillääki oli ihan se sama että jos perhe on venäläinen, (ihän tut- kaverit) on venäläisiä niin viikonlopun jälkeen on hankala löytää sitä kieltä. (T2)

mut hänellä on se kielen kanssa silleen hankaluutta että, et tota kun hän koto-naan puhuu viikonloppusin venä-jää niin kyl se välillä on aika tuskas-ta. (T2)

Tämäkin kertoo siitä, miten tiiviisti kieli ja kielenkäyttö liittyvät ympäristöön ja toimintaan. Ammatillinen kielitaitokin kehittyy ja pysyy yllä sosiaalisen vuorovaikutuksen ja arjen työtilanteissa läsnä olevien kielellisten käytänteiden tuella. Jos jo kuvatuunlainen lyhyt katkos tuottaa alkuun hapuilua, pitkäaikainen jääminen työelämän ulkopuolelle voi olla hyvinkin vahingollinen asia ammattitaidon ja siihen sisältyvän kielitaidon kehittämisen ja ylläpidon kannalta.

Ammatillinen kielitaito on terveydenhuollon alalla toimiville keskeinen osa ammattitaitoa, ja kielen hallitseminen voi olla ratkaiseva tekijä myös rekrytointitilanteissa, kuten seuraavasta esimiehen haastattelutuotteesta käy ilmi:

vaikka hänen niinku se lääketieteel-lisestä, kokemuksesta siinä vaiheessa oikeen pystyny niinkun, ottaa kantaa niin niin tota se kieli oli jo sitten se mikä ratkasi sen päätöksen. (T2)

Kuten aiemmin on jo todettu, terveydenhuollon ammatissa tarvittavan kielitaidon riittävyuden arvioi ja varmistaa viime kädessä työnantaja. Työhönotosta vastaavat henkilöt kokevat vastuunsa joskus raskaaksi - varsinkin kun heiltä yleensä puuttuu kielitaidon arviointiosaaminen:

tääl on suomen kieltä niiden niille vieraskielisille ja, heille jotain ohjaus-ta mutta heitä ohjaaville ei oo mitään, mitään tota kielijuttuu. (T1)

On tavallista, että kielitaidoksi etenkin maallikkoarvioissa katsotaan lähinnä puhumistaito ja puhumistaidossa taas huomiota saavat lähinnä ääntäminen ja sujuvuus (Kokkonen 2009, Virtanen 2011). Toisaalta työhönottajilla on se ammattialan käytänteiden ja arjen vaatimusten tuntemus, jota kielitaidon arvioinnin asiantuntijoilla ei ole eikä oikein voikaan olla; nämä ovat yhtä lailla maallikkoja sisältöjen suhteen kuin esimiehet kielitaidon arvioinnin suhteen. Yhteistyötä siis tarvitaan.

Lopuksi

Terveydenhuollon alalla toimivien maahanmuuttajataustaisten työntekijöiden ammatillista kielitaitoa arvioidaan Suomessa jo joissakin pätevyitysmiskoulutuksissa ja kielikursseille ohjaamisen yhteydessä. Opetus- ja kulttuuriministeriön asettama työryhmä on ehdottanut, että ammatillista kielitaitoa tulisi alalla vahvistaa yhdenmukaisemman koulutuksen keinoin ja myös testata valtakunnallisesti standardoidulla testillä (OKM, 2014). Esimerkiksi lääkärin kielitaidon testauksessa nähdään yleisemminkin kehittämistarvetta, ja sanastoon rajautuvaa arviointia on kokeiltukin (Tervola ym., 2015).

Olemme tässä tarkastelleet yleistä kielitaitoa mittaavan testin puhumisen osakokeen suorituksia ja niiden antamia viitteitä ammatillisesta kielitaidosta ja asiantuntijuudesta. Suorituksista käy ilmi, että osallistujat tuovat usein esiin ammatillista kielitaitoaan myös Yleisissä kielitutkinnoissa eli yleisen kielitaidon testitehtävissä, vaikka tällaista lähestymistapaa ei niissä edellytetäkään. Ammatillinen kieli ilmenee suorituksissa temaattisina ja pragmaattisina valintoina sekä ammattiin liittyvän sanaston käytönä. Vastaava ilmiö on ollut havaittavissa myös YKI:n kirjoittamisen osakokeen suorituksissa (Seilonen, 2014). Havainnot tukevat myös muuntuyppisiin aineistoihin perustuneissa ammatillisen kielitaidon tutkimuksissa saatuja tuloksia: alakohtaiset kielelliset käytänteet ovat paljon muutakin kuin sanastoa, ja ammatti-identiteetti heijastuu kielenkäytössä (Kokkonen, 2009, Virtanen, 2011, 167, Suni, 2011, 13).

Edellä esitetty herättää kysymyksen, miten ammatillisen kielitaidon arvioinnissa voidaan parhaiten hyödyntää sitä, että jo yleisen kielitaidon testikin tuo jossain määrin esiin ammatillisen kielen hallintaa. Se, että terveydenhuollon ammateissa tarvitaan hyvin monenlaista ja monipuolista viestintätaitoa, ohjaa puolestaan pohtimaan, millä tavoin ja millaisin menetelmin ammatillista puhumistaitoa olisi mielekästä ja ylipäänsä mahdollista testata ja arvioida. Seuraavassa kootaan vielä yleensä puhumisen testaamiseen ja arviointiin sekä erityisesti terveydenhuollon kontekstiin liittyvää tutkimustietoa arviointikäytänteiden kehittämisen pohjaksi.

Puhumisen taidon arviointia varten käytetään yleensä kasvokkaisia haastatteluja, kielistudiossa suoritettavia puhu-

mistehtäviä sekä autenttisia ja simuloituja puhetilanteita. Ahola ja Tossavainen (2013) ovat tarkastelleet erästä YKI-testin puhumisen osakokeen tehtävyyttä. Heidän mukaansa kielistudion käyttöä puoltaa mm. järjestelyjen taloudellisuus, sillä kielistudiossa voidaan mitata samanaikaisesti useiden suorittajien kielitaitoa, sekä osallistujien tasa-
puolinen kohtelu, sillä kaikki osallistujat suorittavat samat tehtävät ja heillä on käytössään sama suoritusaike. Huonona puolena nähdään tilanteen epäluonteisuus ja vuorovaikutuksen epäaitous sekä puhekumppanilta saatavan tuen puute. (Ahola & Tossavainen, 2013.)

Sosiokulttuurisen oppimiskäsityksen mukaan kieltä opitaan vuorovaikutuksessa (Lantolf & Thorne, 2006; ks. myös Suni, 2008) ja kielitaito on sidoksissa kontekstiin, joten taitoa tulisi mahdollisuuksien mukaan arvioidakin vuorovaikutustilanteissa (Poehner, 2008 dynaamisesta arvioinnista). On todettu (esim. Sun, 2005; Salvisbergin, 2011 mukaan), että suullisen kielitaidon testissä puhujat toimivat vuorovaikutuksellisissa arviointitilanteissa toisin kuin yksilösuorituksissa, jotka tapahtuivat kielistudiossa. Vuorovaikutuksessa puhujan päähuomio on keskustelun ylläpitämisessä eikä kielivirheiden välttämässä ja korjaamisessa. (Mt.) Myös perinteisesti kasvokkain ja verkkokokousjärjestelmän välityksellä tapahtuvaa vuorovaikutuksellista arviointitilannetta on verrattu toisiinsa, ja eroja on havaittu esimerkiksi osallistujien tuottamissa kielellisissä funktioissa sekä testaajien käyttämässä haastatteluteknikassa ja arvioinnissa. (Nakatsuhara ym., 2015.)

Terveydenhuollon alalla on tavallista, että varsinkin lääkäri–potilas-vuorovaikutusta arvioidaan simulaatioin, joissa

potilaan roolissa toimii standardoitu potilas (näyttelijä) ja arvioitavana (lääkärinä) alalle pätevä opiskelija (Pyörälä & Hietanen, 2011; The Standardized Patient Program). Tällaista asetelmaa käytetään usein myös ammatillisen kielitaidon arvioinnin välineenä. Esimerkiksi Zetkullic (2011) raportoi maahanmuuttajalääkärin suullisen kielitaidon arvioinnista, jossa arvioitavan kommunikointia yhtäältä avustavan sairaanhoitajan ja toisaalta potilaan kanssa seurataan kaksipuolisen peilin takaa. Tilanteen jälkeen arvioidaan lisäksi puhelimitse tapahtuvaa raportointitaitoa, kun arvioitava vielä kuvaa potilastapauksen arvioijalle. (Zetkullic, 2011.)

Simulaatiota ei kuitenkaan ole pidetty ongelmattomana menetelmänä, sillä simuloidun tilanteen on nähty monilta osin poikkeavan autenttisesta potilastilanteesta. Ensinnäkin simulaatiossa huomion kohteena on lääkäri eikä tutkittava potilas (Hanna & Fins, 2006). Myös potilaan ja lääkärin valtasuhteet ovat toisenlaiset kuin todellisessa elämässä: potilaalla on institutionaalinen ylivalta, sillä hänellä on tilanteessa tieto ja arviointivalta. Standardoitu potilas myös puhuu ja keskeyttää keskustelua usein enemmän kuin lääkäri, minkä on todettu vaikuttavan arviointiin. (De La Croix & Skelton, 2009.)

Ammatillisen kielitaidon arviointia suunniteltaessa on lähdettävä liikkeelle arvioinnin peruskysymyksistä. Aluksi on määriteltävä, mitä on kielitaito tässä kontekstissa ja mikä on sellaista ammatillisen kielen ydintä, joka on yhteistä hyvin monenlaisissa alan ammattiteissa toimivien kielenkäytölle - siis eräänlaista "yleistä ammatillista kieltä". Ammatissa tarvittavaa kieltä opitaan työssä (Mähönen, 2014; Suni, 2011), ja siksi ratkaistavana

on sekin, olisiko ammatillista kielitaitoa mielekkäintä myös arvioida aitojen työnäytteiden varassa eikä vain ammatillisia tilanteita jäljitellen. Myös itsearviointin toimivuutta sekä ennustavan, eteenpäin katsovan ns. dynaamisen arvioinnin (Poehner, 2008) hyödynnettävyyttä on olennaista punnita terveydenhuollon kontekstissa.

Ratkaistavana on myös se, mistä tulokulmista arviointia ja arvioitavaa lähestytään. Nykyisin kaikessa arvioinnissa – kielitaidon arviointi mukaan lukien – arvioinnin kohteena on useammin prosessi kuin lopputulos, ja arviointi pyrkii olemaan ennakoivaa ja kehittävää eikä hetkellistä tilannetta mittaavaa ja kontrolloivaa. Osallistujan suoriutumista pyritään arvioimaan useissa eri toiminnoissa ja irrallisten, eri henkilöiden tekemien arviointien sijaan korostetaan monipuolista, laaja-alaista ja usean henkilön yhteistyössä toteuttamaa arviointia, jossa itsearviointi on tiiviisti mukana. Jos terveydenhuollon alan ammatillista kielitaitoa halutaan arvioida, näitäkään ajankohtaisia kehityssuuntia ei ole varaa ohittaa.

Lähteet

-
- ABIM (2015). American Board of Internal Medicine. Haettu huhtikuu 1, 2015, sivustolta www.abim.org.
- Ahola, S., & Tossavainen, H. (2013). Tilanne-
tehtävät Yleisten kielitutkintojen suomen keskita-
son tutkinnon puhumisen osakokeessa. Teoksessa
T. Keisanen, E. Kärkkäinen, M. Rauniomaa, P.
Siitonen, & M. Siromaa (toim.), *AFinLa-e Sovel-
tavan kielitieteen tutkimuksia* 2013(5), 5-23.
- Anttila, I. (2014). Valviran käyttökokeemukset
YKI-tutkinnosta. Teoksessa T. Leblay, T. Lam-
mervo, & M. Tarnanen (toim.), *Yleiset kielitut-
kinnot 20 vuotta*. Raportit ja selvitykset 2014:16.
Helsinki: Opetushallitus. 44-45.
- Candlin, S., & Roger, P. (2013). *Communication and Professional Relationships in Healthcare Practice*. Sheffield: Equinox.



Dann, R. (2002). *Promoting assessment as learning: improving the learning process*. London: Routledge.

De La Croix, A., & Skelton, J. (2009). The reality of role-play: Interruptions and amount of talk in simulated consultations. *Medical Education*, 43(7), 695–703.

Dragemark Oscarson, A. (2009). *Self-Assessment of Writing English as a Foreign Language: A Study at the Upper Secondary School Level*. Göteborg: Acta Universitatis Gothoburgensis. Haettu toukokuu 5, 2015, sivustolta https://gupea.ub.gu.se/bitstream/2077/19783/1/gupea_2077_19783_1.pdf.

Elder, C., Pill, J., Woodward-Kron, R., McNamara, T., Manias, E., Webb, G., & McColl, G. (2012). Health professionals' views of communication: Implications for assessing performance on a health-specific English language test. *TESOL Quarterly*, 46(2), 409–419.

Ellis, N. C. (2005). Constructions, chunking and connectionism: the emergence of second language structure. Teoksessa C. J. Doughty, & M. H. Long (toim.), *The Handbook of second language acquisition* (pp. 63–103). UK: Blackwell.

EVK (2003). *Eurooppalainen viitekehys – Kielten oppimisen opettamisen ja arvioinnin yhteinen eurooppalainen viitekehys*. Helsinki: WSOY.

Hanna, M., & Fins J. J. (2006). Power and

communication: why simulation training ought to be complemented by experiential and humanist learning. *Academic Medicine*, 81(3), 265–270.

Huhta, A. (2003). Itsearviointi kielitaidon arviointimuotona. Teoksessa A. Airola (toim.), *Kokemuksia suullisen kielitaidon arviointihankkeesta* (pp. 20–37). Joensuu: Pohjois-Karjalan ammattikorkeakoulu.

Huhta, A. (2007). Itsearviointi osana kielitestiä – tutkimus käyttäjien suhtautumisesta tietokoneen antamaan palautteeseen kielitaidon itsearviointiin. Teoksessa O.-P. Salo, T. Nikula, & P. Kalaja (toim.), *Kieli oppimisessa = Language in learning* (pp. 371–388). Jyväskylä: AFinLa.

Härmälä, M. (2008). *Riittääkö Ett ögonblick näytöksi merkonomilta edellytetystä kielitaidosta? Kielitaidon arviointi aikuisten näyttötutkinnoissa*. Jyväskylä Studies in Humanities 101. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto.

Kela, M., & Komppa, J. (2011). Sairaanhoidajan työkieli: yleiskieltä vai ammattikieltä? Funkti-onaalinen näkökulma ammattikielen oppimiseen toisena kielenä. *Puhe ja kieli*, 31(4), 173–192.

Kokkonen, M. (2009). Työelämän kielitaito ja ääntäminen - työnantajan havaintoja. Teoksessa J. Kalliokoski (toim.), *Puheen ja kirjoituksen moninaisuus = Variationsrikedom i tal och skrift = The diversity of speech and writing* (pp. 97–117). Jyväskylä: AFinLa.

Lantolf, J.P., & Thorne S.L. (2006). *Sociocultural Theory and the Genesis of Second Language Development*. Oxford: Oxford University Press.

Larjavaara, M. (2007). *Pragmasemantiikka*. Helsinki: SKS.

Martin, M., Mustonen, S., Reiman, N., & Seilonen, M. (2010). On Becoming an Independent User. Teoksessa I. Bartning, M. Martin, & I. Vedder (toim.), *Communicative proficiency and linguistic development: intersections between SLA and language testing research EUROSLA* (pp. 57-80). Monographs series 1. European Second Language Association. Rome, Italy: Edisegno srl.

Mähönen, E. (2014). *Maahanmuuttajalääkärin kokemuksia ammatillisen kielitaidon kehittymisestä - "no se mun kurssi oli töissä"*. Maisterintutkimus. Jyväskylän yliopisto, kielten laitos.

Nakatsuhara, F., Inoue, C., Berry, V., & Galaczi, E. (2015, March). *A multifaceted study using web-based video conferencing technology in the assessment of spoken language*. Paper presented in LTRC-conference, Toronto, CA.

Neittaanmäki, R., & Hirvelä, T. (2014). Yleisten kielitutkintojen osallistujat taustatietojen valossa. Teoksessa T. Leblay, T. Lammervo, & M. Tarnanen (toim.), *Yleiset kielitutkinnot 20 vuotta* (pp. 46-60). Raportit ja selvitykset 2014:16. Helsinki: Opetushallitus.

OKM (2014) = Opetus- ja kulttuuriministeriö (2014). *Kielitaidon määrittäminen sekä kielitaidon ja EU/ETA-alueen ulkopuolella hankitun koulutuksen täydentäminen terveysalalla*. Opetus- ja kulttuuriministeriön työryhmämuistioita ja selvityksiä 2014:5. Helsinki: Opetus- ja kulttuuriministeriö.

Piikki, A. (2010). Terveystietäminen riittävä suomen taito – mitä se on? *Sutina*, 2010(1), 30–33.

Poehner, M.E. (2008). *Dynamic Assessment: A Vygotskian approach to understanding and promoting second language development*. Berlin: Springer Publishing.

Pyykö, E. & Hietanen P. (2011). Vuorovaikutustaidot osana lääkärin ammatillista kehittymistä. *Suomen lääkäri-lehti* 66(6), 469–473.

Salvisberg, J. A. (2011). *Diagnostic Oral Skills Assessment: Developing Flexible Guidelines for Formative Speaking Tests in EFL Classrooms Worldwide*. Berne, IN, USA: Peter Lang AG.

Seilonen, M. (2014). Tuntuuko, jos tästä painaa? Epäsuoruus, toimintaan kehottaminen ja asiantuntijuus terveydenhuollon ammattilaisten teksteissä. *Lähipertailuja – Lähipörtlusi*, 2014(24), 221–243.

Suni, M. (2008). *Toista kieltä vuorovaikutuksessa. Kielellisten resurssien jakaminen toisen kielen omaksumisen alkuvaiheessa*. Jyväskylä Studies in Humanities nro 94. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto.

Suni, M. (2011). Missä ja miten maahanmuuttajat kehittävät ammatillista kielitaitoaan? *Ammattikasvatuksen aikakauskirja*, 13(2), 8–22.

Tarnanen, M. & Pöyhönen, S. (2011). Maahanmuuttajien suomen kielen taidon riittävyys ja työllistymisen mahdollisuudet. *Puhe ja kieli*, 31(4), 139–152.

Tervola, M., Pajunen, A., Vainio, S., Honko, M., & Mattila, K. (2015). Maahanmuuttajataustaisten lääkärin suomen kielen taito laillistamiskoulutuksessa. *Duodecim*, 2015(131), 339-346.

Tilastoraportti 2011. Terveiden ja hyvinvoinnin laitos. Haettu maaliskuun 31, 2015, sivustolta www.thl.fi/fi/tilastot.

Toivola, M. (2011). *Vieraan aksentin arviointi ja mittaaminen suomessa*. Helsinki: Helsingin yliopiston käyttätymistieteiden laitos.

Tuomi, J., & Sarajarvi, A. (2006). *Laadullinen tutkimus ja sisällön analyysi*. Helsinki: Tammi.

Valvira (2015). *Kielitaito*. Haettu huhtikuun 1, 2015, sivustolta www.valvira.fi/luvat/ammattioikeudet/kielitaito.

Virtanen, A. (2011). Käsitteitä kansainvälisesti rekrytoitujen hoitajien ammatillisesta kielitaidosta ja sen kehittymisestä. Mediakeskusteluiden ja asiantuntijan haastattelun analyysia. *Puhe ja kieli*, 31(4), 153–172.

Zetkalic, M. (2011). *By the Bedside: Lessons about Communication from an Internal Medicine Program director*. Teoksessa B. Hoekje, & S. Tipton (toim.), *Innovation and Leadership in English Language Teaching*. Volume 5: English Language and the Medical Profession: Instructing and Assessing the Communication Skills of International Physicians. Leiden, NLD: Emerald Insight.

The Standardized Patient Program (2015). University of Toronto, Faculty of Medicine. Haettu maaliskuun 3, 2015, sivustolta www.spp.utoronto.ca/StandardizedPatients.

Yleisten kielitutkintojen perusteet (2011). Määräykset ja ohjeet 2011:33. Helsinki: Opetushallitus.

Yleiset kielitutkinnot (2015). Haettu huhtikuun 1, 2015, sivustolta www.jyu.fi/hum/laitokset/solki/yki.

Ajelehtien kulttuurien välisessä tilassa?

Kansainvälisten tutkinto-opiskelijoiden integraatiokokemukset ja odotukset sijoittumisestaan suomalaisille työmarkkinoille

Vesa Korhonen

KT, dosentti

Kasvatustieteiden yksikkö,

Tampereen yliopisto

vesa.a.korhonen@staff.uta.fi

Artikkeli on läpikäynyt refereemennettelyn

Tiivistelmä

Tässä artikkelissa tarkastellaan suomalaisen yliopistokoulutukseen hakeutuneiden kansainvälisten tutkinto-opiskelijoiden integraatiokokemuksia suomalaisen yhteiskuntaan ja korkeakoulutukseen ja millaisia näkemyksiä heillä on generalistialojen opiskelijoina työllistymisestään tutkinnon jälkeen suomalaisille työmarkkinoille. Kansainvälisyyttä ja kansainvälisten koulutusohjelmien laajentamista kos-

kevat tavoitteet korkeakoulutuksessa merkitsevät usein kansainvälisten opiskelijoiden määrän lisäämistä. Suomalaisille työmarkkinoille yrittäessään maahanmuuttajataustaiset korkeasti koulutetut ovat kuitenkin suuren haasteen edessä, sillä työmarkkinat Suomessa ovat olleet perinteisesti hyvin suljetut. Korkeakoulutuskintokaan ei ole välttämättä taannut parempia mahdollisuuksia uralle kiinnittymiseen. Monimenetelmällisen, kahta erilaista aineistoa (survey, haastattelut) hyödyntä-



vän tutkimuksen päätuloksena on havainto siitä, että kansainvälisen tutkinto-opiskelijan integraatiokokemuksia on tarpeen ymmärtää kokonaisvaltaisesti ja samalla huomiota kiinnittäen integraatiokokemusten eri osa-alueisiin: kulttuuriseen, akateemiseen, sosiaaliseen ja uraintegraatioon. Työllistymistä haittaavina tekijöinä he arvioivat erityisesti suomen kielen taidon ja relevantin työkokemuksen puutteet sekä tarvittavien sosiaalisten verkostojen rajoitukset. Jos kansainvälisiä tutkinto-opiskelijoita voitaisiin paremmin tukea kulttuurisessa, akateemisessa ja sosiaalisessa integroitumisessa korkeakoulutuksessa ja sen ulkopuolella, parantaisi tämä eittämättä heidän mahdollisuuksiaan myös uralle integroitumisessa ja työllistymisessä suomalaisille työmarkkinoille.

Avainsanat: *kansainväliset tutkinto-opiskelijat, integraatiokokemukset, työllistymisodotukset, korkeakoulutus*

.....

Abstract

In this article, international degree students' integration experiences into Finnish society and higher education are being examined and what kind of views they have as generalist students for their employment in the Finnish labor market after

graduation. Objectives for the internationalisation of higher education often mean increasing the number of international students. However, the highly educated immigrants are in front of a great challenge since the labor market in Finland has traditionally been very closed. The higher education diploma does not necessarily guarantee better opportunities for a career engagement. The main result of a research utilizing two different types of data (survey, interviews), is the observation that it is necessary to understand the international degree student's integration experiences comprehensively and at the same time paying attention to the different aspects of integration experiences: cultural, academic, social and career integration. As the major barriers of employment, they evaluate in particular the Finnish language skills and lack of relevant work experience, as well as, restrictions in necessary social networks. If one wanted to better support international degree students in the cultural, academic and social integration in higher education and beyond, this would undoubtedly improve their chances of career integration and employment to the Finnish labor market.

Keywords: *international degree students, integration experiences, employment expectations, higher education*

Johdanto

Suomalainen koulutuksen kenttä on kokenut 2000-luvun alussa kansainvälistymisen aallon. Korkeakoulut (ammattikorkeakoulut, yliopistot) ovat keskeisin kansainvälisyyden strategioihinsa mukaan ottanut koulutustaho. Kansainvälistymisen kautta korkeakoulut toivovat saavansa arvokasta kulttuurista vaihtoa aikaan ja luotua kulttuurista pääomaa (Jones, 2007). Kansainvälistyminen on ollut upotettuna kansallisiin tutkimuksen, innovaatioiden ja korkeakoulutuksen kehittämissuunnitelmiin Suomessa ja se on myös ollut huomioituna hallitusohjelmien ja politiikkadokumenttien tasoilla. Poliittisina päämäärinä on tuotu esiin muun muassa korkeasti koulutettujen asiantuntijoiden houkuttelevuus Suomeen, suomalaisen työn ja osaamisen kansainvälisen kilpailukykyyn säilyttäminen ja ikääntyvän väestörakenteen aiheuttamaan työvoimapulaan vastaaminen lähitulevaisuudessa.

Strategisista tavoitteista huolimatta kansainvälisten opiskelijoiden tai kansainvälisen työvoiman kannalta tilanne Suomessa ei ole mitenkään helppo. Tutkimus ja maahanmuuttajien omat kokemukset ovat osoittaneet, että korkeakoulutettujen, kuten muidenkin maahanmuuttajaryhmien, sijoittuminen suomalaisille työmarkkinoille on hyvin tahmeaa ja ongelmallista. Suomalaiset työmarkkinat ovat olleet pitkään suhteellisen suljetut. Lähtömaassa tai Suomessa suoritettu akateeminen loppututkintoon ei ole taannut korkeakoulutetun sijoittumista koulutusta vastaaviin tehtäviin (ks. Forsander ym., 2004; Wrede & Nordberg, 2010). Tämä ylikoulutus ilmiö on ollut tunnettu Euroopan unio-

nin jäsenmaissa jo jonkin aikaa (Teichler & Kehm, 1995).

Kansainvälisen tutkinto-opiskelijan näkökulmasta opiskelu vieraassa maassa on hyvin vaativa, pitkäkestoinen prosessi, joka tuo kohdattavaksi monenlaisia haasteita (Leung, 2001; Bartram, 2007). Tutkinto-opiskelu merkitsee usean vuoden mittaista prosessia ennen tutkinnon valmistumista. Kansainvälistä opiskelua on tutkittu ahkerasti erityisesti maissa, jotka ovat olleet merkittäviä kansainvälisiä opiskelijoita vastaanottavia maita, kuten Iso-Britannia, Yhdysvallat ja Australia. Suomessa tutkimus on keskittynyt lähinnä kansainvälisiin vaihto-opiskelijoihin, mutta tutkimusta on jo kertynyt myös kansainvälisistä tutkinto-opiskelijoista (ks. Ally, 2002; Kinnunen, 2003; Taajamo, 2005; Niemelä, 2008; Pietilä, 2010; Lairio ym., 2012; Korhonen, 2013; Sakurai, 2014).

Tässä artikkelissa tarkastellaan kansainvälisten tutkinto-opiskelijoiden integroitumiskokemuksia Suomessa ja suomalaisessa yliopistokoulutuksessa ja erityisesti heidän odotuksiaan ja näkemyksiään sijoittumisesta korkeakoulutettuina generalisteina suomalaisille työmarkkinoille tutkinnon jälkeen.

Kulttuuri ja integroituminen – kulttuurien välisen vuorovaikutuksen ja tilan näkökulmat

Uuteen kulttuuriin sopeutuminen on kompleksinen ja dynaaminen prosessi (Pietilä, 2010). 'Kansainvälinen opiskelija' terminä luo mielikuvan yhdenlaisista muualta tulleista opiskelijoista, kuten termi maahanmuuttajakin. Kansainväliset opiskelijat ovat kuitenkin heterogeeninen ryhmä, johon kuuluu monenlaisista kulttuu-

risista lähtökohdista tulevia opiskelijoita (ks. Korhonen, 2013). Kulttuuriin integroitumiseen ja sopeutumiseen liittyviä teorioita ja käsitteitä on sinänsä monenlaisia. Suen ja Suen (2008) malli integroitumisesta ja sopeutumisesta huomioi sopeutumiseen liittyvät vaiheet. Eri sopeutumisvaiheissa saattaa maahanmuuttajataustaisen ihmisen suhde omiin kulttuurisiin ja etnisiin juuriin vaihdella suhteessa kohdemaan valtaväestön kulttuuriin. Aluksi suhde kohdemaan valtakulttuuriin saattaa olla hyvin myönteinen, jopa omien kulttuuristen juurten kustannuksella. Vähitellen kriittinen tietoisuus valtakulttuurista sopeutumisprosessin edetessä kehittyy ja arvostus omiin kulttuurisiin juuriin palaa. Tämä vähitellen voi johtaa integroivan tietoisuuden vaiheeseen, jossa ihminen kehittää sisäisen turvallisuuden tunnettaan ja alkaa omata realistisia ja tasapainoisia käsityksiä oman kulttuurin että valtakulttuurin ryhmien välillä. Yksilö voi kokea tällöin solidarisuutta sekä omaa kulttuuria että kohdemaan yhteiskuntaa kohtaan. (Sue & Sue, 2008, 242-257.)

Akkulturaatioteorioiden näkökulmasta integraatio käsitteenä viittaa maahanmuuttajataustaisen haluun ylläpitää suhteita valtaväestöön ja samalla viittaa myös omien etnisten juurien ja kulttuurisen alkuperänsä arvostamiseen ja säilyttämiseen, mikä on onnistuneen ja vastavuoroisen integroitumisen tulosta. (Liebkind, 2000; Berry, 2007; Korhonen, 2013.) Kansainvälisten opiskelijoiden aseman kannalta kuitenkin eriytyminen (separaatio) näyttää myös mahdolliselta negatiivisen kokemuksen tuottamana suuntana. Joten integraation ja separaation välinen jännite on yksi huomionarvoinen piirre kansainvälisen opiskelijan aseman ja integraatiokokemusten hahmottamisen kannalta.

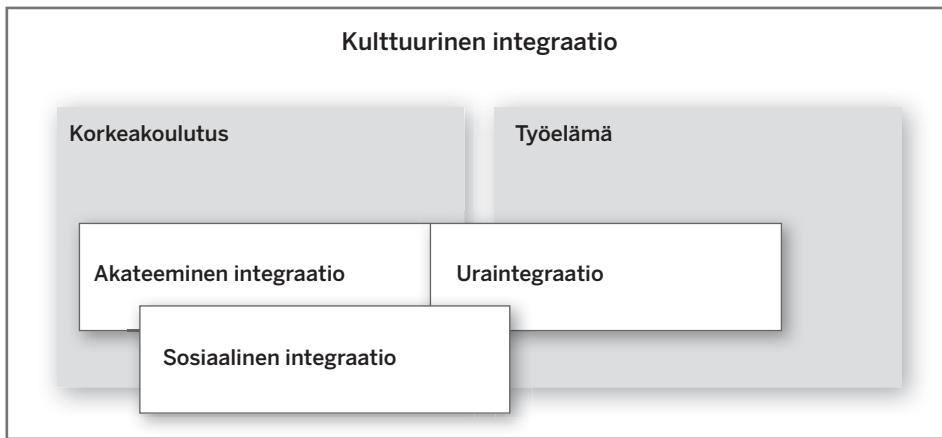
Kulttuurien välisiä kohtaamisia ja integraatiokokemuksia voidaan tarkastella myös kulttuurien välisen tilan näkökulmasta, jota on luonnehdittu niin kutsutun kolmannen tilan (third space) käsitteellä (Bhabha, 2004; Benson, 2010). Bhabha (2004) on käyttänyt termiä viitattaessaan tilaan, jossa voidaan kulttuurien välisessä vuorovaikutuksessa tutkia muun muassa minuuden ja identiteetin mahdollisuuksia. Positiivisimmillaan kulttuurien välinen tila voi luoda mahdollisuuksia eri kulttuuritaustaisten ihmisten myönteisille integraatiokokemuksille, missä edistetään uusia identiteettiorientaatioita, rakennetaan uutta luovaa yhteistoimintaa ja avoimesti tutkitaan yhteiskunnan, kulttuurin ja monimuotoisten yhteisöjen rakenteita tehden niitä läpinäkyvimmiksi (Korhonen & Puukari, 2013). Negatiivisessa tapauksessa kulttuurien välinen tila voi tuottaa väliin putoamisen ja välissä olemisen (in-between) kokemuksia. Bhabhan (2004) mukaan kulttuurin välisiin tiloihin pääseminen, niissä liikkuminen ja erojen neuvottelu voi myös lisätä kokemuksia erilaisuuden rajojen vahvistumisesta. Oleminen ja eläminen kulttuurien välisissä tiloissa – kun ei tunne kuuluvansa oikein kumpaankaan ryhmään – voi tuottaa tuloksena eriytyminen ja erottautuminen kokemuksia. Toisin sanoen, kääntää integroitumiskokemukset negatiiviseksi separaatioksi (Korhonen, 2013). Yhtenä tavoitteena onkin tässä yhteydessä tarkastella, tuottaako kulttuurien välinen välitila myös tietynlaisen mahdollisuusansan kansainväliselle opiskelijalle (Brown, 2006). Mahdollisuusansa (opportunity trap) viittaa käsitteenä korkeakoulutuksen arvon alentumiseen työmarkkinoilla, joka voi olla seurausta koulutusekspansiosista ja muista vastaavista sosiokulttuurisista syistä, joiden on todettu vaikuttavan vähemmistöryhmiin ja heidän syr-

jään jäämiseen työmarkkinoilta kaikkein voimakkaimmin (Brown, 2006; Kariya, 2012).

Integraatiokokemusten ulottuvuudet

Monikulttuurisuutta tai maa-hanmuuttajien sopeutumista kuvaavat teoriat eivät välttämättä sellaisenaan sovellu kansainvälisten tutkinto-opiskelijoiden integraatiokoke-

musten kuvaamiseen (Lairio ym., 2013), joten tässä yhteydessä kehitetään tarkoitukseen sopivaa käsitteellistä tarkastelutapaa. Kansainvälisten tutkinto-opiskelijoiden integraatiokokemuksia tarkastellaan neljän eri yhteiskuntaan, koulutukseen ja työelämään integroitumista kuvaavan käsitteen avulla (ks. kuvio 1). Nämä integraatiokokemusten osa-alueet liittyvät erityisesti sosiokulttuurisiin kysymyksiin kansainvälisten opiskelijoiden sopeutumisprosessissa (Anderson ym., 2009).



Kuvio 1. Kansainvälisen tutkinto-opiskelijan integraatiokokemusten osa-alueita kohtaan yhteiskunnan, koulutuksen ja työelämän konteksteihin liittyen.

Kulttuurinen integraatio on integraatiokokemusten osa-alueena laajin ja kuvaa tässä aineistossa kiinnittymistä suomalaiseseen yhteiskuntaan, kieleen ja kulttuuriin sekä kulttuuriin sopeutumisen vaiheiden läpikäymistä ja alun mahdollisen kulttuurishokin ylipääsemistä (Sue & Sue, 2008; Pietilä, 2010; Korhonen, 2013). Kulttuuriseen integraatioon liittyvät muun muassa osallisuuden ja kuulumi-

sen tunteen (sense of belongingness) kokemukset osallistumisessa kulttuurisiin sosiaalisiin käytänteisiin (Wenger, 1998; Wenger-Trayner ym., 2014). Kulttuurinen integraatio kuvaa myös niitä yhteyksiä ja sosiaalisia verkostoja mitä kan-

sainvälisellä tutkinto-opiskelijalle syntyy korkeakoulun ja opintojen ulkopuolella.

