

# AMMATTI- KASVATUKSEN AIKAKAUS- KIRJA

2.2011

---

TYÖELÄMÄN JA AMMATILLISEN  
KOULUTUKSEN MONIKULTTUURISTUMINEN

# Ammattikasvatuksen aikakauskirja

.....

**2.2011**

## Päätoimittaja

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

## Toimitussihteeri

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

## Toimituskunta

### Puheenjohtaja

Petri Nokelainen, FT, dosentti  
Tampereen yliopisto/Kasvatustieteiden yksikkö

### Sihteeri

Tuulikki Similä-Lehtinen, KL, säätiönjohtaja  
OKKA-säätiö

### Jäsenet

Outi Kallioinen, KT, kehittämisjohtaja  
Laurea-ammattikorkeakoulu

Timo Lankinen, pääjohtaja  
Opetushallitus

Jari Laukia, KL, johtaja  
HAAGA-HELIA ammattikorkeakoulu

Timo Luopajarvi, KT, dosentti, pääsihteeri  
Ammattikorkeakoulujen rehtorineuvosto, ARENE ry.

Seija Mahlamäki-Kultanen, FT, dosentti, opetusjohtaja  
Hämeen ammattikorkeakoulu

Pentti Nikkanen, KT, dosentti  
Jyväskylän yliopisto/Koulutuksen tutkimuslaitos

Hannu Sirén, johtaja  
Opetus- ja kulttuuriministeriö

Marja-Leena Stenström, YTT, professori  
Jyväskylän yliopisto/Koulutuksen tutkimuslaitos

Risto Sänntti, FT, tuntiopettaja  
Vaasan yliopisto/Johtamisen laitos

Marja-Liisa Tenhunen, KTT, rehtori  
Keski-Pohjanmaan ammattikorkeakoulu

## Julkaisija

Ammattikoulutuksen tutkimusseura OTTU ry.  
www.ottu.fi  
Puheenjohtaja Jari Laukia  
HAAGA-HELIA ammattikorkeakoulu  
Ratapihantie 13, 00520 Helsinki  
jari.laukia@haaga-helia.fi

Sihteeri Leena Nikander  
Hämeen ammattikorkeakoulu  
PL 230, 13101 Hämeenlinna  
leena.nikander@hamk.fi

## Kustantaja

Opetus-, kasvatus- ja koulutusalojen säätiö – OKKA-säätiö [www.okka-saatio.com](http://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

## Tilauhinta

1—4/2011 kotimaahan yhteensä 20 €

**Ilmoitukset:** taina.lunden@oaj.fi

## Ilmoitushinnat

Koko sivu 370 €, 1/2 sivua 185 €,  
1/4 sivua 93 €

## Ulkoasu/taito

Nalle Ritvola, Osakeyhtiö Nallellaan, Tampere

## Painopaikka

Saarijärven Offset Oy, Saarijärvi

Ammattikasvatuksen aikakauskirjaa  
ilmestyy vuonna 2011 neljä numeroa

ISSN 1456-7989

© OKKA-säätiö



# Sisältö

## Pääkirjoitus

- Risto Sääntti & Riitta Metsänen  
Työelämän ja ammatillisen koulutuksen monikulttuuristuminen ..... 4

## Artikkelit ja katsaukset

- Minna Suni  
Missä ja miten maahanmuuttajat kehittävät  
amatillista kielitaitoaan? ..... 8
- Markku Tasala  
Maahanmuuttajien haastattelut ..... 23
- Mari Poikolainen  
Monikulttuurisuus ja monimuotoisuus työelämässä:  
välineitä osaamisen kehittämiseen ..... 35
- Arja Majakulma  
Enhancing the Employability of International Graduates  
during Education – A Case Study based on Finnish Universities  
of Applied Sciences ..... 44
- Anja Rouhuvirta  
SAMALLE VIIVALLE – Selvitys työnantajien halukkuudesta ja  
tarpeesta palkata maahanmuuttajataustaisia ..... 60
- Milla Laasonen, Jussi Linkola, Riitta Metsänen, Birgitta Nenonen-Andersson,  
Vesa Parkkonen & Elena Wernick  
Ammattikorkeakouluopintoihin valmentavan matkassa  
– miksi, mikä, miten ja minne? ..... 66
- Johanna Lahtinen & Sanna Talja  
Tietoasiantuntijan rooli ja osaamisen hyödyntäminen alueellisessa  
kehittämishankkeessa ..... 73
- Ammattikasvatuksen professori Tapio Variksen jäähyväisluento ..... 91
- Ohjeita kirjoittajille ..... 111**

# Työelämän ja ammattillisen koulutuksen moni- kulttuuristuminen

---

Risto Sääntti

Tutkija, FT

Vaasan yliopisto, Johtamisen laitos

risto.sääntti@uwasa.fi

Riitta Metsänen

Yliopettaja, FT

HAMK ammatillinen opettajakorkeakoulu

riitta.metsanen@hamk.fi

**L**ehden tämän numeron teema, *monikulttuurisuus*, on monimuotoisuuden (diversity) yksi osa-alue. Monimuotoisuutta on mahdollista tarkastella siihen sisältyvien ilmiöiden luonteen perusteella akselilla dominoiva ja marginaalissa oleva ulottuvuus. Monimuotoisuutta voidaan samanaikaisesti tarkastella sen mukaisesti, miten laajasti tai suppeasti kyseisestä ilmiöstä keskustellaan yhteiskunnassa tai sen jollakin alasektorilla. Vie-reisellä sivulla oleva kuva hahmottaa näitä kahta tarkastelukulmaa joidenkin esimerkkien valossa (Sääntti, 2010).

Kun puhumme kulttuurista, viit- taamme jonkun ryhmän, yhteisön tai luokan elämäntapaan ja opittuun ta- paan hahmottaa ympäröivää maailmaa. Kulttuurilla tarkoitamme myös niitä ar- voja, normeja ja sääntöjä, joita olemme sisäistäneet elämämme eri vaiheissa; eri- tyisesti lapsuudessa.

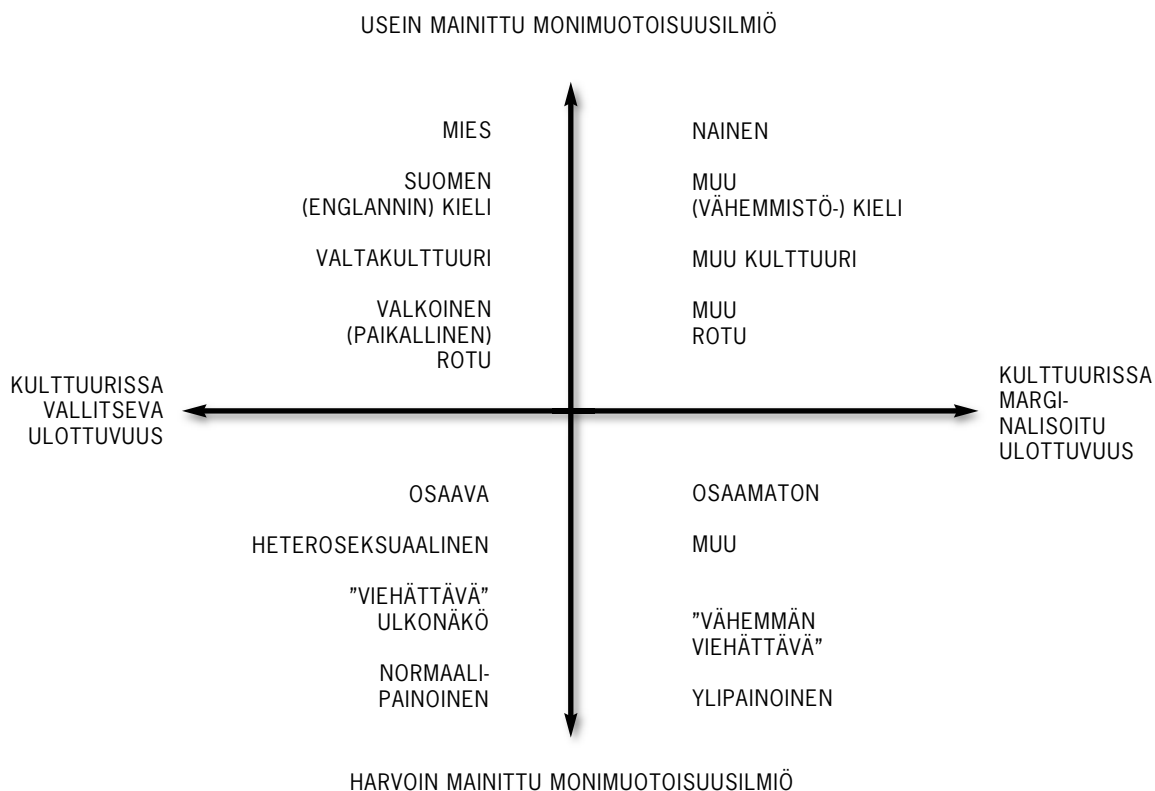
Ne vaikuttavat ennakko-olettamuk- siimme asioista ja ilmiöistä ja niiden kautta muodostamme esimerkiksi käsi- tykseen siitä, millainen on hyvä ihmi- nen ja minkälaista on hyvä elämä. Kult- tuuri on opittua, se on muuttuvaa, ja se vaikuttaa kaikkien meidän elämään, niin maahanmuuttajien kuin suoma-

laisten. Usein kulttuuripuhe yhdistyy traditioiden säilyttämiseen ja näin tapahtuu erityisesti maahanmuuttajien ”omasta” kulttuurista ja sen ”säilyttämisestä” keskusteltaessa. Kulttuuri on siis ihmisten tekemää, ihmisten toimintaan sidoksissa olevaa ja se on myös dynaamista sekä ihmisten muutettavissa olevaa. Ihminen yksilönä ja ryhmänä luo kulttuuria ja muuttaa sitä. Kulttuuri kehittyy ihmisen toiminnan, yhteiskunnan muutosten, mutta myös puheen ja sen arvioinnin (reflektoinnin) kautta. Kulttuuripuheen suuntaan voidaan vaikuttaa tiedostamalla mitä ja miten puhumme ja arvioimalla tätä puhetta.

Monikulttuurisuusilmiötä tarkasteltaessa on aiheellista tiedostaa kulttuurien väliaikaisuus sekä vuorovaikutus. Puhtaita kulttuureja ei ole olemassakaan, vaan

ne ovat kaikki hybridejä ja jatkuvassa muutoksessa. Tämän muutoksen ohjaaminen on ilmeisesti vain osin tietoisesti johdettavissa. Paljolti on kysymys vallasta eli siitä, kenen kulttuuria pidetään ’virallisena’, ’oikeana’, legitiiminä ja kenen kulttuuri pyritään marginalisoimaan (Jordan & Weedon, 1995). Postkoloniaalisella (organisaatioteoreettisella) kulttuuritutkimusnäkökulmalla voi olla merkittävää tarjottavaa monikulttuurisuusilmiön tarkasteluun.