Korkeakoulutukseen liittyvät integraatiokokemukset voi jakaa kahteen tärkeään osa-alueeseen eli akateemiseen ja sosiaaliseen integraatioon, mitä on käytetty korkeakouluopinnoissa pysymistä tai keskeyttämistä tarkastelevissa opiskelijatutkimuksissa (Tinto, 1975, 1997; Pascarella & Terenzini, 2005). *Akateeminen integraatio* merkitsee kiinnittymistä akateemiseen opiskeluun ja kehittyvää opintojen hallintaa ja suoriutumista. Myös kiinnostus, opintojen merkitys ja lähtökohdat (jo Suomeen opiskelemaan

hakeutumisesta lähtien) liittyvät tähän integraatiokokemusten alueeseen. *Sosiaalinen integraatio* merkitsee puolestaan osallistumista opiskelijaelämään, kontakteja opiskeluun liittyviin vertaisyhteisöihin ja opettajiin kohdeyliopistossa, mikä myös edistävät opintojen toteuttamista, haltuunottoa ja opinnoissa pysymistä. Sosiaalisella ja kulttuurisella integraatiolla voi olla myös päällekkäistä aluetta, sillä sosiaaliset suhteet ja vertaisyhteisöt voivat toimia sekä korkeakoulun sisällä että ulkopuolella. Sosiaaliset suhteet saattavat heijastua myös työmarkkinoille sijoittumiseen.

Uraintegraatio puolestaan tarkoittaa – tähän yhteyteen sovellettuna – kansainvälisten tutkinto-opiskelijoiden opiskeluaikana luomia käsityksiä asiantuntijudesta ja uramahdollisuuksistaan kohdemaassa tai muualla (Cai, 2012), generalistitutkinnon tuottamien mahdollisuuksien punnintaa sekä tulevaisuutta koskevia pohdintoja ja valintojen suunnittelua (Korhonen, 2013). Uraintegraation avulla peilataan tässä yhteydessä laajemmin kansainvälisten opiskelijoiden odotuksia sijoittumisestaan suomalaisille työmarkkinoille ja kuinka realistinen vaihtoehto työskentely Suomessa heidän mielestään on?

Tranin (2011) toteuttamassa kansainvälisiä tutkinto-opiskelijoita koskevassa tutkimuksessa oli tarkastelukohteena se, kuinka Aasiasta tulleet opiskelijat sopeutuvat australialaiseen korkeakoulutukseen ja sen vaatimuksiin, erityisesti tieteelliseen kirjoittamiseen. Ja osaltaan myös se, kuinka opetushenkilökunta pystyy ottamaan huomioon kansainvälisten opiskelijoiden erilaiset tarpeet. Tutkimus osoitti kuinka kompleksisen ja monitahoisen integroitumisprosessin kansainväliset opiskelijat läpikäyvät yrittäessään

sopeutua ja pyrkiä eteenpäin akateemisen opiskelun haasteissa. Tran (2011) osoitti sitoutuneen sopeutumisen tapahtuvan erityisesti silloin kun opiskelijat kokivat henkilökohtaista toimijuutta ja pystyivät asemoimaan itsensä positiivisesti suhteessa kohdattuihin vaatimuksiin.

Kansainvälisten opiskelijoiden integraatiokokemuksissa on keskeistä myös kulttuuristen kohtaamisten merkitys valtaväestöön kuuluvien opiskelijoiden ja opettajien kanssa. Tätä usein korostetaan integraatiokokemusten kaksisuuntaisuuden kannalta (Evanoff, 2006). Pietilä (2010) on hahmotellut integraatiokokemusten luonnetta dialogisena vuorovaikutuksena, missä keskeistä on toisaalta kulttuurisen herkkyyden (intercultural sensitivity) kehittyminen ja toisaalta sosiokulttuurinen oppimisprosessi. Integraatiokokemusten voi tulkita olevan kaksisuuntainen prosessi valta- ja vähemmistökuultuurien välillä. Integraatiokokemukset liikkuvat valtaväestöön liittyvien sosiaalisten suhteiden ja omien kulttuuristen juurten välimaastossa, jossa toisaalta voi tapahtua kahden kulttuurin sekoittumista, mutta toisaalta voi tuloksena olla myös niin kutsuttu kulttuurien väliin jäävä hybridi-identiteetti (Snauwaert ym., 2003).

Kansainvälisiä korkeakouluopiskelijoita koskevat tutkimukset ovat osoittaneet sen, että monet opiskelijat ovat epätietoisia uramahdollisuuksistaan tai tulevaisuudestaan opintojensa aikana (Russo, 2011; Cai, 2012). Erityisesti generalistialoilla – mihin lukeutuvat esimerkiksi monet humanistiset tieteet, yhteiskuntatieteet, yleinen kasvatus- ja aikuiskasvatustiede ja suuri osa luonnontieteistä – tutkinto voi tuottaa laaja-alaisia mahdollisuuksia ja valmiuksia työelämään sijoittumiselle (Rouhelo, 2006). Siinä

missä professiotutkinto tuottaa selkeän kelpoisuuden tiettyyn ammattiin, generalistit saavat yleisempiä valmiuksia työelämään ja heillä tutkintojen tuottama osaaminen riippuu pääaineen tai valitun opintosuunnan lisäksi muista opintoihin liittyvistä valinnoista (Väisänen, Siekkinen & Aittola, 2015). Tulokset kertovat samalla myös siitä, että generalistialoilla epävarmuus ja huoli tulevaisuudesta kasvaa valmistumisen lähestyessä. Toisaalta on tuloksia siitä, että kansainväliset tutkinto-opiskelijat saattavat omata optimistisempia käsityksiä kuin valtaväestöön kuuluvat opiskelijat omasta asian tuntijuudestaan tai työllistymismahdollisuuksistaan (Harman, 2003). Vastakohtana ovat tulokset ja havainnot suomalaisesta työelämästä ja maahanmuuttajien vaikeasta työllistymisestä. Huolimatta virallisten tuki- ja ohjauspalvelurakenteiden kehittymisestä, korkeakoulutettujen maahanmuuttajien työllistyminen on ollut hankalaa ja työttömyysprosentit hälyttävän korkeita (Forsander ym., 2004; Wrede & Nordberg, 2010).

Metodologia

Kansainvälisten tutkinto-opiskelijoiden integraatiokokemusten ja työllistymisodotusten tarkastelu on toteutettu kvantitatiivista ja kvalitatiivista aineistoa yhdistävällä lähestymistavalla. Yhdistetyllä monimetodisella tutkimuksen suunnittelutavalla (ks. Gorard & Taylor, 2004; Bryman, 2006) on tavoiteltu toisaalta Suomessa yliopistokoulutuksessa opiskelevien kansainvälisten tutkinto-opiskelijoiden integraatiokokemusten ja työllistymisodotusten yleisten piirteiden ja trendien valottamista ja toisaalta kvalitatiivisen haastatteluaineiston avulla tarkastelu on ulotettu myös henkilökohtaisten kokemusten ja merkitysten tasolle.

Yleisten trendien hahmottamiseksi on käytetty Yhteiskuntatieteellisestä tietovarankistosta (FSD) saatua aineistoa Kansainväliset tutkinto-opiskelijat Suomen yliopistoissa 2007. Kyseessä on alun perin Opiskelijajärjestöjen tutkimussäätöön (Otus) suunnittelema ja kokoama survey-aineisto vuodelta 2007, jossa kohde-ryhmään kuuluvat opiskelijat heidät pyrittiin haarukoimaan yliopistojen opiskelijarekistereistä. Lopulliseksi otokseksi tuli 2441 henkilöä, joista 952 vastasi kyselyyn. Vastajaat ovat opiskelleet Suomessa vuosina 1999-2007. Vastausprosentiksi muodostui 39 %. Survey-aineisto on ollut edustava näyte kansainvälisistä tutkinto-opiskelijoista Suomessa ja sopii myös sisällöllisesti hyvin käytettäväksi tähän yhteyteen, koska kyseisen survey-aineiston tavoitteena on ollut selvittää, miten kansainväliset tutkinto-opiskelijat kokevat integroituneensa akateemiseen opiskeluun ja suomalaiseen yhteiskuntaan, sekä millaisia tulevaisuudensuunnitelmia heillä on ollut.

Tätä tutkimusta varten koottiin myös haastatteluaineistoa vuonna 2012, jotta saataisiin syvempää tietoa kansainvälisten tutkinto-opiskelijoiden henkilökohtaisista kokemuksista ja näkemyksistä 2010-luvulla. Haastatteluja toteutettiin teemahaastatteluna kahdessa eri yliopistossa, Turussa ja Tampereella, yhteensä 7 kansainväliselle opiskelijalle. Heidät saatiin mukaan lähinnä lumipallo-otannalla, missä omien kontaktien ja edelleen tutkittavien henkilökohtaisten kontaktien kautta edettiin haastateltavien rekrytoinnissa. Haastatellut kansainväliset tutkinto-opiskelijat olivat maisteritutkintonsa loppuvaiheessa olevia opiskelijoita, tohtoriopiskelijoita tai erillisen maisteriohjelman opiskelijoita informaatiotieteiden, kasvatustieteiden ja yhteiskuntatieteiden opintoaloilta mainitusta kahdesta

yliopistosta. Haastateltavista yksi oli nainen ja loput miehiä. Haastateltavaksi pyrittiin tavoittamaan laajasti eri maanosista Suomeen tulleita opiskelijoita ja tässä onnistuttiinkin varsin hyvin. Haastateltavat olivat kotoisin Afrikasta, Aasiasta, Lähi-Idästä ja Euroopasta. Haastateltaville lähetettiin teemat etukäteen tutustuttaviksi ja he saivat valita halusivatko vastata haastatteluun suomeksi vai englanniksi.

Tutkimuskysymykset ovat muotoutuneet kolmen pääkysymyksen perustalle:

- (1) Millaisia kansainvälisten tutkinto-opiskelijoiden kulttuuriset ja sosiaaliset integraatiokokemukset suomalaisen yhteiskuntaan sopeutumisessa ja yliopiston ulkopuolella ovat olleet? (survey, haastattelut)
- (2) Millaisia kansainvälisten tutkinto-opiskelijoiden akateemiset ja sosiaaliset integraatiokokemukset erityisesti korkeakoulutuksessa ja sen opetus-oppimisyhteisöissä ovat olleet? (survey, haastattelut)
- (3) Millaisia odotuksia ja näkemyksiä kansainvälisillä tutkinto-opiskelijoilla on ollut suomalaisille työmarkkinoille sijoittumista ja uraintegraatiota ajatellen? (survey, haastattelut)

Laajemmasta surveysta tutkimukseen valittiin mukaan kysymyksiä muun muassa suomen kielen taidoista ja oppimisesta, Suomeen tulon lähtökohdista, ulkopuolelle sulkemisesta ulkomaalais-taustaisena, korkeakouluopintojen sujumisesta ja siihen vaikuttavista tekijöistä, vastaajan tyytyväisyydestä eri koulutuksen osa-alueisiin, merkityksellisimmistä ohjaustahoista, kenen kanssa aktiivisimmin yhteyksissä opintoihin liittyen, suurimmista voimavaroista ja esteistä koskien työnhakua Suomessa, korkea-

koulututkinnon merkityksestä työllistymiselle sekä suunnitelmista valmistumisen jälkeen. Surveyn kysymykset olivat pääasiassa monivalintakysymyksiä ja kysytyn asian tärkeyttä kuvaavia kysymyksiä (esim. ei tärkeä, jossain määrin tärkeä, hyvin tärkeä). Surveyn tuloksia on aiemmin raportoitu Niemelän (2008) kokoomassa julkaisussa, mutta aineisto analysoitiin uudelleen tätä tarkoitusta varten hyödyntämällä yleisimpiä kvantitatiivisen tutkimuksen metodeja, kuten kuvailevia tilastollisia jakaumia ja tunnuslukuja sekä ristiintaulukointia ja tilastollisia testejä ja logistista regressioanalyysia muuttujien tilastollisten yhteyksien toteamiseen (ks. Argyrous, 1997; Nummenmaa, 2008).

Haastatteluaineiston analyysi suoritettiin aineistolähtöisen ja teorialähtöisen sisällönanalyysin (Miles & Huberman, 1999; Tuomi & Sarajärvi, 2008) vuoropuheluna, missä ideana oli nostaa aluksi aineistolähtöisesti esiin keskeiset teemat kokemuksista ja tulevaisuuden odotuksista haastattelupuheesta ja sen jälkeen yhdistää ja jäsenellä teemat teoriaviitekehityksessä määritelyihin integraatiokokemuksia kuvaaviin ulottuvuuksiin. Ensimmäisessä analyysivaiheessa tunnistettiin haastattelupuheesta merkitykselliset ilmaukset ja ryhmiteltiin ne olennaisuuksien ja samankaltaisuuksien perusteella alustaviksi teemoiksi. Toisessa analyysivaiheessa teemat tarkentuivat asiiasältönsä perusteella asiakokonaisuuksia kuvaaviksi teemoiksi. Aineistolähtöinen teemoittelun vaihe tuotti kaikkiaan kahdeksan eri teemaa, joissa osa teemoista edusti positiivista kokemusta, osa negatiivista ja yksi kuvasi kokemusten ristiriitaisuutta (sopeutumiskokemusten ristiriitaisuus -teema). Aineistolähtöisissä vaiheissa toisena lukijana oli graduntekijä Tiina Lautala ja teemoista saavutet-

tiin riittävä yksimielisyys (80 prosenttia teemoista/kategorioista samansisältöisiä).

Kolmas vaihe oli teorialähtöinen ja tässä kirjoittaja yhdisti edellisessä vaiheessa muodostetut teemat neljään kokemusdimensioon (kulttuurinen, akateeminen, sosiaalinen, ura) joko positiivisina tai negatiivisina integraatiokokemuksina (kuvio 2). Mainittu sopeutumiskokemusten ristiriitaisuuden teema kulttuuriseen integraatioon liittyvänä teimana toi esil-

le sekä positiivisia että negatiivisia puolia kansainvälisten opiskelijoiden kokemuksissa. Muihin kokemusdimensioihin löytyi sekä positiivinen että negatiivinen teema. Tämän lisäksi integraatiokokemuksia kuvaavia ulottuvuuksia peilattiin survey-aineiston tilastollisessa analyysissä esille tullessiin yleisiin trendeihin. Myös odotuksista ja näkemyksistä sijoittumisesta suomalaisille akateemisille työmarkkinoille saatiin täydentävää yleiskuvaa erityisesti survey-aineiston pohjalta.

Kulttuurinen integraatio	
+- Sopeutumiskokemusten ristiriitaisuus	
Akateeminen integraatio	
+ Opiskelu intellektuaalisena kasvuna	- Väliinputoajana oleminen
Sosiaalinen integraatio	
+ Kannattelevat sosiaaliset vertaisuuhteet	- Sosiaalisen toiminnan rajoittuneisuus
Uraintegraatio	
+ Akateeminen koulutus pätevöittäjänä	- Uralle kiinnittymisen esteet
+ Monien mahdollisuuksien uranäkymät	

Kuvio 2. Integraatiokokemusten osa-alueisiin liittyvät teemat haastatteluaineistossa.

Tulokset

Kulttuurinen integraatio suomalaisen yhteiskuntaan

Keskeinen huoli kulttuurisen integraation kannalta voi olla koettu sosiaalinen syrjintä tai ulkopuolelle jääminen maahanmuuttajataustan vuoksi (Anderson ym., 2009). Kansainvälisiä opiskelijoita koskevassa survey-aineistossa oli yleinen kysymys, jossa tiedusteltiin kokivatko vastaajat olevansa

ulkopuolisia tai suljettuja ulkopuolelle, koska ovat ulkomaalaisia? Myönteinen kuulumisen tunne vaikutti olevan suurimman vastaajajoukon kokemus, sillä lähes kolme neljäsosaa vastaajista (73,5 %) ilmoitti, ettei ole kokenut ulkopuolelle sulkemista. Kääntäen tämä kuitenkin merkitsee että noin yksi neljästä on saattanut kokea syrjään tai ulkopuolelle sulkemista. Tämäkin on suhteellisen suuri osuus vastaajista ja luku voisi olla pienempi.

Taulukko 1. Logistinen regressioanalyysi ja myönteiseen kuulumisen tunteeseen yhteyksissä olevia tekijöitä/muuttujia.

	B	Standard Error (S.E.)	Sig.	Exp. (B)
Ei koe olevansa ulkopuolinen/suljettu ulkopuolelle				
EU/EEA maa	1,019	,441	,021	2,772
Muu Euroopan maa	1,589	,519	,002	4,897
Aasia	1,043	,462	,024	2,837
Suomessa asuttujen vuosien määrä	-,137	,040	,001	,872
Riittävästi sosiaalisia kontakteja muihin ihmisiin: Kyllä	1,053	,206	,000	2,867
Overall Percent 76,2 %				

Logistisen regression avulla tarkastelua jatkettiin etsimällä tekijöitä, jotka mahdollisesti ovat yhteyksissä myönteiseen kuulumisen tunteeseen (ks. taulukko 1). Riskiluku [Exp (B)] kuvaa kuinka vahva ennustaja kyseinen tekijä on todennäköisyydelle kuulua myönteisen kuulumisen ryhmään. Parhaimmat ennustajat myönteiselle kuulumisen tunteelle (ei koe olevansa ulkopuolinen/suljettu ulkopuolelle) osoittautuvat olevan vastaajan eurooppalainen tai aasialainen tausta sekä oma arvio sosiaalisten kontaktien riittävästä määrästä. Nämä tekijät muita tekijöitä todennäköisemmin ennustavat myönteisen kuulumisen tunteen kehittymistä kulttuurisen integraation yhteydessä. Vastaavasti suomessa asuttujen vuosien määrää koskevan muuttujan yhteys on mallissa negatiivinen (taulukko 1), mikä kertoo suomessa vietettyjen vuosien määrän lisääntyessä samalla vähentävän todennäköisyyttä myönteiselle kuulumisen tunteelle. Logistisen mallin niin kutsuttu oikeinluokitusprosentti on 76.2 %, mikä kuvaa todennäköisyyttä kuulua myönteisen kuulumisen ryhmään vastaajien joukossa. Mallin selitysaste on mata-

lahko, välillä 8.4 %-12.3 %, joten mallia on pidettävä lähinnä suuntaa antavana.

Hyvin keskeisenä tekijänä kulttuurisen integraation kannalta (heijastuen myös muille integraatiokokemusten alueille) on kohdemaan kielen oppiminen, erityisesti ei-englanninkielisessä maassa (Pietilä, 2010). Survey-aineistossa opintoja aloittaessaan hieman yli puolet vastaajista (56 %) ei osannut suomen kieltä lainkaan opintoja aloittaessaan ja joka neljäs vastaaja arvioi kielitaitonsa olevan täysin aloittelijan tai melko alhaisella tasolla. Tilanne oli opintojen kuluessa parantunut huomattavasti kyselyhetken mennessä, sillä kielitaitonsa vähintään keskitasoiseksi arvioi kaksi viidestä vastaajasta. Vain 4 % (42 vastaajaa) ilmoitti, ettei hallitse lainkaan suomen kieltä.

Haastatteluaineisto toi esille kulttuuriin integraation kohdalla *sopetumiskokemusten ristiriitaisuuden* teeman. Tähän teemaan liittyi negatiivisina kokemuksiina haastateltavien kuvauksia vierauden, pettymysten ja arvostiriitojen sekä yksilöllisyyden ja vastuun taakan kantami-

sesta vieraassa kulttuurissa. Suomalainen kulttuuri saatettiin kokea individualistisena ja autonomiaa painottavana, mikä aiheutti aluksi arvostusriitojen pohdintoja ja käytäntöjen ja käyttäytymisen ihmettelyä. Vierauden kokemukset tuntuivat korostuvan erityisesti silloin, kun opiskelija ei saanut vastakaikua koostamistilanteissa omista yrityksistään huolimatta tai ei kokenut kuuluvansa mihinkään yhteisöön.

When you are in the bus, people sit alone, one one one one. They do not sit together. Do not talk to each other. I see this as one point of individualistic society... (H1)

This reflects the attitudes and values of the society. That is why students here should be so much independent, individualized. Should be more together, interact with other groups. (H3)

Sopeutumiskokemuksissa tuli esille myös positiivisia puolia, missä opiskelijat kokivat oman kulttuurisen taustansa myönteisenä tai sopeutumiskokemukset olivat sosiaalisesti vahvistavia. Oman kulttuurisen muutoksen sopeutumisen tuloksena opiskelijat kertoivat havainneensa erityisesti tilanteissa, joissa kohetasivat pitkää aikaa lähtömaassa asuvia perheen jäseniään ja ystäviään. Kun kulttuurinen integraatio oli vastavuoroista, näkyi se tasapuolisena valtakulttuurin ja oman kulttuurin arvostamisena, jossa kummassakin katsottiin olevan hyviä ja huonoja puolia.

Totally different. There are pros and cons in both ways. It is again two-sided, it is not that the other is better than the other. ... There are many things that I like when living in different cultures, one thing is that there is always something you can lend from the other culture. Talking to each other, we are lending things. (H2)

Sosiaalisen tuen ja kannustuksen sekä valtakulttuuriin kuuluvien myönteisen vastaanoton avulla kansainväliset opiskelijat kokivat parhaimmin onnistuneensa suuntaamaan valintojaan opiskelussaan ja elämässään tai saaneensa itsetuottamusta opiskeluun ja arkielämään liittyvissä tapahtumissa. Tuki saattoi olla esimerkiksi opiskelun kautta syntyneitä kontakteja suomalaisiin, mitkä auttoivat eteenpäin hankalissa selvittämistä vaativissa asioissa.

Akateeminen ja sosiaalinen integraatio korkeakoulutuksessa

Kansainvälisen opiskelijan akateemiseen integroitumiseen liittyvät esimerkiksi yleinen tyytyväisyys akateemiseen koulutukseen, kokemukset opiskelusta ja oma suoriutuminen opinnoista (Trice & Yoo, 2007; Rienties ym., 2012). Tyytyväisyys akateemiseen koulutukseen oli korkealla tasolla, sillä jopa yhdeksän kymmenestä vastaajasta arvioi koulutuksen tason Suomessa vähintään melko hyväksi. Seitsemän kymmenestä survey-aineiston vastaajista ilmoitti olevansa myös tyytyväisiä opintojensa etenemiseen. On huomionarvoista, että tämä on suurempi osuus kuin suomalaisten opiskelijoiden yleinen tyytyväisyys opintojensa etenemiseen keskimäärin (ks. EuroStudent III-IV).

Haastatteluaineistosta muodostetut teemat kuvasivat sekä positiivisia että negatiivisia kokemuksia. Akateemiseen integraatioon liittyvänä positiivisena teemana tuli esiin *opiskelu intellektuaalisena kasvuna*, missä kansainväliset tutkinto-opiskelijat kuvasivat korkeakoulutuksen tuomaa symbolista arvoa heidän elämälleen ja akateemista koulutusta sellaisena henkisenä pääomana mikä tekee ihmisiin ja olosuhteisiin vaikuttamisen mahdolliseksi. Korkeakoulutuksella ja

tutkinnolla on haastateltavien mielestä laajempaa merkitystä ihmisenä kasvamisessa ja oman asiantuntijuuden kehittämiseksi. Suomalaista akateemista toimintakulttuuria arvioitiin myös epämuodollisempaan ja vähemmän hierarkkisempaan verrattuna eräisiin muihin maihin, joista haastateltavilla oli kokemusta.

Vastaavasti negatiivisena teemana akateemiseen integraatioon liittyen tuli esille *väliinputoajana olemisen* teema, missä korostui opiskelijoiden kokemus liikkumisesta erilaisten marginaalissa olemisen tiloissa akateemisessa opetus-oppimisympäristössä. Tällaisessa asemassa ei koettu oikein kiinnittyvän mihinkään. Näissä negatiivisissa kokemuksissa korostui tiedeyhteisön etäisyys ja erillisuus opiskelijan maailmasta ja akateemisen henkilöstön hyvin rajatut ja sidotut roolit (esimerkiksi tutkimuksen parissa).

You try to accommodate here but you find yourself alone ... Just feel that you are somewhere trying to belong, between different areas and groups. Now I just sit at home alone and try to work and study... (H1)
I think I am kind of like in-between these divisions, in this academic community. (H3)

Opiskelijan sosiaaliset suhteet muihin opiskelijoihin ja oman opintoalan henkilökuntaan muodostavat keskeisen osan sosiaalista integroitumista akateemisessa opiskelussa. Tämä tuli esille *kannattelevat sosiaaliset vertaissuhteet* teemassa haastatteluaineistossa, missä korostui sosiaalisten suhteiden myönteinen vaikutus ja tärkeys opinnoille ja opintojen sujumiselle. Positiivisena kokemuksena sosiaaliset vertaissuhteet merkitsivät myös halua kiinnittyä muihin opiskelijoihin ja verkostoitua ja olla vuorovaikutuksessa.

I have friends, international students ... We meet in seminar groups and I get support from them. We also meet in different fields and occasions. (H2)

Sosiaalisen integraation osalta haastatellut kansainväliset tutkinto-opiskelijat toivat esiin sen, että opiskeluun liittyvät sosiaaliset suhteet ja vuorovaikutus rajoittuvat kansainvälisten opiskelijoiden omiin yhteisiin toimintoihin ja tapaamiin. Tästä muodostui negatiivista kokemusta kuvaava *sosiaalisen toiminnan rajoittuneisuus* teema. Tämä ei tarkoittanut hakeutumista opiskelijan omaa kansallisuutta edustavien seuraan, vaan sosiaalisen toiminnan rajautumista lähinnä muihin kansainvälisiin opiskelijoihin. Usein tilanne oli se, että lähes kaikki haastateltujen solmimat sosiaaliset kontaktit olivat muihin kansainvälisiin opiskelijoihin.

Aiemmissä tutkimuksissa negatiiviset sosiaaliseen integroitumiseen liittyvät kansainvälisten opiskelijoiden kokemukset liittyvät tyypillisimmin suuriin ainelaitoksiin ja perinteisiin massaluentoihin. Vastaavasti he ovat kokeneet ilmapiiirin paremmaksi sellaisilla ainelaitoksilla, joissa opiskelijamäärät ovat pienempiä ja opinto-ohjelmat ovat tiiviimpiä. (Niemelä, 2008.) Sosiaalisia kontakteja suomalaisten opiskelijoiden kanssa yleisesti toivotaan enemmän, koska niitä pidetään tärkeänä esimerkiksi suomalaisen yhteiskuntaan integroitumisen tai suomen kielen taidon kehittämisen kannalta (Taajamo, 2005; Niemelä, 2008).

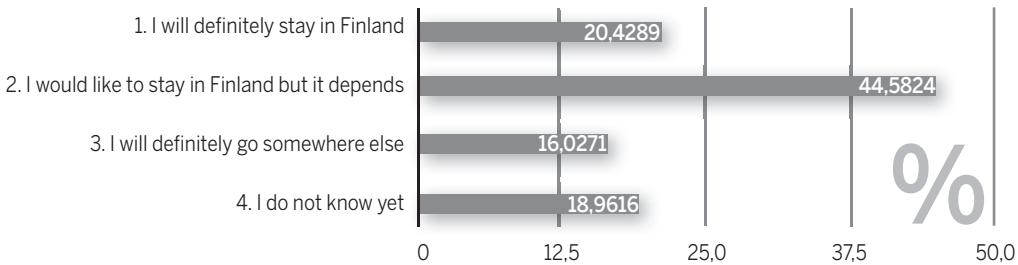
Uraintegraatio ja odotukset työllistymisestä suomalaisille työmarkkinoille

Kansainvälisten tutkinto-opiskelijoiden survey-aineistossa vastaajilta kysyttiin heidän tulevaisuuden suunnitelmistaan

neljän erilaisen päävaihtoehdon avulla (ks. taulukko 2). Valtaosa vastaajista ilmoitti olevansa halukas jäämään Suomeen joko varmasti tai melko varmasti tietyissä olosuhteissa (65 %). Arviolta joka viides vastaaja (20 %) oli täysin var-

ma jäämisestä töihin Suomeen tutkinnon suorittamisen jälkeen. Vastaavasti joka kuudes (16 %) oli varma lähtemisestä pois Suomesta tutkinnon jälkeen. Tulevaisuus oli vielä toistaiseksi avoin arviolta joka viidennellä vastaajalla (19 %).

Taulukko 2. Aikomukset Suomeen jäämisestä ja tulevaisuudesta tutkinnon jälkeen.



Työn nähdään olevan hyvin keskeinen kohdemaan yhteiskuntaan integroivan tekijän ja kansainvälisten tutkinto-opiskelijoiden työllistymisodotukset ovat olennainen kysymys uraintegraation kehittymisen kannalta. Haastattelut toivat esiin uraintegraation kohdalla sekä positiivisia että negatiivisia odotuksia tulevaisuuteen liittyen. Työllistymisodotukset Suomessa vaikuttivat jopa hieman risti-riitaisilta. *Akateeminen koulutus uralle pätevöittäjänä* teema tuli esille positiivisena teemana korkeakoulututkintoon liittyen. Vaikka haastateltavat edustivat generalistialoja, he painottivat opiskelussaan olevan fokuksen myös tulevilla urapolulla ja tutkinnon loppuun saamisella. Toisena positiivisena asiana haastateltavat painottivat *monien mahdollisuuksien työura*-teemaa, missä näkyi generalistitutkinnon tuottamat laaja-alaiset mahdollisuudet tulevaa työuraa ajatellen.

I am really quite open about work because you never know ... It is not always something you have thought of yourself, it could just come some other way, even if you haven't thought about it. (H7)

Negatiivisena teemana uraintegraation ja työllistymisodotuksiin liittyen haastattelut toivat esille *uralle kiinnittymisen esteet* teeman. Tässä yhteydessä painotettiin erityisesti kieliesteiden ja sosiaalisten verkostojen puuttumisen vaikutuksia uralle integroitumisessa. Suomalaisen työelämän korkeita odotuksia muun muassa muodollisten pätevyysvaatimusten täyttämisestä pidettiin ylikorostuneina haastateltujen kansainvälisten opiskelijoiden joukossa. He saattoivat arvioida esimerkiksi omaa aiempaa kokemustaan ja koulutustaan riittämättöminä suomalaisiin vaatimuksiin nähden.

That paper is emphasized here really much. Also in the work there are competent people but if you are not valid formally, so it does not mean anything at all here in the society. (H4)

Kansainvälisten tutkinto-opiskelijoiden näkemykset uralle integroitumisesta ja odotukset työllistymisestä vaikuttivat olevan samansuuntaisia sekä survey-aineiston että haastattelujen tulosten pohjalta arvioituna.

Pohdinta

Tämän tutkimuksen tuloksia arvioitaessa on hyvä muistaa että vuonna 2007 kootun survey-aineiston vastaajien integraatiokokemukset ovat painottuneet 2000-luvun alkuun. Kansainvälisten tutkinto-opiskelijoiden määrä korkeakouluissa on jatkanut kasvuaan ja heitä tulee myös useammilta alueilta kuin kyselyn ajankohtana. Haastatteluaineisto on antanut ajankohtaisemman kuvan tilanteesta, vaikka aineistot toivatkin samansuuntaisia ja toisiaan täydentäviä tuloksia.

Tutkimuksen kokoavana päähavaintona on se, että huomiota on kiinnitettävä kokonaisvaltaisesti eri integraatiokokemuksen osa-alueisiin: kulttuuriseen, sosiaaliseen, akateemiseen ja uralle integroitumiseen (Korhonen, 2013). Integraatiokokemuksissa eri osa-alueisiin liittyen on sekä positiivisia että negatiivisia puolia, joista esiin tulleet positiiviset teemat korostavat onnistuneen integroitumisen voimaannuttavia mahdollisuuksia ja negatiiviset teemat puolestaan erilaisia integroitumisen rajoituksia ja esteitä. Erityisesti huomionarvoisia ovat negatiiviset integraatiokokemukset, mitkä vahvistavat tuloksia aiemmista kansainvälisiä tutkinto-opiskelijoita koskevista tutkimuksista, missä keskeisimpiä ovat olleet vähäiset kontaktit suomalaisiin opiskelijoihin tai suomalaisiin yleensä (Taajamo, 2005; Niemelä, 2008; Lairio ym., 2013). Kansainvälisten opiskelijoiden positio asemoituu kulttuurien väliseen tilaan, missä korostuvat eron teot esimerkiksi meidän (kansainvälisten opiskelijoiden sosiaalinen vertaisryhmä) ja muiden välillä (suomalaiset opiskelijat, akateeminen henkilöstö, suomalaiset yleensä tai suomalainen työelämä yleisesti). Kulttuurien väliseen tilaan jääminen

ja marginaalissa liikkuminen näyttää värittävän kokemuksia kaikilla neljällä integraatiokokemusten osa-alueella: kulttuurinen, sosiaalinen, akateeminen ja uralle integroituminen.

Kansainvälisiä opiskelijoita koskevan tutkimuksen olisi laajennettava fokuksia niihin taustalla oleviin (piileviin) tekijöihin, jotka saattavat johtaa heikkoon integroitumiseen ja negatiivisiin kokemuksiin kulttuurien välisessä tilassa ja eron tekojen välillä ajeltuna (Rienties ym., 2011). Kansainvälistymistä korostavien tavoitteiden yhteydessä olisi tärkeää kiinnittää huomiota opiskelijoiden integraatiokokemuksiin. Esimerkiksi korkeakoulutuksessa akateemista integroitumista ei voi täysin ymmärtää ellei samalla tunnusteta kulttuurisen ja sosiaalisen integroitumisen merkitystä ja niitä kulttuuriin sopeutumisen vaiheita, mitä kansainvälinen opiskelija läpikäy (Sue & Sue, 2008). Erottautuminen kulttuurien väliseen tilaan johtaa helposti marginaaliseen asemaan niin opiskelussa kuin työllistymiseen liittyvissä kilpailullisissa tilanteissa. Uralle integroituminen ja työllistyminen Suomessa ovat suurin haaste mitä kansainväliset tutkinto-opiskelijat kohtaavat tehdessään tulevaisuutta koskevia suunnitelmiaan (Cai, 2012). Usein haaste osoittautuu vaikeaksi ja tutkinnon suorittamisen jälkeen opiskelija hakeutuu takaisin lähtömaahansa tai kansainvälisille työmarkkinoille, missä kansainvälisellä korkeakoulututkinnolla voi olla suurempi merkitys työllistymisen kannalta kuin Suomessa.

Monimetodinen aineisto osoitti sen, että kansainvälisten opiskelijoiden integraatiokokemuksissa eri osa-alueilla on sekä vahvistavia että heikentäviä piirteitä. Kansainvälisten tutkinto-opiskelijoiden suomen kielitaito voi olla heikko heidän

aloittaessaan opintonsa Suomessa (Niemi, 2008), mikä vaikuttaa rajoittavana tekijänä integraatiokokemuksiin kulttuurisen integraation lisäksi myös muilla integraatiokokemusten osa-alueilla (akateeminen, sosiaalinen, ura). Akateemisen integraation kohdalla on havaintoja siitä, että samassa opetus-oppimisympäristössä opiskelevat kansainväliset opiskelijat integroituvat opintoihinsa lähes samalla tavoin, joten korkeakoulutuksen kontekstin vaikutukset olisi hyvä tiedostaa ja tuoda esille (Sakurai, 2014). Esimerkiksi yliopisto-opettajien on tärkeää kehittää ymmärrystään kulttuurien välisestä kohtaamisesta. Sakurai (2014) on pohjinnut tutkimuksessaan myös sitä, etteivät kansainväliset opiskelijat välttämättä hyödynnä parhaalla mahdollisella tavalla vertaistukea ja yhdessä oppimisen mahdollisuuksia (sosiaalinen integraatio). Vaikka korkeasti koulutetut ovat muihin maahanmuuttajaryhmiin verrattuna ehkä paremmassa asemassa työllistymisodotusten suhteen, ovat kansainvälisten tutkinto-opiskelijoiden työllistymisvaikeudet Suomessa toistuvasti tuotu esiin uralle integroitumisen esteenä (Ally, 2002; Kinnunen, 2003; Koivisto & Juusola, 2008).