Monikulttuurisuus on ideologinen, yhteiskuntaan liittyvä käsite: kaikkien kulttuurien tulee saada ilmentää itseään ja omia tapojaan. Monikulttuurisuus voidaan nähdä eräänlaisena yhteiskunnan tahtotilana, pyrkimyksenä eri kulttuurien vastavuoroiseen olemassaoloon yhteiskunnassa. Käytännössä monikulttuuri-



suudella on tarkoitettu erilaisten elämänapojen kunnioittamista ja arvostamista yhteiskunnan sisällä. Monikulttuurisuus -ideologiaa on myös kuvattu käsitteellä ”kehittävä monikulttuurisuus”, jonka lähtökohtana on ajatus siitä, ettei jonkin kulttuurisen ryhmän oikeus noudata omia tapojaan saa ylittää ihmisoikeuksia eikä lainsäädäntöä.

Olemme kaikki sekä persoonia, yksilöitä että osaltamme kulttuurimme tuoteita. Mielenkiintoista on pohtia milloin kulttuurinen selitysmalli muuttuu yksilölliseksi selitysmalliksi. Missä kulttuuri loppuu ja yksilö alkaa. Meillä on monia identiteettejä; olemme opettajia, työntekijöitä, äitejä, isiä, vaalea- tai tummatukkaisia, naisia, miehiä, sen lisäksi että olemme suomalaisia, somaleja, saksalaisia tai venäläisiä. Kulttuuri-identiteetin lisäksi meillä on monia muita identiteettejä. Miksi, missä ja milloin kulttuurien identiteetti nousee ensisijaiseksi?

Amartya Sen (2009) kysyy, että onko monikulttuurisuutta se, että erilaisia elämäntapoja edustavat ihmiset elävät rinnakkain samassa yhteiskunnassa. Senin (2009, pp. 187-191) mukaan ”jos kulttuurit ohittavat toisensa kuin laivat yössä, niin tämä ei ole monikulttuurisuutta.” Tätä hän selventää esimerkin avulla. Monikulttuurisuutta puolustetaan erityisesti perustelemalla traditioiden kunnioittamisen tärkeyttä. Jos iranilaisen perheen tytär haluaa seurustella suomalaisen nuoren miehen kanssa, tämä on Sen mukaan monikulttuurinen aloite ja teko. Jos tytön vanhemmat esittävät tyttärtään seurustelemasta suomalaisen kanssa, niin he eivät puolusta monikulttuurisuutta, vaan pyrkivät erottamaan kulttuurit (ja ihmiset) toisistaan. Senin mukaan usein monikulttuurisuu-

den puolustajat puolustavatkin kulttuurisia traditioita, jotka nimenomaan erottavat ihmiset toisistaan. Monikulttuurisuuteen ja kulttuuri-identiteettiin pitäisi liittää yksilön oma vapaa valinta siitä, miksi hän haluaa itsensä määrittellä ja mihin ryhmään identifioitua.

Tämän teemanumeron ensimmäisessä artikkelissa Minna Suni tarkastelee maahanmuuttajien suomen kielen oppimista. Ammatillisia sisältöjä tarjoavan kielikoulutuksen tarve sekä puhutun kielen tuottamisen ja ymmärtämisen tärkeys korostuivat. Työyhteisön muilta jäseniltä saatava tuki kielen oppimisessa osoittautui erityisen merkitykselliseksi.

Artikkelin jälkeen seuraavat Markku Tasalan tekemät haastattelut, jotka tarjoavat mielenkiintoisen näkymän korkeasti koulutettujen maahanmuuttajien suomalaisessa työelämässä kohtaamiin haasteisiin.

Teemanumeron toinen, Mari Poikolaisen kirjoittama artikkeli käsittelee työelämän monikulttuuristumista ja monimuotoistumista. Artikkelissa esitellään myös välineitä monimuotoisuusosaamisen kehittämisen.

Kolmannessa artikkelissa Arja Majakulma pohtii, miten opiskeluaikana voidaan tukea ulkomaalaisten tutkinto-opiskelijoiden työllistymistä suomalaisille työmarkkinoille ja miten ammattikorkeakoulujen vieraskielisiä koulutusohjelmia voidaan kehittää.

Anja Rouhuvirta raportoi artikkelissaan työnantajien halukkuudesta ja tarpeesta rekrytoida maahanmuuttajataus-  
taisia työntekijöitä. Halukkuus maahanmuuttajien työllistämiseen ja urakehityksen tukemiseen on tiukasti yhteydes-

sä työllisyystilanteeseen. Hyvinä aikoina palkataan, huonoina aikoina ei.

Teemanumeron viidennessä artikkelissa ”Voimavaroja maahanmuuttajista” (VOIMAA) projektin työntekijät kirjoittavat maahanmuuttajien ammattikorkeakouluun valmentavasta koulutuksesta (AMK-valmasta). He pohtivat muun muassa valmentavien koulutusten hyödyllisyyttä yksilön kannalta. Miten yksilö motivoituu valmentavaan koulutukseen, jos koulutus tapahtuu erillisenä tutkintoon johtavista korkeakoulututkinnoista.

Johanna Lahtinen ja Sanna Talja käsittelevät teemanumeron päättävässä artikkelissaan tietoasiantuntijan roolia ja tarvitsemisia osaamisia tämän toimiessa hankeprosessissa. Tietoasiantuntijan rooli on laajentunut tiedon siirtäjästä tarkasteltavien sisältöjen työstäjäksi ja yhä enemmän sosiaalisen median verkostoissa.

Suomessa on käyty melko vähän keskustelua siitä, miten määrittelemme suomalaisen kulttuurin ja miten kulttuuri muuttuu. Suomalaisella kulttuurilla viitataan tässä nimenomaan suomalaiseen elämäntapaan ja yhteiskuntaan. Mikäli emme aktiivisesti pyri tiedostamaan minne olemme menossa,

päädymme ajopuuna sinne minne virta vie. Ajelehtiminen voi johtaa hyvin erilaisiin tuleviin suomalaisiin todellisuuksiin. Tämän hetken yhteiskunnallinen keskustelu tarjoaa monenlaisia vaihtoehtoisia kehityssuuntia. Postmodernin kulttuurikäsitteiden mukaisesti yhtä ainoata yhteisesti jaettua todellisuutta ei enää ole tarjolla. Suuret kertomukset ovat kuolleet ja niiden tilalla on tarve jatkuvaan kulttuurin uudelleentulkitaan ja -määrittelyyn. Tässä hämmäntävässä tilanteessa poliittisten ääriilikkeiden omilla ”suurilla kertomuksilla” on vaarallisen vahva vetovoima. On aiheellista keskustella siitä, minkälaisia arvoja, normeja ja traditioita haluamme kulttuuristamme säilyttää, muuttaa tai kehittää. Yhteiskunnallinen tilanne Suomessa haastaa aktiiviseen kannanottoon yhteiskuntaa ja kulttuuria koskevissa ajankohtaisissa ja tulevaisuuteen vaikuttavissa perustavanlaatuisissa kysymyksissä.

## Lähteet

---

Jordan, G., & Weedon, C. (1995). *Cultural politics: Class, gender, race and the postmodern world*. Routledge: London.

Sen, A. (2009). *Identiteetti ja väkivalta*. Basam Books: Helsinki

Säntti, R. (2010). *Monimuotoisuuden johtaminen liikeyrityksen toiminnassa*. Työelämän tutkimuspäivät, Tampere.





# Missä ja miten maahanmuuttajat kehittävät ammatillista kielitaitoaan?

---

Minna Suni

Tutkijatohtori, FT

Jyväskylän yliopisto, Kielten laitos

minna.suni@jyu.fi

Artikkeli on läpikäynyt referee-menettelyn

## Abstrakti

**A**rtikkelissa tarkastellaan sitä, missä ja miten maahanmuuttajat kehittävät ammatillista suomen kielen taitoaan. Aineistolähtöisen tarkastelun pohjaksi esitellään niitä havaintoja ja kielikoulutusta koskevia linjauksia, joita muissa maissa on tehty työmarkkinoiden globalisoituessa. Funktionaalisen kielitaidon näkökulmaa esitellään käymällä läpi Eurooppalaisen viitekehysten (EVK) periaatteita ja käyttöyhteyksiä. Analyysin kohteena oleva autobiografinen haastatteluaaineisto on koottu Suomi työkielenä: sosiokognitiivinen näkökulma maahanmuuttajien ammatilliseen kielitaitoon -tutkimushankkeessa. Ammatil-

lisen kielitaidon kehitystä ohjaaviksi tekijöiksi nousevat aika ja tavoite, kieliopinnot sekä ennen kaikkea työyhteisön tuki. Haastateltavien mukaan kieliopintojen merkitys oli oikeastaan jäänyt melko vähäiseksi, koska niiden painopiste oli ollut yleiskielitaidossa ja kielen rakenteessa, ei ammatillisissa tarpeissa ja viestintäkäytänteissä. Päätelmänä on, että työelämän tarpeisiin vastaava räätälöityä kielikoulutusta tarvitaan. Sen tulisi valmentaa opiskelijoita myös löytämään tehokkaita strategioita työssä tahtaamaan kielinoppimiseen.

## Avainsanat

maahanmuuttajat, ammatillinen kielitaito, kielikoulutus, suomi toisena kielenä

---

# Where and how do immigrants develop their work-related language skills?

## Abstract

**T**his paper discusses where and how immigrants develop their work-related Finnish language skills. To form a basis for a data-driven review, some observations are made on the language education policies defined in other countries as a response to the globalizing labour market. A functional view on language skills is introduced by presenting some principles and uses of the Common European Framework of Reference for Languages (CEFR). The autobiographic interview data to be analysed has been collected within the research project *Finnish as a work language: A socio-cognitive perspective to work-related language skills of immigrants*. The factors directing the development of work-related language skills appear to be time and goals, language studies, and, above all, the support received from the work community. According to the interviewees, the role of language studies has actually been rather limited, because the focus had been in general language skills and grammar, and not in the work-related needs and communication practices. The conclusion is that tailored language education matching the needs of workplace is needed. It should also prepare the students to find effective strategies for language learning at work.

## Key words

immigrants, work-related language skills, language education, Finnish as a second language

---

## Johdanto

**S**uomen kielen taito nähdään yleensä maahanmuuttajien työllistymisen kannalta ratkaisevana asiana; ilman riittävää kielitaitoa ei työelämään pääse (Arajärvi, 2009; Sutela, 2005). Mutta missä ja miten työssä tarvittava kielitaito saavutetaan? Tässä artikkelissa tätä kysymystä lähestytään autobiografisen oppimisen näkökulmasta (ks. Duff ym., 2000; Jaatinen, 2007; Pavlenko, 2007) eli yksilötason kokemuksista käsin.

Ammatillisen kielitaidon teemat ovat monipuolisesti esillä Jyväskylän yliopistossa meneillään olevassa Suomi työkielenä: sosiokognitiivinen näkökulma maahanmuuttajien ammatilliseen kielitaitoon -tutkimushankkeessa, ja artikkelissa tarkasteltava aineistokin on koottu sen piirissä. Analyysin kohteiksi valituissa kolmessa haastattelussa huomio kohdistetaan siihen, millaiset tekijät maahanmuuttajien omien kokemusten mukaan vaikuttavat ammatillisen kielitaidon kehitykseen.

Aineistolähtöisen tarkastelun pohjaksi esitellään ensin niitä havaintoja ja linjauksia, joita eri maissa viime aikoina on työelämän kansainvälistymisen myötä tehty nimenomaan ammatillisen kielitaidon ja sen kehittämisen saralla. Sitten käydään läpi sitä, miten kielitaito ja erityisesti kielitaidon ammatillisuus nähdään nykyisessä kielipedagogisessa ajattelussa. Funktionaalisen eli toiminnallisen kielitaidon näkökulmaa valoteataan esittelemällä Kielten yleisen eurooppalaisen viitekehyksen (EVK 2003) periaatteita ja käyttöyhteyksiä. Esillä ovat myös tähän viitekehykseen Suomessa kytkeytyvät maahanmuuttajien ammatilliseen kielinopetuksen kehittä-

mishankkeet KOTI (Kotimaisten kielten opetuksen kehittämishanke) ja AIKIS (Aikuisten maahanmuuttajien kielikoulutuksen kehittämishanke).

Alan tähänastinen kehittämistyö ja haastattelujen anti tarjoavat pohdittavaa ammatillisesta kielikoulutuksesta vastaaville: miten vahvistaa koulutuksen keinoin niitä valmiuksia, joita työelämässä käytännössä tarvitaan – ja joita tarvitaan myös kielenoppimiseen työyhteisöissä?

### **Kieli globalisoituvassa työelämässä**

**P**itkän maahanmuuttohistorian maissa, kuten Yhdysvalloissa, Kanadassa ja Iso-Britanniassa, maahanmuuttajien kielikysymyksiä on kohdattu ja ratkottu pitkään. Näistä maista alkoi erityisalojen kielenopetuksenkin (English/Language for Special Purposes, ESP/LSP) eriytyminen omaksi koulutus- ja tutkimusalakseen (Hutchinson & Walters, 1987). Tutkimuskohteet ovat kuitenkin laajentuneet pedagogisista ratkaisuista siihen, miten globalisoituva talous ja työelämä heijastuvat yksilöiden identiteettiin ja kielivalintoihin (Heller, 2003) ja miten maahanmuuttajat saavuttavat jäsenyyden ammatillisissa toimintayhteisöissä (Grünhage-Monetti ym., 2003).

Viime vuosina eri puolilla Eurooppaa toteutetuissa maahanmuuttajien ammatillisen kielitaidon tutkimus- ja kehittämishankkeissa näkökulma on niin ikään ollut yksilöön ja tämän työyhteisöön keskittyvä. Koulutuksen räätälöinti yksilön tarpeita vastaavaksi ja sen vieminen työpaikoille on havaittu hyväksi käytänteiksi mm. Belgiassa, Hollannissa

ja Saksassa (Grünhage-Monetti ym., 2003). Tämä malli on nähty lupaavaksi myös Espanjassa, jonka maahanmuuttajaväestö on keskimäärin koulutetumpaa kuin kantaväestö; ilman työtilanteisiin kytkeytyvää kielikoulutusta maahanmuuttajat jäävät siellä usein vuosiksi koulutustaan vastaamattomiin tehtäviin (Hernández-García & Villalba-Martínez, 2008). Suomessakin tämä ongelma tunnetaan (ks. Arajärvi, 2009; Pöyhönen ym., 2010).

Duff ym. (2002) ovat vertailleet terveydenhoitoalan tehtäviin hakeutuvien maahanmuuttajien koulutusmalleja Kanadassa ja havainneet, että pitkäkään asuminen maassa ei itsessään takaa vahvaa yleiskielitaitoa eikä etenkin kielitaidon toimivuutta työssä. Tutkimukseen osallistuneet maahanmuuttajat pitivät tärkeänä kielen harjoittelua paitsi koulutuksessa myös vertaisten ja asiakkaiden tuella aidoissa työtilanteissa. Nykyisessä työelämässä ammattiterminologian ja alakohtaisten käytänteiden osaa-minenkaan ei riitä, vaan nonverbaalisen viestinnän taidot ja kyky viestiä muillakin kielillä kuin maan valtakielillä ovat monikulttuurisissa yhteisöissä tärkeitä jo asiakaskunnan erilaisten kielitaustojen takia. Hoitoalalla työskentelevät kohtaavat arjessaan useita kieliä, maan valtakielten kaikkia rekisterejä ja myös sairauteen tai vammaan liittyviä erityisiä viestinnän tapoja. Duffin ym. (2002) mukaan työssä tarvittavan kielitaidon kehittyminen näyttäytykin lopulta sosiaalistumisprosessina, jossa ammatillisia ja kielellisiä käytänteitä otetaan haltuun rinnakkain ja paljolti toisten ihmisten tuella.

## **Yleiskielitaidosta ammatilliseen kielitaitoon**

**K**ielitaidon määrittelyssä painotukset ovat vaihdelleet kielentutkimuksen virtausten mukaan. Siinä missä strukturalistisen kielitieteen pitkä valtakausi ohjasi 1900-luvulla kielitaidon hahmotusta formalistiseen suuntaan eli painottamaan kielen rakenteiden hallintaa, on funktionaalisen kielentutkimuksen (Halliday, 1985) vahvistuminen suunnannut päähuomion siihen, miten kieltä osataan käyttää eri tilanteissa ja eri tarkoituksiin. Nämä kaksi painotusta ovat vaihdelleet kielenopetuksessa antiikin ajoista lähtien (Laihiala-Kankainen, 1993), ja ne ovat tunnistettavissa myös yksilötason kielitaitokäsityksissä (Dufva ym., 1996). Suomesakin nykyiset keski-ikäiset ovat kouluaikoinaan tyypillisesti sosiaalistuneet formalistiseen kielitaitokäsitykseen, mutta nuoremmilla on tuntuma myös funktionaaliseen kielitaito- ja kielikäsitukseen. Siinä missä edelliset varovat eri kieliä käyttäessään ”kielivirheitä”, jälkimmäiset panostavat enemmän kielenkäytön sujuvuuteen ja luontevuuteen.

Funktionaalisen suuntauksen vahvistumista Suomessa ja kautta Euroopan on tukenut Kielten oppimisen, opettamisen ja arvioinnin yhteisen eurooppalaisen viitekehyksen (EVK, 2003; Common European Framework of Reference CEFR) omaksuminen kielipedagogiikan keskeiseksi ohjenuoraksi. Tämän Euroopan neuvoston aloitteesta laaditun asiakirjan myötä kielitaidon kehittäminen nähdään nyt yleisesti koko elämänkaaren kattavana jatkumona, jossa kielitaidon eri osa-alueet eli puhumisen, kirjoittamisen sekä puheen ja tekstin ymmärtämisen taidot kehittyvät keskenään eri tahtiin eri yksilöillä. Pe-

dagogisesti viitekehys on suunnannut huomion siihen, missä tilanteissa ja mihin tarpeisiin kieltä käytetään ja mitä kulloinkin on olennaista hallita produktiivisesti ja mitä reseptiivisesti. Samalla se on uudistanut kielikoulutuspolitiikkaa ja opettajankoulutusta (Little, 2007; Little ym., 2007). Eniten se on yhtenäistänyt kielikoulutuksen tavoitteenasettelua ja arviointikriteerejä – saama- taan kritiikistäkin huolimatta (ks. Davidson & Fulcher, 2007).

---

*Kielitaidon  
kehittäminen  
nähdään koko  
elämänkaaren  
kattavana  
jatkumona.*

---

Esimerkiksi Suomessa kielenopetuksen jatkumo perusopetuksesta aikuis- koulutukseen kuvataan nykyään opetus- suunnitelmissa saman taitotasoaasteikon avulla. Perusopetuksen opetussuunnitel- man perusteissa tämä viitekehyksen as- teikko otettiin käyttöön vuonna 2004 ja lukion opetussuunnitelmassa vuotta ai- emmin, ja jo vuonna 1999 perusope- tuksen vieraiden kielten päättöarvioin- tiohjeistus kytkettiin siihen. Niin kotou- tumiskoulutukseen sisältyvä kielenope- tus kuin korkeakoulujen tarjoamat kie-

likurssitkin sijoitetaan viitekehyksen kuvaamalle jatkumolle (Huttunen, 1999; Opetushallitus, 2003, 2004, 2007).

Viitekehyksen parhaiten tunnettu ja eniten käytetty osio on nimenomaan sen sisältämä kuusiportainen taitotasoasteikko. Kaksi alinta tasoa (A1 ja A2) muodostavat peruskielitaidon tason, seuraavat (B1 ja B2) edustavat itsenäisen kielenkäyttäjän kielitaitoa ja kaksi ylintä (C1 ja C2) taitavan kielenkäyttäjän kielitaitoa. (EVK, 2003.) Suomalaisessa perusopetuksessa ja kotoutumiskoulutuksessa taitotasot on vielä jaettu kahtia, jotta tavoitteenasettelu olisi tarkempaa kielitaidon eri osa-alueilla. Esimerkiksi 3. luokalla alkavan englannin hyvän osaamisen taso (arvosana 8) on perusopetuksen päättyessä tuottamistaitojen osalta A2.2 ja ymmärtämistaitojen osalta B1.1. (Opetushallitus, 2004, p. 142). Maahanmuuttajien kotoutumiskoulutuksen tavoitetaso puolestaan on taso B1.1 (Opetushallitus, 2007, p. 16). Myös useimmilla ammatillisilla koulutuslinjoilla ja ammatilliseen koulutukseen valmistavassa koulutuksessa edellytettävä suomen kielen taidon taso kuvataan jokseenkin poikkeuksetta tämän asteikon avulla. Esimerkiksi Oulussa vuonna 2011 järjestettävän maahanmuuttajakoulutuksen esittelystä löytyy tällaisia luonnehdintoja: ”Maahanmuuttajien ammatilliseen koulutukseen valmistava koulutus (MAVA): Koulutuksen tavoitteena on antaa valmiudet ammatillisiin opintoihin. Opiskelijalta edellytetään vähintään eurooppalaisen viitekehyksen mukaista A2.2 taitotasoa. --- Koulutuksen kielitaitotavoite: MAVA; tavoite vähintään B1.1” (Oulun maahanmuuttajakoulutus, 2011).