Jos kansainvälisten opiskelijoiden asemaa halutaan parantaa ja juuttumista marginalisoitumista tuottaviin tiloihin helpottaa, on kiinnitettävä yksittäisten integraatiokokemusten lisäksi kokonaisuutena huomiota eri integraatioulottuvuuksiin. Jos integraatiokokemuksia pystytään vahvistamaan useammilla muilla osa-alueilla, voi se helpottaa kohdattuja vaikeuksia jollakin yksittäisellä osa-alueella, kuten uraintegraatioon liittyvät uralle kiinnittymisen esteet. Kansainvälisten tutkinto-opiskelijoiden näkemysten mukaan suomen kielitaidon ja

työkokemuksen puutteet sekä puutteelliset sosiaaliset verkostot nousevat merkittävään asemaan työllistymistä haittaavina tekijöinä. Myös akateemisen ja sosiaalisen integroitumisen esille tulleet haasteet – teemat väliinpuotoajana olemisesta ja sosiaalisen toiminnan rajoittuneisuudesta – vaatisivat huomiota jo korkeakoulutuksen aikana.

Kansainvälisten ohjelmien ekspansio ja opiskelijoiden määrän kasvattaminen korkeakoulutuksessa tuottaa kasvavan mahdollisuusansan riskin. Tutkimuskirjallisuus osoittaa että avainasemassa ovat ne toimenpiteet, mitä korkeakoulut voisivat tehdä monimuotoisuuden ja vähemmistöryhmien huomioimiseksi jo koulutuksen aikana (Harper & Quaye, 2009; Severiens & Wolff, 2009; Cai, 2012). Luomalla kestäviä rakenteita erilaisuuden huomioimiseen ja monikulttuuristen kompetenssien kehittämiseen korkeakoulutuksen henkilöstön piirissä, kehittämällä koulutuksen ja työelämän välistä yhteistyötä kansainvälisissä opinto-ohjelmissa ja lisäämällä kansainvälisten opiskelijoiden osallisuutta ja vaikutusmahdollisuuksia voisivat toimenpiteinä parantaa opiskelijoiden tilannetta. Kansainvälisille opiskelijoille olisi tärkeää tarjota mahdollisuuksia kontaktien luomiseen kohdemaan opiskelijoihin, paikallisiin ihmisiin ja työelämän edustajiin. Lisäksi olisi hyödyllistä tilaisuuksien järjestäminen, joissa opiskelijat voisivat jakaa kokemuksia omasta maastaan ja kulttuuristaan. Sosiaalisen verkoston laajentaminen korkeakoulun sisällä ja ulkopuolella kuuluisi integraatiokokemuksia tukevaan kansainvälisten opiskelijoiden ohjaustyöhön (Lairio ym., 2013). Hyödyt näkyisivät kansainvälisten opiskelijoiden parempana suoriutumisenä opinnoista, heidän intellektuaalisen ja asiantuntijuuden kehittymisen tukena sekä

mahdollisesti myös parempana integroitumisena tutkinnon jälkeiselle uralle ja työmarkkinoille Suomessa.

Lähteet

Ally, K. (2002). *Making a New Life. A Study of Foreign Degree Students in the University of Helsinki*. Helsinki: Student Union of the University of Helsinki.

Argyrous, G. (1997). *Statistics for Social Research*. New York: MacMillan.

Bartram, B. (2007). The Sociocultural Needs of International Students in Higher Education: A Comparison of Staff and Student Views. *Journal of Studies in International Education*, 11(2), 205–214.

Benson, S. (2010). “I Don’t Know If That’d Be English or Not”: Third Space Theory and Literacy Instruction. *Journal of Adolescent & Adult Literacy*, 53(7), 555–563.

Bhabha, H. K. (2004). *The Location of Culture*. New York: Routledge Classics.

Brown, P. (2006). The Opportunity Trap. In H. Lauder, P. Brown, J. A. Dillabough, & A. H. Halsey (Eds.) *Education, Globalization and Social Change*. Oxford: Oxford University Press, 381–397.

Bryman, A. (2006). Integrating quantitative and qualitative research: how is it done? *Qualitative Research*, 6(1), 97–113. DOI: 10.1177/1468794106058877.

Cai, Y. (2012). *Understanding employers’ perceptions of international graduates*. Tampere: Tampere University Press.

Cushner, K., & Karim, A. U. (2004). Study abroad at the university level. In D. Landis, M. Bennett, & J. Bennett (Eds.) *Handbook of intercultural training*. 3rd edition (pp. 289–308). Thousand Oaks, CA: Sage.

EuroStudent III. *Social and Economic Conditions of Student Life in Europe*. Summary Document. 2005–2008. Haettu elokuu 1, 2012, sivustolta http://www.eurostudent.eu/download_files/documents/Synopsis_of_Indicators_EIII.pdf.

EuroStudent IV. *Social and Economic Conditions of Student Life in Europe*. Final report. 2008–2011. Haettu elokuu 2, 2012, sivustolta http://www.eurostudent.eu/download_files/documents/EIV_Synopsis_of_Indicators.pdf.

Evanoff, R. (2006). Integration in intercultural ethics. *International Journal of Intercultural Relations*, 30(4), 421–437.

Forsander, A., Raunio, M., Salmenhaara, P. & Helander, M. (2004). *Sykettä ja suvaitsevaisuutta. Globaalin osaamisen kansalliset rajat*. Helsinki: Edita.

Gorard, S. & Taylor, C. (2004). *Combining Methods in Educational and Social Research*. Maidenhead: Open University Press.

Harman, G. (2003). International PhD students in Australian universities: financial support, course experience and career plans. *International Journal of Educational Development*, 23(3), 339–351.

Harper, S. G., & Quaye, S. J. (Eds.) (2010). *Student Engagement in Higher Education. Theoretical Perspectives and Practical Approaches for Diverse Populations*. London: Routledge.

Jones, E. (2007). International reflections and culture change. In E. Jones & S. Brown (Eds.) *Internationalising Higher Education* (pp. 25–41). London: Routledge.

Kariya, T. (2012). Credential inflation and employment in universal higher education: enrolment, expansion and (in)equity via privatization in Japan. In A. Kupfer (Ed.), *Globalisation, Higher Education, the Labour Market and Inequality* (pp. 91–116). London: Routledge.

Kinnunen, T. (2003). *”If I Can Find a Good Job After Graduation, I May Stay”*. Ulkomaalaisten tutkinto-opiskelijoiden integroituminen Suomeen. Helsinki: Kansainvälisen henkilöväihdon keskus CIMO. Occasional Paper 2b/2003.

Koivisto, J., & Juusola, H. (2008). *“We need more English information about our study, life in Finland and this country”*. Tutkimus ulkomaisten tutkinto-opiskelijoiden asemasta Suomen ammattikorkeakouluissa vuonna 2007. Helsinki: Suomen ammattikorkeakouluopiskelijakuntien liitto SAMOK.

Korhonen, V. (2013). International Degree Students’ Integration into Finnish Higher Education and Labor Market. *Journal of Finnish Studies*, 17(1&2), 126–153.

Korhonen, V., & Puukari, S. (2013). Ohjaus-suhteen rakentuminen ja kulttuurienvälinen dialogi. In V. Korhonen, & S. Puukari (Eds.), *Monikulttuurinen ohjaus- ja neuvontatyö* (pp. 94–111). Jyväskylä: PS-Kustannus.

Lairio, M., Puukari, S., & Taajamo, M. (2012). Kansainvälisten opiskelijoiden ohjaus korkea-asteella. In V. Korhonen, & S. Puukari (Eds.), *Monikulttuurinen ohjaus- ja neuvontatyö* (pp. 258–278). Jyväskylä: PS-Kustannus.

Leung, C. M., & Berry, J. W. (2001). The Psychological Adaptation of International and Mi-

grant Students in Canada. *ERIC, Resources in Education Database*.

Miles, M. B., & Huberman, A. M. (1999). *Qualitative Data Analysis*. 2nd Edition. London: Sage.

Niemelä, A. (2008). *Kansainväliset tutkinto-opiskelijat Suomen yliopistoissa*. Helsinki: Opiskelijajärjestöjen tutkimussäätiö (OTUS).

Nummenmaa, L. (2008). *Käyttäytymistieteiden tilastolliset menetelmät*. Helsinki: Tammi.

Pietilä, I. (2010). *Intercultural adaptation as a dialogical learning process. Motivational factors among the short-term and long-term migrants*. Acta Universitatis Tamperensis 1523. Tampere: Tampere University Press.

Rienties, B., Beusaert, S., Grohnert, T., Niemantsverdriet, S., & Kommers, P. (2011). Understanding academic performance of international students: the role of ethnicity, academic and social integration. *Higher Education*, 63, 685–700.

Russo, G. (2011). Graduate students: Aspirations and anxieties. *Nature*, 475, 533–535.

Sakurai, Y. (2014). *Understanding factors contributing to the academic engagement of international university students*. Studies in Educational Sciences 259. University of Helsinki, Institute of Behavioural Sciences.

Schweisfurth, M., & Gu, Q. (2009). Exploring the experiences of international students in UK higher education: possibilities and limits of interculturality in university life. *Intercultural Education*, 20(5), 463–473.

Severiens, S., & Wolff, R. (2009). Study Success of Students from Ethnic Minority Backgrounds: An Overview for Differences in Study Careers. In M. Tight, K.H. Mok, J. Huisman, & C.C. Morphew (Eds.), *The Routledge International Handbook of Higher Education* (pp. 61–72). London: Routledge.

Snauwaert, B., Soenens, B., Vanbeselaere, N., & Boen, F. (2003). When integration does not necessarily imply integration: Different conceptualizations of acculturation orientations lead to different classifications. *Journal of Cross-Cultural Psychology*, 34(2), 231–239.

Sue, D. W., & Sue, D. (2008). *Counseling the culturally different. Theory and practice*. 5th edition. Hoboken, NJ: John Wiley & Sons.

Taajamo, M. (2005). *Ulkomaiset opiskelijat Suomessa. Kokemuksia opiskelusta ja oppimisesta, elämästä ja erilaisuudesta*. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto, Koulutuksen tutkimuslaitos.

Tran, L.T. (2011). Committed, face-value, hybrid or mutual adaptation? The experiences of international students in Australian higher education. *Educational Review*, 63(1), 79–94.

Trice, A. G. & Yoo J. E. (2007). International graduate students' perceptions of their academic experience. *Journal of Research in International Education*, 6(1), 41–66.

Väisänen, M., Siekkinen, T., & Aittola, H. (2015). Yliopistojen ja ammattikorkeakoulujen koulutustehtävän yhteiskunnallinen vaikuttavuus. Teoksessa anon. (toim.) *Vastuullinen ja vaikuttava. Tulokulmia korkeakoulujen yhteiskunnalliseen vaikuttavuuteen*. OKM:n julkaisuja 2105:13.

Wenger, E. (1998). *Communities of Practice. Learning, Meaning and Identity*. Cambridge: Cambridge University Press.

Wenger-Trayner, E., Fenton-O'Creavy, M., Hutchinson, S., Kubiak, C., & Wenger-Trayner, B. (2014). *Learning in Landscapes of Practice*. London: Routledge.

Wrede, S., & Nordberg, C. (2010). *Vieraita työssä: Työelämän etnistyvä eriarvoisuus*. Helsinki: Gaudeamus.



Itsearvioitu kulttuuriäly ja ulkomailla asu- misen kokemus ammattikorkea- kouluopettajan työssä

Eija Laitinen

FT, päätoiminen tuntiopettaja
HAMK Hämeen ammattikorkeakoulu
eija.laitinen@hamk.fi

Petri Nokelainen

FT, professori
Kasvatustieteiden yksikkö,
Tampereen yliopisto
petri.nokelainen@uta.fi

Laura Pylväs

KM, tohtoriopiskelija
Kasvatustieteiden yksikkö,
Tampereen yliopisto
laura.pylvas@uta.fi

Artikkeli on läpikäynyt refereemennettelyn

Tiivistelmä

Tutkimuksessa tarkasteltiin kolmen suomalaisen ammattikorkeakoulun opettajien (N=228) itsearvioitua kulttuuriällyn yhteyttä ulkomailla asumisen kokemukseen ja kulttuuriällyn koettuun tärkeyteen opet-

tajan työssä. Tutkimuskysymykset olivat seuraavat: 1) Toimiiko kulttuuriällyn asteikko (CQS) ammattikorkeakoulun opettajien kulttuurienvälisen osaamisen arvioimisessa? 2) Millaiseksi ammattikorkeakoulun opettajat arvioivat oman kulttuuriällynsä ja sen tärkeyden opettajan työssä? 3) Onko

ulkomailla asumisen kokemus yhteydessä ammattikorkeakoulun opettajien itsearvioimaan kulttuuriälyyn tai sen koettuun tärkeyteen opettajan työssä? Tutkimustulosten perusteella suomenkielelle käännetyllä kulttuuriälyä mittaavalla Cultural Intelligence Scale (CQS) mittarilla voidaan kerätä tietoa opettajien kulttuuriälystä neljän ulottuvuuden suhteen (metakognitio, kognitiivinen tieto, motivaatio, toiminta). Bayesilaisella riippuvuussuhdemallinnuksella luotu opettajien itsearvioitua kulttuuriälyä väittämättä kuvaava Bayes-verkko näytti, että kaikki 20 CQS-mittarin väittämää ovat yhteydessä toisiinsa. Tulokset osoittivat, että ammattikorkeakoulun opettajat näkivät kulttuuriällynsä olevan varsin vahvalla tasolla. Kulttuuriällyn ulottuvuuksista opettajat arvioivat erityisesti vahvuudekseen motivaation kulttuurienväliseen vuorovaikutukseen. Motivaatio nähtiin myös yhtenä tärkeimmistä kulttuuriällyn ulottuvuuksista yhdessä metakognition kanssa. Kulttuuriällyn osa-alueista kognitio ja toiminta arvioitiin heikoimmiksi ja vähemmän tärkeiksi ulottuvuuksiksi. Tulosten mukaan ulkomailla asuminen ja itsearvioitu kulttuuriäly ovat yhteydessä toisiinsa: ulkomailla asumisen kokemukset kehittävät kulttuuriällyn kaikkia neljää ulottuvuutta.

Avainsanat: *kulttuuriäly, ulkomailla asumisen kokemus, ammattikorkeakoulu, opettaja, kyselytutkimus*



Investigation of the Impact of Polytechnic Teachers Living Abroad Experience on Their Self-assessed Cultural Intelligence and its Perceived Importance in Teacher's Work

Abstract

The study examined the impact of three Finnish university of applied science teachers' (N=228) self-assessed cultural intelligence on their living abroad experience and its perceived importance in teacher's work. The research questions were as follows: 1) Does the Cultural Intelligence Scale (CQS) assess intercultural competence of university of applied science teachers? 2) How do university of applied science teachers self-assess their cultural intelligence and its importance in teacher's work? 3) Is teachers' living abroad experience connected to their self-assessed cultural intelligence and its perceived importance in teacher's work? Based on the results, Finnish translation of CQS is a valid instrument to measure university of applied science teachers' cultural intelligence on four dimensions (metacognitive strategies, knowledge, motivation and behavior). Teachers reported their cultural intelligence, especially motivation and strategy, to be on a quite high level. Aspects of knowledge and behavior were assessed to be the least important dimensions. The results show that living abroad and self-assessed cultural intelligence are connected to each other: the experience of living abroad develops cultural intelligence on all four CQS dimensions.

Keywords: *cultural intelligence, living abroad experience, university of applied science, teacher, survey*

Johdanto

Koulutuksen tehtävä on tukea yhteiskunnallista ja inhimillistä kehitystä tuottamalla osaajia, joiden osaamisprofiili vastaa yhteiskunnallisiin päämääriin ja tavoitteisiin. Monikulttuuristuvassa yhteiskunnassa ja globaaleista markkinoista riippuvaisissa kansantalouksissa kulttuurienvälisen vuorovaikutuksen taidot nousevat yhä tärkeämpään rooliin. Kansainvälisyysosaaminen liitetään niin työelämässä menestymiseen, yhteiskunnan rauhanomaiseen kehitykseen (Opetus- ja kulttuuriministeriö, 2012) kuin taloudellisen kilpailukyvyn ylläpitämiseenkin (esim. Commission of the European Communities, 2010). Kulttuurienvälisen vuorovaikutuksen taitoja pidetään yhtenä elinikäisen oppimisen avainkompetenssina (Commission of the European Communities, 2006). Avainkompetenssit ovat koulutusta raamittavia osaamis- lupauksia, jotka tukevat opiskelijoiden ammatillisen asiantuntijuuden kehittymistä ja työelämässä toimimista.

Ammattikorkeakouluissa kansainvälisyys kytkeytyy niin opetuksen laatuun kuin alueellisen tutkimus- ja kehitystehtävän menestykselliseen toteuttamiseen (esim. Liljander, 2004). Opinnoina *kansainvälisyystaidot* on sisällytetty yhdeksi kaikkia koulutusaloja koskevaksi avainkompetenssiksi (Ammattikorkeakoulujen rehtorineuvosto, 2006). Opettajat luovat omalta osaltaan puitteet kulttuurirajat ylittävän toiminnan onnistumiselle. He vastaavat mm. kansainvälisyystaitojen välittämisestä opiskelijoille, monikulttuuristen opetusryhmien opetuksesta ja oppilaitoksen osallisuudesta kansainvälisiin tutkimus- ja kehittämisverkostoihin. Ammattikorkeakouluopettajat

toimivat myös yhteistyössä alueen yritysten ja elinkeinoelämän kanssa. Opettajilla on useita rooleja ja ulkoapäin tulevia odotuksia kansainvälisyyden ja monikulttuurisuuden toimintakentässä. Aktiivisesta kansainväliseen toimintaan osallistumisesta on tullut keskeinen osa korkeakouluopettajan työtä ja ammattitaidon ylläpitoa.

Opetusministeriön (2009) laatima Korkeakoulujen kansainvälistymisstrategia 2009-2015 ohjaa korkeakouluja kohti ”aitoa” kansainvälisyyttä ja kansainvälisiä korkeakoulu yhteisöjä, joissa kaikilla opiskelijoilla, opettajilla, tutkijoilla ja henkilökunnan jäsenillä on mahdollisuus saavuttaa valmiudet kansainväliseen yhteistyöhön ja osallistua korkeakoulun kansainväliseen toimintaan. Ammattikorkeakouluasetuksessa (A352/2003) opettajien kansainvälisyysosaamiselle ei kuitenkaan aseteta muita vaatimuksia kuin kielitaito opetuskieleksi määrätysissä kielissä. Opettajien ja opiskelijoiden resursseja osallistua kansainväliseen toimintaan tuetaan, erityisesti kielitaidon kehittämisen ja kansainvälisten vierailujaksojen tiimoilta, mutta laajemmalti valmiuksista toimia kansainvälisissä ympäristöissä on rajallisesti tietoa. Oppilaitoksilla ei ole myöskään käytössä yhteisesti hyväksytyjä työkaluja kansainvälisyysosaamisen arvioimiseksi ja kehittämiseksi, vaikka suomalaisten korkeakoulujen yhtenä keskeisenä heikkoutena pidetään juuri kansainvälisyyden vähäisyyttä (Opetus- ja kulttuuriministeriö, 2015) ja opintojen antamia kansainvälisyysvalmiuksia (Stenström, Laine & Valkonen, 2004).

Työelämässä kulttuurienvälisen vuorovaikutuksen tärkeys nousi esille erityisesti elinkeinoelämän kansainvälistyessä 1950-luvulla. Tällöin huomattiin, että

kotimaassaan tehokkaat ja tulokselliset työntekijät eivät usein pystyneetkään samaan suoritukseen tehdessään kansainvälistä työtä (esim. Kealey & Protheroe, 1995). Yritysten ulkomaille lähetetyistä työntekijöistä monet epäonnistuivat uuteen kulttuuriin sopeutumisessa eikä työn tuottavuus ollut toivottua. Näiden kokemusten myötä syntyi tarve ymmärtää, miksi toiset löytävät paikkansa uudessa kulttuurissa vaivattomasti, kuinka vieraaseen kulttuuriin sopeutumista voidaan edesauttaa, ja kuinka yksilön kykyä sopeutua ja toimia tehokkaasti vieraassa kulttuurissa voidaan ennakoida. Kulttuurienvälisen vuorovaikutuksen tutkimuksen määrä on kasvanut sitä myötä kun monikulttuurisuudesta ja kansainvälisyydestä on tullut kriittinen tekijä yhteiskuntien kehityksessä. Tämän tutkimuksen tavoitteena on tuottaa tietoa kansainväliseen vuorovaikutukseen kytkeytyvistä valmiuksista osana niin opettajan, kuin yleisesti työntekijän, ammatillista osaamista. Tutkimuksessa on myös tarkoituksena kehittää näiden valmiuksien arviointiin soveltuva mittari, jota voidaan hyödyntää erityisesti suomalaisessa työelämäkontekstissa.

Tutkimuksessa tarkastellaan suomalaisten ammattikorkeakouluopettajien itsearvioitua kulttuuriälyä ja sen koettua tärkeyttä opettajan työssä, sekä niiden yhteyttä tutkittavien ulkomailta asumisen kokemuksiin. Tutkimuksen teoreettisessa viitekehysessä, artikkelin toisessa luvussa, valmiuksia toimia kansainvälisissä ympäristöissä lähestytään kompetenssin ja kulttuuriälyn käsitteiden näkökulmasta. Lisäksi luvussa tarkastellaan kulttuuriälyn mittaamisen mahdollisuuksia. Artikkelin kolmannessa luvussa testataan empiirisen aineiston avulla toisessa kulttuuriympäristössä kehitetyn kulttuuriälyä mittaavan instrumentin soveltuvuut-

ta suomalaiseen kontekstiin. Tutkimusaineiston ja tutkimusmenetelmien esittelyn jälkeen esitellään tutkimustulokset, tulosten yhteenveto ja pohdinta.

Tutkimuskysymykset:

1. Toimiiko kulttuuriälyn asteikko (CQS) ammattikorkeakoulun opettajien kulttuurienvälisen osaamisen arvioimisessa?
2. Millaiseksi ammattikorkeakoulun opettajat arvioivat oman kulttuuriälynsä ja sen tärkeyden opettajan työssä?
3. Onko ulkomailta asumisen kokemus yhteydessä ammattikorkeakoulun opettajien itsearvioimaan kulttuuriälyyn tai sen koettuun tärkeyteen opettajan työssä?

Teoreettinen viitekehys

Kulttuurienvälinen vuorovaikutus ja kompetenssi

Kulttuurienvälinen osaaminen on poikkitieteellinen tutkimusalue, jonka teoreettisissa viitekehyksissä hyödynnetään erityisesti (yksilö-, organisaatio- ja joukko) viestintää ja psykologiaa tieteenaloina. Kulttuurienvälisen osaamisen tutkimuksen taustalla vaikuttaa myös käsitys siitä miten kulttuuri ymmärretään. Tässä tutkimuksessa kulttuuri käsitetään opituksi, ryhmän toiminnan kautta syntyneeksi, ja kulttuuriryhmän toiminnan ja kulttuuriryhmien välisen vuorovaikutuksen seurauksena jatkuvassa muutoksessa oleviksi ihmisjoukon jakamiksi uskomuksiksi, arvoiksi, normeiksi ja sosiaalisen toiminnan tavoiksi. Kulttuuri vaikuttaa ihmisen käsitykseen siitä kuka hän on ja mihin hän kuuluu. Kulttuuri ohjaa ryhmänsä jäsenten toimintaa ja sitä kuinka ryhmän jäsenet näkevät ja määrittävät asioita. Kulttuuri jäsentää

elämäntapaa ja tapaa katsoa maailmaa, ja toimii näin ollen on myös erottelujen järjestelmänä, jonka avulla luokittelemme ympäristöä. (mm. Huttunen, Löytty & Rastas, 2005.)

Kompetenssi määritellään yleensä varsin yksilolotteisesti koskemaan työn suorittamisessa käytettyä tai yksilöllä olevaa potentiaalista kykyä työn tekemiseen (ks. esim. Hanhinen, 2010). Mulderin (2014) mukaan kompetenssin käsitettä tulee kuitenkin tarkastella laajemmin ja laajemmassa historiallisessa viitekehyksessä. Hän erottaa kolme tapaa tarkastella kompetenssia. Behavioristisen funktionalismin kautta tarkasteltuna kompetenssi määrittyy todellisen ja toivotun kompetenssin eroksi. Kompetenssi voidaan nähdä myös ammatillisuuteen integroituneena, jolloin se määrittyy holistisesti tietojen, taitojen ja asenteiden kautta. Kolmannessa tarkastelunäkökulmassa kompetenssia pidetään tilanne- ja vuorovaikutussidonnaisena asiantuntijuutena. Kompetenssia tarkastellaan tässä tutkimuksessa holistisesti ammatillisen ja yksilöllisen näkökulman mukaan. Le Deistin ja Wintertonin (2005) luokittelussa *ammattillinen näkökulma* sisältää kognitiivisen (tieto ja ymmärrys) ja toiminnallisen kompetenssin (taito), ja *yksilöllinen näkökulma* sisältää sosiaalisen (käyttäytyminen ja asenteet) metakompetenssin (kognitiivisen, toiminnallisen ja sosiaalisen kompetenssin kehittäminen).

Varsin yleisesti hyväksytty määritelmä kulttuurienvälisestä kompetenssista on *vuorovaikutustilanteen sopiva ja tehokas toiminta, joka mahdollistaa vuorovaikutukselle asetetun tavoitteen saavuttamisen* (Deardorff, 2006). Siitäkin huolimatta, että tämän määritelmän sisällä olevat käsitteet *sopivuus* ja *tehokkuus* eivät ole yksiselitteisiä ja ne jättävät määritelmään tul-

kinnallisuutta (esim. Rathje, 2007), sen voidaan nähdä soveltuvan kuvaamaan nykyaikaista käsitystä kulttuurienvälisestä kompetenssista. Määritelmän erityisenä vahvuutena voidaan pitää sitä, että se perustuu Delphi-menetelmällä toteutettuun empiiriseen tutkimukseen, jonka osallistujina oli 20 tunnettua kulttuurienvälisyystutkijaa (ks. Deardorff, 2006).

Toisaalta kulttuurienvälinen kompetenssi voidaan nähdä myös kokonaisvaltaisena elämänarvoja ja toimintaa ohjaavana filosofiana ja henkilökohtaisena kasvunprosessina, jossa tavoitteena on moninaisuuden tiedostaminen, kunnioitus ja pyrkimys oikeudenmukaisuuteen ja tasa-arvoon (mm. Jokikokko, 2010; Talib, 2005). Bennettin (1993) kulttuurienvälisen herkkyyden kasvun malli (*Intercultural Development Model*) määrittelee kulttuurienvälisen kompetenssin kasvun prosessiksi, jossa yksilö oppii vuorovaikutustilanteissa huomioimaan kulttuurisesti erilaisen toisen kulttuurisidonnaiset lähtökohdat ja toimintamallit, ja pystyy sitä kautta sopeuttamaan omaa toimintaansa tilanteeseen sopivaksi ja viime kädessä kehittämään monikulttuurisen identiteetin.

Kim (2009) ja Ting-Toomey (2005) lähestyvät kulttuurienvälistä kompetenssia myös identiteettikäsityksen kautta. Kompetenssi rakentuu siitä, että yksilö pystyy hallitsemaan identiteettikuvaansa, eikä koe käsitystä omasta itsestään uhatuksi kulttuurienvälisissä vuorovaikutustilanteissa. Kim (2009) pitää identiteettiä perustuvaa yhteenkuuluvuutta ja identiteettiturvallisuutta keskeisinä käsitteinä selittämään halukkuutta osallistua kulttuurienväliseen vuorovaikutukseen. Yksilön tunne koskemattomuudesta, ja sitä kautta syntyvä kyky empatiaan ja kulttuurisesti erilaisen toisen tasavertai-

seen kohtaamiseen, perustuu identiteettiturvallisuuteen. Identiteetti ja vahva itseymmärrys toimivat näin voimavaroina, joille halukkuus vierauden kohtaamiseen ja niihin liittyvien riskien ottamiseen perustuvat.

Gudykunst (2005) taas näkee vuorovaikutuksen onnistumisen liittyvän kulttuurienvälisten kohtaamisten aiheuttavien epävarmuuden, levottomuuden ja tunnetilojen hallintana. Tietty määrä huolestuneisuutta tarvitaan, jotta yksilö pysyy valppaana, mutta liiallinen epävarmuus johtaa vuorovaikutuksen epäonnistumiseen. Samalla tavalla liiallinen luottamus jännittyneisyyden hallitsemiseen voi johtaa vuorovaikutuksen epäonnistumiseen. Gudykunst (emt.) huomioi myös vuorovaikutustilanteeseen liittyvän valtasuhteen merkityksen; tehokas ja tuloksellinen vuorovaikutus saattaa estyä yksilön käyttäessä asemaansa liittyvää valtaa oman epävarmuutensa hallitsemiseen. Osa tutkijoista, mm. Dervin (2010), kyseenalaistavat kulttuurienvälisen kompetenssin mahdollisuuden kuvata sitä osaamista mitä kulttuurienvälisessä vuorovaikutuksessa tarvitaan. Tilalle hän esittää toiseuden käsitteestä lähtevää oman ja toisen osapuolen erilaisuuden arvostusta.

Kulttuurienvälinen vuorovaikutus ja kulttuuriäly

Earley ja Ang (2003) ovat luoneet *kulttuuriälyn* käsitteen kulttuurien välisen vuorovaikutuksen tarkastelemiseksi. Kulttuuriäly perustuu laajennettuun käsitykseen älykkyydestä (Sternberg & Detterman, 1986; Gardner, 1983), johon kuuluu analyttisen älykkyyden lisäksi luova, käytännöllinen ja sosiaalinen älykkyys. Empiirisiin aineistoihin perustuen

Earley ja Ang (2003, s. 9) määrittelevät kulttuuriälyn *kyvyksi sopeutua tehokkaasti kulttuurienrajat ylittäviin, toimijalle ennestään tuntemattomiin tilanteisiin*. Toiseen kulttuuriin sopeutuminen ei siis ole analyttisestä älykkyydestä riippuvaista. Sen sijaan Earley ja Ang (2003) rinnastavat kulttuuriälyn sosiaaliseen älykkyyteen ja katsovat, että kulttuuriälyllä pystytään selittämään sitä, miksi älykkäillä ihmisillä saattaa olla ongelmia uuteen kulttuuriin sopeutumisessa. Heidän mukaansa sosiaalisella älykkyydellä viitataan kykyyn olla sosiaalisessa kanssakäymisessä muiden ihmisten kanssa oman kulttuuriryhmän sisällä kun taas kulttuuriäly johtaa tarkoituksenmukaiseen toimintaan kulttuurienvälisissä tilanteissa.

Vaikka teoreettiset lähtökohdat kompetenssia ja kulttuuriälyä koskeville määritelmille ovat erilaiset, jakavat molempien koulukuntien tutkijat osaamisen samankaltaisiin osa-alueisiin. Kompetenssilähtöisissä määritelmissä tavallisesti erotellaan asenne kulttuurienvälistä toimintaa kohtaa, kognitiivinen tieto, kulttuurienvälisyysosaamiseen liittyvä tieto ja kulttuurienvälisen toiminnan taidot. Asenne ja yksilön ominaisuudet luovat perustan kulttuurisesti erilaisten toimijoiden kunnioitukselle, avoimuudelle ja joustavuudelle. Tiedot kulttuurin merkityksestä yksilön toiminnan ohjaajana ja toisaalta tiedot kulttuurien välisistä eroista mahdollistavat toimintastrategioiden suunnittelun. Taidot edustavat kykyä sopeuttaa toiminta- ja vuorovaikutustyyliä silloin kun se on tarkoituksenmukaista. Kulttuuriälyn osatekijät jaotellaan vastaavalla tavalla. Metakognitio tarkoittaa ymmärrystä kulttuurin merkityksestä omaan ja kulttuurisesti erilaiseen toimijuuteen, kognitio tietoa kulttuurien välisistä eroista, toiminta taitoja oman toiminnan sopeuttamiseen ja motivaatio

halukkuutta kulttuurienväliseen vuorovaikutukseen (Earley & Ang, 2003).

Yhteenvetona voidaan todeta, että kompetenssipohjainen kulttuurienvälinen vuorovaikutus ja kulttuuriällyn teoria pitävät kulttuurienvälisyystaitojen oppimista mahdollisena kokemuksen myötä. Kumpaankin teoreettiseen viitekehykseen nojaavat tutkijat ovat myös yksimielisiä siitä, että kulttuurienvälinen vuorovaikutus on tilannesidonnaista ja prosessiluonteista. Yksilö voi jossain vuorovaikutustilanteessa toimia onnistuneesti ja toisessa tilanteessa taas epäonnistua. Yksilön kompetenssi ei välttämättä kehity suoraviivaisesti eikä täydellistä osaamista ole mahdollisuutta saavuttaa. Kulttuurienvälinen kompetenssi ja kulttuuriäly ovat myös osiensa summa, eikä yksittäisen osa-alueen hallinta riitä tekemään yksilöstä kulttuurienvälistä osajaa. Vaikka osa-alueet ovat vahvasti sidoksissa toisiinsa, voidaan lähtökohtana pitää myönteistä asennetta kulttuurienväliseen vuorovaikutukseen. Jos yksilöllä ei ole halua ja motivaatiota kohdata kulttuurisesti erilaista toista, ei tiedoilla tai taidoilla ole merkitystä tai niiden oppimiseen edellytyksiä. (Earley & Ang, 2003; Earley, Ang & Tan, 2006.)

Kulttuurienvälinen vuorovaikutus ja osaamisen mittaaminen

Jos kulttuurienväliseen vuorovaikutukseen liittyvää osaamista on mahdollista oppia, on perusteltua myös arvioida sen tasoa ja kehittymistä. Deardorffin (2006) tutkimus osoitti, että kulttuurienvälisen kompetenssin tutkijoilla ja oppilaitostoimijoilla on eriävä käsitys parhaista arviointimenetelmistä. Tutkijat luottivat enemmän laadullisiin menetelmiin, kun taas oppilaitoksissa pidettiin parempana määrällisiä, mittaripohjaisia,

menetelmiä. Kulttuurienvälisen kompetenssin mittareita on kehitetty lukuisia, mutta niistä suurinta osaa ei käytetä kuin yhden kerran (Dunn, Smith & Montoya, 2006, s. 473). Mittareilla ja menetelmillä arvioidaan joko kompetenssia kokonaisuutena, tai sen osaa tai osia. Monet mittareista ovat saatavilla ainoastaan kaupallisina tuotteina.

Määrälliseen kompetenssitutkimukseen liittyy haasteita. Erityisesti mittareiden siirtäminen kulttuurista toiseen voi aiheuttaa vinoumia. Väittämien ja kysymysten merkitys tutkittavaa ilmiötä selittävänä tekijänä voi vaihdella kulttuurista toiseen. Kysymykset ja väittämät voivat menettää selitysvoimaansa myös mittarin kääntämisen yhteydessä. (Van de Vijver & Leung, 2009; Harzing, 2006.) Lisäksi mittarin vastausasteikon käyttötavat vaihtelevat kulttuureittain. Vastaaajan näkökulmasta tuloksiin saattaa vaikuttaa se, ovatko kysymykset vastaajan omalla äidinkielellä tai vastaajalle vieraalla kielellä. Esimerkiksi Greenholtz (2005) epäilee, että Bennettin (1993) malliin perustuva kulttuurienvälisen herkkyyden asteikko (Intercultural Development Inventory, IDI, ks. Hammer ym., 2003), joka on laajimmalle levinneitä ja eniten käytettyjä kulttuurienvälisen kompetenssin arvioinnin työkaluja, ei toimi yhtä luotettavasti käännettynä versiona eri kulttuuriympäristössä.