Yleiseurooppalainen taitotasoasteikko on myös useimpien virallisten kieli-

taidon arviointijärjestelmien perustana: niin Yleiset kielitutkinnot (YKI) kuin Valtionhallinnon kielitutkintokin nojaavat tähän järjestelmään, ja ylioppilastutkinnon sitominen siihen on ajan-kohtaistumassa. Testissä osoitettu tason B1 kielitaito on esimerkiksi yksi Suomen kansalaisuuden saamisen edellytyksistä. Samantasoista testisuoritusta edellytetään myös niiltä, jotka tulevat EU/ETA-alueen ulkopuolella ja hakevat Suomessa lupaa ammatinharjoittamiseen terveydenhuollon alalla (Opetushallitus, 2002, 2011; Valvira, 2011).

---

*Perinteisen  
näkömyksen  
mukaan ammatillinen  
kielitaito  
rakentuu vasta yleis-  
kielitaidon varaan.*

---

Vaikka eurooppalaista viitekehystä käytetään yhä enemmän erilaisissa ammatillisissa yhteyksissä, kyseessä on lähökohdiltaan yleiskielitaidon eikä ammatillisen kielitaidon kuvaus. Sen pohjalta on kuitenkin pyritty jäsentämään myös erityisiä ammatillisen kielenkäytön osaamisen kuvauskehikoita. Tässä pääkaupunkiseudun yliopistojen ja korkeakoulujen muodostaman HERA-konsortion (Helsinki Education and Research Area) piirissä toteutettu Koti-

maisten kielten opetuksen kehittämishanke KOTI on ollut suomen kielen osalta keskeinen edelläkävijä (ks. Kotikimara 2010). KOTI-hanke nojaa osaltaan vieraiden kielten puolella aiemmin aloitettuun vastaavaan työhön, jota ovat raportoineet Huhta ym. (2003).

Ammatilliset viitekehykset, joita KOTI-hankkeen piirissä on laadittu liikelähdön, tietotekniikan, sairaanhoidon ja vanhustyön aloille, sisältävät neljä osa-aluetta. Ne ovat perustiedot koulutusalaista ja tyypillisistä työtehtävistä, kielenkäyttökonteksti, jossa kuvataan tehtäville tyypilliset kielenkäyttötilanteet ja tekstityypit, sekä kielen opiskelu ja viestinnän erityispiirteet. Ammatillisten viitekehysten avulla voidaan jäsentää ammatillisen kielinopetuksen tavoitteita sekä opettajien kesken, opiskelijoiden kanssa että koulutuksen järjestäjätahojen keskuudessa. Viitekehykset tarjoavatkin hyvän pohjan ammatillista kielitaitoa vahvistavien kielikurssien toteuttamiselle (Jäppinen & Komppa, 2009, pp. 62–63; Jäppinen, 2010, pp. 7–8).

Ammatillisten viitekehysten laadintatyössä on nojaututtu sekä kunkin alan työyhteisöissä toimivien henkilöiden haastatteluihin että todellisten työtilanteiden havainnointiin; hankkeessa on ollut mukana myös selkeän tutkimuksellinen ote (ks. esim. Jäppinen, 2010). Arkikäsitksissä ammatillinen kielitaito mielletään lähinnä erikoisalan sanaston hallinnaksi, mutta ammatilliset viitekehykset antavat asiasta ratkaisevasti monimuotoisemman kuvan. Keskeistä on esimerkiksi työhön liittyvien viestinnällisten käytänteiden haltuunotto. Työpaikan vuorovaikutustilanteet ovat usein monimutkainen yhdistelmä epämuodollista ja alakohtaisten kon-

ventioiden säätelemää vuorovaikutusta. Rutiininomaiset kokoustilanteet ja vaikiomuotoiset tai ammattisanastoon perustuvat viestit voivat lopulta olla helpompia kuin vapaamuotoiset tilanteet työpaikalla. Erityisen haastavia ovat kuitenkin merkitysvaihteiden hallintaa tai argumentointia edellyttävät asiakastapaamiset. Esimerkiksi sairaanhoitajat ja sosiaalialan tehtävissä toimivat kohtaavat arjessaan myös hyvin murteellista kieltä tai vaativaa asiakirjatekstiä. Tällaisten työtehtävien onkin arvioitu edellyttävän käytännössä tason B2 tai jopa C-tason kielen hallintaa (Jäppinen, 2010, pp. 9–13).

Pedagogisesti keskeinen kysymys on se, milloin ja millä taitotasolla ammatillinen aines on mielekästä sisällyttää kielikoulutukseen. Perinteinen näkemys on se, että ammatillinen kielitaito rakentuu vasta yleiskielitaidon varaan (ks. esim. Arajärvi, 2009), ja käytännössä opetusta onkin tavattu lähteä eriyttämään vasta sen jälkeen, kun kielen perusteet hallitaan. Tämä toimintamalli voidaan kuitenkin myös kyseenalaistaa.

Askel toiseen suuntaan on otettu jo Euroopan Sosiaalirahaston tuella toteutettavassa Aikuisten maahanmuuttajien kielikoulutuksen kehittämishankkeessa (AIKIS), jota Opetushallitus koordinoi. Hankkeen työryhmissä laaditaan verkkomateriaaleja eri ammattialojen kielikoulutuksen ja itseopiskelun tueksi, ja ammatillista ainesta tarjotaan jo tasolta A2 alkaen. Mukana ovat mm. sosiaali- ja terveysala, puhdistuspalveluala, kauppan ala, ravintola-ala, kuljetus- ja autoala sekä kone- ja metalliala (Opetushallitus, 2009). Tähän kehittämishankkeeseen kytkeytyvä tutkimus kohdistuu esimerkiksi verkkomateriaalien edustamiin kielitaitokäsityksiin ja käytettävyyteen.

Myös maahanmuuttajien kotoutumiskoulutuksen uudistustyössä ammattillisen kielitaidon kysymykset ovat nousseet viime aikoina esiin. Tavoitteena on, että jatkossa ne, joilla on pohjakoulutuksensa myötä mahdollisuus siirtyä nopeastikin työelämään, saisivat joustavasti tukea työssä tarvittavan kielitaidon kehittämiseen (Pöyhönen ym., 2010). Kasvava ryhmä ovat lisäksi työperusteisesti maahan muuttaneet, joilla on työpaikka odottamassa ja siten paine saada työssä tarvittava kieli erityisen nopeasti haltuun. Heidän kielikoulutuksensa ei ole ollut varsinaisesti minkään tahon vastuulla, mutta hyviä käytänteitä pyritään kokoamaan kotoutumiskoulutusta uudistettaessa. Tässä muualla Euroopassa koetellut mallit (Little ym., 2007) lienevät osaltaan avuksi.

Viime kädessä kysymys ammatillisesta kielitaidosta nivoutuu aina kysymyksen ammattitaidosta (Nikko & Kankaanranta, 2000). Ammatillisia näyttötutkintoja tutkinut Härmälä (2008, p. 53) katsoo, että ammatillinen kielitaito on osa ammattitaitoa eikä vain jotakin, mikä liittyy ammattitaitoon. Maahanmuuttajien oma näkökulma näihin kysymyksiin on kuitenkin myös tärkeä, ja seuraavaksi siirrytäänkin tarkastelemaan aihepiiriä heidän kokemustensa pohjalta.

## Tutkimusasetelma

Suomi työkielenä -hankkeessa on koottu maahanmuuttajien ammatillista kielitaitoa koskevaa aineistoa tekemällä haastatteluja, havainnointia ja mediaseurantaa, ja aineistonkeruuta jatketaan edelleen mm. AIKIS-aineiston ja pitkittäistutkimusten parissa. Tutkimusote on etnografinen: työelämän kielikysymyksiä pyritään hahmot-

tamaan mahdollisimman läheltä ja monenlaista materiaalia kooten. Osallistajat edustavat eri ammattialoja: terveydenhoitoalaa, liiketaloutta, informaatioteknologiaa sekä opetus- ja tutkimusalaan. Haastattelut on pyritty tekemään osallistujan toiveiden mukaan joko suomeksi, englanniksi tai äidinkielellä. Moni maahanmuuttaja on toisaalta halunnut puhua haastattelussa nimenomaan suomea, koska on kokenut kielenvälittämisen ammatti-identiteettinsä kannalta tärkeäksi.

Tämän artikkelin empiirinen osuus perustuu kolmen maahanmuuttajan autobiografisista haastatteluista tehtyyn sisällönanalyysiin. Tutkimuskysymyksenä on, millaisten tekijöiden nämä kolme maahanmuuttajaa katsovat vaikuttavan tai vaikuttaneen ammatillisen kielitaitonsa kehitykseen. Kysymyksenasettelu ja menetelmävalinta kytkeytyvät niihin aiempiin kielenoppimisen tutkimuksiin, joissa kielitaidon, identiteetin ja elämäntutkimuksen kysymykset risteävät (Pavlenko, 2007; Jaatinen, 2007; Duff ym., 2002) ja joissa työelämän kielitaitotarpeet ovat keskiössä (Härmälä, 2008). Haastattelut ovat noin tunnin pituisia, ja ne on litteroitu puolikarkeasti. Aineistonäytteisiin on merkitty erikseen ”käännös”, mikäli kyseessä on käännetty haastattelun ote.

Yksi osallistujista toimii opetustehtävissä ja kaksi terveydenhoitoalalla. Kaikki ovat iältään 26–45-vuotiaita, ja kaksi heistä on naisia ja yksi on mies. Heillä on keskenään hyvin erilaiset työ- ja kielenoppimishistoriat. Kaikkia kolmea voidaan pitää työperusteisina maahanmuuttajina (Kohonen, 2007), joskin terveydenhoitoalalla työskentelevä mies oli ennen nykyisiin työtehtäviinsä siirtymistä täydentänyt Suomessa tutkintoaan ja

opiskellut samalla suomea yleisiin kielitutkintoihin valmentavalla kurssilla, kunnes saavutti ammatinharjoittamisoikeuteen vaaditun kielitaitotason B1. Haastatteluhetkellä hän oli työskennellyt Suomessa noin neljä vuotta. Toinen terveydenhoitoalalla toimiva osallistuja on nainen, joka oli haastattelua tehtäessä

---

*Määrätietoisesti  
työelämään suuntautuva aikuinen maahanmuuttaja asettaa aluksi tavoitteensa hyvin korkealle.*

---

sä vasta lähdössä Suomeen töihin. Hän on joukossa ainoa, joka on saanut tulevan työnantajansa maksamaa kielikoulutusta jo lähtömaassaan. Kielikoulutuksen tavoitetasona on ollut A2, jonka hän opettajansa arvion mukaan oli myös saavuttanut; kielikoulutus jatkui vielä työsuhteen alettua Suomessa. Opetustehtävissä toimivalla naisella oli puolestaan takanaan useita omaehtoisesti suoritettuja kielikursseja ja jo seitsemän vuoden työkokemus Suomessa. Hänen kielitaidostaan ei ole saatavilla testipohjaista arviota, mutta hän puhuu erittäin sujuvasti ja ymmärrettävästi; taitotaso vaikuttaa olevan siltä osin jo tasolla B2.