Opiskelijoiden kulttuurienväliseen vuorovaikutukseen liittyvää tutkimusta on tehty runsaasti. Comp ym. (2013) arvioivat, että vuosituhannen vaihteen jälkeen on julkaistu jopa yli 1000 artikkelia, kirjaa, raporttia ja esitystä kansainväliseen vaihtoon liittyen. Vaikka osaamista ja sen kehittymistä arvioineita tutkimuksia on tässä joukossa lukuisia, on korkeakoulujen opettajien kulttuurienvälisiä

vuorovaikutusta tutkittu vielä suhteellisen vähän. IDI-mittarilla (Hammer ym., 2003) tehtyjen arviointien mukaan opettajat näyttävät arvioivan oman tasonsa korkeammalle tasolle kuin mitä heidän kulttuurienvälisen kompetenssinsa todellisuudessa on (Helms, 2004; Goode, 2008). Nieto ja Zoller Booth (2010) käyttivät Chenin ja Starostan (2000) kehittämää kulttuurienvälisen herkkyyden (Intercultural Sensitivity Scale, ISS) mittaria keskisuuren amerikkalaisen yliopiston opettajien ($n=35$) ja opiskelijoiden ($n=77$) kulttuurienvälisen kompetenssin vertaamiseen. Tutkimuksen mukaan kulttuurienvälisen kompetenssi oli opettajilla tasoltaan korkeampi kuin opiskelijoilla. Naisopettajien kompetenssi oli selvästi miesten kulttuurienvälisestä kompetenssista korkeampi. Tässä tutkimuksessa kulttuurienvälisestä osaamista tarkastellaan kulttuuriälyn ja laajennetun älykkyyden näkökulmasta korkeakoulukonteksteissa. Seuraavassa luvussa esitellään tutkimuksessa käytetty kulttuuriälyä mittaava *Cultural Intelligence Scale* (CQS) instrumentti.

Tutkimusmenetelmä

Osallistujat

Kutsu sähköisesti toteutettuun kyselytutkimukseen lähetettiin kaikille kolmen eteläsuomalaisen ammattikorkeakoulun opettajille ($N=954$). Kyselyyn vastasi 228 (23,9 %) opettajaa. Aineiston edustavuutta ja tulosten yleistettävyyttä ammatillisen korkea-asteen opetukseen voidaan pitää kohtuullisen hyvänä, koska kyseisissä ammattikorkeakouluissa tarjotaan koulutusta kaikilla kahdeksalla opetus- ja kulttuuriministeriön hallinnonalaan kuuluvalla koulutuslalla (Opetus- ja kulttuuriministeriö, 2013), tutkimukseen valikoit-

tuneiden oppilaitosten joukossa oli sekä kaupungeissa että maaseutukunnissa toimivia ammattikorkeakouluja, ja yhdessä ammattikorkeakouluista järjestetään ammatillista opettajakoulutusta.

Kyselyyn vastanneista opettajista 133 (58,3 %) oli naisia ja 95 (41,7 %) miehiä. Kyselyyn vastanneiden opettajien keski-ikä oli 50,8 vuotta ($SD=8,0$). Suurin osa vastanneista opettajista kuului ikäryhmiin 41–50-vuotiaat ja 51–60-vuotiaat. Iän perusteella ja koulutusaloittain tarkasteluna vastaajamäärät ovat hyvin linjassa ammattikorkeakouluissa toimineiden opettajien koulutuslakohtaisten määrien kanssa (Opetus- ja kulttuuriministeriö, 2013).

Vastaajia pyydettiin kertomaan kuinka montaa vierasta kieltä he kokevat hallitsevansa vähintään tyydyttävästi. Valtaosa vastaajista ($n=108$, 47,4 %) ilmoitti hallitsevansa useampaa kuin kahta kieltä, yhtä kieltä hallitsi 25 (11,0 %) ja kahta kieltä 88 (38,6 %) vastaajaa. Vastaajien vähemmistö, seitsemän opettajaa (3,1 %) ilmoitti, ettei hallitse yhtään vierasta kieltä edes tyydyttävällä tasolla. Opettajia pyydettiin myös arvioimaan omaa kielitaitoaan sen kielen mukaan, jonka he kokivat osaavansa parhaiten. Suurin osa heistä arvioi kielitaitonsa erinomaiseksi ($n=87$, 38,2 %) tai hyväksi ($n=93$, 40,8 %). Tyydyttäväksi tai sitä heikommaksi kielitaitonsa arvioi 48 (21,0 %) vastaajaa.

Ulkomailla asumisen kokemuksen selvittämiseksi vastaajia pyydettiin kertomaan vähintään kolme kuukautta yhtäjaksoista asumista ylittävän ulkomaan kokemuksen pituus. Suurimmalla osalla vastaajista ($n=105$) ei ollut kolme kuukautta ylittävää ulkomaan asumiskokemusta. Toiseksi suurimpaan vastaajaryhmään kuuluivat ne opettajat, jotka oli-

vat asuneet ulkomailla yhdessä tai useammassa vähintään kolmen kuukauden jaksossa yhteensä kaksi vuotta tai kauemmin ($n=44$). Muiden vastaajien ulkomailla asumisen kokemukset vaihtelivat yhdestä yhtäjaksoisesta vähintään kolmen kuukauden jaksosta ($n=28$) niihin opettajiin, jotka olivat asuneet ulkomailla yhtäjaksoisesti vähintään neljä kuukautta, mutta alle yhden vuoden ($n=37$) ja niihin, jotka olivat asuneet ulkomailla yhdessä tai useammassa vähintään kolmen kuukauden jaksossa yhteensä yli vuoden mutta alle kaksi vuotta ($n=14$).

Kulttuuriällyn asteikko

Tässä tutkimuksessa käytetty mittari, kulttuuriällyn asteikko (*Cultural Intelligence Scale, CQS*) (Van Dyne ym., 2009), on kulttuuriällyn käsitteeseen (Earley & Ang, 2003) perustuva itse-arviointikysely (Liite). CQS sisältää 20 väittämää, joihin vastataan seitsemänportaisella Likert-asteikolla (1 = olen täysin eri mieltä, 7 = olen täysin samaa mieltä). Mittarilla voidaan arvioida kulttuuriällyn sisältävää neljää osa-aluetta: 1) metakognitio, 2) kognitio, 3) motivaatio ja 4) toiminta (Van Dyne ym., 2009; Earley & Ang, 2003).

Metakognitio tarkoittaa tietoisuutta oman ja toisten toiminnan kulttuurisidonnaisuudesta. Metakognitiivinen ymmärrys on perusta tehokkaalle kulttuurienväliselle kompetentille toiminnalle. Ymmärrys siitä, miten kulttuuri vaikuttaa omaan ja toisen osapuolen toimintaan, mahdollistaa yksilön valmistautumisen kulttuurisesti erilaisten toimijoiden ja tilanteiden kohtaamiseen. Metakognitiivinen tieto mahdollistaa myös oman toiminnan, odotusten ja toimintastrategioiden arvioimisen.

Kognitiivinen tieto kulttuureista mahdollistaa kulttuurin merkityksen ymmärtämisen yhteiskunnan rakenteissa ja toimintamalleissa. Kognitiivinen tieto on myös ymmärrystä kulttuurikohtaisista normeista, käytännteistä ja tavoista, esimerkiksi aikaan, valtaetäisyyteen tai ihmistenvälisiin suhteisiin liittyen.

Motivaatio on yksilön kykyä suunnata voimavaroja kulttuurienväliseen vuorovaikutukseen. Motivaatio käsittää uskon omiin kykyihin, mihin perustuu myös vuorovaikutuksessa tarvittava luottamus ja halu kokea uutta.

Toiminta on kykyä sopeuttaa omaa toimintaansa erilaisten tilanteiden vaatimuksiin. Toimintaan sisältyy kyky tilanteeseen sopivaan kielelliseen ja non-verbaaliin viestintään. Toisaalta toiminta sisältää kyvyn sovittaa oma puhetyyli tilanteeseen sopivaksi ja toisaalta taas ymmärryksen siitä, milloin itselle luontaisista toimintatapaa ei ole järkevää muuttaa.

CQS on validoitu kuusivaiheisessa tutkimuksessa, jonka tutkimusaineistona oli yli 1 500 singaporelaista yliopisto-opiskelijaa. Faktoreiden Cronbachin alpha-kerroin vaihteli tutkimuksessa välillä .71-.84 ($p < .01$). Kulttuuriällyn asteikon (CQS) pysyvyyttä suhteessa aikaan testattiin siten, että osa tutkimukseen osallistuneista opiskelijoista täytti mittarin neljän kuukauden kuluttua uudelleen. Tuloksena oli, että kognitiivinen toiminnallinen osaaminen muuttui neljän kuukauden aikana, mutta metakognitiiossa ja motivaatiossa ei tapahtunut muutoksia. (Van Dyne ym., 2009.)

Van Dyne ym. (2009) selvittivät myös kulttuuriällyn asteikon toimivuutta itse- ja vertaisarvioinnissa. Kaikkien ns. *Multi-trait Multimethod*-matriisilla

(MTMM) ja hierarkisella regressioanalyysillä laskettujen validiteettiarvojen (konvergentti, erotteleva ja sisäinen validiteetti) perusteella johtopäätös oli, että mittari toimii luotettavasti sekä itse- että vertaisarvioinnin työkaluna. Kimin, Kirkmanin ja Chenin (2008) tutkimuksessa, jossa yhdysvaltalaiset yliopisto-opiskelijat arvioivat pareittain omaa ja ystäviensä ($N=242$) kulttuurivälistä osaamista kulttuuriälän asteikolla, kulttuuriälän asteikon itse- ja vertaisarvioinnin välinen korrelaatio oli $.43$ ($p < .01$).

Templer, Tay ja Chandrasekar (2006) osoittivat tutkimuksessaan, jonka aineistona oli ($N=157$) kansainvälisissä työtehtävissä olevaa eri alojen asiantuntijaa, että mittarin motivaatiofaktori korreloi merkitsevästi ($r=.32-.35$ $p < .001$) kolmen kulttuurienvälistä sopeutumista arvioivan mittarin kanssa, ja tutkijat katsovat, että faktori ennustaa luotettavasti vieraaseen kulttuuriin sopeutumista niin työelämään kuin yleisesti vieraaseen kulttuuriin sopeutumisen tasolla.

CQS käännettiin englannista suomenkielelle ensimmäisen kirjoittajan toimesta, takaisinkäännöksen englanninkielelle teki englannin filologian maisteri. Esitetaus kohderyhmään kuuluvilla opettajilla paljasti, että alkuperäisen ja takaisinkäännetyt mittarin väittämien välillä ei ollut merkittäviä eroja.

Tilastolliset analysit

Mittarin luotettavuutta testattiin tekeillä sekä yksittäisille väittämille että niistä muodostetuille keskiarvomuuttujille normaalisuustarkastelut (g_1 , g_2 , P-Plot, ks. Laitinen, 2014). Opettajien itsearviointiaineisto oli sekä väittämittäin että summamuuttujittain tarkasteluna

vasemmalle vino. Kulttuuriälän tärkeyden arvioinnin osalta aineistoissa vasemmalle vinous oli lievempää. Koska jakaumien muodot olivat pääosin samansuuntaisia, epäparametrisiä analyysimenetelmiä voitiin käyttää aineiston analyysissa.

Kulttuuriälän asteikon reliabiliteettia kuvaava alpha kerroin oli koko mittarille sekä opettajien itsearviointiaineistossa että kulttuuriälän tärkeyttä arvoitaessa $.95$. Reliabiliteetti vaihteli itsearvioinnin osalta ulottuvuuksittain välillä $.67-.74$ ja kulttuuriälän tärkeyttä arvoitaessa välillä $.73-.78$.

Ensimmäiseen tutkimuskysymykseen vastattiin Bayesilaisella riippuvuusuhdemallinnuksella (Bayesian Dependency Modeling, BDM). B-Course -ohjelmistolla (Myllymäki, Silander, Tirri & Uronen, 2002; Nokelainen ym., 2009; Nokelainen & Ruohotie, 2009) suoritussa analyysissa etsitään aineiston louhinnan (data mining) avulla todennäköisintä mallia, joka kuvaa muuttujien välisiä yhteyksiä. Malliin valikoituvat vain ne muuttujat (tässä tutkimuksessa neljää kulttuuriälän faktoria operationalisoivat yksittäiset väittämät), joiden välillä on riippuvuuksia. Malli kuvataan graafisen Bayes-verkon (Bayesian Network, BN) muodossa (Nokelainen, 2010). Analyysin tuloksena syntyneestä todennäköisimmästä mallista tarkastellaan kolmea asiaa. Ensinnäkin sitä, kuinka moni kahdestakymmenestä muuttujasta siihen valikoitui, toiseksi sitä, ovatko samaa teoreettista ulottuvuutta kuvaavat muuttujat yhteydessä toisiinsa, ja kolmanneksi sitä, ovatko kaikki malliin valikoituneet muuttujat yhteydessä toisiinsa (tuloksena yksi Bayes-verkko), vai muodostuuko niistä useampia erillisiä verkkoja.

Toiseen tutkimuskysymykseen vastattiin kuvailevien tunnuslukujen avulla, ts. laskeamalla keskiarvo ja keskihajonta mittarin neljälle ulottuvuudelle (*metakognitio, kognitio, motivaatio, toiminta*) opettajien itsearvioiman kulttuuriällyn ja sen tärkeiden suhteen.

Kolmannen tutkimuskysymyksen osalta ulkomailla asumisen kokemuksen ja kulttuuriällyn yhteyden selvittämiseksi käytettiin Kruskal-Wallisin *H*-testiä. Kruskal-Wallisin *H*-testi on yksisuuntaisen varianssianalyysin eli *F*-testin parametrin vastine ja sitä käytetään kun vertailtavia ryhmiä on enemmän kuin kaksi (Metsämuuronen, 2009, s. 1053, ss. 1115–1116). Testillä tarkasteltiin, poikkeavatko viisi ulkomailla asumisen kokemuksen perusteella vastaajista muodostettua ryhmää toisistaan kulttuuriällyn itsearvioitun tason ja tärkeyden suhteen toisistaan. Myös Bayesilaisella luokitteluanalyysillä (Bayesian Classification Modeling, BCM, ks. Myllymäki, Silander, Tirri & Uronen, 2002; Nokelainen, 2010) tarkasteltiin opettajien itsearvioitun kulttuuriällyn yhteyttä ulkomailla asumisen kokemukseen.

Tulokset

Ennen varsinaisiin tutkimuskysymyksiin vastaamista haluttiin tarkastella taustakysymyksinä esitettyjen iän, sukupuolen ja kieli-taidon mahdollista yhteyttä kulttuuriällyä mittaaviin väittämiin. Iän yhteyttä opettajien ($N=228$) itsearvioituun kulttuuriällyyn tarkasteltiin neljän ikäryhmän kautta: alle 40-vuotiaat ($n=21$, 9.2 %), 41–50-vuotiaat ($n=91$, 39.9 %), 51–60-vuotiaat ($n=89$, 39.0 %) ja yli 60-vuotiaat ($n=27$, 11.8 %) opettajat. Kruskal-Wallisin *H*-testin mukaan eri ikäryhmät eivät poikenneet toisis-

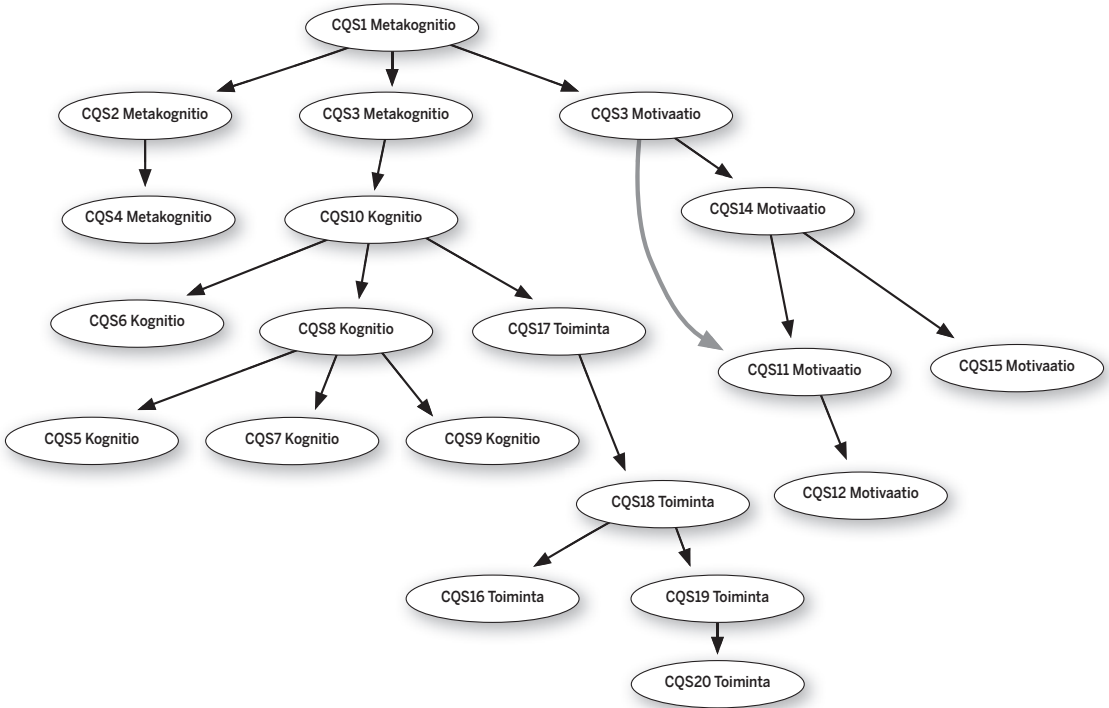
taan tilastollisesti merkitsevästi yhdenkään CQS:n neljän ulottuvuuden osalta. Mann-Whitneyn *U*-testin tulokset osoittivat, että naisten ($n=133$, 58.3 %) vastauskeskiarvot olivat miehiä ($n=95$, 41.7 %) tilastollisesti merkitsevästi korkeampia kaikissa neljässä kulttuuriällyä mittaavassa ulottuvuudessa. Kruskal-Wallisin *H*-testi osoitti myös sen, että itsearvioitu kulttuuriälly lisääntyi säännönmukaisesti puhuttujen kielten lukumäärän kasvaessa. Ero oli tilastollisesti merkitsevä kaikkien neljän kulttuuriällyä mittaavan ulottuvuuden osalta.

Tutkimuskysymys 1: Toimiiko kulttuuriällyn asteikko (CQS) ammattikorkeakoulun opettajien kulttuurienvälisen osaamisen arvioimisessa?

Bayesilaisen riippuvuusuhdeanalyysin avulla aineiston 20 muuttujasta muodostettiin Bayes-verkko, joka kuvaa väittämittäin opettajien itsearvioitua kulttuuriällyä. Kuvioista 1 havaitsemme, että kaikki 20 CQS-mittarin väittämää ovat yhteydessä toisiinsa. Psykometrisessä mielessä tämä on mittarin toimivuuden kannalta hyvä tulos, koska heikot (muista riippumattomat) väittämät olisivat jääneet mallista pois. Havainto myös tukee CQS-mittarin taustalla olevan teorian oletusta siitä, että kulttuuriällyn komponentit korreloivat keskenään. Toinen asia, jonka kuvasta havaitsemme on se, että kulttuuriällyä mittaavat väittämät ryhmittyvät (klusteroituvat) lähelle toisiaan teoreettisen viitekehyksen mukaisesti. Esimerkiksi *motivaatio*-ulottuvuutta operationalisoivat viisi yksittäistä väittämää ovat kaikki yhteydessä toisiinsa. Tämä antaa empiiristä tukea sille, että CQS-mittarin 20 väittämää operationalisoivat luontevasti neljää latenttia ilmiötä. Toisaalta *motivaatio* on muihin yhteydessä vain yhden *metakognitioon* liit-

tyvän väittämän välityksellä. Tämä viittaa siihen, että teoreettisen mallin kolme

muuta ulottuvuutta ovat käsitteellisesti lähempänä toisiaan.



Kuvio 1. Kulttuuriälyä (CQS) mittaavien väittämien Bayes-verkko.

Tutkimuskysymys 2: Millaiseksi ammattikorkeakoulun opettajat arvioivat oman kulttuuriälynsä ja sen tärkeyden opettajan työssä?

Ammattikorkeakoulun opettajat ($N=228$) arvioivat kulttuuriälynsä olevan hyvällä tasolla, koska mittarin kaikkien väittämien keskiarvo oli 4.8 ($SD=1.12$). Selvästi vahvimaksi osa-alueeksi opettajat arvioivat *motivaation* kulttuurienväliseen vuorovaikutukseen ($M=5.4$, $SD=1.24$). He myös kokivat olevansa kohtuullisen vahvoja tietoisuutta oman ja toisten toiminnan kulttuurisidonnaisuudesta kuvaavalla *metakognition* alueella ($M=4.8$, $SD=1.27$). Heikoim-

miksi alueiksi arvioitiin kulttuurikohtaisia normeja, käytänteitä ja tapoja kuvaava *kognitio* ($M=4.4$, $SD=1.30$) ja kielellistä ja ei-kielellistä toimintakykyä kuvaava *toiminta* ($M=4.5$, $SD=1.51$). Tuloksia tulkittaessa on huomioitava, että vastusten keskihajonta oli varsin suurta. (Taulukko 1.)

Kulttuuriälyn tärkeyttä arvioitaessa opettajat arvioivat tärkeimmiksi osa-alueiksi *metakognition* ($M=5.2$, $SD=1.13$) ja *motivaation* kulttuurienväliseen toimintaan ($M=4.8$, $SD=1.24$). Kulttuurienvälisen *toiminnan* hallinnalla ($M=4.7$, $SD=1.09$) nähtiin olevan vähemmän merkitystä ja vähiten tärkeäk-

si osaamisen alueeksi tässä mittarissa ($M=4.7$, $SD=1.09$). (Taulukko 1.)
vastaajat arvioivat *kognition* osa-alueen

Taulukko 1. Ammattikorkeakoulun opettajien itsearvioitu kulttuuriäly ja sen koettu tärkeys opettajan työssä ($N=228$).

	Itsearviointi		Tärkeyden arviointi	
	M	SD	M	SD
1 Metakognitio	4.8	1.27	5.2	1.13
2 Kognitio	4.4	1.30	4.7	1.09
3 Motivaatio	5.4	1.24	5.1	1.06
4 Toiminta	4.5	1.51	4.8	1.24

Tutkimuskysymys 3: Onko ulkomailla asumisen kokemus yhteydessä ammattikorkeakoulun opettajien itsearvioimaan kulttuuriälyyn tai sen koettuun tärkeyteen opettajan työssä?

Ulkomailla asumisen kokemus jaoteltiin viiteen ryhmään asumiskokemuksen keston mukaan: 1) ei ole asunut ulkomailla ($n=105$, 46.1 %), 2) on asunut ulkomailla yhtäjaksoisesti vähintään kolme kuukautta ($n=28$, 12.3 %), 3) on asunut ulkomailla yhtäjaksoisesti vähintään neljä kuukautta mutta alle yhden vuoden ($n=37$, 16.2 %), 4) on asunut ulkomailla yhdessä tai useammassa vähintään kolmen kuukauden jaksossa yhteensä yli vuoden mutta alle kaksi vuotta ($n=14$, 6.1%), 5) on asunut ulkomailla yhdessä tai useammassa vähintään kolmen kuukauden jaksossa yhteensä kaksi vuotta tai kauemmin ($n=44$, 19.3 %).

Korkeimmat kulttuuriälyn keskiarvot kaikilla neljällä ulottuvuudella oli pisimpään ulkomailla asuneella opettajaryhmällä ($M=5.2-6.3$, $SD=.74-1.73$). Keskiarvot laskivat kaikilla ulottuvuuksilla ulkomailla asumisen kokemuksen ly-

hentyessä niin, että ne olivat alhaisimmat niillä opettajilla, jotka eivät olleet asuneet ulkomailla edes yhtä vähintään kolmen kuukauden yhtämittaista jaksoa ($M=4.0-4.9$, $SD=1.23-1.50$).

Selvästi vahvin osa-alue ulkomailla pisimpään asuneiden ryhmässä oli kulttuurienvälisen vuorovaikutuksen halukkuutta kuvaava *motivaatio* ($M=6.3$, $SD=.75$). Myös ne, jotka eivät olleet asuneet ulkomailla, kokivat kulttuuriälyn osa-alueista *motivaation* ($M=4.9$, $SD=1.23$) vahvuudekseen. Motivaation vastauskeskiarvojen ero oli vastaajaryhmien välillä tilastollisesti merkitsevä (taulukko 2).

Toinen ulottuvuus, jossa vastaajaryhmien välillä oli tilastollisesti erittäin merkitsevä ero, oli *kognitio*. Tämän ulottuvuuden kokivat sekä kauimmin ulkomailla asuneet ($M=5.3$, $SD=1.19$) että erityisesti ne, joilla ulkomailla asumisen kokemusta ei ollut ($M=4.0$, $SD=1.26$) heikkoudekseen. Suurinta epävarmuutta kauimmin ulkomailla asuneiden ryhmä kuitenkin koki kulttuurienvälisen *toiminnan* ($M=5.2$, $SD=1.74$) ulottuvuudessa. Toiminta aiheutti epävarmuut-

ta myös siinä ryhmässä, jossa ulkomailla asumisen kokemuksesta ei ollut ($M=4.2$, $SD=1.49$). (Taulukko 2.)

Ulkomailla asumisen kokemuksella näytti olevan yhteys myös ammattikorkeakoulun opettajien arvioimaan kulttuurienvälisen kompetenssin tärkeyteen (taulukko 2). Kulttuuriällyn (CQS) asteikolla osa-alueessa *motivaatio* ero oli merkitsevä ja *kognition* osa-alueessa mel-

kein merkitsevä. Kulttuuriällyn osalta ryhmien väliset erot sen koetusta tärkeydestä olivat johdonmukaisia. Pisimpään ulkomailla asuneet näkivät sekä *motivaation* ($M=5.5$, $SD=1.14$) että *kognition* ($M=5.0$, $SD=1.03$) osa-alueiden merkityksen tärkeämpänä kuin vähemmän aikaa ulkomailla asuneet ($M_{Motivaatio}=4.88-5.39$, $SD_{Motivaatio}=.83-1.04$; $M_{Kognitio}=4.45-4.87$, $SD_{Kognitio}=.80-1.12$). (Taulukko 2.)

Taulukko 2. Ulkomailla asumisen kokemuksen yhteys ammattikorkeakoulun opettajien kulttuuriällyn ja sen tärkeyden arviointiin ($N=228$).

	Itsearviointi	Tärkeyden arviointi
1 Metakognitio	$p=.001$	$p=.430$
2 Kognitio	$p<.001$	$p=.025$
3 Motivaatio	$p<.001$	$p=.004$
4 Toiminta	$p=.002$	$p=.583$

Kulttuuriällyn neljän faktorin yhteyttä ulkomailla asumisen kokemukseen tutkittiin tarkemmin Bayesilaisen luokitteluanalyysin (BCM) avulla. Analyysi suoritettiin B-Course -ohjelmalla siten, että luokittelumuuttujana toimi edellä kuvattu viisiluokkainen ulkomailla asumisen kokemus ja ennustavina muuttujina neljä CQS-mittarin kulttuuriällyn asteikon faktoria. Analyysin ensimmäisessä vaiheessa suoritettiin geneettisiin algoritmeihin perustuva ennustemuuttujien valinta. Luokitteluominaisuuksiltaan paras malli sisälsi kaikki CQS-mittarin neljä faktoria, jotka ennustavat ulkomailla asumisen kokemuksesta 52.2 prosentin tarkkuudella. Kuviossa 2 on kuvattu ulkomailla asumisen kokemuksen yhteys kolmeen faktoriin.

Kuvion 2 perusteella voidaan päätellä, että lyhyelläkin, vähintään kolmen kuukauden mittaisella ulkomaan kokemuksesta on selkeä yhteys *motivaatioon*. Kulttuuriällyn ulottuvuuksista *metakognitio*, *kognitio* ja *toiminta* ovat voimakkaimmillaan vasta yhteensä kahden vuoden, vähintään kolmen kuukauden jaksoissa ulkomailla vietetyn ajan jälkeen. *Motivaatio* -ulottuvuuden osalta kehitys oli voimakkainta ulkomailla vietetyn asumisen seurauksena: vastausvaihtoehtojen 6 ja 7 valinnan todennäköisyys kasvaa 32 prosentista (1=ei ole asunut ulkomailla) 86 prosenttiin (5=ulkomailla vähintään 24 kuukautta). Myös muiden kolmen ulottuvuuden osalta vastaava vertailu tuottaa samankaltaisen tuloksen. *Metakognition* korkeimpien tasojen saavuttaminen on 28 prosenttia, *kognition* 40 prosenttia ja

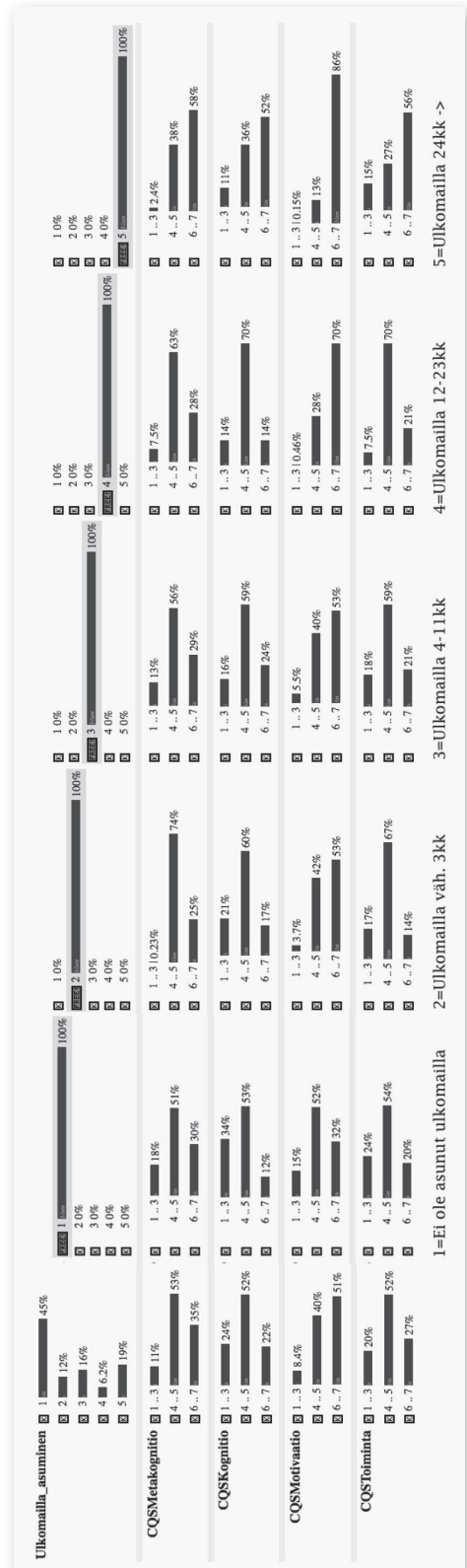
toiminnan 36 prosenttia todennäköisempää, jos henkilö on ollut yhteensä vähintään 24 kuukautta ulkomailla, kuin että hän ei ole viettänyt ulkomailla yli 3 kuukauden jaksoa.

Yhteenveto

Tutkimustulosten perusteella suomenkielelle käännettyä kulttuuriälyä mittaavalla *Cultural Intelligence Scale (CQS)* mittarilla voidaan kerätä tietoa opettajien kulttuuriälystä. Bayesilaisella riippuvuussuhdemallinnuksella luotu opettajien itsearvioitua kulttuuriälyä väittämittäin kuvaava Bayes-verkko näytti, että kaikki 20 CQS-mittarin väittämää ovat yhteydessä toisiinsa. CQS sisältää empiirisellä, 228 ammattikorkeakouluopettajasta koostuvalla, aineistolla tehdyn konfirmatorisluonteisen tarkastelun perusteella teoreettisen mallin oletuksen mukaisesti neljä kulttuuriälyä mittaavaa osiota (Van Dyne ym., 2009; Earley & Ang, 2003). Analyysi myös osoitti, että teoreettisen mallin neljä ulottuvuutta ovat yhteydessä toisiinsa. Kulttuuriällyn asteikolla (CQS) kulttuurienvälisen vuorovaikutuksen ulottuvuudet erottuvat toisistaan ja mittarin väittämät kiinnittyvät kukin selkeästi yhteen ulottuvuuteen.

Kulttuuriälyään CQS-asteikon 20 kysymyksellä arvioineet ammattikorkeakoulun opettajat näkivät kulttuuriällynä olevan varsin vahvalla tasolla. Kulttuuriällyn ulottuvuuksista opettajat arvioivat erityiseksi vahvuudekseen *motivaation* kulttuurienväliseen vuorovaikutukseen. Motivaatio nähtiin myös yhtenä tärkeimmistä kulttuuriällyn ulottuvuuksista yhdessä metakognition (tietoisuus oman ja toisten toiminnan kulttuurisidonnaisuus-

Kuvio 2. Ulkomailla asumisen kokemuksen yhteys CQS-mittarin neljään faktoriin.



desta) kanssa. Kulttuuriällyn osa-alueista *kognitio* ja *toiminta* arvioitiin heikoimmiksi ja vähemmän tärkeiksi ulottuvuuksiksi. Kognitio mahdollistaa kulttuurin merkityksen ymmärtämisen yhteiskunnan rakenteissa ja toimintamalleissa, ja toiminta kuvaa vastaavasti kykyä soveltaa kulttuurienvälisyyteen liittyviä tietoja ja taitoja tilanteen vaatimaksi toiminnaksi.

Niin epäparametriset analyysimenetelmät kuin Bayesilainen luokitteluanalyysikin osoitti, että ulkomailla asuminen ja itsearvioitu kulttuuriäly ovat yhteydessä toisiinsa. Luokitteluanalyysin perusteella ulkomailla asumisen kokemukset kehittävät kulttuuriällyn kaikkia neljää ulottuvuutta. Ulkomailla asumisen kokemus lisäsi johdonmukaisesti myös kulttuurienvälisen osaamisen koettua tärkeyttä: pidempään ulkomailla asuneet kokivat kulttuurienvälisen osaamisen tärkeämmäksi kuin lyhyemmän ajan tai ei ollenkaan ulkomailla asuneet.