## **Ammatilliseen kielitaitoon vaikuttavat tekijät**

### **Aika ja tavoite**

Aika ja tavoite ovat keskeisiä ammatillisen kielitaidon kehitykseen vaikuttavia tekijöitä kaikkien kolmen haastattelun valossa. Alan opettajille on tuttua, että moni määrätietoisesti työelämään suuntautuva aikuinen maahanmuuttaja asettaa aluksi tavoitteensa hyvin korkealle: toiveissa on jopa äidinkielenään suomea puhuvien taitotaso, ja siihen halutaan yltää nopeasti. Käsitys siitä, mikä on mahdollista ja millainen kielitaito työssä riittää, kohtuullistuu kuitenkin kokemuksen karttuessa.

Ammatinharjoittamisoikeuteen tietyissä ammateissa edellytettävä kielitaitotaso B1 on tietenkin tärkeä tavoite niillä, joita asia koskee. Ensisijainen kielitaitotavoite määrittyy tällöin virallisten, ulkoa päin asetettujen vaatimusten mukaan. Tätä polkua edennyt haastateltava kertasi omaa kielitaitotestistä suoriutumistaan huojentuneena vielä pari vuotta testin jälkeen.

1. Joo kyllä se on suorittanut (huokaa). - - - keskitaso. No se on öö sitä tarvitsee meillä ennen, minulla on öö todistus että mulla on suoritettu YKI-testi.

Vaikka haastateltava onkin saavuttanut hänelle asetetun vähimmäistavoitteen, hän ei pidä kielitaitoaan ”valmiina” työtehtäviensä näkökulmasta. Hän viettää edelleen vapaa-ajastaan suuren osan itsenäisen kielenopiskelun parissa käyden läpi suomenkielistä ammattikirkallisuutta sanakirjojen tuella. Puhekielitäkin hän kertoo opiskelevansa mielellään, vaikkakin lähinnä kirjoista.



Suomeen vasta lähdössä ollut toinen terveydenhoitoalan ammattilainen, jolla EU-kansalaisena on valmiiksi oikeus ammatinharjoittamiseen Suomessa ilman kielitestiäkin, lähestyy omaa suomen kielen taidon tavoitetasoaan hyvin eri tavalla – sujuvuuden ja turvallisuudentunteen kautta:

2. Luulen, että kun voin tuntea oloni turvalliseksi sillä kielellä, jos niin voin sanoa, olen OK, ja osaan sitä kieltä niin hyvin kuin haluaisin sitä osata. Sitten kun sä osaat tehdä kaikki asiat, joita teet, sillä kielellä ihan sujuvasti, ja tunnet olosi turvalliseksi siinä ympäristössä, osaat puhua sitä kieltä kunnolla. (käännös)

Tässä näkemyksessä lähtökohtana ovat omat odotukset ja itsearvioitu kielitaito, eivät työnantajan tai muun ulkopuolisen asettamat vaatimukset (ks. myös Duff ym., 2002). Kielitaidon riittävyys näyttäytyy sinä, että on saavuttanut oman tavoitetasonsa, jolla työnteko onnistuu virheettömästi, kieli on sujuvaa ja olo on kieliympäristössä turvallinen. Tasolle A2 auttaneen kielikoulutuksen jälkeen tämä osallistuja arveli tarvitsevänsä vielä noin puoli vuotta saavuttaakseen tavoittelemansa sujuvuuden ja turvallisuudentunteen. Hän myös korosti olevansa valmis tekemään lujasti töitä tavoitteensa eteen. Tavoitteeseen pääsemistä tukee hänen nähdäkseen etenkin opittavan kielen aktiivinen käyttö ja sitä käyttävässä kieliympäristössä eläminen – tai kuten hän sen itse ilmaisee, ”kielessä eläminen” (ks. myös Dufva ym., 1996, p. 62).

3. Ajattelen, että kun vietän paljon aikaa alueella, maassa, ja käytän

sitä kieltä ja elän kielessä pitkään, on helpompi tottua siihen ja, ja muutaman kuukauden kuluttua tullen olemaan turvassa suomeksi. (käännös)

Tämän haastateltavan oppimis- ja taitokäsitykset ovat selkeän funktionaaliset: hän näkee kielen oppimisen tapahtuvan ensisijaisesti käytön kautta ja kielitaidon olevan nimenomaan kielen käyttämisen taitoa. Hän on siis käsityksineen Eurooppalaisen viitekehyksen (EVK, 2003) linjoilla.

Suomessa jo useita vuosia työskennelleiden käsitys ammatillisen kielitaidon kehittymiseen tarvittavasta ajasta ovat kovin toisenlaiset kuin vasta maahan muuttota valmistelevalle. Pisimpään eli seitsemän vuotta Suomessa työskennellyt, opetusallalla toimiva osallistuja katsoo yltävänsä nyt tasolle, jolla kielen käyttäminen on sujuvaa ja vaivatonta. Tavoitteenaan hän on pitänyt sitä, että pärjää töissä, ja siihen hän on siis päässyt. Hän kuvaa, miten opetusryhmät ovat jo tottuneet hänen tapaansa puhua suomea ja ymmärtävät kaiken välittämättä enää virheitä, joita hän edelleen tekee. Vain uudet ryhmät kiinnittävät vielä kieleen huomiota ja puuttuvat siihen.

4. Opetan pitkä aika samalle ryhmälle ne tottu vai siihe kieli millä tavalla mä puhun, ja sit ne tottuu ja sanoo kyllä mä ymmärrän iha kaiken, ei tässä mitää, vaikka mä tiedän kyllä mä teen niitä virheitä ja kielioppivirheitä, mutta ne ei enää huomaa niitä. Uusi ryhmä aina huomaa sitä ja aina sanoo sitte. Tavallaa se se aina auttaa mua.

Virheistä huomauttelun opettaja kokee sinänsä pikemminkin hyödylliseksi kuin haitalliseksi. Haastattelun muista jaksoista välittyy sellainen kuva, että hän on omaksunut hyvin formalistisen kielitaitokäsityksen koulussa ja vasta Suomessa työskennellessään havahtunut siihen, että kieltä opitaankin myös vuorovaikutuksessa ja ensisijaisesti vuorovaikutusta varten – ei vain rakenteita harjoittelemalla ja virheettömyyteen pyrkien.

Vaikka opettaja viimein kokee kielitaitonsa useimmissa tilanteissa riittäväksi, vastaan tulee edelleen toisenlaisiakin tilanteita. Esimerkiksi kokouksiin osallistuminen voi olla kielellisesti hyvin haastavaa, jos niissä käsitellään taloudellisia ja hallinnollisia asioita.

5. Vielä koen, esimerkiksi kun meillä on isot työkokoukset, siellä kun puhutaan budjettia budjetista tai siis jos on sellasia suur-, niinku byrokraattiset jutut, silloin kyllä se tulee että mistä oikeasti nyt on puhe juu.

Kaiken kaikkiaan hän kuitenkin arvioi ammatillisen kielitaitonsa nykyisellään riittäväksi, koska hän selviytyy opetuksesta, oppilaiden kanssa vallitsee yhteisymmärrys ja hän kykenee ymmärtämään tavanomaisten kokousten kulun.

6. Musta tuntuu mä pysty opettamaan mun tunnit hyvin, ja sitte, siis hyvin, riittävästi hyvin, sanotaa että kaikki ymmärtää mua ja minä ymmärrän, mitä oppilaat puhuu minulle takaisin. Minä ymmärrän mitä tapahtuu kokouksissa, semmosessa o-opettajankokouksessa.

Sama opettaja tuo myös esiin, että ammatillinen kieli sujuu häneltä paremmin kuin esimerkiksi kotitaloussanasto, koska sitä hän ei käytä missään. Se, mitä yleisesti pidetään peruskielitytona, on hänen kohdallaan ainakin itsearvion valossa heikompaa kuin ammatillinen kielitaito. Vastaavan havainnon on tehnyt myös liiketalousalan kansainvälisiä työharjoittelijoita tutkinut Jäppinen (2010): epämuodollinen kieli voi olla suomea työelämässä käyttävästä maahanmuuttajasta vaativampaa kuin ammatillinen kieli.

## Kieliopinnot

Terveystieteiden ammattilainen, jonka oli suoritettava B1-tason kielitaitotesti päästäkseen harjoittamaan ammattiaan, oli kielikurssilla ollessaan huomannut pian, että tarvitsee sen ohella tai sijaan jotakin muuta. Yleiskielitaito ei ollut se, mitä hän ensisijaisesti tarvitsi tai mikä hänelle riitti, joten hän pyysi opettajalta ammatillista kieltä sisältäviä tekstejä tarkastellakseen niitä itsenäisesti.

7. Se on peruskurssi missä on yleiskielitaito, ja sitten kulla kyllä varmaan melkeen pari kolme kukautta jälkeen mää esimerkiksi kysyin opettajalta, onko se mahdollista missä kieli mitä tarvitsen minulle, lääketieteellinen kieli. Hän voi esimerkiksi antaa minulle muuta tekstiä missä mää voin selvittää, ja myös meillä ollut no mm muutama öö aihetta, esimerkiksi yleisterveystila. Jos sinä sairastunu, mitä sanoo lääkärille, mitä se on oikeesti sanat. Perussanat se ei oo mitää.

Ammatillisten sisältöjen ohella hän olisi mielestään tarvinnut enemmän

myös puhekielen opetusta, koska puhekielen hallinnalle on työelämän asiakas-tilanteissa jatkuvasti käyttöä. Pelkkä fraasitaso ei käytännössä riitä, koska työelämän tilanteet vaativat laajan variaation hallintaa (ks. myös Duff ym., 2002).

8. Esimerkiksi mitä on, jos selvittää potilaan vointi, se on aika monta kysymyksiä, mutta, asia on yks, mutta monta kysymyksiä ja myös monta vastauksia.