Pohdinta

Tarve kulttuurienvälisen osaamisen määrittelyyn ja arviointiin on ilmeinen, ja siihen on myös alettu viime vuosina kiinnittää selvästi enemmän huomioita tarkastelun siirtyessä liikkuvuuden tilastoinnista oppimistulosten tarkasteluun. Kulttuurienvälisen osaamisen mittaaminen on kuitenkin osoittautunut haasteelliseksi tehtäväksi. Yksi mittaamista keskeisesti vaikeuttava tekijä on epäilemättä kulttuurienvälisen osaamisen vaikea määriteltävyys (ks. esim. Dervin, 2010). Kansainväliseen vuorovaikutukseen liitettävien osa-alueiden ja käsitteiden, kuten empatia ja joustavuus, rajaaminen mitattavaan muotoon on monitulkintaista. Väittämien muotoilu vaatii erityistä huolellisuutta juuri kyselyissä, joihin tavallisesti vastataan nopeasti ja

Luokitteluanalyysin perusteella ulkomailla asumisen kokemukset kehittävät kulttuuriällyn kaikkia neljää ulottuvuutta.

intuitioon perustuen. Koska kulttuurienvälisen osaamisen on myös jatkuvassa muutoksessa, pystytään parhaimmillaankin saamaan tietoa vain sen hetkisestä tilanteesta. Jokikokko ja Järvelä (2013) lähestyvät opettajan interkulttuurisen kompetenssin käsitettä *produktin* ja *prosessin* näkökulmista, joista ensimmäinen perustuu oletukselle siitä, että lopputulos, ”oikea” käyttäytyminen tai suoritus, määrittää kompetenssia, kun taas jälkimmäinen korostaa tilanteiden ja kohtaamisten ainutlaatuisuutta eikä yleispäteviä toimintamalleja ole näin ollen mahdollista löytää. Oppilaitosten kansainväliseen toimintaan ja kulttuurienväliseen osaamiseen kuuluva jatkuva muutos korostaakin tarvetta monipuolisiin mittaamisen menetelmiin, joiden avulla voidaan kerätä kansainvälistä vuorovaikutusta koskevaa ajantasaista tietoa luotettavasti käytössä olevilla resursseilla. Tämä tutkimus tarjoaa työvälineen erityisesti suurempien aineistojen tarkastelulle.

Kansainvälisyysosaaminen on sisällytetty ammattikorkeakoulujen opettajien työn läpileikkaavaksi teemaksi ja sen odotetaan tulevan esiin niin opetuksessa kuin opetusta tukevassa tutkimus- ja aluekehitystyössäkin. Tämän tutkimuksen aineistona oli kolmessa eteläsuomalaisessa ammattikorkeakoulussa Webropol-kyselynä kerätyt opettajien ($N=228$) itsearviot heidän omasta kulttuuriällystään ja käsitykset kulttuuriällyn merkityk-

sestä osana ammatillista osaamista, mikä valottaa opettajien resursseja toimia ”kansainvälisen toiminnan edelläkävijöinä” korkeakoulukontekstissa. Tutkimuksen perusteella on hyvä kiinnittää huomiota siihen, että kulttuuriällyn osa-alueista *toiminta*, yhdessä *kognition* kanssa, olivat opettajien arvioinnin mukaan heidän heikoimpia osaamisalueitaan, vaikka perinteisesti toiminnallisuuden merkitys korostuu ammatillisesti suuntautuneiden alojen työtilanteisiin liittyvässä vuorovaikutuksessa. Toiminta määriteltiin tutkimuksessa kyvykkyydeksi soveltaa kulttuurienvälisyyteen liittyviä tietoja ja taitoja tilanteen vaatimaksi toiminnaksi.

Vaikka ammattikorkeakoulujen opettajien kulttuuriälyä on tutkimuksen mukaan tarve kehittää, suhtautuivat opettajat kulttuurienväliseen toimintaan myönteisesti, mikä tarjoaa myös hyvät lähtökohdat taitojen kehittämiseksi. CQS-asteikolla tarkasteltuna opettajat tosin arvioivat, että heidän *motivaationsa* kulttuurienväliseen vuorovaikutukseen on suurempaa kuin sen koettu tärkeys. Opettajat kokivat erityisesti tarvitsevansa lisää valmiuksia kulttuurienvälisyyteen liittyvän tiedon ja toiminnan alueilta.

Tilastollinen tarkastelu osoitti selkeästi ulkomailla asumisen kokemuksen pituuden yhteyden ammattikorkeakoulujen opettajien kulttuuriällyn. Itsekoettu kulttuuriäly oli korkeimmillaan niillä opettajilla, jotka olivat asuneet ulkomaille yli 24 kuukautta yhdessä tai useammassa vähintään kolmen kuukauden jaksossa. Yksi syy tutkimuksessa esille tulleen opettajien kokemaan kulttuurienvälisen *toiminnan* heikkoon osaamiseen voi siis myös olla se, että yli puolella opettajista ei ollut ulkomailla asumisen kokemusta. Tulokset korostavat erityisesti omakohtaisen, pitkän kulttuurienvälisen

vuorovaikutuksen, kokemuksen merkitystä ammattikorkeakoulujen opettajien kulttuuriällyssä. Myös Laitisen (2014) tutkimuksessa korostui selvästi, että pitkät ulkomailla oleskelun jaksot ovat tehokkaampia kulttuurienvälisen kompetenssin kehittämässä kuin lyhyet kurssit ja valmennukset.

Ammattikorkeakouluissa pitkiin opettajavaihtoihin osallistuminen on mahdollista, mutta käytännössä valtaosa opettajavaihtoista on lyhyitä; viikon tai harvemmin kahden viikon mittaisia. Pitkiin, useamman kuukauden mittaisiin opettajavaihtoihin, osallistuminen on käytännössä haasteellista, mikä edellyttää oppilaitoksilta vaihtoehtoisten kulttuuriälyä kehittävien toimenpiteiden kehittelyä. Toisaalta tulosta tarkastellessa on hyvä pitää mielessä se, että kohde-ryhmästä ne, jotka kokevat kulttuuriällyn kuuluvat ulottuvuudet tärkeäksi tai osaamistasonsa korkeammaksi, oletettavasti myös vastaavat halukkaammin kuin ne opettajat, jotka eivät koe asiaa merkitykselliseksi, tai joille oma osaamistaso herättää epävarmuutta. Korkeakouluopettajiin kohdistuneet tutkimukset ovat myös osoittaneet, että yleensä oma osaaminen arvioidaan suuremmaksi kuin mitä se todellisuudessa on (Helms, 2004; Goode, 2008). Laitisen (2014) tutkimus osoitti, että kulttuurienvälisessä vuorovaikutuksessa itsensä kompetenteiksi kokevat henkilöt ovat aktiivisempia kansainvälisyystoimijoita kuin ne, jotka tuntevat epävarmuutta oman osaamisensa suhteen.

Vaikka kokemuksen merkitys kulttuurienvälisen vuorovaikutuksen oppimisessä korostuu, on muistettava, että kulttuurienvälisen osaaminen ei kuitenkaan kehity ainoastaan kokemuksen avulla (esim. Bennett, 1993), vaan vaatii tuek-

seen tiedollista koulutusta kulttuurienvälisyydestä ja omien kokemusten reflektiota. Kulttuurinen sensitiivisyys ei kehity ainoastaan sen perusteella, että henkilö on viettänyt tietyn ajan ulkomailla. Yksilön maailmankuva ja toimintatavat ovat syvään juurtuneita ja niiden muuttaminen on hidas prosessi. Toisaalta on myös arvioitava kriittisesti ulkomailla asumisen kokemuksia sisällöllisesti. Tässä tutkimuksessa ulkomailla asumisen kokemuksia ei eritelty ammatillisiin ja muihin vierailuihin, mikä olisi edelleen tarkentanut vierailujaksojen yhteyttä kulttuuriällyn kehittymiseen. Lisäksi kulttuuriällyn eri ulottuvuuksia voitaisiin tarkastella lähemmin opettajan profession näkökulmasta, kuten kulttuuriällyn yhteyttä opettajan pedagogisiin taitoihin tai kulttuurienvälisen vuorovaikutustaitojen välittymiseen opettajalta opiskelijalle. Pysyvä muutos edellyttää joka tapauksessa uudenlaista lähestymistapaa ammatilliseen osaamiseen, mikä on ajankohtainen haaste opetukselle, koulutukselle ja tutkimukselle. Motivaation lisäksi, opettajien kulttuurienvälisen vuorovaikutuksen tukemisessa huomioidaan tulevaisuudessa toivon mukaan myös opettajien kulttuuriin liittyvän tiedon ja ymmärryksen kehittäminen sekä vuorovaikutukseen liittyvien taitojen vahvistaminen. Tutkimustuloksia voidaan hyödyntää erityisesti ammattikorkeakoulujen ja niiden tarjoaman kulttuurienvälisen vuorovaikutuksen opetuksen kehittämisessä, opettamisen tukemisessa ja edistämässä sekä opettajien ammatillisen kasvun tukemisessa.

Lähteet

-
- Ammattikorkeakoulujen rehtorineuvosto. (2006). *Ammattikorkeakoulutukinnon suorittaneiden yleiset kompetenssit*. Haettu helmikuun 17, 2014, sivustolta <http://www.ncp.fi/ects/materiaali/Yleiset%20kompetenssit%20tutkintotasoitain%2019042006.pdf>.
- Anon (2003). *Laki ammattikorkeakouluista 351/9.5.2003*.
- Bennett, M. J. (1993). Towards ethnorelativism: A developmental model of intercultural sensitivity. Teoksessa R. M. Paige (toim.), *Educating for the intercultural experience* (ss. 21-71). Yarmouth, ME: Intercultural Press.
- Chen, G. M., & Starosta, W. J. (2000). The development and validation of the intercultural communication sensitivity scale. *Human Communication, 3*(1), 3-14.
- Commission of the European Communities. (2006). *Proposal for a Recommendation of the European Parliament and of the Council on establishment of the European Qualifications Framework for lifelong learning*. COM (2006) 479 final. Brussels: Commission of the Commission European Communities.
- Commission of the European Communities. (2010). *EUROPE 2020, A strategy for smart, sustainable and inclusive growth*. COM (2010) 2020 final. Brussels: Commission of the Commission European Communities.
- Comp, D., Gladding, S., Rhodes, G., Stephenson, S., & Vande Berg, M. (2013). Literature and Resources for Education Abroad Outcomes Assessment. Teoksessa M. C. Bolen (toim.), *A Guide to Outcomes Assessment in Education Abroad* (ss. 97-135). Carlisle PA: The Forum on Education Abroad.
- Deardorff, D. K. (2006). The Identification and Assessment of Intercultural Competence as a Student Outcome of Internationalization at Institutions of Higher Education in the United States. *Journal of Studies in International Education, 10*(3), 241-266.
- Dervin, F. (2010). Assessing intercultural competence in Language Learning and Teaching: a critical review of current efforts. Teoksessa Dervin, F., & E. Suomela-Salmi (toim.), *New Approaches to Assessment in Higher Education*. (ss. 157-173). Bern: Peter Lang.
- Le Deist, F. D., & Winterton, J. (2005). What is Competence? *Human Resource Development International, 8*(1), 27-46.

- Dunn, T. W., Smith, T. B., & Montoya, J. A. (2006). Multicultural Competency Instrumentation: A Review and Analysis of Reliability Generalization. *Journal of Counseling and Development, 84*(4), 471-482.
- Earley, P. C., & Ang, S. (2003). *Cultural Intelligence: Individual interactions across cultures*. Stanford, CA: Standard University Press.
- Earley, P. C., Ang, S., & Tan, J-S. (2006). *CQ Developing Cultural Intelligence at Work*. Stanford, CA: Standorf Business Books.
- Gardner, H. (1983). *Frames of mind: The theory of multiple intelligences*. New York, NY: Basic-Books.
- Goode, M. L. (2008). The Role of Faculty Study Abroad Directors: A Case Study. *Frontiers: The Interdisciplinary Journal of Study Abroad, 15*(Fall-Win), 149-172.
- Greenholtz, J. F. (2005). Does intercultural sensitivity cross cultures? Validity issues in porting instruments across languages and cultures. *International Journal of Intercultural Relations, 29*(1), 73-89.
- Gudykunst, W. B. (2005). An Anxiety/Uncertainty Management (AUM) Theory of Effective Communication. Teoksessa W. B. Gudykunst (toim.), *Theorizing About Intercultural Communication* (ss. 281-322). Thousand Oaks, CA: SA-GE.
- Hammer, M. R., Bennett, M. J., & Wiseman, R. (2003). Measuring intercultural sensitivity: The intercultural development inventory. *International Journal of Intercultural Relations, 27*(4), 421-243.
- Hanhinen, T. (2010). *Kvalifikaatiot ja työelämäosaaminen – Dynaamisen kvalifikaatioiden luokitusjärjestelmän konstruointi*. Acta Universitatis Tampereensis, 1571. Väitöskirja.
- Harzing, A. W. (2006). Response styles in cross-national survey research: A 26-country study. *International Journal of Cross-Cultural Management, 6*(2), 243-266.
- Helms, S. M. (2004). *The examination of cultural sensitivity and exhibition of cultural competence for faculty at liberal arts institutions within higher education*. Academic dissertation. Dissertation Abstracts International, 64(10), 3609A.
- Huttunen, L., Löytty, O., & Rastas, A. (2005). Suomalainen monikulttuurisuus. Paikallisia ja ylijärjaisiä suhteita. Teoksessa A. Rastas, L. Huttunen, & O. Löytty, O. (toim.), *Suomalainen vieraskirja. Kuinka käsitellä monikulttuurisuutta* (ss. 16-40). Tampere: Vastapaino.
- Jokikokko, K. (2010). *Teachers' intercultural learning and competence*. Universitat Ouluensis E114. Väitöskirja. Oulu: Oulun yliopisto.
- Jokikokko, K., & Järvelä, M. (2013). Opettajan interkulttuurinen kompetenssi – produkti vai prosessi? *Kasvatus, 44*(3), 245-257.
- Kealey, D. J., & Protheroe, D. P. (1995). *Cross-cultural Collaborations: Making North-South Cooperation more effective*. Hull, Canada: CIDA.
- Kim, Y. Y. (2009). The Identity Factor in Intercultural Competence. Teoksessa D. K. Dardorff (toim.), *The SAGE Handbook of Intercultural Competence* (ss. 53-65). Thousand Oaks, CA: Sage.
- Kim, K., Kirkman, B. L., & Chen, G. (2008). Cultural intelligence and international assignment effectiveness: A conceptual model and preliminary findings. Teoksessa S. Ang, & L. V. Dyne (toim.), *Cultural intelligence: Managing diversity within and across cultures* (ss. 71-90). Armonk, NY: M.E. Sharpe.
- Laitinen, E. (2014). *Ammattikorkeakoulujen opettajien kulttuurienvälinen kompetenssi ja sen mittaaminen*. Acta Universitatis Tampereensis. Tampere: Tampere University Press.
- Liljander, J-P. (2004). *Ammattikorkeakoulutuksen asema eurooppalaisella korkeakoulutusalueella*. Työryhmämuistioita ja selvityksiä 10. Opetusministeriö. Helsinki: Yliopistopaino.
- Metsämuuronen, J. (2009). *Tutkimuksen tekemisen perusteet ihmistieteessä*. Tutkijalaitos. Jyväskylä: Gummerus Kirjapaino Oy.
- Mulder, M. (2014). Conceptions of Professional Competence. Teoksessa S. Billett, C. Harteis, & H. Gruber (Eds.), *International Handbook of Research in Professional and Practice-based Learning* (ss. 107-137). Dordrecht: Springer.
- Myllymäki, P., Silander, T., Tirri, H., & Uronen, P. (2002). B-Course: a web-based tool for Bayesian and causal data analysis. *International Journal on Artificial Intelligence Tools, 11*(3), 369-387.
- Nieto, C., & Zoller Booth, M. (2010). Cultural Competence: Its Influence on the Teaching and Learning of International Students. *Journal of Studies in International Education, 14*(4), 406-425.
- Nokelainen, P. (2010). Bayesilaisen tilastoanalyysin käyttömahdollisuudet ammattikasvatuksen tutkimuksessa. *Ammattikasvatuksen aikakauskirja, 12*(1), 34-46.

Nokelainen, P., Miettinen, M., & Ruohotie, P. (2009). Profiilien, toiminnan ja oppimistuotosten välisen yhteyden ennustaminen Bayes-laskennan avulla. *Kasvatus*, 40(3), 257–271.

Nokelainen, P., & Ruohotie, P. (2009). Non-linear Modeling of Growth Prerequisites in a Finnish Polytechnic Institution of Higher Education. *Journal of Workplace Learning*, 21(1), 36–57.

Opetusministeriö. (2007). *Kansainvälisyyskasvatus 2010*. Opetusministeriön julkaisuja 2007:11. Helsinki: Yliopistopaino.

Opetusministeriö. (2009). *Korkeakoulujen kansainvälistymisstrategia 2009–2015*. Opetusministeriön julkaisuja 2009:21. Helsinki: Yliopistopaino.

Opetus- ja kulttuuriministeriö. (2012). *Koulutus ja tutkimus vuosina 2011–2016*. Kehittämissuunnitelma. Opetus- ja kulttuuriministeriön julkaisuja 2012:1. Helsinki: Kopijyvä Oy.

Opetus- ja kulttuuriministeriö. (2013). *Ammattikorkeakoulut*. Haettu helmikuu 17, 2014 sivustolta <http://www.minedu.fi/OPM/Koulutus/ammattikorkeakoulutus/ammattikorkeakoulut/?lang=fi>.

Opetus- ja kulttuuriministeriö. (2015). *Towards a future proof system for higher education and research in Finland*. Opetus- ja kulttuuriministeriö 2015:11. Haettu toukokuu 21, 2015 sivustolta <http://www.minedu.fi/export/sites/default/OPM/Julkaisut/2015/liitteet/okm11.pdf?lang=en>.

Rathje, S. (2007). Intercultural Competence: The Status and Future of a Controversial Concept. *Language and Intercultural Communication*, 7(4), 254–266.

Stenström, M.-L., Laine, K., & Valkonen, S. (2004). Ammattikorkeakoulusta valmistuneiden sijoittuminen työelämään. Teoksessa P. Tynjälä, J. Välimaa, & M. Murtonen (toim.), *Korkeakoulutus, oppiminen ja työelämä. Pedagogisia ja yhteiskuntatieteellisiä näkökulmia* (ss. 109–107). Juva: WS Bookwell Oy.

Sternberg, R. J., & Detterman, D. K. (1986). *What is intelligence? Contemporary viewpoints on its nature and definition*. Norwood, NJ: Ablex.

Talib, M. (2005). *Eksotiikkaa vai ihmisarvoa. Opettajan monikulttuurisesta kompetenssista*. Turku: Painosalama Oy.

Templer, K. J., Tay, C., & Chandrasekar, N. A. (2006). Motivational Cultural Intelligence, Realistic Job Preview, Realistic Living Conditions Preview, and Cross-Cultural Adjustment. *Group & Organisational Management*, 31(1), 154–173.

Ting-Toomey, S. (2005). The Matrix of Face: An Updated Face-Negotiation Theory. Teoksessa W. B. Gudykunst (toim.), *Theorizing About Intercultural Communication* (ss. 71–92). Thousand Oaks, CA : Sage.

Van de Vijver, F. J. R., & Leung, K. (2009). Methodological Issues in Researching Intercultural Competence. Teoksessa D. K. Deardorff (toim.), *The SAGE Handbook of Intercultural Competence* (ss. 404–418). Thousand Oaks, CA: Sage.

Van Dyne, L., Ang, S., & Koh, C. K. S. (2009). Cultural intelligence: Measurement and scale development. Teoksessa M. A. Moodian (toim.), *Contemporary leadership and intercultural competence: Exploring the cross-cultural dynamics within organizations* (ss. 233–254). Thousand Oaks, CA: Sage.



Liite

Kulttuuriällyn CQS-asteikko ($\alpha_{\text{itsearviointi}}=.95$; $\alpha_{\text{tärkeys}}=.95$)

Metakognitio (($\alpha_{\text{itsearviointi}}=.74$; $\alpha_{\text{tärkeys}}=.75$))

1. Olen tietoinen siitä, mitä kulttuureita koskevaa tietoa käytän, ollessani vuorovaikutuksessa kulttuuritaustaltaan erilaisten ihmisten kanssa.
2. Sovellan osaamaani kulttuuritietoutta ollessani vuorovaikutuksessa itselleni vieraasta kulttuurista lähtöisin olevien ihmisten kanssa.
3. Olen tietoinen siitä, mitä kulttuureita koskevaa tietoa käytän kulttuurienvälisessä vuorovaikutuksessa.
4. Tarkistan vuorovaikutuksen aikana kulttuuritietouteni paikkansapitävyyden ollessani tekemisissä toisista kulttuureista tulevien ihmisen kanssa.
5. Tunnen toisten kulttuurien oikeuskäytäntöjä ja taloudellisia järjestelmiä.

Kognitio (($\alpha_{\text{itsearviointi}}=.73$; $\alpha_{\text{tärkeys}}=.78$))

6. Tunnen vieraiden kielten sääntöjä (esim. sanaston ja kieliopin osalta).
7. Tunnen toisten kulttuurien arvoja ja uskonnollisia käsityksiä.
8. Tunnen toisten kulttuurien avioliittojärjestelmiä.
9. Tunnen toisten kulttuurien taidetta ja käsitöitä.
10. Tunnen toisten kulttuurien ei-kielellisen viestinnän sääntöjä.
11. Nautin ollessani vuorovaikutuksessa toisista kulttuureista tulevien ihmisten kanssa.

Motivaatio (($\alpha_{\text{itsearviointi}}=.71$; $\alpha_{\text{tärkeys}}=.74$))

12. Luotan siihen, että osaan seurustella itselleni vieraista kulttuureista tulevien ihmisten kanssa.
13. Olen varma, että osaan käsitellä vieraaseen kulttuuriin sopeutumisesta aiheutuvaa stressiä.
14. On hauskaa asua vieraassa kulttuurissa.
15. Luotan siihen, että totun omasta kulttuuristani poikkeaviin ostosten tekemisen tilanteisiin.
16. Muutan suullista ilmaisuani (esim. aksenttia ja äänensävyä) silloin kun kulttuurienväläinen vuorovaikutus sitä vaatii.

Toiminta (($\alpha_{\text{itsearviointi}}=.67$; $\alpha_{\text{tärkeys}}=.73$))

17. Käytän puheessani taukoja ja hiljaisuutta kulttuurienvälisen vuorovaikutustilanteen vaatimusten mukaisesti.
18. Vaihtelen puheeni nopeutta kulttuurienvälisen vuorovaikutustilanteen vaatimusten mukaisesti.
19. Vaihdan ei-kielellistä ilmaisuani kulttuurienvälisen vuorovaikutustilanteen vaatimusten mukaisesti.
20. Muutan kasvojeni ilmeitä kulttuurienvälisen vuorovaikutustilanteen vaatimusten mukaisesti.

What triggers emotions in university teaching?

Liisa Postareff

PhD, Title of Docent, Assistant Professor of Higher Education
Centre for Research and Development of Higher Education
liisa.postareff@helsinki.fi

Sari Lindblom-Ylänne

PhD, Title of Docent, Professor of Higher Education
Centre for Research and Development of Higher Education
sari.lindblom-ylanne@helsinki.fi

Refereed article

Abstract

This study explores the range of university teachers' emotions and, most importantly, triggers of these emotions. Sixteen teachers representing six disciplines were interviewed before and after teaching a specific course. A range of emotions was identified through qualitative content analysis. Emotions ranged from positive to negative, and several triggering elements were identified, which were grouped under five categories: 1) Teaching process, 2) student learning outcomes and experiences, 3) teacher characteristics and teaching skills, 4) student roles and activity levels and 5) interaction between teachers and students. Differences between teachers who

had participated in pedagogical courses and those who had not were detected in the triggering elements. The study provides a deeper understanding of the nature and triggering elements of emotions in academic contexts. Identifying what triggers emotions in university teaching is important in supporting teachers to recognize and regulate their emotions.

Keywords: *Emotions; university teaching; pedagogical training*

Tiivistelmä

Tutkimuksessa tarkastellaan yliopisto-opettajien kuvaamia opetukseen liitty-

viä tunteita, sekä näitä tunteita herättäviä tekijöitä. Tutkimukseen osallistui 16 yliopisto-opettajaa kuudelta eri tieteenalalta, jotka haastateltiin ennen opettamaansa kurssia ja sen jälkeen. Aineisto analysoitiin laadullisella sisällönanalyysillä. Opettajat kuvasivat sekä positiivisia että negatiivisia tunteita, ja aineistosta tunnistettiin useita tunteita herättäviä tekijöitä: 1) Opetusprosessin, 2) opiskelijoiden oppimistulokset ja kokemukset, 3) opettajan ominaisuudet ja opetustaito, 4) opiskelijoiden rooli ja aktiivisuus sekä 5) opettajan ja opiskelijoiden välinen vuorovaikutus. Opettajat joil-

la ei ollut lainkaan pedagogista koulutusta erosivat osittain tunteita herättävien tekijöiden suhteen opettajista joilla oli pedagogista koulutusta. Tutkimuksen tulosten avulla yliopisto-opetukseen liittyviä tunteita sekä tunteita herättäviä tekijöitä voidaan ymmärtää syvällisemmin. Tunteita herättävien tekijöiden tunnistaminen on tärkeää, jotta opettajia voidaan tukea tunnistamaan ja säätelemään opetukseen liittyviä tunteitaan.

Avainsanat: *Tunteet; yliopisto-opetus; pedagoginen koulutus*

Introduction

Research on teaching in higher education has mainly investigated teachers' conceptions of teaching and learning and their approaches to teaching, including their intentions, goals or motives and corresponding strategies. Thus, previous research has addressed the motivational and cognitive aspects of teaching, while the emotional aspect of teaching has received less attention (e.g. Mayer, Salovey & Caruso, 2004). In the late 1990s and early 2000s, researchers began to emphasise that teaching is not only about mastering the subject and appropriate teaching methods, but also about experiencing a variety of emotions during the teaching process. Therefore, emotions can be considered a central component of teaching (Entwistle et al., 2000; Hargreaves, 1998). Sutton and Wheatley (2003) suggest that the role of emotions in teaching might be neglected in research because of the irrational tone of emotions. Emotions are often thought of as out-of-control, primitive, and incompatible with the civilised nature of

the academic world (Sutton & Wheatley, 2003). Furthermore, academics tend to prefer their research over their teaching duties and may not see themselves as teachers (e.g. Elen, Lindblom-Ylänne & Clement, 2007; Postareff & Nevgi, 2015). They often lack pedagogical training, are required to teach without proper preparation (Knight, 2002; Postareff, Lindblom-Ylänne & Nevgi, 2007) and are expected, nonetheless, to develop simultaneously as researchers, teachers and supervisors (Remmik, Karm, Haamer & Lepp, 2011). These are the factors most likely to generate a range of emotions among university teachers.

Disagreement about the meaning and nature of 'emotion' makes difficult a clear definition of the concept (see Zembylas, 2002). Emotions can, however, be viewed as a fundamental component of human mental operations along with motivation and cognition. Furthermore, emotions are considered to be influenced by teachers' individual realities and also by social interactions with others and the surrounding culture (see Zembylas, 2002; Sutton & Wheatley, 2003). Emotions are typically defined as state-like

affects that are context-dependent and have a clear cause as well as a specific contextual referent, such as a particular course (e.g., Forgas, 2000; Linnenbrink & Pintrich, 2002; Löfström & Nevgi, 2013; Ketonen & Lonka, 2012; Trigwell, Ellis, & Han, 2012; Rosenberg, 1998). However, some researchers see emotions more as general responses to the world and suggest that they are more trait-like affects and, consequently, are typical of individuals (e.g., Pekrun et al., 2011). In the current study, course-specific emotions are explored and, thus, it is considered that emotions are, at least to a certain extent, context-specific. The present study focuses on exploring academic emotions which could be defined as emotions that arise in different academic settings and are directly linked to academic instruction, student learning or achievement (see Pekrun, Goetz, Titz & Perry, 2002). Researchers generally agree that emotions may be classified according to their valence as either positive or negative (e.g., Pekrun et al., 2002).

Research on emotions in university teaching has addressed the connection between teachers' approaches to teaching and their emotions. Trigwell (2012) suggested that there is a significant relationship between the ways in which teachers emotionally experience the context of teaching and their approaches to teaching. More specifically, he demonstrated that positive emotions are associated with student-focused approaches to teaching, while negative emotions are related to more teacher-focused approaches. Postareff and Lindblom-Ylänne (2011) yielded similar results suggesting that teachers adopting a learning-centred (i.e., student-focused) approach mostly described feelings of satisfaction and enthusiasm when describing their teaching.

These teachers expressed a joy of teaching and felt comfortable with their teaching duties. Teachers adopting a more content-centred (i.e., teacher-focused) approach described neutral or negative feelings about teaching and about the development of teaching. Some even described dissatisfaction and reluctance towards teaching. An earlier study by Martin & Lueckenhausen (2005) also showed that teachers with more developed understandings of teaching and learning are most emotionally affected, while confusion and anxiety characterise those who are going through a pedagogical development process. When exploring university teachers' development, Åkerlind (2003) found that teachers experienced development as an increase not only in their knowledge and skills, but also in comfort with teaching. The teachers felt more confident as teachers or they felt that teaching became less effortful as they developed (Åkerlind, 2003).

Thus, the majority of the scarce research on university teachers' emotions has focused on identifying emotions related to teaching and on exploring how emotions are related to conceptions of teaching or approaches to teaching. However, very little is known about what triggers these emotions, i.e. what the origin or source of teachers' emotions is. Lahtinen (2008) showed in a small-scale study with eight teachers that the sources of distressing elements in university teaching were generated by coping with the emotional load students placed on teachers, making pedagogical decisions in uncertain conditions and facing conflicting expectations concerning the teaching-learning process. Hagenauer and Volet (2014) identified three themes related to the emergence of emotions when studying fifteen university teachers. The first theme re-

lated to the importance of the intrinsic value and social nature of teaching as a source of emotions. Secondly, they found that emotions were triggered by the degree to which expectations of student engagement were fulfilled. Thirdly, emotions were triggered by the realisation that the professional practice of teaching was only partly controllable. Their study focused on teachers in pre-service education and all the participants displayed a high level of commitment to their work as university teachers. In the interviews, the teachers reflected on their experiences of small group teaching or one-to-one situations.

The present study focuses on the triggering elements of teachers' positive and negative emotions through analysis of interviews with sixteen teachers from six different disciplines, including both soft and hard fields. The teachers reflected upon their experiences of teaching a lecture-style course. Thus, the present study shares a theme with the study by Hagenauer and Volet (2014), but broadens the understanding of the sources of emotions as the participants come from a variety of disciplines and are not all likely to express/exhibit a high engagement towards teaching. Unlike in the Hagenauer and Volet study, the participants reflect upon lecture-style teaching. Previously, Löfström and Nevgi (2013) found that negative emotions were mostly connected with lecture settings while positive emotions were typically conveyed in seminar or group work settings. Thus, the lecture setting in the present study provides an interesting research context.

The study focuses on exploring university teachers' emotions and specifically, on identifying what triggers positive and negative emotions. Three research ques-

Emotions were triggered by the realisation that the professional practice of teaching was only partly controllable.

tions were formulated: 1) What kinds of emotions do teachers express about their teaching? 2) What triggers these emotions? and, finally, 3) How are the triggering elements related to the teachers' pedagogical training and teaching experience? The main focus is on identifying and describing the triggering elements, as identification of emotions has been addressed in earlier studies.

Methodology

The participants were sixteen university teachers representing biosciences (n=3), veterinary medicine (n=2), pharmacy (n=2), mathematics (n=3), educational sciences (n=3) and theology (n=3) at a large research-intensive university in Finland. The teachers' teaching experience varied from three to 36 years. Five of the participants had not completed any pedagogical studies, while the remaining eleven teachers had completed 5-60 credits (ECTS) of pedagogical studies. Eight had participated in courses designed specifically for university teachers (university pedagogy courses), with credits completed varying from 5 to 60. Three had not participated in university pedagogy courses, but instead had completed general pedagogical studies. Two of the teachers had a formal teacher qualification (60 credits).

The interviews were conducted for the purposes of a larger research project fo-

cusing on the interaction between teaching and learning in higher education. The sixteen teachers were interviewed before and after teaching a course for Bachelor students. Thus the total number of analysed interviews was 32. The courses and the interviews took place between autumn 2009 and spring 2011. The themes of the semi-structured interviews focused broadly on issues related to teaching. In the interviews before the courses the teachers were asked to describe, for example, themselves as teachers, their commonly used teaching strategies, the most important elements in their teaching and their plans, goals and expectations concerning the course which was about to begin. In the interviews which took place after the courses the teachers were asked to freely reflect upon their experiences of teaching the course. Some clarifying questions were made depending on the teachers' responses. Emotions related to teaching were not specifically addressed in the interviews, because emotions were not the focus of the larger research project. However, it was noticed that teachers spontaneously mentioned a range of emotions while describing other aspects of their teaching.

All courses were of a lecture format and included both lectures and activating assignments for the students, although the nature of the assignments varied (e.g. activating discussions, learning diary, pre-assignments, group tasks). However, in all courses the students were expected to attend the lectures and carry out the assignments. A great majority of the courses included a final written (paper and pencil) exam at the end of the course, but two courses had an oral exam and one course was assessed on the basis of a learning diary. The number of participants in the courses varied from 25 to

over 100. The courses were worth 3-10 credits (ECTS) and lasted from 6 to 13 weeks.

The interviews were analysed using inductive content analysis, which involves a process of identifying and classifying data without any theoretical assumptions (Graneheim & Lundman, 2004; Elo & Kyngäs, 2008; Schilling, 2006). The first phase of the analysis focused on condensing the data by identifying those sections of the interviews where emotions emerged. This was carried out by each author independently and the findings were compared before proceeding to the next phase. While both identified mostly the same sections, some unclear cases demanded thorough discussion. These cases concerned the latent content of the data, i.e. emotions that were not directly mentioned by the teachers, but obviously existed. Analysis of the underlying meaning requires more interpretation than analysis of obvious components (see Graneheim & Lundman, 2004; Elo & Kyngäs, 2007). The interpretation of the 'hidden' emotions was done in collaboration with both authors. After identifying the visible and hidden emotions and what triggers these emotions, the next, second phase of the analysis was coding the data. Each emotion was given a code (e.g. satisfaction, anger etc.) and then the triggering element of each emotion was coded as well. The coding was done by both authors independently, and the outcomes were compared. The inter-rater agreement was high, but some unclear cases, for example when distinguishing between anger and frustration, required in-depth discussion before agreement was reached. The third phase focused on categorising similar codes together, meaning that similar emotions were grouped and similar triggering elements were like-

wise grouped. This phase was completed by the first author, and then checked by the second author. The categories were formed so that they would be internally homogeneous and externally heterogeneous (see Patton 1990). After reaching the final categories, the triggering elements were analysed with regard to the amount of teachers' pedagogical training and teaching experience.

Results

A range of positive and negative emotions related to teaching were identified. These emotions will be described in relation to the triggering elements. Both positive and negative emotions were triggered by similar elements, which were grouped under five categories: 1) Teaching process, 2) reflection on student learning outcomes and

experiences, 3) teacher characteristics and teaching skills, 4) student roles and activity levels and 5) interaction between teachers and students. Each of these triggered both positive and negative emotions (see Table 1).

Positive emotions were mostly triggered by students' role and activity during the course, interaction with the students as well as by the course content. On the contrary, negative emotions were mostly triggered by assessment of student learning and students' role or activity during the course. Teaching process, especially assessment, triggered numerous positive and negative emotions while other elements triggered fewer emotions. In the following each triggering element and the related emotions will be described in more detail.

Table 1. Triggering elements of emotions.