Myös opetuslalla toimiva haastateltava huomautti, että hänen suorittamansa kielikurssit eivät välttämättä vastanneet kovin hyvin hänen tarpeitaan: kurseilla painottui tieto kielestä eli kielioppi, ei kielen osaaminen eli kielitaito.

9. Niillä kurseilla nii tuli tosi paljon kielioppia, se ei välttämättä auttaa kieleen, joo osaamiseen.

Samoin A2-tasolle tähänneen kielikurssin suorittanut ja Suomeen vasta lähdössä ollut osallistuja oli hyvin tietoinen siitä, ettei kielikursseilla opittu vielä millään riittäisi työssä pärjäämiseen; ammatillista puolta oli ehditty käsitellä vain vähän. Ammatillista kieltä hän odotti oppivansa työssä ja myös tietoisesti työn ohessa opiskellen.

Kielikoulutuksen merkitys ammatillisen kielitaidon kehittämisessä oli haastateltavien silmissä jäänyt lopulta vähäiseksi. He olisivat kaivanneet alakohtaisen kielen opiskelua, mutta sellaista ei ollut ollut tarjolla. Kaikki kuitenkin näkivät, että koulutus olisi voinut tarjota apua tällä alueella, jos tarpeita vastaavaa opetusta vain olisi järjestetty jossakin (ks. myös Grünhage-Monetti ym., 2003). Ammatillisen kielitaidon kehittä-

misen koettiin jääneen liiaksi itseopiskelun varaan.

## Työyhteisön tuki

Keskeisin ammatillisen kielitaidon oppimisen foorumi oli kaikkien kolmen haastateltavan mielestä työyhteisö. Tässä heidän näkemyksensä olivat yhteneviä Duffin ym. (2002) tutkimuksen informanttien kanssa. Jo ennalta työyhteisöön kohdistui paljon odotuksia: muuttoa vasta valmistellut haastateltava totesi odottavansa työtovereiltaan ennen muuta kärsivällisyyttä, koska hän tulee alussa väistämättä olemaan hidas ja osaamaton. Työyhteisöön ja asiakastilanteisiin liittyi hänellä paljon pelkoja, mutta ratkaisun avaimena hän piti omaa sosiaalisuuttaan. Helposti kontaktia ottavana hän uskoi pääsevänsä pian puhumaan työtovereiden kanssa mistä tahansa, mikä suinkin yhdistää.

10. Minulla on paljon (pelkoja). Tulen tuntemaan itseni yksinäiseksi siinä yhteisössä, koska olen uusi, olen ulkomaalainen, en osaa puhua suomea niin kuin kaikki, jos niin voin sanoa. Osaan vain joitakin sanoja. (käännös)

11. Ei, en ole ujo, pystyn helposti ottamaan kontaktia toisiin, pystymme löytämään jotain yhteistä ja puhumaan. (käännös)

Pelot voivat osoittautua aivan aiheellisiksi. Terveystieteiden alalla neljä vuotta Suomessa työskennellyt mies muisti vielä hyvin alkuaikojen vaikeudet, joita hän kohtasi työssä. Vaikeuksiensa hän katsoi olleen nimenomaan kielitaidon riittämättömyydestä johtuvia.

12. No kun mä minä tulin tänne, se on kyllä se on alussa, se on oikein se on ollut vaikeaa (huokaa).

Samoin opetustehtäviin työllistynyt haastateltava oli kokenut työtilanteet aluksi hyvin vaativina, vaikka hän pystyikin jonkin verran turvautumaan myös englantiin opettaessaan.

13. Sillon oli melki sellanen pakko, et kyllä oli hankala, mä muistan tunnin jälkee oli pää kiipeä sen takia, että mä yritän mieltä että mitää nyt, millä tavalla mää nyt taas kerron, että mikä se sana oli ollut joka nyt pitäis käyttää.

Ratkaisevana tekijänä ongelmien ylittämässä nämä Suomessa työskentelevät maahanmuuttajat näkivät suomea äidinkielenään puhuvilta saamansa konkreettisen kielellisen avun ja tuen (ks. myös Suni, 2010). Sille on ollut tarvetta alusta asti ja on edelleen. Olenaista on jo puhumisen mahdollisuus, jota Suomeen vasta muuttamassa ollut haastateltavakin siis ennakkoon odotti.

14. Joo no ihan alussa mä olen jopa pyytänyt mun työkaveria johonki ulos syömään tai jotakin, niin että mä vois vaan puhua suomen kieltä niin, että me vain keskustellaan meidän jokapäiväisiä juttuja, meidän esityksiä tai tunteja, ja ma olen pyytänyt älä puhu mun kansa englantia enää.

Tämä ote havainnollistaa sitä, miten opettajana toimiva haastateltava oli alussa hakenut tietoisesti tilaisuuksia keskustella työtovereiden kanssa oppitunneista ja muista arjen asioista. Hän piti tärkeänä, että keskustelut olivat nimenomaan suomeksi. Edelleenkin työtove-

reiden kielellistä apua ja tukea kyllä tarvitaan, mutta lähinnä vaativien kokousten yhteydessä.

15. Nyt ehkä sitte kyllä taas jos joku hankaluuksia, jos meillä on iso kokous sillon kyllä mä ehkä voisin pyytää sitten enemmän, voisiko se tarkistaa tai selittää mi-mikä se mikä se tarkoitti, mitä se tarkoittaa oikeasti. Niin että taas se tuli koko juttu suomen kielellä. Ei me koskaan enää vaihdetaan englannin kieleksi.

Terveystieteiden tutkimuskeskuksella työskentelevä mies taas kertoi tukeutuneensa alkuaikoina paljon omakielisiin työtovereihin saadakseen tulkkaus- tai käänösapua, ja sittemmin enemmän suomenkielisiin työtovereihin, jotka pystyivät auttamaan kirjoittamisessa. Myös asiakkaiden käyttämä puhekieli tai murre aiheuttaa välitöntä kielellisen avun tarvetta tuon tuostakin. Joskus apu tulee asiakkaalta itseltään ja joskus työtovereilta. Näiden tahojen merkityksen myös Duff ym. (2002) ovat panneet merkille.

16. Jos pitäis mitä kirjoittaa ja se voi olla että mää pyydän apua.

17. Se voi olla myös jos on murre ja puhukieli, se on. No mutta kyllä se on vaikeaa mutta usein saa kysyy potilasta sanoo oikeesti (nauraa), se voi auttaa tai hoitaja voi auttaa.

Nämä otteet haastatteluista kertovat siitä, että kielenoppiminen ei ole niin yksilökeskeinen prosessi kuin usein ajatellaan. Vuorovaikutus ja osaavamman tuki ovat olennaisia tekijöitä kaikessa oppimisessa, eikä ammatillisen kielitaidon kehitys ole tässä suhteessa poikkeus. Tämä vygotskilainen ajatuksen-

kulku oli haastatelluille maahanmuuttajille omien kokemustensa varassa ilmeisen tuttu, mutta oman oppimispolkunsa alussa olevilla näin ei välttämättä ole. Itse asiassa formalistiseen perinteeseen nojaavan opettajankin voi olla vaikea tunnistaa ja tukea tätä puolta kielenoppimisen kulussa (ks. Little ym., 2007, pp. 15–18).

Europalaisen viitekehysten kuvaukset ovat myös tältä osin kiinnostavaa luettavaa sekä kielen oppijoille että opettajille: keskustelukumppaneilta saatavan tuen tarvekin esitetään jatkumona, jolla tapahtuu kehitystä (EVK, 2003).

### Lopuksi

Tässä artikkelissa on tarkasteltu maahanmuuttajien ammatillista kielitaitoa. Esillä ovat olleet funktionaalisuus ja viitekehysajattelu, ja kolmen maahanmuuttajan haastattelun varassa on pyritty erittelemään sitä, millaiset tekijät ovat vaikuttamassa ammatillisen kielitaidon kehitykseen. Riittävän ajan ja mielekkään tavoitteidenasettelun merkitys on ilmeinen, mutta erityisen tärkeäksi asiaksi haastatteluissa nousee työyhteisön muilta jäseniltä saatava tuki.

Kielikoulutus oli haastateltujen kohdalla aiheuttanut pettymyksiä, koska heidän tarpeitaan vastaavaa, nimenomaan ammatillisia sisältöjä tarjoavaa opetusta ei ollut heidän ulottuvillaan ollut. Kielikoulutus oli toki antanut eväitä niin sanotun peruskielitaidon kehittämiseen ja tullut sinänsä tarpeeseen sellaisenaakin. Haastateltavat näkivät selvästi ongelmaksi myös formalistisen opetusperinteen eli sen, että kielikurssit keskittyivät enimmäkseen kielen rakennepiirteisiin. Esimerkiksi puhutun kielen

tuottaminen ja ymmärtäminen jäivät liian vähälle harjoitukselle, vaikka niiden hallintaan kohdistuu käytännön työssä paljon odotuksia.

Maahanmuuttajien ammatillisen kielitaidon kehittämiseen panostetaan Suomessa jo selvästi aiempaa enemmän. Tästä ovat osoituksena eri kehittämissankkeet, joista kaksi on ollut esillä tässäkin artikkelissa. Käynnissä on myös kielimentorointia ja työyhteisöjen arkeen vietyjä hankkeita. Määrätietoista kehittämistyötä tarvitaan kuitenkin kauttaaltaan ammatillisen koulutuksen piirissä.

---

*Ammatillisessa  
koulutuksessa on  
todellinen tarve  
pienryhmissä  
annettavalle ja  
alakohtaiselle  
kielenopetukselle.*

---

Suomi toisena kielenä -opettajien yhdistyksen tekemä selvitys (Suomi toisena kielenä -opettajien yhdistys, 2010) toisen asteen maahanmuuttajataustaisten opiskelijoiden suomen kielen opetuksesta on tuonut vahvasti esiin sen, että ammatillisessa koulutuksessa on todellinen

tarve pienryhmissä annettavalle ja alakohtaiselle kielienopetukselle. Yksiköiden yhdistäminen on monin paikoin vienyt kehitystä silti pikemminkin vastakkaiseen suuntaan eli kohti suurempia ryhmiä, joissa alakohtainen eriyttäminen ei onnistu. Myös integrointia ja yhteistyötä ammattinaisten suuntaan sekä opiskelijoiden tasoerot huomioivia opetusjärjestelyjä kaivataan nykyistä enemmän. Tähän on vielä matkaa etenkin oppilaitoksissa, joissa on edelleen tarjolla vain suomea äidinkielenään opiskeleville tarkoitettuja oppimääriä, joilla kaikki kielitaustasta ja suomen kielen taitotasosta riippumatta opiskelevat samoja sisältöjä yhdessä.