Triggering elements	Emotions
Teaching process (planning, teaching methods, assessment, course content)	Positive: Satisfaction, enthusiasm, excitement, sense of competence, feeling comfortable, surprised (positively), attachment, love Negative: Dissatisfaction, frustration, uncertainty, worry, surprised (negatively), anxiety, shame, comfortable
Students' learning outcomes and experiences	Positive: Satisfaction, proud Negative: Dissatisfaction, disappointment
Teacher characteristics and teaching skills	Positive: Satisfaction, enthusiasm Negative: Nervousness, anxiety
Students' role and activity	Positive: Satisfaction, excitement Negative: Frustration, worry, disappointment, annoyance
Interaction between teacher and students	Positive: Satisfaction, enthusiasm, excitement Negative: Uncertainty, dissatisfaction

Emotions triggered by the teaching process

Emotions were mostly triggered by elements related to the teaching process, i.e. planning of teaching, teaching methods and assessment of student learning. In particular, assessment of learning triggered both positive and negative emotions, though most of these were negative. In addition, the content of the course or topic of teaching was placed in this category. Emotions triggered by the teaching process were described both in the interviews conducted before and after the courses, but emotions related to planning of teaching were mostly described before the courses and emotions related to assessment of learning were mostly described after the courses.

A few teachers mentioned *planning of teaching* as a triggering element of positive emotions. They described planning the courses carefully, which made them feel safe and competent about the course. One teacher described planning the course partly with her students, which made her feel very enthusiastic about the course. In some cases, *teaching methods* were credited with generating positive emotions. The teachers described that they liked the method they applied in the course or that they felt comfortable with adopting the specific method. Usually these concerned including some activating and student-centred elements into the lectures. One teacher described having considerable interaction with the students during a lecture. The teacher continued to say that *'there is always this special kind of glamour in giving a lecture.'*

Furthermore, *assessment of student learning* generated positive emotions. These were mostly related to being sat-

isfied with the assessment procedure or specific assessment methods of the course. For example, one teacher tried for the first time a new, innovative assessment method, and she describes her satisfaction as follows:

'The exam was a really nice experience. I had such a good feeling after that.'

Positive excitement or enthusiasm was often triggered by the *content of the course*. Some teachers taught their own research area, and they described being attached to this topic or loving to teach that topic to the students. One teacher expressed his enthusiasm as follows:

'The topic of the course fascinates me and I am extremely enthusiastic about it.'

Negative emotions were frequently triggered by *assessment of student learning*. Almost all teachers described some challenges related to assessment, which generated these negative emotions. Some teachers were negatively surprised as they noticed that the assessment in the course did not measure students' deep understanding, but, instead, memorization. Some felt anxious about giving grades to students, and one teacher expressed being worried about the trend of giving the final course grade on the basis on one exam at the end of the course. One teacher expressed being ashamed because he noticed that he had given grades to the students in an unreliable manner:

'Now I feel ashamed. Again, I have given too many points to this student.'

The negative emotions were in some cases triggered by not investing enough time or effort into *planning of teaching*. This generated dissatisfaction or frustration among some teachers. The *teaching method* of lecturing often triggered nega-

tive emotions. Some teachers do not feel comfortable lecturing to a large audience and some were frustrated with lecturing after utilising the same method for several years. Some described uncertainty or worry about the appropriateness of the teaching methods they applied or about how deeply the students had learned the course content. In the following quotation the teacher's uncertainty about the teaching method is evident:

'I'm not sure if I should have given more assignments to the students... I don't have a clue if the students were able to learn all the relevant information, because it was pure lecturing.'

Emotions triggered by reflection on student learning outcomes and students' experiences

The source of positive emotions was often related to teachers' reflection on his or her student learning outcomes or on their experiences of the course. These emerged from the interviews which were conducted after the courses. Some teachers felt satisfaction after noticing how much/successfully their students had learned during the course or seeing how students were able to participate in critical or analytical discussion. In many cases, positive feedback from students triggered satisfaction, such as in the case of one teacher who mentioned feeling proud of the feedback he received. In the following, a teacher describes his satisfaction of collecting/receiving positive feedback from students:

'I received positive feedback from the students. Although I am used to receiving positive feedback, it feels brilliant and it means very much to me.'

The negative emotions triggered by teachers' reflections on student learning

outcomes concerned dissatisfaction with how the students were able to learn the course content. Some teachers felt disappointment when noticing that some students were not able to show high quality learning outcomes. Student feedback was not related to any negative emotions. Some teachers mentioned that they have received some negative feedback, but they described using it to develop their courses.

Emotions triggered by teacher characteristics or teaching skills

Teachers expressed positive emotions that were triggered by their own characteristics as a teacher or their teaching skills. These were described both in the interviews conducted before and after the courses. These participants mentioned that they are satisfied with their teaching or that they like teaching or feel enthusiastic about teaching the course, because their attitude towards teaching is positive and they invest a lot of time and effort in it. In the following, one teacher describes his characteristics as a teacher and the enjoyment he feels:

'I have always liked teaching, and I am looking forward to this course. I think it will go well. I think my attitude towards teaching is more positive than usual among university teachers.'

The negative emotions triggered by the teacher's own characteristics or skills were related to nervousness or anxiety about teaching. Two teachers described feeling nervous about teaching the course, which they were teaching for the first time; they pondered whether they have the required skills to teach the course. Another teacher described how he easily gets too excited and proceeds too fast.

Emotions triggered by student roles and activity levels

Some of the positive emotions were triggered by student roles and activity levels. These emerged mainly from the interviews conducted after the courses. Some teachers reported satisfaction when students worked together and supported each other during the course. Satisfaction with students' activity levels or enthusiasm during the lectures was also mentioned by some teachers. One teacher described feelings of satisfaction when he sees his students working with each other in the corridors. Another teacher described feelings of excitement and satisfaction when talking of his students:

'It is great to get in touch with the smartest of the smart young people. In the previous course the students had really invested time and effort in studying.'

Student roles and their activity level during the courses also triggered negative emotions. Teachers described being frustrated or disappointed in the students' low levels of activity in the course, and one expressed worry that the students' study morale has decreased. One teacher described disappointment that the students did not show much interest in the course content. The same teacher also described feeling annoyed with the students' arrogant attitude during the lectures. This teacher describes his emotions as follows:

'For the first time in my career I had this unpleasant feeling, because I felt that I needed to consider carefully what I said, because some students got easily annoyed. There were, if I may say, some very rude students. Some were smart, but the fact is that there are some people who don't have much common knowledge.'

Emotions triggered by interaction between teacher and students

Positive emotions were often triggered by interaction between the teacher and his/her students. These were mainly described in the interviews which took place after the courses. These teachers described satisfaction related to genuine contact with students or when succeeding in promoting enthusiasm among students through interaction. Some stated that they gain a lot from discussions with their students. One teacher described a high level of enthusiasm saying that *'the discussions with the students were great'*, and it was easy to interact with that group of students. Another teacher described feeling excited when forming a close relationship with the students:

'I was able to create a nice community with the students. We were like an old-fashioned class or group... That was exciting.'

Only a few of the teachers expressed negative emotions generated by interaction with the students. These teachers described being uncertain about how well/successfully they interacted with the students during the course, as the following quotation shows:

'It's weird that you never know if it (interaction) will work or not. Sometimes it works, and sometimes it feels like you are carrying stones. Sometimes I get completely lost, because I don't know how I can make it work.'

Dissatisfaction in some cases was generated by a low level of interaction with the students. Some believed that the students did not want to interact with the teacher, and some did not consider themselves capable of creating opportunities for interaction.

Triggering elements in relation to pedagogical training and teaching experience

The five teachers with no pedagogical training differed in some respects from the eleven teachers with either university pedagogy training or general pedagogical training. Most evidently, teachers with no pedagogical training more often identified student roles and activity levels as a source of negative emotions. They more often felt that their students failed to take an active role during the courses and aimed for passing with minimal effort:

‘Many students try to struggle through the courses on the basis of their knowledge from previous courses. They come to the course and try if they could pass it without doing much of anything.’

On the contrary, for teachers who had pedagogical training student roles and activity levels more frequently triggered positive emotions. In the following quotation a teacher with 20 credits of university pedagogy courses describes his students’ activity:

‘Very often I ask the students to ponder things with their peers, because I know that they have really good discussions. I know that they study a lot with other students outside the classroom as well, and that is something really great.’

Moreover, teachers with no pedagogical training encountered negative emotions more in their interaction with students. They expressed uncertainty of how to initiate interaction with the students and felt that it was difficult to get students involved in discussions. One teacher with no pedagogical training describes his challenges as follows:

‘It is sometimes frustrating to try to activate students to express their own opinions or so. What I have noticed is that there are usually two or three students who say something and the rest of them don’t say nothing, nothing at all.’

For teachers with pedagogical training, on the other hand, interaction with students triggered mostly positive emotions. In particular, those teachers with 30 pedagogy credits or more emphasised the importance of interaction with students, which was, for them, a major source of positive emotions. The following quotations shows how a teacher having 60 credits of university pedagogy courses describes enthusiasm of having discussions with her students:

‘Having discussions with students was the best part of the course. Together with the students we were able to get much more out from the texts than what I could have done on my own... You never know what the outcome will be, but it will provide different perspectives.’

No other clear distinctions in the triggering elements between teachers with or without pedagogical training could be identified, but a larger sample size might illuminate further differences.

With regard to teaching experience, no differences could be detected. Those who were teaching a course for the first time described more nervousness and doubted their own skills, but these teachers already had several years of teaching experience from other courses. Thus, teaching new courses generated negative emotions in teachers, regardless of the span of their teaching experience.

Discussion

The same elements were identified as triggering both positive and negative emotions. However, some differences were detected in that student roles and activity levels during the courses, interaction between the teacher and the students and the content or topic of the course more often triggered positive emotions. Hagenauer and Volet (2014) similarly found that when teachers see social value in their teaching it is likely to generate positive emotions. Löfström and Nevgi (2013) observed that positive emotions expressed by university teachers often relate to descriptions of students as familiar, with distinct personal features and located in close proximity to the teacher. This likely explains why the teachers who included some student-activating elements and interaction in their teaching described positive emotions in relation to their teaching methods, while negative emotions were more often generated by pure lecturing. Furthermore, Löfström and Nevgi (2013) showed that positive emotions were typically conveyed in seminar or group settings while neutral or negative emotions were mostly related to lecture settings.

On the contrary, negative emotions were most often triggered by assessment. This seemed to be related to the teachers' lack of awareness of appropriate assessment methods and grading, and to lack of competence to carry out assessment in a meaningful and appropriate manner. This result supports the findings suggesting that teachers' negative emotions are often generated by decision-making in uncertain conditions (Lahtinen, 2008). Both those teachers with and without pedagogical training experienced negative emotions with assessment. This was likewise a

finding of previous studies emphasising that assessment is considered challenging even by teachers who have invested time in developing their own teaching and have sophisticated conceptions of assessment and teaching (Postareff et al., 2012). The result of this study confirms that in developing teaching, more emphasis should be placed on questions related to assessment, as teachers frequently report challenges in conducting assessment appropriately.

Negative emotions were also often triggered by student roles and activity levels. Some teachers felt/believed that students were reluctant to take an active role, while others, especially those with no pedagogical training, considered themselves lacking the skills to activate students and support them as active agents in the teaching-learning process. This result shares similarities with a previous finding that emotions were triggered by the degree to which expectations of students' engagement were fulfilled (Hagenauer & Volet, 2014). The teachers with no pedagogical training assigned negative emotions more often to the interaction between the teacher and students than did the teachers with pedagogical training. The latter seemed to lack the required knowledge and tools to create opportunities for interaction. The results are supported by previous findings that negative emotions typically arise when there is a greater distance between the teacher and the students and when students remain a faceless crowd (Löfström & Nevgi, 2013). Lahtinen (2008) found that negative emotions were often generated by the emotional load students placed on teachers. In our study, some teachers also reported that student behaviour during the lectures aroused negative emotions.

Emotions related to student roles and activity levels were described more often than emotions related to teacher characteristics or teaching skills. In particular, negative emotions related to teachers' own professional/teaching characteristics were seldom expressed, highlighting that emotions related to our own actions are not easily expressed. This might be because such emotions are often considered out-of-control and primitive, as well as incompatible with academic behaviour, as suggested by Sutton and Wheatley (2003). Emotions related to teacher characteristics or teaching skills might therefore remain implicit if not dealt with consciously. In academic development programmes, the role of emotions should be brought up in order to make them more explicit and to support academics in coping with their work-related demands and stress. Reflection has been shown to be key in developing awareness of personal values and preferences, and behaving genuinely and openly as a teacher and, furthermore, being more passionate about teaching (Cranton & Carusetta, 2004). A fluent connection between reflection and action among university teachers is imbued with enthusiasm and satisfaction. Enjoyment of work has been shown to become apparent when teachers are able to live up to their pedagogical views and values (Mälkki & Lindblom-Ylänne, 2012).

In many cases, negative emotions seemed to be related to a lack of pedagogical awareness or competence. Such findings are in line with previous studies showing that teachers who adopt a learning-focused approach to teaching and have often participated in pedagogical courses express more positive emotions related to teaching and the development of teaching, while teachers with a more

Attention should be payed on how teachers can enhance the interaction with their students.

content-focused approach, usually unaccompanied by pedagogical training, express neutral or negative emotions (Postareff & Lindblom-Ylänne, 2011; Triggwell, 2012; see also Lofström & Nevgi, 2013). When teachers see intrinsic value in their teaching it is likely to generate positive emotions (Hagenauer & Volet, 2014).

The challenge of the present study was that many of the emotions were not described directly, but rather were hidden behind teachers' descriptions of their teaching. Teachers have been shown to tend to hide their actual emotions (e.g. Zhang & Zhu, 2008) and therefore it was considered that asking teachers directly about their emotions in the interviews might not reveal the whole range of their emotions. Researchers have found that measuring emotions qualitatively and indirectly reduces misinterpretations and enables exploration of emotions that participants are unaware of (Jostmann, Koole, van der Wulp & Fockenberg, 2006). Thus, interpreting the latent might result in more reliable results, although interpreting these hidden emotions required careful analysis and discussions among the researchers.

The present study showed the importance of relating emotions with what triggers them. This is especially important in finding ways to promote teachers' positive emotions. The range of emotions teachers are likely to face during their teaching and recognising what triggers

these emotions are central topics to be included in pedagogical courses organised for university teachers or other development initiatives which aim at development of teaching. Teachers should be supported in developing their reflective skills to identify their own teaching-related emotions and the sources of them. The present study showed that a majority of positive emotions were triggered by situations where the teachers were able to get a contact to their students and to activate their students through their own teaching or assessment. Thus attention should be paid on how teachers can enhance the interaction with their students and ways to activate their students in order to gain positive experiences of teaching. In addition to these practical implications, the theoretical implications address the importance of addressing emotions as a central component of teaching along with the cognitive and motivational aspects of teaching.

Our future studies will focus on analysing emotions from a more individual perspective. The aim will be in addressing individual teachers' profiles in terms of their emotions and the amount and type of pedagogical training. This will allow deeper examination of differences between teachers with varying amount of pedagogical training. Disciplinary differences should also be further examined, which was not possible with the limited number of teachers per discipline in the present study.

References

.....

Cranton, P., & Carusetta, E. (2004). Perspectives on authenticity in teaching. *Adult Education Quarterly*, 55, 5–22.

Elen, J., Lindblom-Ylänne, S., & Clement, M. (2007). Faculty development in research-intensive universities: The role of academics' concep-

tions on the relation between research and teaching. *International Journal for Academic Development*, 12, 123–139.

Elo, S. & Kyngäs, H. (2008). The qualitative content analysis process. *Journal of Advanced Nursing*, 62, 107–115.

Entwistle, N. J., Skinner, D. J., Entwistle, D. M., & Orr, S. M. (2000). Conceptions and beliefs about 'good teaching': an integration of contrasting research areas. *Higher Education Research & Development*, 19, 5–26.

Feldman Barrett, L., & Russell, J. A. (1998). Independence and bipolarity in the structure of affect. *Journal of Personality and Social Psychology*, 74, 967–984.

Forgas, J. P. (2002). Feeling and doing: Affective influences on interpersonal behavior. *Psychological Inquiry*, 13, 1–28.

Graneheim, U. H., & Lundman, B. (2003). Qualitative content analysis in nursing research: concepts, procedures and measures to achieve trustworthiness. *Nurse Education Today*, 24, 105–112.

Hagenauer, G., & Volet, S. E. (2014). "I don't think I could, you know, just teach without any emotion": Exploring the nature and origin of university teachers' emotions. *Research Papers in Education*, 29, 240–262.

Hargreaves, A. (1998). The emotional practice of teaching. *Teaching and Teacher Education*, 14, 835–854.

Jostmann, N. B., Koole, S. L., van der Wulp, N., & Fockenberg, D. A. (2005). Subliminal affect regulation: The moderating role of action versus state orientation. *European Psychologist*, 10, 209–217.

Linnenbrink, E.A., & Pintrich, P. R. (2002). Achievement goal theory and affect: An asymmetrical bi-directional model. *Educational Psychologist*, 37, 69–78.

Ketonen, E., & Lonka, K. (2012). Do situational academic emotions predict academic emotions in a lecture course? *Social and Behavioural Sciences*, 69, 1901–1910.

Knight, P. T. (2002). *Being a teacher in higher education*. Buckingham: The Society for Research into Higher Education & Open University Press.

Lahtinen, A. (2008). University Teachers' Views on the Distressing Elements of Pedagogical Interaction. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 52 (5), 481–493.

Löfström, E., & Nevgi, A. (2013). Giving shape and form to emotion: using drawings to identify emotions in university teaching. *Inter-*

national Journal for Academic Development, DOI: 10.1080/1360144X.2013.819553.

Martin, E., & Lueckenhausen, G. (2005). How university teaching changes teachers: Affective as well as cognitive challenges. *Higher Education*, 49, 389-412.

Mayer, J.D., Salovey, P., & Caruso, D.R. (2004). Emotional intelligence: Theory, findings and implications. *Psychological Inquiry*, 15, 197-215.

Mälkki, K., & Lindblom-Ylänne, S. (2012). From reflection to action? Barriers and bridges between higher education teachers' thoughts and actions. *Studies in Higher Education*, 37(1), 33-50.

Patton, M. (1990). *Qualitative evaluation and research methods (2nd ed.)*. London: Sage Publications.

Pekrun, R., Goetz, T., Frenzel, A.C, Barchfeld, P., & Perry, R. (2011). Measuring emotions in students' learning and performance: The Achievement Emotions Questionnaire (AEQ). *Contemporary Educational Psychology*, 36, 36-48.

Pekrun, R., Goetz, T., Titz, W. & Perry, R. (2002). Academic Emotions in Students' Self-Regulated Learning and Achievement: A Program of Qualitative and Quantitative Research. *Educational Psychologist*, 37, 91-106.

Postareff, L. & Lindblom-Ylänne, S. (2011). Emotions and confidence within teaching in higher education. *Studies in Higher Education*. DOI: 10.1080/03075079.2010.483279.

Postareff, L., Lindblom-Ylänne, S., & Nevgi, A. (2007). The effect of pedagogical training on teaching in higher education. *Teaching and Teacher Education*, 23(5), 557-571.

Postareff, L., & Nevgi, A. (2015). Development Paths of University Teachers during a Pedagogical Development Course. *Educar*, 51(1), 37-52.

Postareff, L., Virtanen, V., Katajavuori, N., & Lindblom-Ylänne, S. (2012). Academics' conceptions of assessment and their assessment practices. *Studies in Educational Evaluation*, 38, 84-92.

Remmik, M., Karm, M., Haamer, A., & Lepp, L. (2011). Early-career academics learning in academic communities. *International Journal for Academic Development*, 16, 187-199.

Rosenberg, E. L. (1998). Levels of analysis and the organization of affect. *Review of General Psychology*, 2, 247-270.

Schilling, J. (2006). On the pragmatics of qualitative assessment: Designing the process for content analysis. *European Journal of Psychological Assessment*, 22, 28-37.

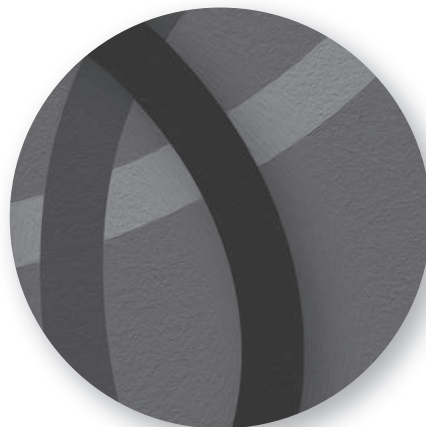
Sutton, R. E., & Wheatley, K. F. (2003). Teachers' Emotions and Teaching: A Review of the Literature and Directions for Future Research. *Educational Psychology Review*, 15, 327-358.

Trigwell, K., Ellis, R., & Han, F. (2012). Relations between students' approaches to learning, experienced emotions and outcomes of learning. *Studies in Higher Education*, 37, 811-824.

Zembylas, M. (2002). Constructing Genealogies of Teachers' Emotions in Science Teaching. *Journal of Research in Science Teaching*, 39, 79-103.

Zhang, Q., & Zhu, W. (2008). Exploring Emotion in Teaching: Emotional Labor, Burnout and Satisfaction in Chinese Higher Education, *Communication Education*, 57, 105 -122.

Åkerlind, G. S. (2003). Growing and developing as a university teacher – Variation in meaning. *Studies in Higher Education*, 28, 375-390.



Development of Vocational Education in Uganda: The Potential of Internationalisation

Aurelia Atukwase

MVP, Researcher
Faculty of Vocational Studies,
Department of Art and Industrial Design,
Kyambogo University
aureatukwase@gmail.com

Tiivistelmä

Katsausartikkelissa tarkastellaan kansainvälisyyden roolia ammatillisen koulutuksen kehittämisessä Ugandassa ja kuvataan millä tavalla kansainvälistyminen paikallisen ammatillisen koulutuksen sektorilla on toistaiseksi toteutunut. Erityisesti huomiota kohdistetaan ammatillisen koulutuksen kehittämisessä olennaisiin avaintekijöihin. Katsauksessa päädytään havaintoon että ammatillisen koulutuksen kansainvälistyminen on ollut vaatimattominta erityisesti useimmissa teknisen alan oppilaitoksissa. Sen sijaan Kyambogon yliopisto, joka on yksi paikallisista valtion yliopistoista, on

ollut aktiivinen toimija ammatillisen koulutuksen ja kansainvälistymisen kehittämisessä. Kirjoittaja on huolissaan ammatillisten oppilaitosten jäämisestä sivuun tästä kehityksestä. Katsauksessa päädytäänkin kysymään kriittisesti eri sidosryhmiltä: olisiko kansainvälistymisen syytä saada enemmän huomiota ja painoarvoa paikallisen ammatillisen koulutuksen piirissä?

Asiasanat: *ammatillinen koulutus, Uganda, kansainvälistyminen, kehittäminen*

Introduction

In this piece of writing the author focuses mainly on two constructs: - internationalisation and vocational education (VE). Anyway can internationalisation of VE contribute to development of the sector? How can we organise teaching and learning to cater for the internationalisation aspect. Internationalisation in this respect is more specific to bi-lateral links between governments and vocational institutions in different countries for collaboration in curriculum development, research and student/staff exchange aspects. This is because internationalization in the current world “is much broader than the export of education services; it involves scholarship, research and management issues as well as staff, domestic student and curriculum issues” (Hamilton, 1998, p.1). No doubt this new understanding is often recognised across the globe (UNEVOC, 2006; World Bank, 2012). However, trying to marry internationalisation with VE development is quite complicated. One may even wonder whether the internationalisation of VE will automatically lead to the development of the sector or not.

This paper therefore assesses the role of internationalisation towards the development of VE in Uganda. With respect to curriculum development, research and student/staff exchange, the author expounds on the concept of internationalisation. The paper is organised under four sections. The first section is a debate about whether internationalisation is a VE development issue or not. In the second section a description of key salient facts about the level of internationalisation of Uganda’s VE sector is provided. The third section highlights the factors

influencing the development of VE. The last section is a way forward in relation to what policies might be adopted to improve the development of VE in Uganda.

Is Internationalisation a VE Development Issue?

Internationalisation is always seen as another way of development especially at institutional levels (World Bank, 2012; UNEVOC, 2006). However, the question of whether internationalisation is a development issue in the vocational sector takes the centre stage. In this paper the writers argue that much as internationalisation is a key indicator of development, this does not necessarily mean that for any educational institution which incorporates the aspect of internationalisation is automatically developed. This is because the concept of development varies across time and space (DFID, 2007). For instance in the Millennium Development Goals for Uganda, internationalisation is among the key development goals to be achieved by the year 2040 (Ministry of Finance, Planning and Economic Development, 2013). In view of VE, this can be taken to mean that the way an educational institution understands internationalisation in this contemporary world will automatically explain whether it is a development issue or not.

Level of Internationalisation of VE

In Uganda internationalisation is not a new concept in the history of VE. However, so far there is barely any empirical data in Uganda which clearly stipulate the extent of internationalisation of the VE sector. Most of the recent studies in Uganda tend to tackle interna-

tionalisation in form of real life of projects with less emphasis on VE curriculum, research development and student/staff exchange concerns (Kyambogo University, 2008; Nahamya, 2014). Although the BTVET Act, 2008 in its objective three (3) expressed the need for promotion and coordination of BTVET in objective three, the objective is not clear about the level of internationalisation; it is only specific about the levels of training mainly from certificate up to diploma.

Despite of the above facts, Kyambogo University (KyU) being a centre of vocational studies in Uganda has implemented a number of projects in view of internationalisation. For instance in 2007, NOMA (Norwegian Masters Abroad) project, a Masters programme in Vocational Pedagogy was launched (Mjelde, 2008). The programme since 2008 to 2013 has been a collaborative initiative between three countries: Uganda - KyU; South Sudan - Upper Nile University; and Norway - Akershus University of Applied Sciences. Currently NOHRED project is also an initiative supporting learners who enroll for Master of Vocational Pedagogy (MVP). In addition, other projects like FK – a vocational teacher exchange program has had great impact of the development of VE at KyU. Likewise ReWell is still an on-going project at KyU which seeks for new curricula and pedagogy for regional collaboration between universities, adult and vocational education institutes. Despite the noted progress through the various projects, the current VE policy and practice in Uganda lack conceptual and empirical analysis of internationalisation in relation to development of VE. Moreover most researchers who attempt to assess the extent of internationalisation of VE curricula in their countries often testi-

fy that it not easy to justify (Back, Davis and Olsen, 1997; Harman, 2005; Leask, 2002). Yet globally debates pertaining to internationalisation of VE have been attracting attention of researchers (CIMO, 2009; DFID, 2007; UNEVOC, 2006; World Bank, 2012).

Factors Influencing the Development of Vocational Education

Although internationalisation can be considered to be ‘pertinent’ for vocational education providers all over the globe, there is need to assess the factors responsible for ‘positive’ and ‘negative consequences on the side of vocational institutions in the less developed countries like Uganda. No doubt it is more probable that optimists will point to Germany, Japan, Norway, Finland, and Switzerland as a demonstration of what can be gained from internationalisation of vocational education. On the other hand, pessimists will remind us that most of the vocational institutions especially in Sub-Saharan Africa have so far gained little from internationalisation and may even have suffered colossal decline as a consequence. For instance most writers who analyse Uganda’s VE system often associate its low quality with the effect of colonization and more so the donors influence (Government of Uganda, 1992; Lutalo-Bosa, 2007; Okinyal, 2006; Ssekamwa & Lugumba, 2001). Does this mean that in Uganda concerns about the benefits of internationalisation is longer a question of development in the vocational sector? Some scholars who have so far given thought the aspect of internationalisation voice out that it is today regarded as a key aspect in the development of vocational education (Kyambogo University, 2008; Lutalo-Bosa, 2007; Nahamya, 2014). Much as the pe-

dagogy employed in Uganda's education system still borrow a leaf from the then curriculum developers, it is also important to point out that now authorities like Directorate of Industrial Training (DIT) in conjunction sister institutions like National Curriculum Development Centre (NCDC), National Council for High Education (NCHE) and Uganda Business Technical Examinations Board (UBTEB) are playing a fundamental role in realizing the development of vocational education in Uganda. In addition, the donor aid is also playing a major role in the realization of internationalisation of vocational education (Kyambogo University, 2008). In other words, internationalisation is increasingly becoming a development issue especially in the vocational sector.

It is also reported that in Uganda the national research policies, structures and systems are quite sufficient (DFID, 2007; World Bank, 2012). However, in view of an internationalized VE curricula and matters pertaining to student/staff exchange there is limited scholarly evidence. Recently international collaborations and academic staff exchange in Uganda have facilitated research in universities (Nahomya, 2014). Nevertheless most vocational institutions have not yet benefited from international collaborations especially in research and student/teacher exchange. Yet today in Uganda VE is seen as the only way through which society can be skilled (MoES, 2011).

The development of VE in Uganda has always been hampered by a number of factors. These challenges have been summarized within the Business Technical, Vocational Education and Training (BTJET) Strategic Plan entitled "Skilling Uganda" (MoES, 2011) and other

research materials as provided hereunder.

- Weak national economies, high population growth and a growing labour force (African Union, 2007),
- Shrinking or stagnant wage employment opportunities especially in the industrial sector,
- Huge numbers of poorly educated, unskilled and unemployed youth,
- Uncoordinated, unregulated and fragmented delivery systems,
- Teachers Incompetency (MoES, 2013),
- Low quality VE programmes and stifled academic freedom,
- Poor public perception of VE,
- Geographical, gender and economic inequities (African Union, 2007; MoES, 2011),
- Changes in the labour market (ILO, 2010) in terms of skills required, technology advancements and globalization threats,
- Weak monitoring and evaluation mechanisms (MoES, 2011) and,
- Inadequate financing, poor management and ill-adapted organisational structures (African Union, 2007).

It would be a blunder for one to consider that the development of VE in Uganda is associated with the negative factors *per se*. In so doing, we cannot ignore the fact that there are also positive factors that have led to the development of VE in Uganda.

Important to note is that due to the general skills mismatch by VE graduates, various reforms have been initiated in order to enhance the development of VE in Uganda. These include the Uganda Vocational Qualifications (UVQF) as provided for in the Business Technical, Vocational Education and Training (BTJET) Act of 2008. Likewise in 2011, a 10-year

BTVET Strategic Plan was approved to examine the labor market context as well as the performance of the present BT-VET system (World Bank, 2012).

Role of Internationalisation in the Development of Vocational Education

Uganda like any other country can benefit from regional collaborations and internationalisation of the VE sector (Nahamya, 2014). This paper argues that internationalisation influences the development of VE.

Internationalisation can help students to operate in an international vocational education field and hence future opportunities to have a successful career and life (Paronen, 2014). In addition, a good VE international relations team brings together the international activities from different levels of training and they become the core operation for the whole institution (CIMO, 2009). On the contrary, it is on record that most vocational institutions across the globe are still grappling with how to create a built-in system for the internationalisation given the resource change (UNEVOC, 2006). Paronen (2014) found that one of the challenges and obstacles to internationalisation is also the nature of VE international activities coupled with student's background, dictate on their involvement. No doubt this situation is increasingly intensifying in Finland but also in other countries including Uganda.

Conclusion and Way forward

The analysis of available literature in Uganda demonstrates a negligible attention to internationalization of VE especially with respect to

curriculum development, research and student/staff exchange concerns. With this documentation, the Government of Uganda should enact policies with due attention to internationalisation of VE curriculum, research and student/staff exchange. Research on the level of internationalisation of VE should be emphasized. In addition, through research, the government should ensure that the internationalisation strategy is implemented and that the necessary steps are taken with respect to monitoring and evaluation of the entire process. Furthermore, the Ministry of Education and Sports (MoES) in union with DIT, NCDC, UBTEB and NCHE should design a VE operations model for international activities. This should act as a guide for vocational institutions and hence the realization of internationalisation in form of curriculum development, research and student/staff exchange. The Government of Uganda should also provide enough funding to the vocational sector. This is because the VE sector was and is still known to be the least financed, yet it is expensive. Finally, the Government of Uganda should commission institutions like; NCDC, BTVET, DIT and NCHE to develop an internationalized VE curriculum. The components of the curriculum should: clearly define the standards for international accreditation of programmes; facilitate the international exchange of students and staff; encourage the development of international co-operation on VE innovation and research.

References

.....
African Union. (2007). *Strategy to Revitalize Technical Vocational Education and Training (TVET) in Africa. Meeting of the Bureau of Conference of Ministers of Education of African Union (COMEDAF)*. Addis Ababa, Ethiopia: African Union.

Back, K., Davis, D., & Olsen, A. (1997). *Comparative Costs of Higher Education Courses for International Students in Australia, New Zealand, the United Kingdom, Canada and the United States*. Canberra: Australian Government Publishing Service.

CIMO. (2009). *Increasing the Quality of Effectiveness of the Management of Internationalisation. The Present State of the Internationalisation Process of Vocational Education in Finland*. Helsinki: Centre for International Mobility.

DFID. (2007). *Education and Development in a Global Era: Strategies for "Successful Globalisation"*. London: DFID.

Government of Uganda. (1992). *Government White Paper on Education*. Ministry of Education and Sports: Kampala.

Government of Uganda. (2008). *Business Technical Vocational Education and Training (BT-VET) Act*. Ministry of Education and Sports: Kampala.

Hamilton, S. (1998). *Setting the Foundation for Internationalisation of Australian Higher Education*. Paper presented at Education' 98, the Industry Practitioner Forum, Canberra, 17-19 March.

Harman, G. (2005). *Internationalisation of Australian Higher Education: A critical Review of Literature and Research*. *Internationalising Higher Education*, 119-140.

ILO. (2010). *Teachers' and Trainers for the Future - Technical and VET in a Changing World*. Report for Discussing at the Global Dialogue Forum and VET (29-30 September, 2010). Geneva: ILO.

Kyambogo University. (2008). *A Vocational Pedagogy Initiative in Uganda and Sudan in Collaboration with Akershus University College, Norway and Upper Nile University, Malakal*. A report of the stakeholders conference on the proposed Masters Degree and Post Graduate Diploma in Vocational Pedagogy held on 21st February, 2008 at Hotel African. Kampala, Uganda: Kyambogo University.

Leask, B. (2002). "Crossing the Bridge from Both Sides: Strategies to Assist International and Australian Students to Meet Each Other Half Way." Paper presented at the 17th National Liaison Committee conference, Launceston, 8 July.

Lutalo-Bosa, A. J. (2007). *Vocationalising a Secondary Education (Learning at School, Learning As a Road Forward to African Development). The Challenges in Uganda*. Kyambogo University.

Ministry of Finance. (2013). *Millennium Development Goals for Uganda 2013. Special Theme: Drivers of MDG Progress in Uganda and Implications for the Post 2015 Development Agenda*. Kampala: Ministry of Finance, Planning and Economic Development, The Public of Uganda.

Mjelde, L. (2008). *Handbook for Master Students in Vocational Pedagogy*. Harambee Publishing.

MoES. (2013). *Teachers Initiative in Sub-Saharan Africa (TISSA): Teachers issues in Uganda: A diagnosis for a shared vision on issues and the designing of a feasible, indigenous and effective Teacher's Policy*. Kampala: MoES.

MoES. (2011). *The Business, Technical Vocational Education and Training (BT-VET) Strategic Plan: Skilling Uganda; Final Draft, 2011*. Kampala: MoES.

MoES. (2001). *The Development of Education in Uganda in the Last Ten Years*. Report on the Development of Education for the 4th Session of (ice). 5th to 7th September 2001, Geneva. MoES.

Nahamya, K. W. (2014). *Real Life of Projects in Competence Based Education and Training in Uganda: Are there Lessons to Learn from the International Community*.

Okinyal, H. (2006). *Status of BT-VET in Uganda*. a UNESCO Paper Presented in Lilongwe, Malawi.

Paronen, P. (2014). *Evaluation and Development Tool for Effective Internationalisation of Vocational Education and Training*. Master Thesis Degree Programme in International Business Management: HAAGA-HELIA University of Applied Sciences.

Ssekamwa, J., & Lugumba, S. (2001). *A History of Education in East Africa*. Kampala: Fountain Publishers.

UNEVOC. (2006). *TVET Teacher Education on the Threshold of Internationalisation*. Retrieved from www.inwet.org. Bonn: UNEVOC.

World Bank. (2012). *Uganda Workforce Development: Saber Country Report*. World Bank.





Exploring transnational learning spaces and informal learning processes of migrants

Lektio KT, yliopisto-opettaja Pauliina Aleniuksen väitöskirjan tarkastustilaisuudesta 16.5.2015 Tampereen yliopistossa.

Tiivistelmä

Tutkimuksen tavoitteena oli tarkastella siirtolaisten oppimisprosesseja ylijarajaisissa ympäristöissä ja näissä muodostuvia ylijarajaisia oppimistiloja. Väitöstudkimus keskittyi erityisesti Suomen ja Viron välillä liikkuvien siirtolaisten ja maahanmuuttajien kokemuksiin. Tutkimusaineisto (78 puolistrukturoitua haastattelua ja 20 elämäkertahaastattelua) kerättiin Suomessa TRANS-NET- tutkimusprojektissa (2008-2011). Haastatteluaineisto analysoitiin laadullisen, teoriaohjaavan sisällönanalyysin avulla. Tutkimuksessa sovellettiin sosiokulttuuriseen oppimiseen ja ylijarajaisuustutkimukseen liittyviä teorioita ja käsitteitä. Tutkimuksessa nousi esiin kolme laajaa ylijarajaista oppimisympäristöä: ylijarajainen

perhetila, ylijarajainen ammatillinen tila ja ylijarajainen yhteiskunnallinen tila. Nämä rajat ylittävät, sosiaalisesti rakentuneet tilat yhdistivät kahdessa tai useammassa eri yhteiskunnassa asuvat tai asuneet henkilöt. Siirtolaisten keskeisiä oppimisprosesseja ylijarajaisissa ympäristöissä olivat käsitusten ja toimintatapojen erojen tunnistaminen, erilaisten uskomusten ja tapojen vertailu, oman sosiokulttuurisen taustan reflektio, uusien ideoiden, toimintatapojen ja ajattelutapojen omaksuminen ja jakaminen yli kansallisten rajojen sekä identiteetin rakentuminen erilaisten yhteisöjen jäsenyyksien kautta.

Avainsanat: *informaali oppiminen, maahanmuuttajat, ylijarajainen tila, siirtolaisuus*

Introduction

International migration has recently become more diversified. People are crossing national borders for different reasons. For example, people are moving to another country to work, to study, to get married, to set up in business or to escape war or environmental disasters. Some migrants are looking for a more rewarding life-style at a foreign destination. Migration is not always a permanent move from one country to another. Migrants may stay for some months or years in the receiving country and then return to their country of origin, or they may move to yet another country. There are also transmigrants moving back and forth between countries. For example, tens of thousands of people have been moving between Finland and Estonia in recent years. People have been transmigrating in particular to work in one country while still having family members living in another. (Järvinen-Alenius et al. 2010) Because both Finland and Estonia are now European Union Member States, free mobility of people is supported by legislation and administrative arrangements. Concerning the Estonia-Finland transnational space, there have been migrants moving in both directions. Most of these people have moved from Estonia to Finland but there have also been, for example, Finnish labour migrants, students and entrepreneurs moving to Estonia (Jakobson et al. 2012). In Finland, the Estonians now form the largest group of foreign residents and recent estimates of Estonian transmigrants in Finland have varied between forty and sixty thousand (Alenius 2015; Finnish immigration service 2015; Jakobson & Kalev 2013).

Nowadays migrants often have close socio-cultural, political and economic relations and ties to two or more societies, including both countries of immigration and emigration. Due to the rapid development of information and communication technologies, migrants can maintain connections across national borders and follow societal developments in several nation-states more easily than they could few decades ago. Migrants have maintained their transnational contacts across borders through diverse activities, such as, transferring money, maintaining online communication, providing care, supporting political associations, or conveying professional information to non-migrants living in the countries of origin. (Cuban 2014; Faist et al. 2013; Vertovec 2009) New technologies make it easy for migrants to follow news in their country of origin and also the daily lives of their relatives and friends. It is easy to send messages, share photos and videos through social media or engage in discussions even with people living on the other side of the globe.

Migration research and also debates on migration often focus on the receiving countries. For example, here in Finland, there has been discussion on how increasing immigration flows affect Finnish society, or on how migrants integrate into Finland. However, transnational migration studies have drawn attention to the effects of international migration on both countries of immigration and emigration and how one should adopt a transnational perspective to explore migration (for example, Faist et al. 2013; Vertovec 2009). Transnational studies have investigated the cross-border activities of migrants and how close interaction connects migrants living in the host society with non-migrants liv-

ing in the migrants' former home countries. These studies have drawn attention to the cross-border flows of ideas, money, and goods, and to how people's lives and their communities have been transformed through intensive transnational interaction (Levitt 2001; Pitkänen et al. 2012). In these studies, researchers have used concepts such as transnational spaces, transnational social fields or transnational circuits.

The words 'transnational' or 'transnational space' may sound alien and abstract to those not familiar with these perspectives. Yet for migrants, such as the informants of this doctoral study (Alenius 2015), these issues were connected to their everyday lives and experiences in relation, for example, to their family lives, social activities or to their experiences in different kinds of work communities. What could living in a transnational setting mean, in practice, for a migrant? In my study, I focused on the experiences of people who had migrated from Estonia to Finland or were transmigrating between the two countries. One of the interviewees reported that she did not see Finland and Estonia as two separate states but rather forming one unity. Another interviewee described how she spent one week each month in Estonia and the rest of the time in Finland. She explained how moving to and fro between these countries was particularly important for her identity and well-being, and she would probably continue balancing between the two countries for the rest of her life because she had relatives on both sides of the Gulf of Finland. On the other hand, for Russian speaking informants, maintaining close ties to the Russian speaking world and relatives living in these areas was an important part of their everyday lives in transnational settings.

In educational research, transnational perspectives are still rather new and little explored, and the focus has mainly been on examining the learning of migrants and migrants' integration paths from the perspective of the receiving societies (Guo 2013; Waters and Brooks 2012). While there is a large body of research on the transnational networks and border-crossing activities of migrants, there are only few studies examining migrants' learning experiences from transnational perspectives.

The aim of this dissertation (Alenius 2015) was to explore the learning processes of migrants in transnational settings and the emerging transnational spaces of learning. The research questions were: 1) What kinds of informal learning environments emerge in transnational settings, particularly concerning migrants between Estonia and Finland? 2) What are the characteristics of transnational learning processes from migrants' perspectives? 3) How are conceptions and practices shared in transnational learning environments? The research data included 78 semi-structured and 20 life-course interviews conducted in Finland during the TRANS-NET project (see Pitkänen et al. 2012). I analysed the interview data qualitatively, following theory-guided content analysis (Tuomi & Sarajärvi 2009) in which theoretical concepts provided insights for the interpretation of the data collected. I combined theoretical perspectives and concepts from transnational migration studies and from situated learning theory (in particular, Lave & Wenger 1991; Wenger 1998).

The key idea of socio-cultural, situated learning tradition for this dissertation is how people learn and develop their iden-

tities through engaging in the activities of different kinds of social groups and communities throughout their lives. By participating in the activities of different groups, people can adopt new ideas, skills and behaviours. They can also act as brokers introducing new ideas and habits from one group to another (Wenger 1998). Social learning environments are not necessarily harmonious communities; instead, disagreements, conflicts, and power differentials are often a part of these (for example, Lave & Wenger 1991). Moreover, broader historical, economic, and socio-cultural developments and related struggles shape local learning communities and the on-going identity construction of individuals (Holland & Lave 2009).

Results

In my study, I identified three main, broad transnational learning environments: transnational family space, transnational occupational space and transnational civic space. These border-crossing, socially constructed spaces connected people residing or having resided in two or more different societies. I examined the structure of these spaces on macro, meso and micro level. Macro-level factors included international, regional and national policies, administrative regulations as well as the socio-cultural and political development of societies. On the meso level, families, work communities, non-governmental organisations and transnational networks, for example, provided arenas in which both migrants and non-migrants had the opportunity to engage in situated learning processes in their everyday lives in a transnational setting. On the micro level, individuals had diverse learning trajectories and experiences in transnational environments.

The informants had identified differences in occupational and social conceptions and practices, compared different beliefs and behaviours, and adopted new ideas, behaviours and mindsets. They had also reflected on their own socio-cultural heritage and had constructed their identities through social engagements. Some of the informants had been acting as transnational brokers (cf. Wenger 1998) by mediating and interpreting information, skills and practices, for example, between families, work organisations and associations located in different countries. The informants had shared conceptions and practices related to societal and occupational issues, gender orders as well as cultural traditions with their non-migrant relatives, friends, and colleagues. Yet differences in the politico-historical development of societies created barriers between the individuals and groups complicating such exchanges.

This study aims to provide a new perspective to examine migrants' informal learning processes in transnational environments. Instead of applying intercultural learning theories, for example, I explored cross-border learning encounters from the perspectives of situated learning research and transnational studies. This study shows how migrants' lives are often embedded in at least two societies, and how the learning experiences of migrants are shaped by the historical development of these societies, and by the social groups and communities they have engaged in throughout their life-course. Both migrants and non-migrants can adopt and share new ideas and practices as well as construct their identities through their engagement in various social groups both within a nation-state and across national borders. Furthermore, mobile individuals have diverse learning paths and expe-

periences in transnational spaces throughout their life-course. The learning experiences in at least two different societal systems and membership of different social groups and communities in at least two countries provided opportunities for the informants to compare and reflect on diverse societal, occupational and socio-cultural traditions, practices and conceptions.

Discussion

International migration is increasing worldwide, and as stated, migrants can now more easily maintain transnational connections. It is important to understand how migrants' experiences, learning processes and orientation are not necessarily limited to the host society. In addition, not only migrants but also many non-migrants are involved in different kinds of transnational learning environments in their everyday lives.

For professionals in education, it is insightful to understand how migrants often have transnational orientation, ties and diverse cross-border activities, and how these shape their family lives, societal activities, and future options. In different fields of education, educators and educational institutions should better acknowledge the skills and understanding which migrants have acquired in formal, non-formal and informal settings. In particular, adult migrants' familiarity with different educational, occupational and societal contexts could provide fresh perspectives through which to explore local practices and suggest alternative ways of conduct.

Due to increasing international labour mobility, work environments are becoming more diversified, consisting of work-

ers with diverse educational and occupational backgrounds. Therefore, one can ask, how education could foster people's competencies to work in transnational and multicultural work environments. In this research it was noted how the migrants had fostered different dimensions of transnational competence (Koehn & Rosenau 2010) through cross-border cooperation and interaction in their everyday lives at work, in social activities and in kinship networks. Therefore, one could consider how in education similar learning environments and encounters could be created: for example, through international virtual courses or bi-nationally organised intensive courses students could obtain experiences of engaging in shared activities with others across national borders. Furthermore, in such transnational, educational environments both students and teachers could gain opportunities to compare and analyse differences in educational, societal and socio-cultural traditions and practices. In this way, non-mobile students could also gain experience in transnational collaboration and learning during their studies.

References

.....

Alenius, P. 2015. Informal learning in a transnational setting: exploring learning spaces of people migrating between Estonia and Finland. Dissertation. Acta Universitatis Tamperensis 2034. Tampere: Tampere University Press. Retrieved from <http://tampub.uta.fi/>.

Cuban, S. 2014. Transnational families, ICTs and mobile learning, *International Journal of Lifelong Education* 33 (6), 737-754.

Faist, T., Fauser, M. & Reisenauer, E. 2013. *Transnational Migration*. Cambridge: Polity Press.

Finnish Immigration Service 2015. Statistics. Retrieved May 5, 2015, from http://www.migri.fi/for_the_media/statistics.

Guo, S. 2013. (Ed.) *Transnational Migration and Lifelong Learning. Global Issues and Perspectives*. London and New York: Routledge. (The book is based on a special issue of the *International*



al Journal of Lifelong Education 29 (2), 2010.)

Holland, D. & Lave, J. 2009. Social Practice Theory and the Historical Production of Persons, *International Journal of Human Activity Theory* 2, 1-15.

Jakobson, M-L., Järvinen-Alenius, P., Pitkänen, P., Ruutsoo, R., Keski-Hirvelä, E. & Kalev, L. 2012. The Emergence of Estonian-Finnish Transnational Space. In P. Pitkänen, A. İçduygu & D. Sert, (Eds.) *Migration and Transformation. Multi-Level Analysis of Migrant Transnationalism*. Dordrecht: Springer, 159-205.

Jakobson, M-L. & Kalev, L. 2013. Transnational Citizenship as Status, Identity and Participation: Comparative Assessment. In K. N. Demetriou (Ed.) *Democracy in Transition. Political Participation in the European Union*. Berlin/ Heidelberg: Springer, 201-223.

Järvinen-Alenius, P., Keski-Hirvelä, E., Pitkänen, P. & Kallioniemi-Chambers, V. 2010. Country Report: Finland. TRANS-NET-study, University of Tampere. Retrieved May 5, 2015, from <http://www15.uta.fi/projektit/transnet/dissemination.php>.

Koehn, P. H. & Rosenau, J. N. 2010. *Transnational Competence. Empowering Professional Curricula for Horizon-Rising Challenges*. Boulder & London: Paradigm Publishers.

Lave, J. & Wenger, E. 1991. *Situated Learning. Legitimate Peripheral Participation*. Cambridge: Cambridge University Press.

Levitt, P. 2001. *The Transnational Villagers*. Berkeley and Los Angeles: University of California Press.

Pitkänen, P., İçduygu, A. & Sert, D. 2012. (Eds.) *Migration and Transformation. Multi-Level Analysis of Migrant Transnationalism. Series: International Perspectives on Migration 3*. Dordrecht: Springer.

Tuomi, J. & Sarajarvi, A. 2009. *Laadullinen tutkimus ja sisällönanalyysi [Qualitative Research and Content Analysis]*. 5th revised edition. Helsinki: Tammi.

Vertovec, S. 2009. *Transnationalism*. Oxon: Routledge.

Waters, J. & Brooks, R. 2012. Transnational Spaces, International Students. Emergent Perspectives on Educational Mobilities. In R. Brooks, A. Fuller & J. Waters (Eds.) *Changing Spaces of Education. New Perspectives on the Nature of Learning*. London and New York: Routledge, 21-38.

Wenger, E. 1998. *Communities of Practice. Learning, Meaning, and Identity*. Cambridge: Cambridge University Press.

Miten tukea kansainvälisen opiskelijan siirtymistä työmarkkinoille?

Yulia Shumilova työskentelee Tampereen yliopiston johtamiskorkeakoulussa (JKK) tutkijana ja valmistelee väitöskirjaansa kansainvälisten opiskelijoiden työllistymiseen liittyvistä kysymyksistä. Kansainvälisyys, erityisesti kansainväliset vaihto-ohjelmat korkeakouluissa ja kansainväliset opiskelijat, ovat olleet Shumilovan kiinnostuksen kohteita koko hänen opiskelu- ja työuransa ajan. Shumilovan mukaan työllistymistä voitaisiin yliopiston toimesta tukea esimerkiksi vahvistamalla opiskelijoiden verkostoja yritysmaailmaan; työllistymiseen liittyvät aiheet voisivat olla jopa osana opintoja. Yhtenä keskeisenä tekijänä kansainvälisten opiskelijoiden työmarkkinoille sijoittumisessa Shumilova näkee suomen kielen osaamisen.

Shumilova tuli opiskelemaan Suomeen kansainvälisen maisteriohjelman kautta ja jäi valmistuttuaan töihin Tampereen yliopistolle. Tätä ennen Shumilova oli suorittanut opettajatutkinnon Venäjällä Keski-Siperiassa, Tomskin kaupungissa, ja hankkinut myös työkokemusta valmistumisensa jälkeen.

– Vieraat kielet ja opettaminen englanniksi olivat pääaineitani. Työskente-

lin valmistuttuani Tomskin pedagogisessa yliopistossa englanninkielen opettajana ja sen jälkeen useita vuosia kansainvälisten asioiden yksikössä. Kansainvälisten asioiden koordinaattorina hoidin vaihtoon lähtevien ja tulevien opiskelijoiden asioita.

– Näin ilmoituksen Erasmus-Mundus-ohjelman apurahoituksesta, jossa oli tarjolla muun muassa korkeakouluhallinnon maisteriohjelma. Opinnot oli-



Shumilova näkee tarpeellisena, että ulkomaisia opiskelijoita valmistetaan suomalaisen työelämään mahdollisimman aikaisessa vaiheessa ja kannustaa ulkomaalaisia opiskelijoita aloittamaan intensiivisen suomen kielen opiskelun jo hyvissä ajoin ennen työelämään siirtymistä.

vat suoritettavissa vuorotellen kolmessa eri maassa Norjassa, Suomessa ja Portugalissa. Viimeisenä lukukautena oli valittava, suoritanko opinnot loppuun jossakin näistä kolmesta maasta ja valitsin lopulta Suomen, koska se oli lähimpänä kotimaatani ja pidin ihmisistä täällä. Tein opintoihin liittyvän gradun täällä ja sain myös graduohjaajan johtamiskorkeakoulusta.

Shumilova on jo kahdeksan vuoden ajan työskennellyt Tampereen yliopiston johtamiskorkeakoulussa eri tehtävissä, kuten projektitutkijana ja hallintotehtävissä, ja hän on osallistunut useisiin kansainvälisiin projekteihin. Tällä hetkellä hän työskentelee mm. EU:n rahoittamien Tempus -projektin ja Erasmus Lifelong Learning -projektien parissa.

– Olen ehkä ennemminkin päätenyt akateemiselle uralle kuin tietoisesti valinnut sen. Tohtoriopinnot sinänsä tarjoavat älyllistä haastetta ja ovat kiinnostavia, mutta pidän myös projektityötäni kiinnostavana, erityisesti kansainvälistä projektityötä, missä pyrin vahvistamaan yhteistyötä paikallisen yliopiston ja Venäjän yliopistojen välillä. Teemme yhteistyötä myös Ukrainan kanssa, esimerkiksi tällä viikolla teen toisen vierailuni Ukrainaan.

– Väitöskirjani kohteena ovat kansainväliset opiskelijat suomalaisissa yliopistoissa, heidän työllistymisensä ja yliopiston tarjoama tuki urapoluilla.

– Olen myös ollut aktiivisesti mukana paikallisessa Tampereen yliopiston tietentekijät yhdistyksessä eli Tatte:ssa.

Olen yhdistyksessä hallituksen varajäsenenä ja vastuualueenani on erityisesti kansainväliset asiat. Tehtäviini on kuulunut esimerkiksi vapaa-ajan toiminnan järjestämistä kansainväliselle henkilöstölle.

Shumilova kertoo integroitumiskokemuksistaan Suomessa, mihin liittyy myös monia käytännön rajoituksia, jotka saattavat rajoittaa maahanmuuttajataustaisen asettumista Suomeen ja pidempiaikaista työskentelyä täällä.

– Pidän itseäni ehkä eniten maailmankansalaisena. Silti tunnen olevani täällä lähinnä venäläinen Suomessa, sillä minulla ei esimerkiksi ole Suomen kansalaisuutta. Aina ei ole helppoa saada oleskelulupaa kohdemaassa työskentelyä varten. Se on yksi keskeinen kysymys kansainvälisille tutkijoille. Kansallisuuttakaan ei myönnetä kovin nopeasti, ellei sinulla esimerkiksi ole suomalaista puolisoa.

Shumilova vertailee kokemustensa kautta venäläistä ja suomalaista yliopistokulttuuria, joiden erot näkyvät hänen mukaansa niin opetuksessa ja oppimisessa kuin hallinnossakin. Myös työkulutturi ja esimiesten ja alaisten väliset suhteet ovat Suomessa usein epämuodollisempia.

– Venäjällä opetus oli vanhakantaisempaa ja perustui perinteisiin massaluentoihin, muistiinpanoihin ja niiden ulkoa muistamiseen tentissä. Täällä Suomessa on enemmän kirjallisia tehtäviä, mikä oli meille kansainvälisille opiskelijoille aluksi vaikeaa, koska emme olleet tottuneet esseiden kirjoittamiseen. Minun oli myös opittava tieteellisen kirjoittamisen käytännöt, mutta se olikin mielenkiintoista. Lisäksi täällä on enemmän ryhmässä

tehtäviä töitä ja esityksiä, mitä ei juurikaan ollut Venäjällä.

– Kansainvälisten opiskelijoiden vastaanotto Suomessa oli hyvin myönteinen kokemus. Kansainvälisinä opiskelijoina saimme nimetyn tuutorin, joka auttoi monissa käytännön asioissa.

– Myös työskentely täällä Suomessa on ollut myönteinen kokemus. Venäjällä toiminta oli monella tavoin byrokraattisempaa. Hyvä esimerkki tästä on vaikka ulkomaille suuntautuva työmatka, mikä vaati Venäjällä noin kymmenen allekirjoituksen hankkimista vararehtoria ja kirjanpitäjää myöten, ennen kuin matkaa oli mahdollista lähteä toteuttamaan. Täällä voi tehdä kaiken verkossa ja sitten vain matkustaa. Täällä voi myös lähettää sähköpostia asemasta riippumatta kenelle tahansa ja ihmiset ovat avuliaita. Toimintatavat ovat Suomessa huomattavasti epämuodollisempia ja joustavampia.

Työympäristön kansainvälistyessä myös työkieli vaihtuu usein englanniksi ja näin on käynyt johtamiskorkeakoulusakin. *Higher Education Group (HEG)*, missä Shumilova työskentelee, on Tampereen yliopiston johtamiskorkeakoulussa toimiva korkeakouluhallinnon ja -talouden tutkimus- ja koulutusyksikkö. Ryhmän toiminta on laajentunut nopeasti alkuvuosista tähän hetkeen saakka ja työyhteisössä on tällä hetkellä kollegoita muun muassa Kiinasta ja useista Afrikan maista. Shumilovan mukaan työyhteisön kehittyminen kansainväliseksi yhteisöksi on vaatinut erityisesti johdon aktiivista tukea ja kannustusta.

– Olin ensimmäinen korkeakouluhallinnon Erasmus-Mundus maisterioh-

jelmasta valmistunut opiskelija, joka myös jäi tänne töihin. Myöhemmin on ollut muitakin, jotka ovat seuranneet perässä.

– Aluksi toiminnan jatkuminen oli epävarmaa, mutta aina rahoitus jollain tavalla järjestyi. Vähitellen ihmisiä valmistui myös tohtoreiksi ja he saattoivat valmistuttuaan antaa panoksensa oman kotimaansa kanssa toteutettaviin yhteistyöprojekteihin, kuten minäkin olen tehnyt Venäläisten yliopistojen kanssa. Näin kansainvälinen toimintaympäristö lähti nopeasti kehittymään.

Väitöskirjassaan Shumilova tarkastelee erityisesti kansainvälisiä opiskelijoita ja heidän työllistymistään. Shumilova viittaa tutustumiinsa tutkimustuloksiin, joiden mukaan suhteellisen suuri osa ulkomaisista opiskelijoista on kiinnostunut jäämään töihin Suomeen maisterin tutkinnon jälkeen, mutta ovat myöhemmin alttiimpia lähtemään muualle parempien työmahdollisuuksien takia.

– On tiettyjä tekijöitä, jotka vaikuttavat kansainvälisten opiskelijoiden työllistymismahdollisuuksiin, kuten suomen kielitaidon riittävä hallinta. Jos kieltä ei opi noin kahden vuoden sisällä maisteriopintojen aikana, on työllistyminen selkeästi vaikeampaa. Vaikka suomen kieli olisikin hallinnassa, on työmarkkinoilla myös havaittavissa syrjintää. Näitä asioita on tullut esille myös tutkimuksessamme.

– Olen osallistunut myös projekteihin, joissa olen päässyt näitä asioita tutkimaan, kuten Valoa-projektissa. Kansainvälisten opiskelijoiden aseman tutkiminen on Suomessa aiheellista, koska paljon puhutaan esimerkiksi vä-

estön ikääntymisestä ja työvoimatarpeista.

Shumilova muistuttaa, että työnantajien asenteet ulkomaalaisia työntekijöitä kohtaan muuttuvat hitaasti, ja näkeekin tarpeellisena, että ulkomaisia opiskelijoita valmistetaan suomalaiseen työelämään mahdollisimman aikaisessa vaiheessa. Hän kannustaisi ulkomaalaisia opiskelijoita aloittamaan intensiivisen suomen kielen opiskelun jo hyvissä ajoin ennen työelämään siirtymistä.

– Ongelmana on, että monet ulkomaiset opiskelijat eivät tiedä vielä opintojensa aikana jäävänsä Suomeen, eivätkä näe tärkeänä opiskella paikallista kieltä. Valmistuttuaan tilanne voi kuitenkin olla toinen, jolloin kielen opiskelun aloittaminen työelämää varten voi olla myöhäistä.

Haastattelussa keskustelimme myös erilaisista projekteista, joiden tavoitteena on edistää ulkomaisten opiskelijoiden työllistymistä suomalaisilla työmarkkinoilla. Shumilova nostaa esille kolmen oppilaitoksen yhteistyössä toteuttaman Unipoli-projektin, jonka tiimoilta on järjestetty mm. urailtoja ja mentorointiohjelmia ulkomaisille opiskelijoille.

– Itse olen osallistunut mentorointiohjelmaan, jossa olen ollut puhumassa yrittäjyydestä Suomessa. Olen toiminut Suomessa toiminimellä. Olen työskennellyt erilaisten projektien parissa ja järjestänyt esimerkiksi kesäkoulun venäläisille opiskelijoille.

– Mentorointiohjelma on toimiva; opiskelija saa mentorin työelämästä, joka ei auta varsinaisesti työn etsinnässä, mutta hän esittelee opiskelijalle työelämäverkostoja ja voi antaa suosi-



Shumilova muistuttaa, että valmistuttuaan kansainväliset opiskelijat voivat antaa panoksensa oman kotimaansa kanssa toteutettaviin yhteistyöprojekteihin ja näin kehittää kansainvälistä toimintaympäristöä suomalaisessa oppilaitoksessa.

- Pyrin vahvistamaan yhteistyötä paikallisen yliopiston ja Venäjän yliopistojen välillä, Shumilova toteaa.

tuksia. Osa opiskelijoita on löytänyt töitä mentorointi-ohjelman avulla.

Shumilovan arvion mukaan noin kolmannes Suomeen jääneistä ulkomaalaisista yliopisto-opiskelijoista työllistyy yliopistolle opetus- ja tutkimustehtäviin, koska verkostot on jo luotu opintojen aikana. Osa työllistyy yritysmaailmaan, kun taas osalla opiskelijoista ei ole riittävää muodollista pätevyyttä työllistyä Suomen työmarkkinoille.

Shumilovan mukaan työllistymistä voitaisiin yliopiston toimesta tukea esimerkiksi vahvistamalla opiskelijoiden verkostoja yritysmaailmaan, auttamalla opiskelijoita löytämään harjoittelupaikkoja, esittelemällä onnistuneita urapolkuja ja tarjoamalla uraohjausta. Shumilova voisi nähdä työllistymiskysymykset jopa olla osana yliopisto-opintoja. Opinnoissa käytäisiin läpi esimerkiksi sitä, miten opiskelija saisi markkinoitua itsensä työmarkkinoille. Suomalaisten ja ulkomaisien opiskelijoiden tutustumista voitaisiin Shumilovan mukaan edistää esimerkiksi yhteisillä opintojaksoilla ja tuutoritoiminnalla. Myös kansainvälisten ja suomalaisten henkilökunnan jäsenten yhteisiä tapaamisia voisi lisätä yliopistolla.

Shumilova jatkaa työtään ja opintojaan Tampereen yliopistolla kansainvälisten projektien parissa. Myös koulutusvienti on johtamiskorkeakoulussa osa kansainvälistä toimintaa ja kiinnostusta opintotarjontaan onkin osoitettu useista maista, mikä pitää Shumilovan kiireisenä myös tulevana vuosina.

Vesa Korhonen ja Laura Pylväs



JYVÄSKYLÄN YLIOPISTO
KOULUTUKSEN TUTKIMUSLAITOS

www.ktl-julkaisukauppa.fi

Koulutuksen tutkimuslaitoksen uutuusjulkaisuja

Maarit Virolainen

Toward Connectivity: Internships of Finnish Universities of Applied Sciences

Interest in learning through work experience as a part of higher education has increased during the last decades. In this dissertation the focus is on internships, because they are the most influential form of learning through work experience organized by Finnish universities of applied sciences. A connective model has been used to examine how learning at school and work has been combined. This study explores how teachers, graduates and employers have experienced the internships.

2014. 156 s. 28 e. Tilauskoodi T029. Julkaisu on saatavilla myös verkosta: ktl.jyu.fi/julkaisut/julkaisuluettelo



Hannu Jokinen, Matti Taajamo, Maarit Miettinen, Kirsti Weissmann,
Sanna Honkimäki, Sakari Valkonen, Jouni Välijärvi

Pedagoginen asiantuntijuus liikkeessä -hankkeen tulokset

Miksi opettajan työhön hakeudutaan? Pysyvätkö opettajat ammatissaan vai harkitsevatko he alan vaihtoa? Millaisia ovat opettajan ammatin tulevaisuuden osaamistarpeet? Raportti perustuu Euroopan sosiaalirahaston rahoittamaan Pedagoginen asiantuntijuus liikkeessä tutkimus- ja kehittämishankkeen (2010–2013) tuloksiin.

2013. 102 s. Saatavilla vain verkosta: ktl.jyu.fi/julkaisut/julkaisuluettelo



Johanna Lasonen, Marianne Teräs, Minna Oksanen,
Katarzyna Kärkkäinen, Karita Hakala

Materiaalia maahanmuuttotyötä tekeville ja heidän kouluttajilleen

OPPIMISEN JA ONNISTUMISEN ELÄMYKSIÄ MUUTTUVASSA
MONIKULTTUURISESSA MAAILMASSA

Maahanmuuttotyötä tekevien kulttuurienvälisen osaamisen edistämiseksi on kahdeksan maan yhteistyönä kehitetty pilottikurssi "Kulttuurienvälinen kompetenssi". Tämän Euroopan komission rahoittaman hankkeen Suomen materiaali on koottu tähän julkaisuun.

2013. 86 s. Saatavilla vain verkosta: ktl.jyu.fi/julkaisut/julkaisuluettelo



Raimo Vuorinen, Anthony G. Watts (toim.)

Elinikäisen ohjauksen toimintapolitiikka: Eurooppalaisia lähtökohtia kansalliselle kehittämistyölle

EUROOPPALAISEN ELINIKÄISEN OHJAUKSEN
TOIMINTAPOLITIIKAN VERKOSTON (ELGPN) RAPORTTI

Tämän "eurooppalaisen työkirjan" tarkoituksena on auttaa päättäjiä ja muita sidosryhmiä arvioimaan maansa tai alueensa elinikäisen ohjauksen nykytarjontaa ja mahdollisia pulonkauloja muiden Euroopan maiden käytäntöjen pohjalta.

2013. 105 s. Saatavilla vain verkosta: ktl.jyu.fi/julkaisut/julkaisuluettelo



Raportti eurooppalaisen elinikäisen ohjauksen toimintapolitiikan verkoston työstä kaudella 2011–2012

Tässä toimintakertomuksen tiivistelmässä esitellään Eurooppalaisen elinikäisen ohjauksen toimintapolitiikan verkoston (ELGPN) työn tuloksia kaudella 2011–12. Toiminnan kuvauksen lisäksi raportissa kerrotaan muun muassa verkoston vaikuttavuuden arvioinnista jäsenmaissa.

2013. 34 s. Saatavilla vain verkosta: ktl.jyu.fi/julkaisut/julkaisu-uutelo



muuta uusia ja aiempia julkaisuja

Taru Siekkinen: Kansainvälistymismahdollisuuksien tasa-arvo koulutuksessa. 2013. 45 s. 22e. F029. Saatavilla myös verkosta.

Päivikki Jääskelä, Ulla Klemola, Marja-Kristiina Lerkkanen, Anna-Maija Poikkeus, Helena Rasku-Puttonen, Anneli Ete-läpelto (toim.): Yhdessä parempaa pedagogiikkaa. Interaktiivisuus opetuksessa ja oppimisessa. 2013. 194 s. 30 e. D108.

Raimo Vuorinen, Anthony G. Watts (Eds.): European Lifelong Guidance Policies: Progress Report 2011–12. A report on the work of the European Lifelong Guidance Policy Network 2011–12. 2012. 91 s. Saatavilla vain verkosta.

Marja-Leena Stenström, Maarit Virolainen, Päivi Vuorinen-Lampila, Sakari Valkonen: Ammatillisen koulutuksen ja korkeakoulutuksen opintourat. 2012. 297 s. G045. Saatavilla vain verkosta.

Helena Aittola & Taina Saarinen (toim.): Kannattaako korkeakoulutus? Artikkelikokoelma Korkeakoulututkimuksen XI kansallisesta symposiumista 22.–23.8.2011. 2012. 238 s. 29 e. D104.

Matti Vesa Volanen: Theoria | Praxis | Poiesis. Individualization as the constitution of sociality. 2012. 136 s. 26 e. T028. Saatavilla myös verkosta.

Sakari Ahola, David M. Hoffman (Eds.): Higher education research in Finland. Emerging structures and contemporary issues. 2012. 442 s. 32 e. D103. Saatavilla myös verkosta.

Kari Nissinen, Jouni Välijärvi: Opettaja- ja opettajankoulutus-tarpeiden ennakoinnin tuloksia. 2011. 137 s. G043. Saatavilla vain verkosta.

Kimmo Oksanen, Birgitta Mannila, Raija Hämäläinen (toim.): Game Bridge. Kohti ammatillisia avaintaitoja. 2011. 86 s. D099. Saatavilla vain verkosta.

Anne Kouvo, Marja-Leena Stenström, Maarit Virolainen, Päivi Vuorinen-Lampila: Opintopoluilla opintourille. Katsaus tutkimukseen. 2011. 87 s. G042. Saatavilla vain verkosta.

Ilpo Kuronen: "Mun kompassin neula vaan pyörii". Keskeyttämiskokemuksia ammatillisesta koulutuksesta. 2011. 89 s. 25 e. G041. Saatavilla myös verkosta.

Seija Nykänen: Towards leadership and management in guidance and counselling networks in Finland. 2011. 92 s. 25 e. D096.

Seija Nykänen, Merja Karjalainen, Raimo Vuorinen, Lea Pöyliö: The Networked Guidance Service Provision (NEGSEP) Model. 2011. 50 s. 25 e. D095.

Kari Itkonen, Marja-Leena Stenström, Pentti Nikkanen: Yritysten osaamisen kehittämisen verkostot ja vaikuttavuus Keski-Suomessa. 2011. 46 s. Saatavilla vain verkosta.

Marja-Leena Stenström, Pentti Nikkanen, Kari Itkonen: Osaamisen itsearviointityökalun kehittäminen yhteistyössä pk-yritysten kanssa. 2011. 50 s. Saatavilla vain verkostosta.

Raimo Vuorinen, Anthony G. Watts (Eds.): Lifelong Guidance Policies: Work in Progress. A report on the work of the European Lifelong Guidance Policy Network 2008–10. 2010. 141 s. Saatavilla vain verkosta.

Ilpo Kuronen: Peruskoulusta elämäkoululuun. Ammatillisesta koulutuksesta syrjäytymisvaarassa olevien nuorten aikuisten tarinoita peruskoulusuhteesta ja elämäkoulusta peruskoulun jälkeen. 2010. 362 s. 30 e. T026. Saatavilla myös verkosta.