Tarpeiden mukaan räätälöityä ammatillisen kielen opetusta, jota haastateluun osallistuneet työssäkävijät olisivat mielestään tarvinneet, kaipaavat siis myös perustutkintojaan Suomessa suorittavat eri kielitaustoista tulevat opiskelijat. Kielikoulutuksen tulee valmentaa työelämään siltäkin osin, että opiskelijat löytävät toimivat strategiat työssä tapahtuvaan kielen oppimiseen eli esimerkiksi tietoiseen vuorovaikutustilanteiden ja osaavammilta saatavan tuen hyödyntämiseen. Työssäoppimisen periaatteita on siis olennaista oppia soveltamaan myös kielen alueella.

## Lähteet

- Arajärvi, P. (2009). *Maahanmuuttajien työllistymisen ja kannustinloukut*. Sisäasiainministeriön julkaisuja 2/2009. Helsinki: Sisäasiainministeriö.
- EVK (2003). *Eurooppalainen viitekehys: Kielten oppimisen, opettamisen ja arvioinnin yhteinen eurooppalainen viitekehys*. Helsinki: WSOY.
- Davidson, F., & Fulcher, G. (2007). The Common European Framework of Reference (CEFR) and the design of language tests: A matter of effect. *Language Teaching*, 40, 231–241.
- 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.
- Dufva, H., Lähteenmäki, M., & Isoherranen, S. (1996). *Elämää kielen kanssa. Arkikäsitteitä kielestä, sen oppimisesta ja opettamisesta*. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto, Soveltavan kielentutkimuksen keskus.
- Grünhage-Monetti, M., Halewijn, E., & Holland, C. (2003). *ODYSSEUS – Second language at the workplace: Language needs of migrant workers: Organising language learning for the vocational/workplace context*. Strasbourg: Council of Europe Publishing.
- Halliday, M. A. K. (1985). *An introduction to functional grammar*. London: Arnold.
- Heller, M. (2003). Globalization, the new economy, and the commodification of language and identity. *Journal of Sociolinguistics*, 7(4), 473–492.
- Hernández-García, M. T., & Villalba-Martínez, F. (2008). Immigrants in Spain: Sociolinguistic issues. *International Journal of the Sociology of Language*, 193/194, 177–190.
- Hutchinson, T., & Walters, A. (1987). *English for Specific Purposes: A learning-centered approach*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Huttunen, I. (1999). *Miksi yleiseurooppalainen viitekehys on kielenopettajalle tärkeä asiakirja?* Retrieved April 5, 2011, from <http://www.uta.fi/laitokset/okl/tokl/projektit/eks/pdf/huttunen1999.pdf>.
- Härmälä, M. (2008). *Riittääkö ett ögonblick näytöksi merkonomilta edellytetystä kielitaidosta? Kielitaidon arviointi aikuisten näyttötutkinnoissa*. Jyväskylä Studies in Humanities 101. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto.
- Jaatinen, R. (2007). *Learning languages, learning life-skills. Autobiographical reflexive approach to teaching and learning a foreign language*. New York: Springer.
- Jäppinen, T., & Komppa, J. (2009). Suomea toisena kielenä ammattikorkeakoulussa. In S. Voipio-Huovinen, K. Rapatti, & A. Rantahalmel (Eds.), *Suomen kielen opetuksia. Suomi toisena kielenä -opettajat ry. 15 vuotta* (pp. 61–63). Helsinki: Suomi toisena kielenä -opettajat ry.
- Jäppinen, T. (2010). Suomi (S2) korkeakoulu-tettujen työssä – Millainen kielitaito riittää? In Mikel Garant & Mirja Kinnunen (Eds.), *AFinLA-e: Soveltavan kielitieteen tutkimuksia 2* (pp. 4–16). Jyväskylä: AFinLA.
- Kohonen, A. (2007). *Työperäinen maahanmuutto Euroopan Unionissa*. BoF Online 2007, 13. Helsinki: Suomen Pankki, Rahapolitiikka- ja tutkimusosasto.
- Kotikimara (2010). *Kotikimara*. Retrieved April 5, 2011, from <http://www.kotikimara.fi/>.
- Laihiala-Kankainen, S. (1993). *Formaalinen ja funktionaalinen traditio kieltenopetuksessa: Kielten*

opetuksen oppihistoriallinen tausta antiikista valistukseen. *Jyväskylä Studies in Education, Psychology and Social Research* 99. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto.

Little, D. (2007). The Common European Framework of Reference for Languages: Perspectives on the making of supranational language education policy. *Modern Language Journal*, 91(4), 645–655.

Little, D., Hodel, H. P., Kohonen, V., Meier, D., & Perclová, R. (2007). *Preparing teachers to use the European Language Portfolio*. Strasbourg: European Centre for Modern Languages, Council of Europe Publishing.

Nikko, T., & Kankaanranta, A. (2000). Tavoitteena professionaalinen kielitaito. In P. Kalaja, & L. Nieminen (Eds.), *Kielikoulussa – kieli koulussa*. AFinLA:n vuosikirja 2000 (pp. 245–264). Suomen soveltavan kielitieteen yhdistyksen julkaisuja n:o 58. Jyväskylä: AFinLA.

Opetushallitus (2002). *Yleisten kielitutkintojen perusteet*. Helsinki: Opetushallitus.

Opetushallitus (2003). *Lukion opetussuunnitelman perusteet*. Helsinki: Opetushallitus.

Opetushallitus (2004). *Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2004*. Helsinki: Opetushallitus.

Opetushallitus (2007). *Aikuisten maahanmuuttajien kotoutumiskoulutus*. Suositus opetussuunnitelmaksi. Helsinki: Opetushallitus.

Opetushallitus (2009). *Aikuisille maahanmuuttajille suomen ja ruotsin kielen verkko-opetusmateriaalia tuottavat hankkeet 2009*. Retrieved April 5, 2011, from [http://www.oph.fi/kehittamishankkeet/aikis/103/hankkeet\\_2009\\_3](http://www.oph.fi/kehittamishankkeet/aikis/103/hankkeet_2009_3).

Oulun maahanmuuttajakoulutus (2011). *Maahanmuuttajille suunnatut koulutukset Oulussa vuonna 2011*. Retrieved April 5, 2011, from <http://www.ouka.fi/mano/pdf/kooste.pdf>.

Pavlenko, A. (2007). Autobiographic narratives as data in applied linguistics. *Applied Linguistics*, 28(2), 163–188.

Pöyhönen, S., Tarnanen, M., Vehviläinen, E.-M., Virtanen, A., & Pihlaja, L. (2010). *Osallisena Suomessa: Kehittämissuunnitelma maahanmuuttajien kotoutumisen edistämiseksi*. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto, Soveltavan kielitutkimuksen keskus.

Pöyhönen, S., Tarnanen, M., Vehviläinen, E.-M., & Kyllönen, T. (2009). *Kielikoulutus maahanmuuttajien kotoutumiskoulutuksessa: Tavoitteet, toteutus ja hallinnollinen yhteistyö*. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto, Soveltavan kielitutkimuksen keskus.

Suomi toisena kielenä -opettajat (2010). *Kooste ammatillisen toisen asteen S2-opettajille ja äidinkielen opettajille suunnatun kyselyn tuloksista*. Retrieved April 5, 2011, from [http://s2opettajat.yhdistysavain.fi/yhdistyksemme/toiminta/tyoryhmat/ammatillisen\\_koulutuksen\\_tyoryhm/](http://s2opettajat.yhdistysavain.fi/yhdistyksemme/toiminta/tyoryhmat/ammatillisen_koulutuksen_tyoryhm/).

Suni, M. (2010). Työssä opittua. Työntekijän näkökulma ammatilliseen kielitaitoonsa. In M. Garant & M. Kinnunen (Eds.), *AFinLA-e: Soveltavan kielitieteen tutkimuksia 2* (pp. 45–58). Jyväskylä: AFinLA.

Sutela, H. (2005). Maahanmuuttajat palkkatyössä. In S. Paananen (Ed.), *Maahanmuuttajien elämää Suomessa* (pp. 83–110). Helsinki: Tilastokeskus.

Valvira (2011). *Kielitaito*. Retrieved April 5, 2011, from <http://www.valvira.fi/luvvat/ammattoikeudet/kielitaito>.



# Maahanmuuttajien korkea ammattitaito ja osaaminen anne- taan valua hukkaan

---

*Hämeenlinnassa työskentelevän venäläissyntyisen opettajan Alla Lemechkova-Toivosen mielestä Suomessa menetetään valtava määrä osaamista ja ammattitaitoa, kun korkeasti koulutetuille maahanmuuttajille ei kyetä osoittamaan heidän koulutustaan vastaavaa työtä eikä pätevytyymiseen johtavaa koulutusreittiä. Hän tuntee maahanmuuttajataustaisia insinöörejä, jotka ovat kouluttautuneet siivoojiksi saadakseen työtä ja voidakseen elättää perhettään.*

”

kävää on myös se, että näiden korkeasti koulutettujen maahanmuuttajien ammattitaito vanhenee, kun he eivät voi työskennellä omalla alallaan.

Lemechkova-Toivonen muistuttaa monien maahanmuuttajien ongelmien syntyvän juuri siitä, kun heidän integrointinsa suomalaisyhteiskuntaan epäonnistuu niin ammatillisella kuin henkilökohtaisellakin tasolla. Maahanmuuttajien keskuudessa ovat mielenterveysongelmat ja masennus valitettavan yleisiä.

– Kulttuurierot ovat usein huomattavat. Kaikki sinun energiasi menee sopeutumiseen ja uusien käyttäytymismallien rakentamiseen. Maahanmuuttaja joutuu jatkuvasti muokkaamaan koko persoonaansa uudelleen tullakseen hyväksytyksi.

Lemechkova-Toivonen on työskennellyt Hämeen Ammattikorkeakoulun yhteydessä toimivassa Ammatillisessa opettajakorkeakoulussa viiden vuoden ajan lehtorina osaamisalanaan monikulttuurinen opetus. Hän aloitti työsäänsä siinä vaiheessa, kun talossa alettiin suunnitella maahanmuuttajille suunnattua opettajakoulutusta.





Alla Lemechkova-Toivosen mukaan maahanmuuttajat joutuvat työpaikkaa hakiessaan lyömään päätään suomalaismäntyyn. – Täytyy olla todella monipuolista osaamista voidakseen tasavertaisesti kilpailla kantaväestön edustajien kanssa.

– Varmaan tästä syystä määräaikaiseen virkaan haettiin maahanmuuttajataustaista henkilöä.