Seija Nykänen: Ohjauksen palvelujärjestelyjen toimijoiden käsitteet johtamisesta ohjausverkostossa. Matkalla verkostojoh-tamiseen? 2010. 348 s. 30 e. T025. Saatavilla myös verkosta.

Kari Törmäkangas & Timo Törmäkangas: Osioanalyysi testien arvioinnissa. 2009. 288 sivua. 29 e. Tilaukoodi D091.

Martti Siisiäinen & Leena Alanen (toim.): Erot ja eriarvoisuudet. Paikallisen elämän rakentuminen. 2009. 309 sivua. 29 e. Tilaukoodi D090.

Timo Aarrevaara & Taina Saarinen (toim.): Kilvoittelusta kilpailuun? Artikkelikokoelma Korkeakoulututkimuksen juhlasymposiumista 25.–26.8.2008. 2009. 238 sivua. 27 e. Tilaukoodi D089. Saatavilla myös verkosta.

Raija Hämäläinen: Designing and Investigating Pedagogical Scripts to Facilitate Computer-Supported Collaborative Learning. 2008. 88 s. Saatavilla myös verkosta.

Birgitta Mannila, Raija Hämäläinen, Kimmo Oksanen (toim.): Pelaa ja opi. Räättälöityjä verkkoapelejä ammatilliseen oppimiseen. 2007. 88 s. Saatavilla vain verkosta.

TILAUKSET:

p. 040 805 4276 • ktl-asiakaspalvelu@jyu.fi • www.ktl-julkaisukauppa.fi

Verkkojulkaisut: <https://ktl.jyu.fi/julkaisut/julkaisu-uutelo>

Toimituskulut: 5,00 – 8,00 e / tilaus. Hinnat sis. alv:n (julkaisut 9 %).



JYVÄSKYLÄN YLIOPISTO
KOULUTUKSEN TUTKIMUSLAITOS



OKKA-säätiön hyvät kirjat

Voit tilata julkaisuja OKKA-säätiöstä,
puhelin 020 748 9679 tai
email: okka-saatio@oaj.fi



Raïli Gothónin ja Arja Kosken toimittaman kirjan kirjoittajat kertovat artikkeleissaan työnohjauksesta sosiaali-, terveys-, kasvatusta- ja kirkonalan työstä. Työnohjaus hahmottuu kirjassa keskeiseksi yhdessä oppimisen paikaksi ja ammattikorkeakoulun aluekehitystyön menetelmäksi muuttuvissa organisaatioissa ja työyhteisöissä. Se luo rakenteen ja tilan reflektoinnille ja kehittämislle. Työnohjausten hyödyntäminen näyttäytyy kirjassa myös

eettisenä valintana, joka mahdollistaa koko työyhteisön oppimisen ja kehittämisen.

Kirja on tarkoitettu kaikille työnohjauksesta ja sen kehittamisestä kiinnostuneille ammattilaisille. Kirjaa voidaan hyödyntää korkeakouluissa työnohjaukseen, työyhteisöjen kehittämiseen ja johtamiseen liittyvässä opetuksessa. Työyhteisöjen kehittäjille ja johtajille kirja tarjoaa välineitä kokemuksellisuuden ja dialogisuuden, moniäänisyyden ja eettisen pohdinnan mahdollistamiseen arjen työssä – tilan luomiseksi työnohjaukselle.

20€

Theoretical Understandings for Learning in the Virtual University nostaa esille tärkeän kysymyksen, kuinka ohjata virtuaaliyliopiston opiskelijoita kehittämään aktiiviseksi ja itseohjautuviksi oppijoiksi. Kirjan pääpaino on oppimisen teoreettisessa ymmärtämisessä oppijan ja teknologisen ympäristön vuorovaikutuksen näkökulmasta.

25€



Ammatillisten opettajakorkeakoulujen yhdessä toimittamassa ja OKKA-säätiön kustantamassa kirjassa paneudutaan sosiaalisen median ja mobiilin teknologian avaamiin mahdollisuuksiin oppimisessa ja oppimiseen liittyvässä verkostomaisessa yhteistyössä. Julkaisun kirjoittajat ovat opettajia ja opettajankouluttajia sekä kokeneita verkkoopetuksen asiantuntijoita. Artikkeleissa käsitellään sosiaalisen median, mobiilin ohjauksen ja oppimisen sekä verkostoyhteistyön merkitystä erityisesti ammatillisen oppimisen ja ammatillisen opettajakoulutuksen

kontekstissa, mutta myös laajemmin koulutukseen ja yhteiskuntaan liittyvänä ilmiönä.

25€

Ammattikasvatuksen aikakauskirja. Vaikka lehti perustuu tutkimustietoon, se ei ole perinteinen tieteellinen aikakauskirja. Sen tarkoituksena on toimia ammattikasvatuksen tutkijoiden foorumina ja tarjota alan tutkimustieto ammattikasvatuksen kentän käyttöön, opettajille, elinkeinoelämän ja henkilöstöhallinnan edustajille.

Päätoimittaja: Professori **Petri Nokelainen**.

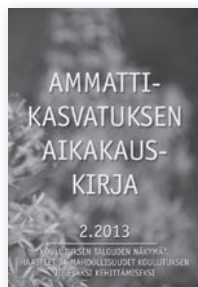
Julkaisija: Ammattikoulutuksen tutkimusseura OTTU ry.



15€/4 numeroa 2011



20€/4 numeroa 2012



15€/3 numeroa 2013



30€/4 numeroa 2014



30€/4 numeroa 2015

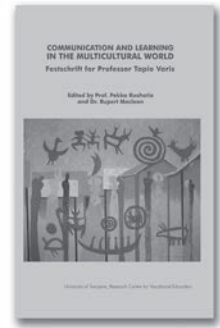
Raija Meriläisen ja Minna Vuorio-Lehdin toimittama kirja on säätöin vuosikirja 2011. Sen kattavana teemana on toisen asteen koulutuspolitiikka siten, että lukiokoulutus ja ammatillinen koulutus ovat molemmat esillä ja tarkastelun kohteena. Kirjan tarkoitus on olla mahdollisimman luettava ja monipuolinen ja luoda edellytyksiä toisen asteen koulutuksen kehittämiseksi.

Artikkelikokoelmassa kukin artikkeli muodostaa oman kokonaisuuden. Teoksessa on kaksi osaa: Ensimmäisessä osassa toisen asteen koulutusta tarkastellaan koulutushistoriallisesta näkökulmasta ja toinen osa painottuu koulutuksen laadun arviointiin.



15€

Pekka Ruohotien ja Rupert Macleanin toimittama professori **Tapio Variksen** juhla-kirja **Communication and Learning in the Multicultural World** rakentuu asiantuntijaartikkeleille, joiden kirjoittajat ovat eri puolilta maailmaa. Kirjan artikkelit on ryhmitelty kolmeen pääteemaan: 'Communication and Learning in the Multicultural World', 'Global University' ja 'Intercultural Communication and literacies'. Teoksen kirjoittajat valottavat kommunikointia ja oppimista monikulttuurisessa maailmassa oman tutkimustyönsä näkökulmasta.



12,50€



Piirrä mulle minut – kuvia ja kertomuksia koulusta. Mikä tuo ekaluokkalaisten mielestä iloa elämään? Millaista on opettajahuumori kevätuupumuksen aikaan? Mitä piirtäjä saa lapsilta läksyksi? Kuvatiteilla **Antti Huovinen** haaveutui lukuvuodeksi vironlahtelaiseen runsaan sadan oppilaan kouluun elämään vuorovaikutuksessa lasten ja opettajien kanssa ja toteuttamaan taiteilijan kutsumustaan. Piirustuslehtiöt täyttivät ala-asteen elämänsattumuksista, arjesta ja juhlasta.

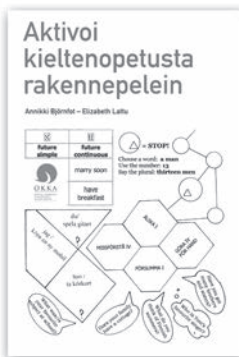
10€



Aivot, maailmankuva, informaatiotulva – opettajuus on säätöin toinen vuosikirja, jonka kirjoittajina on viisi asiantuntijaa: **Juhani Juntunen, Erkki Lahdes, Risto Näätänen, Lauri Rauhalta ja Veli-Matti Väri**. Kirjan tehtävänä on antaa opetusallalla työskenteleville tarpeellista taustatietoa alan uusista suuntauksista ja tutkimustuloksista.

3€

Aktivoi kieltenopetusta rakennepeleihin. Kirja, joka sisältää noin 70 erilaista kopioitavaa peliä englannin ja ruotsin kielen opetukseen eri tasoina. Niitä voidaan soveltaa myös useiden muiden kielten opetukseen. Peliä avulla opettajat ja kouluttajat saavat vaihtelua opetukseensa ja opiskelijat kokemuksen siitä, että kieliopin opiskelu voi olla paitsi motivoivaa ja innostavaa myös haastavaa ja hauskaa. Kirjan pelit ovat helposti ja nopeasti toteutettavissa ja ne toimivat hyvin oppimisen välineinä.



60€

Ammattikorkeakoulujen ruotsin opettajuus muutoksessa – Kohti motivoivaa ohjaamista on **Taina Juurakko-Paavolan** toimittama julkaisu, joka on suunnattu ammattikorkeakoulujen ruotsin opetuksesta kiinnostuneille. Se sisältää 22 artikkelia mm. opettajan roolista ohjaajana ja valmentajana, opetuskokeiluista ja opetusmateriaalin laatimisesta, ruotsin integroinnista ammattiaiheisiin ja verkkotyökalujen käytöstä ohjauksessa.



- Julkaisun sähköiseen versioon pääset säätöin kotisivuilta.
- Voit myös tilata julkaisua postimaksun hinnalla.

7,50€



Professori **Taimi Tulvan** toimittaman kirjan **Lapsen kasvuympäristö ja sosiaaliset taidot** aiheena on pohtia Suomen ja Viron kasvatuskulttuurisia eroja, jotka liittyvät lasten ja heidän perheittensä kasvuun kohdistuviin ongelmiin. Kirjan tavoite on tukea ajatusta perheistä, jossa aikuiset kuuluvat lasten ja lapset aikuisten maailmaan, sekä edistää lasten ja nuorten myönteistä kanssakäymistä ja sosiaalisia taitoja ja estää syrjäytymistä. Keskeiseksi tavoitteeksi muodostuu myös toisesta ihmisestä välittäminen.

10€

OKKA ammattikirjallisuus



Opettajan professiosta on OKKA-säätiön ensimmäinen vuosikirja. Artikkelisarjan kirjoittajina on yhdeksän opetuksen ja ammattikasvatuksen suomalaista asiantuntijaa: **Sven-Erik Hansén, Hannu L. T. Heikkinen, Viljo Kohonen, Anneli Lauriala, Sinikka Ojanen, Risto Patrikainen, Arto Willman, Seija Mahlamäki-Kultanen ja Pekka Ruohotie.**

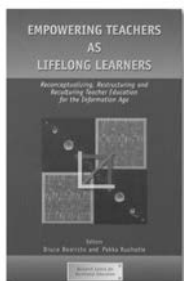
4€

Historiallinen teatteripuku (uusintapainos). Historiallisten näyttämöpukujen toteuttamisesta on runsaasti ulkomaista kirjallisuutta, mutta vain vähän suomenkielisiä julkaisuja. **Terttu Pykälän** kirjoittama Historiallinen teatteripuku -oppikirja pyrkii vastaamaan tähän haasteeseen. Kirjan kaikki puvet on valmistettu eri teattereiden ja television tuotantoyhtiöiden varten sekä vanhojentanssipukuihin tai päättötöinä Näyttämöpukujen valmistajien koulutuslinjalla, jonka opetuksesta kirjoittaja on vastannut linjan perustamisesta 1980-luvun lopulta alkaen. Kaikki mukana olevat pukuluonnokset, jotka on saatu maamme kokeneimpiin kuuluvilta pukusuunnittelijoilta, on toteutettu oikeita käyttötilanteita varten. Pukukokonaisuudet ovat eri aikakausien tyyppisiä naisten pukuja, joita paljon käytetään näytelmässä.



Kirja on tarkoitettu vaatetusalan ammatillisten oppilaitosten avuksi mm. vanhojentanssipukuja valmistettaessa. Myös teatteripukuja toteuttavat ammatilliset voivat hyödyntää sitä työssään. Kirjan käyttö edellyttää perustietoa kaavoituksesta, kuositelusta ja ompelusta. Niitä ei ole tilanpuutteen vuoksi voitu sisällyttää mukaan.

30€



Empowering teachers as lifelong learners. Reconceptualizing, restructuring and reculturing teacher education for the information age. Editors **Bruce Bearsto** and **Pekka Ruohotie.**

3€

Suomalais-saksalaista yhteistyötä ammatillisen koulutuksen ja ammattikorkeakoulujen hyväksi esittelee monipuolisesti ja havainnollisesti ammatillisen koulutuksen ja ammattikorkeakoulujen erityispiirteitä kummassakin maassa sekä erityisesti viime vuosikymmeninä tapahtunutta yhteistyön muotojen ja määrän nopeaa kehitystä maidemme välillä. Kirjan ovat toimittaneet yli-insinööri, diplomi-insinööri **Teuvo Ellonen** ja tekniikan tohtori, diplomi-insinööri **Keijo Nivala.**



3€

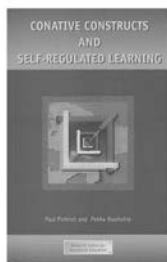
Markku Tuominen ja Jari Wiherasaari kirjoittama **Ammattikasvatustieteiden filosofia** on alan ensimmäinen suomenkielinen filosofinen kokonaisesitys.

Lähtökohdiana on yleisen filosofian klassinen jaottelu: ontologia, tieto-oppi, estetiikka ja etiikka. Mukana on siten sekä teoreettisen filosofian että käytännöllisen filosofian näkökulma. Ammattikasvatustieteiden filosofiaan kuuluu myös tieteenfilosofia. Näin tavoitteellaan kattavaa systemaattista filosofista tarkastelua.

Teoksen kohderyhmänä ovat erityisesti opettajat, tutkijat, eri asiantuntijatehtävissä toimivat ammatilliset sekä tulevat ammattikasvatuksen ammatilliset opinnoissaan ammattikorkeakouluissa ja ammatillisissa koulutuksissa. Kasvatustieteiden teoksena kirja soveltuu laajasti koko kasvatustieteen kentälle käsi- ja oppikirjaksi. Se sisältää uusia avauksia kasvatustieteen ja koulutuspolitiikan keskusteluun ja soveltuu käytettäväksi laajasti kasvatustieteen tutkimuksessa ja opinnoissa sekä poliittisella ja hallinnollisella sektorilla.



12,50€



Kirjassa Conative Constructs and Self-Regulated Learning Paul R. Pintrich (Michiganin yliopisto) ja **Pekka Ruohotie** (Tampereen yliopisto) tarkastelevat mm. oppimisen konatiivisia rakenteita eli impulsseja, halua, tahtoa ja määrätietoista pyrkimistä, motivaation ja tavoiteorientaation roolia oppimisen itesäätelyssä.

3€

Suomalaisen ammattikasvatuksen historia on tehty yhteistyössä OAJ:n, OAO:n ja Tampereen yliopiston Ammattikasvatuksen tutkimus- ja koulutuskeskuksen kanssa. Sen on toimittanut FM **Anneli Rajaniemi.** Kirja koostuu lähes 30 asiantuntijan artikkeleista, joiden lisäksi toimittaja **Markku Tasala** on haastatellut kirjaa varten pariakymmentä ammattikasvatustieteen ja virkamiestä. Rungosreportaasikuvitus.

12,50€





**Isä Salmela - ihminen ja koulun-
distaja. Olli Salmelan** kirjoittama
teos kertoo professori Alfred Salme-
lan (1897–1979) poikkeuksellisen elä-
mäntarinan.

Alfred Salmela johti suomalaista kan-
sanopetusta vuosina 1937–1964, jolloin
luotiin tärkeimmät koulujärjestelmäm-
me perusparit. Näihin kuuluvat muun
muassa koulutuksellinen tasa-arvo se-
kä opetuksen korkea taso. Monet Sal-
melan ajamat uudistukset toteutuivat
hänen elinaikanaan, mutta esimerkiksi
ammattikorkeakoulujärjestelmä käyn-

nistettiin vasta 30 vuotta alkuperäisen idean esittämisen jälkeen. Lin-
jajakoinen peruskoulu on osoittautunut toimivaksi järjestelmäksi, jossa
oppilaat viihtyvät ja menestyvät. Tämän koulutyypin tuli mahdolliseksi
vasta peruskoululainsäädännön uudistusten myötä.

Kirjassa kuvataan myös 1960 ja 1970 -lukujen kouluuudistustais-
telua, jossa keinot olivat kovia. Myös presidentti Kekkonen kanta yh-
tenäiskoulun vastustajasta peruskoulun kannattajaksi tuodaan esille.
Vaikka Salmela oli ensimmäisiä yhtenäiskoulun kannattajia, hän kritisoi
voimakkaasti toteutunutta peruskoulu-uudistusta. Kirjassa arvioidaan
myös sitä, kuka oli oikeassa voimakkaasti politisoituneessa kouluuu-
distuskeskustelussa.

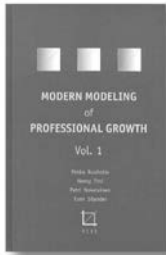
Onko peruskoulu sittenkään paras mahdollinen koulujärjestelmä, vaika
Pisa-tulokset joidenkin mielestä sitä todistavat? Oppilaat viihtyvät
suomalaisessa peruskoulussa huonosti, ja osa
syrjäytyy. Olisiko ollut sittenkin mahdollista, että
Salmelalla oli parempi koulujärjestelmä tekeillä,
mutta kiirehtimällä uudistusta poliitikot estivät
toisenlaisen koulun – sen paremman – toteu-
tuttamisen?

30€

Modern Modeling of Professional Growth
kuvaa uusia kasvatustieteen tutkimusme-
netelmiä ja esittelee niiden käyttöä tutki-
jalle käytännön sovelluksiin ja esimerkein.
Kirjassa esitellään sekä lineaaristen että
nonlineaaristen menetelmien käyttöä, joi-
ta voidaan hyödyntää ammattikasvatuksen
tutkimuksessa. Tekijät: prof. **Pekka Ruoho-
tie** (TaY) ja **Henry Tirri** (HY) sekä **Petri No-
kelainen** ja **Toni**

7,50€

Silander. Paketti
sisältää kirjan ja
CD-rom:n.



Elinikäinen oppija - Livslångt lärande
on suomalaisten opettajien selviyty-
mistarina. Se perustuu laajaan Itäme-
ren alueen opettajamuistojen keräys-
ja tutkimushankkeeseen.

3€

Mediakasvatuksen professori **Tapio Variksen** toimittamassa kirjassa
**Uusrenessanssiajattelu, digitaalinen osaaminen ja monikulttuuri-
suuteen kasvaminen** mediakasvatuksen, ammattikasvatuksen, hy-
permedian, kulttuurienvälisen viestinnän ja koulutuksen suomalaiset
asiantuntijat kirjoittavat näistä kysymyksistä oman tutkimustyönsä nä-
kökulmasta.

Kirjan artikkelit valottavat me-
diakasvatuksen tilaa Euroopassa,
teknologian roolia opettajan työn,
e-oppimisen, arvioinnin ja teorian
kannalta. Lisäksi teoksessa paneu-
dutaan kulttuurienvälisen viestinnän
olemuksen sekä kasvatuksen
ja mediapsykologian ongelmiin Suo-
messa ja kansainvälisellä tasolla.

10€



Vanhuuden monet kasvot on toimittanut
**Taimi Tulva, Ilkka Uusitalo ja Kimmo Har-
ra.** Kirjassa käsitellään vanhuutta ja vanhe-
nemisen kokemuksia, ikäihmisen asemaa,
ikäihmisten ja senioriopettajien hyvinvoin-
nin kysymyksiä, gerontologista sosiaali-
työtä palvelutalouksessa ja vanhainkodeissa,
vanhusten käsitäisiä elinikäisestä oppimi-
sestä, muistisairauksia sekä sosiokulttuuri-
sien innostamisen ideaa vanhustyössä.
Se toteutettiin Opetus-, kasvatus- ja koulu-
tusalojen säätö- OKKAsäätöin, Tallinnan
yliopiston sosiaalityön laitoksen ja Suo-
men Viron-instituutin yhteistyönä. Kirjan artikkelien kirjoittajina ovat

**Railla Gothóni, Simo Koskinen, Tiina Kujala, Reet Velberg, Ilkka Uusi-
talo, Ülle Kasepalu, Taimi Tulva, Inge Paju, Taina Semi ja Sirpa Granö.**
Artikkelien kommentoijina olivat emeritaprofessori **Marjatta Marin** ja
yliopettaja **Railla Gothóni.** Kirja on tarkoitettu
oppikirjaksi alan oppilaitoksiin. Lisäksi sen tar-
koituksena on lisätä vanhuuden ymmärtämis-
tä ja vanhusten arvostamista yhteiskunnan
arvokkaana voimavarana.

10€

**Raija Meriläinen (toim.) Suomalaisen koulu-
tuspoliitiikan murros 1990-luvulla.** Kirjan kan-
tavana teemana on koulutuspolitiikka 1990-lu-
vun Suomessa. Koulutuspoliittista todellisuut-
ta tarkastellaan sekä järjestelmän että yksilön
kautta. Vuosikirjan kirjoittajina ovat **Sirkka Aho-
nen, Jukka Rantala, Jouni**
**Väljäjärvi, Minna Vuorio-Leh-
ti, Janne Varjo ja Raija Me-
riläinen.**

7€



**Ossi Naukarinen's Art of the Environ-
ment** explores one of the most vital areas in
contemporary art: environmental art and
adjacent fields, something that escapes tra-
ditional categorisation, instead seeking new
frontiers. It provides concep-
tual tools for making, teach-
ing and receiving contem-
porary art.

7€


OKKA



Kristiina Huhtasen ja Soili Keskinen toimittaman **Rehtorius peliäkö?** -kirjan tarkoituksena on toimia rehtorin apuna ja tuoda erilaisia näkökulmia koulun kehittämiseen. Kirja on saanut alkunsa rehtoriksi kouluttautuvien mielenkiintoisista pohdintatehtävistä ja tarpeista hahmottaa heille itselleen, mitä kaikkea rehtorin työ voi olla.

Rehtorius pelin rakentajan postina on vaativa ja arvotettu. Onhan rehtorius uralla etenemisen vaihtoehto opettajille varsinkin peruskoulussa. Peli rakentuu paitsi oppilaitoksen toiminnalliseksi

ohjauksena myös verkostoitumisena oman johdettavan yksikön ulkopuolelle. Kirjan tavoitteena on pohtia oppilaitoksen johtamista monesta eri näkökulmasta, niin rehtorin roolin kautta kuin yhteisön kehittämisen, koulusta ulospäin tapahtuvan verkottumisen kuin laajemmin koulutuspoliittisen näkökulmankin kannalta.

10€

Tutkiva oppiminen ja pedagoginen asiantuntijuus.

Tutkivan oppimisen ajattelu-tapa opetuksen ja oppimisen lähtökohdantana yhdessä ryhmädynaamisen ohjauksen kanssa rakentaa tilan pedagogisen asiantuntijuuden kehittymiselle.

Henna Heinilän, Pekka Kallin ja Kaarina Ranteen toimittama kirja syntyi ammatillisessa opettajankoulutuksessa toteutetun opetuksen kehittämishankkeen (TO-PAKKA) tuloksena. Hankkeen aikana ja kirjan toimituksen prosessissa elettiin todeksi jaettu ja syvenevä pedagoginen asiantuntijuus. Tutkivan oppimisen ajattelu-tapa muotoutui toimivaksi ja käyttökelpoiseksi malliksi toteuttaa ammatillista opettajankoulutusta. Artikkelin kirjoittajat ovat ammatillisen opettajakoulutuksen asiantuntijoita, hankkeen toteutuksen aikana pedagogisia opintojaan suorittaneita opiskelijoita sekä muita opetuksen ja kasvatuksen asiantuntijoita.

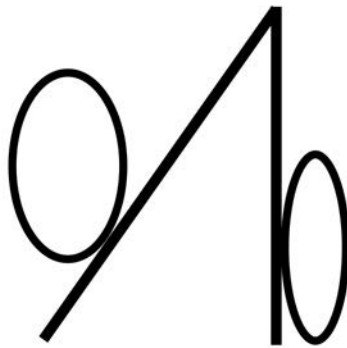


12€



Opetus-, kasvatus- ja koulutusalojen säätiö – OKKA-säätiö on vuonna 1997 toimintansa aloittanut itsenäinen organisaatio, joka nimensä mukaisesti toimii opetus-, kasvatus- ja koulutusalojen hyväksi varhaiskasvatuksesta korkeakoulutasolle. Säätiön taustayhteisönä on ammatillisia opettajajyhdistyksiä ja OAJ. OKKA-säätiö julkaisee myös alan kirjallisuutta, josta tässä joitakin edustavia esimerkkejä.

OAJ:n Ammatilliset Opettajat - OAO ry.



www.oao.fi

Ohjeita kirjoittajille

1. Artikkeleita, katsauksia ym.

Ammattikasvatuksen aikakauskirja julkaisee ammattikasvatuksen ja koulutuksen teoriaa ja käytäntöä käsitteleviä artikkeleita ja katsauksia, alan uutisia, puheenvuoroja, kirjallisuusarvioita ja ammattikasvatuksen kenttää koskevia ilmoituksia. Kirjoitukset ovat suomeksi, ruotsiksi ja englanniksi.

2. Aikataulu

Vuositain ilmestyy neljä numeroa. Ensimmäistä numeroa lukuun ottamatta muut ovat teemanumeroita, mutta niissäkin voidaan julkaista muitakin kuin teemaan liittyviä kirjoituksia harkinnan mukaan.

Vuoden 2015 teemat ja toimittajat:

- 1) Ajankohtaista ammattikasvatuksesta/Petri Nokelainen
- 2) Kansainvälistyvä työympäristö ja ammatillinen kasvu/Vesa Korhonen ja Laura Pylväs
- 3) Ammatillinen koulutus murroksessa/Timo Luopajarvi ja Sissi Huhtala
- 4) Työpaikoilla tapahtuva oppiminen/Raija Meriläinen ja Mari Rökköläinen

3. Aineiston toimitus

Kirjoitukset ja niihin liittyvät kuvat ja kuvat tulee lähettää **4 viikkoa ennen ilmestymiskuukauden alkua** sähköpostilla lehden vastaavalle toimittajalle. Kuviin pitää kirjoittajalla olla kirjallisesti osoitettu julkaisulupa.

Kirjoittajan/kirjoittajien tulee ilmoittaa yhteystietonsa (nimi, virkanimike, oppiarvo, toimipaikka, sähköposti, puhelin ja osoite). Kirjoittajan tulee huolehtia artikkelinsa kielenhuollosta ja tarvittaessa luottaa se kielenhuollon asiantuntijalla. Jos artikkelin kieli on heikkoa, niin se voidaan jättää julkaisematta.

4. Kirjoitusten pituus

Referee-menettelyyn tarjottavien artikkelikäsitteilykirjoitusten pituus (lähteinen ja liitteinen) on korkeintaan 5000 sanaa, ei-referoitavien artikkelien ja katsausten korkeintaan 2500 sanaa. Tekstin asettelu ovat seuraavat: riviväli 1.5, fonttikoko 12, tekstinkäsittelyohjelmien asetuksia/tyylejä ei tule käyttää (kappaleet tulee jakaa kahdella rivinvaihdolla). Jokaiseen artikkeliin on liitettävä suomenkielinen tiivistelmä (enintään 150 sanaa) ja 3-5 artikkelin sisältöä kuvaavaa avainsanaa (esim. toisen asteen ammatillinen oppilaitos, ammatillinen kasvu, motivaatio, henkilöstö). Referee-artikkeleissa tulee lisäksi olla vastaava englannin kielellä kirjoitettu tiivistelmä avainsanoineen.

5. Lähdeviitteet

5.1 Referoimattomat artikkelit

Tekstissä lähdeviitteet merkitään seuraavasti: Ruohotien (1996, 15-21) mukaan...
...aiheesta on runsaasti tutkimusta (Nikkanen & Lyytinen 1996; Kananoja ym. 1999).

Artikkelin loppuun sijoitetaan lähdeluettelo otsikon "Lähteet" alle seuraavien esimerkkien mukaisesti: Kantola, J., Nikkanen, P., Kari, J. & Kananoja, T. 1999. Through education into the world of work. Uno Cygnaeus, the father of technology education. University of Jyväskylä. Institute for Educational Research.

Mutka, U. 2000. Ammatillinen opettajankoulutus Jyväskylässä - yhteistyötä ja jaettua asiantuntijuutta. Ammattikasvatuksen aikakauskirja 2 (4), 23-28.

Ruohotie, P. 1996. Oppimalla osaamiseen ja menestykseen. Helsinki: Edita.

Väljjarvi, J. 2000. Kohti avointa opettajuutta. Teoksessa J. Väljjarvi (toim.) Koulu maailmassa - maailma koulussa. Helsinki: Opetushallitus. Opettajien perus- ja täydennyskoulutuksen ennakointihankkeen (OPEPRO) selvitys 9, 157-181.

5.2 Referoidut artikkelit

Referee-artikkeleissa noudatetaan kirjoitustyyliin ja lähteisiin viittaamisen osalta APA-tyyliä, jonka on kehittänyt American Psychological Association (APA 2001). Tyylin kotisivut ovat osoitteessa: <http://www.apastyle.org>. APA-tyyliin soveltaminen lähdeviittausten osalta on yksiselitteistä, seuraavassa on kuvattu joitakin yleisimpiä tapauksia.

Viittaus tiedelehtiartikkeliin (periodical)

Hypoteettiset dilemmat voidaan kokea liian abstrakteina, ne eivät enää liity ihmisten arkielämän kokemuksiin (Straughan, 1975).

Straughan, R. (1975). Hypothetical moral situations. *Journal of Moral Education*, 4(3), 183-189.

Suora lainaus tiedelehtiartikkelista (sivunumero mainitaan, samoin toimitaan kuvien ja taulukoiden kanssa)

"DIT -pisteet kuvaavat latenttia muuttujaa, joka poikkeaa verbaalisesta suorituskyvystä"
(Thoma, Rest, Narváez & Derryberry, 1999, p. 325).



Thoma, S. J., Rest, J., Narváez, D., & Derryberry, P. (1999). Does moral judgment development reduce to political attitudes or verbal ability: Evidence using the Defining Issues Test. *Review of Educational Psychology*, 11(4), 325-342.

Viittaus kirjassa olevaan artikkeliin (book chapter):

Boekaerts, M., & Niemivirta, M. (2000). Self-regulation in learning: finding a balance between learning and ego-protective goals. In M. Boekaerts, P. R. Pintrich, & M. Zeidner (Eds.), *Handbook of Self-regulation* (pp. 417-450). San Diego, CA: Academic Press.

Viittaus kirjaan (book)

Wellington, J. (2003). *Getting published. A guide for lecturers and researchers*. London: RoutledgeFalmer.

Viittaus suulliseen konferenssiesitykseen (oral presentation)

Nokelainen, P., & Ruohotie, P. (2009, April). *Characteristics that typify successful Finnish World Skills Competition participants*. Paper presented at the meeting of the American Educational Research Association, San Diego, CA.

Viittaus Internetissä julkaistun artikkeliin (electronic media)

EQ Symposium (2004). About Reuven BarOn's involvement in emotional intelligence. Retrieved April 13, 2007, from http://www.cgrowth.com/rb_biolog.html.

Ks. lisäohjeet osoitteesta www.okka-saatio.com/aika-kauskirja/ohjeitakirjoittajalle.php.

APA -tyyli on myös artikkelien kirjoitustyylille omat ohjeistuksensa, keskeisimpinä tutkimusaineiston ja sen analyysin luotettavuuden arviointiin liittyvät kohdat. Tutkimusaineisto on kuvattava kattavasti, raportista on käytävä ilmi osallistujien ikä- ja sukupuolijakaumat, tulosten yleistettävyyden populaatioon (kvantitatiiviset menetelmät) ja osallistujien edustavuus (kvalitatiiviset menetelmät). Tutkimusaineiston analysoinnissa käytettävät menetelmät ja itse menetelmän käyttöprosessi on kuvattava selkeästi ja valitun lähestymistavan soveltuvuus tutkittavan ilmiön tarkasteluun on perusteltava. Keskiarvon yhteydessä on ilmoitettava keskihajonta ja laadullisen aineiston yhteenvedossa luokkien frekvenssit on ilmoitettava prosenttien lisäksi. APA-tyyli kiinnittää erityistä huomiota myös tutkimusetiikkaan.

Kaikkien tutkimusprosessiin merkittäväällä tavalla osal-

listuneiden henkilöiden nimet on mainittava joko kirjoittajina tai tekstissä. Tutkimukseen osallistuneiden henkilöiden anonyymiteetin suojaaminen on myös tärkeää, yksittäistä vastaajaa ei pidä kyetä tunnistamaan raportista. Tekstin on oltava sukupuolta, vähemmistöryhmää tai kansallisuutta loukkaamatonta.

Lähteet

APA 2001. *Publication Manual of the American Psychological Association*. Viides painos. Washington, DC: American Psychological Association.

6. Taulukot ja kuvat

Taulukot, kuvat ja kuvat ja kuvat juoksevasti. Niiden paikka osoitetaan tekstin lomaan selvästi (esim. "Kuvio 1 tähän"). Taulukoiden, kuvioiden ja kuvien tulee olla painovalmiita. Taulukon otsikko tulee taulukon yläpuolelle ja kuvion otsikko kuvion alapuolelle.

7. Artikkeleiden ja katsausten arviointi

Referee-artikkeleiden osalta teemanumeron toimituskunta käyttää apunaan lehden toimituskuntaa ja ulkopuolisia asiantuntijoita. Kirjoitus lähetetään arvioitsijoille nimettömänä. Refereekierroksen jälkeen kirjoittajalla on mahdollisuus viimeistellä kirjoituksensa saamiensa kommentteja avuksi käyttäen. Viimeistely versio lähetetään sähköpostilla takaisin toimittajalle. Jos kirjoittaja haluaa artikkelilleen referee-menettelyn, hänen on pyydettävä sitä kirjallisesti samalla, kun hän jättää artikkelinsa.

8. Julkaisuoikeudet

Ammattikasvatuksen aikakauskirjan julkaisijalla (OTTU ry.) on oikeudet julkaista kirjoitukset lehden painatusversiossa, Elektra-palvelun kautta kotimaisten artikkelien Arto-tietokannassa sekä lehden verkkosivuilla tai muussa lehden sähköisessä muodossa. Lähettämällä käsikirjoituksen lehteen kirjoittaja hyväksyy ylläolevat ehdot.

Kirjoittajalla on oikeus kopioida tai tehdä yksittäisiä elektronisia kopioita artikkelista omaan yksityiseen käyttöön sekä opetuskäyttöön edellyttäen, että kopioita ei tarjota myyntiin eikä niitä jaeta julkisesti.

Kirjoittajalla on oikeus artikkelin julkaisemisen jälkeen liittää se osaksi painettua tai sähköisessä muodossa julkaistavaan oppinäytetyöhön (pro gradu, väitöskirja).

Artikkelien ja katsausten kirjoittajille lähetetään 5 vapaakappaletta ao. lehden numeroa. Muiden osastojen kirjoittajat saavat yhden vapaakappaleen. **Eripainoksia ei toimiteta eikä kirjoituspalkkioita makseta.** Vuositain jaetaan Vuoden artikkeli -palkinto. Artikkelit valitaan edellisen vuoden vuosikerrasta.