Lemechkova-Toivosen virka vakinaistettiin kaksi vuotta sitten, joten hänen kohteluaan ja uraansa voi luonnehtia varsin tyydyttäväksi, jos sitä vertaa useimpien muiden korkeasti koulutettujen maahanmuuttajien työuriin Suomessa. Mutta pitkäksi ja kiviseksi muodostui hänenkin ammatillinen polkunsaa.

### **Uudessa kotimaassa osaaminen mitätöityi**

**A**lla Lemechkova-Toivosen koulutus oli kotimaassaan Venäjällä kaksivaiheinen. Ammatillisen koulutuksen kautta hän valmistui lastentarhanopettajaksi, minkä jälkeen hän opiskeli yliopistossa pedagogiikkaa ja psykologiaa, erityisesti kasvatopsykologiaa.

– Yliopistosta valmistuttuani minulla oli mahdollisuus toimia koulupsykologin, lastentarhanopettajan ja ammatil-

lisen opettajan työssä. Koulutuksen jälkeen työskentelin koulupsykologina yli neljä vuotta venäläisessä päiväkodissa ja kolmisen vuotta peruskoulussa.

Lemechkova-Toivoselle kertyi Venäjällä vahva työkokemus, sillä hän ehti ahkeroida useita vuosia myös lastentarhanopettajana ja ammatillisena opettajana. Vuonna 2000 hän avioitui suomalaisen miehen kanssa ja muutti Suomeen seuraavana vuonna. Puolenkymmentä vuotta perhe asui Hattulassa, minkä jälkeen he ostivat omakotitalon Hämeenlinnasta.

Venäläisopettajalle oli yllätys hänen huomattessaan oman osaamisensa mitätöityvän uudessa kotimaassa siitä yksinkertaisesta syystä, ettei hän hallinnut suomen kieltä. Koska hänen ammattaitonsa oli sidoksissa kieleen, hän ei pystynyt osoittamaan osaamistaan kellenkään.

- Siihen aikaan kotouttamiskoulutus oli vasta alkutekijöissä. En jostakin syystä päässyt ensimmäiseksi kielikursseille vaan osallistuin suomalaisyhteiskuntaan tutustuttavaan kurssiin. Seuraavaksi päädyin tietotekniikkakurssille.

Lemechkova-Toivonen yritti kaiken aikaa selvittää sitä, oliko hänen mahdollista tavalla tai toisella jatkaa omaa ammatillista uraansa Suomessa. Siihen hän ei saanut täydellistä vastausta yhdeltäkään ohjaajalta, eikä työvoimatoimistostakaan kyetty osoittamaan selkeää reittiä tiedon äärelle.

- Minulle tarjottiin esimerkiksi lähihoitajakoulutusta, mutta eihän minua ollut koulutettu ketään hoitamaan. Minun vahvuuteni olivat kasvatustiede ja pedagogiikka.

## Rinnastuspäätöksen jälkeen koulutukseen

O nnenpotku oli, kun Lemechkova-Toivonen kutsuttiin kertomaan oma tarinansa Ammatilliselle opettajakorkeakoululla järjestetyille monikulttuurisuuspäiville Hämeenlinnassa.

- Olin silloin ehtinyt jo toimia tarjoilijana ja tehdä kaikenlaisia keittiötöitä. Yksi tapahtuman kouluttajista rohkaisi minua hakemaan tutkintoni rinnastamispäätöstä.

Opetushallituksen rinnastamispäätös tulikin nopeasti, parissa viikossa. Päätöksessä todettiin, että hänen tutkintonsa vastaa ylempää korkeakoulututkintoa Suomessa, mikä antoi hänelle mahdollisuuden hakeutua ammatilliseen opettajankoulutukseen.

- Oppilaitos saattoi päättää opintojeni korvaavuudesta. Maahanmuuttajien koulutuksesta ei kuitenkaan ollut vielä silloin kokemuksia. Käytännössä en saanut hyväksiluetuksi yhtäkään opintoviikkoa, joten minun oli suoritettava koko koulutus alusta loppuun. Jos minulla olisi ollut aineenopettajan pätevyys, olisin päässyt vähemmällä.

- Vaikka olin valmistunut Venäjällä koulupsykologiksi, sitä ei voitu suomalaisessa koulutusjärjestelmässä rinnastaa, koska täällä ei vastaavaa kasvatustieteestä suuntausta tunneta.

Lemechkova-Toivosen kielitaito oli vielä heikko, kun hän meni Hämeenlinnan opetusvirastoon harjoittelijaksi. Hän kulki paljon koulupsykologien ja kuraattorien mukana osallistuen myös kuntoutusryhmien vetämiseen. Harjoit-

telu kesti koko lukuvuoden, mikä kartutti kielitaitoa.

Harjoittelunsa loppuvaiheessa Lemechkova-Toivonen huomasi työvoimatoimiston sivuilta ilmoituksen maahanmuuttajataustaisille tarkoitettu ammattillisen opettajan koulutuksesta. Ensimmäistä kertaa järjestetty koulutus tapahtui Tikkurilassa yhteistyössä HAMK Ammatillisen opettajakorkeakoulun ja Helsingin yliopiston Vantaan täydennyskoulutuskeskuksen kanssa.

- Opiskelimme kurssilla päätoimisesti kahdeksan kuukauden ajan. Opiskelussa oli minulle paljon vanhan kertausta, mutta en ollut siitä pahoillani, koska opintojen aikana kielitaitoni vahvistui selvästi.

Aikataulu osoittautui liian tiukaksi, sillä määräajassa valmistui vain kolmasosa kurssilaisista, heidän joukossaan Lemechkova-Toivonen. Pääosin kurssilaiset olivat venäjänkielisiä ja kotoisin entisen Neuvostoliiton alueelta, mutta jotkut puhuivat myös saksaa ja espanjaa. Opetus tapahtui suomen kielellä.

- Opiskelu oli antoisaa siinäkin mielessä, että se toi esiin opiskelijoiden erilaiset oppimiskäsitykset. Se tietysti johtui erilaisista oppimiskulttuureista.

### **Suomalaisella paperilla on suuri todistusvoima**

**L**emechkova-Toivonen sai Tikkurilan kurssin jälkeen koko lukuvuoden kestäneen pestin Vantaan ammattiopistosta. Hän opetti lähihoitajaopiskelijoille käyttäytymistiedettä. Hakiessaan sitä ennen erilaisiin työpaikoihin hän tajusi suomalaisen paperin todistusvoiman.

- Kun hain vaikka lastentarhanopettajan työtä minulle myönnetyn rinnastuspäätöksen kanssa, ei työnantaja välttämättä osannut tulkita sitä.

- Viedessäni Tikkurilan kurssipaperin haastatteluun minulta kysyttiin, että olivatko opinnot siellä suomenkielisiä. Kerroin niin olleen ja näytin heille suomenkielistä opinnäytetyötäni, joka riitti vakuuttamaan heidät. Kun maahanmuuttajat saavat meiltä opettajatodistuksen, heitä vakinaistetaan työpaikoille, vaikka he tekisivät aivan muuta kuin opettajan työtä.

Vantaan vuoden aikana Lemechkova-Toivonen oppi ymmärtämään, kuinka haastavaa opettajan työ on maahanmuuttajataustaiselle. Monet oppimiskulttuurien eroavaisuudet liittyvät opettajan rooliin.

- Venäläisellä opettajalla on täysi vastuu oppimisesta ja oppimistuloksesta. Jos opiskelija ei valmistu tai keskeyttää, niin usein se nähdään opettajan epäonnistumisena. Opettajan työtä myös kontrolloidaan tiukemmin oppilaitoksen tai kaupungin johdon taholta. Osittain opettajan paineista ja vastuusta johtuu opettajajohtoinen oppimisprosessi.

Suomalaiseen oppijakeskeiseen kulttuuriin kuuluu se, että opettajat ovat ”samalla tasolla oppilaiden kanssa”, eri toten, kun on kysymys aikuisopiskelijoista. Se piirre johtaa toiseenkin eroon: opettajaa ei täällä kunnioiteta samalla tavalla kuin Venäjällä. Itänaapurissa on harvinaista, että opinnot viivästyisivät tai keskeyttäisi.

- Kun puhutaan ammatillisesta koulutuksesta, Suomessa käytetään varmas-

ti enemmän aitoja oppimisympäristöjä sillä tavalla, että mennään oppimaan oikeille työpaikoille, Lemechkova-Toivonen täsmentää muistuttaen samalla siitä, että hänen kokemuksensa Venäjältä ovat jo kymmenen vuoden takaisia.

- Lähtiessäni Venäjältä siellä tehtiin jo erilaisia koulutuskokeiluja, joissa korostui yhä enemmän oppijan aktiivinen rooli.

Vantaan jälkeen Lemechkova-Toivonen toimi muutaman kuukauden Hyvinkään-Riihimäen aikuiskoulutuskeskuksessa maahanmuuttajien työllistämiprojektissa työvalmentajana. Tämän projektin aikana hän sai nykyisen työpaikkansa.

- Vantaan ammattiopisto oli minulle ihanteellinen paikka aloittaa opettajan urani Suomessa, koska siellä oli ymmärtäväinen työyhteisö. Minua ei katsoettu niinkään maahanmuuttajana vaan alan ammattilaisena.

- Olenkin rohkaissut nykyisessä työssäni maahanmuuttajataustaisia opiskelijoita hakeutumaan työhön nimenomaan suomalaisten kanssa. Heillä on liian usein taipumus työllistyä maahanmuuttajien pariin. Me saamme tietenkin yhteistyöstä paljon, mutta yhtä paljon meillä on annettavaa suomalaisille.

## **Venäläistutkinto rinnastetaan ylempään korkeakoulututkintoon**

**U**lkomaisen tutkinnon tuottamasta virkakelpoisuudesta päättää maassamme Opetushallitus. Se toimii myös tutkintojen kansainvälisen vertailun tiedotuskeskukseksi. Tutkintojen tunnustamisella tarkoi-

tetaan päätöstä siitä, millaisen kelpoisuuden ulkomainen tutkinto antaa työtä tai opiskelupaikkaa haettaessa.

Kyseisestä toiminnasta Opetushallituksessa vastaavan yksikön päällikön **Carita Blomqvistin** mukaan Suomessa on käytössä opettajien näkökulmasta kansainvälisestikin arvioiden erinomainen menettely. Opettaja kuuluu niihin säänneltyihin ammatteihin, joiden kelpoisuusvaatimukset määritellään lainsäädännössä.

- Meillä korkeakoulututkinnon suorittanut venäläinen opettaja voi saada tutkinnolleen rinnastamis päätöksen, kun useimmissa muissa maissa hän joutuisi aloittamaan opettajaopinnot yliopistossa uudelleen.

EU- ja ETA-alueelta sekä EU-alueen ulkopuolelta tuleville kansalaisille on kummallekin ryhmälle oma lainsäädäntönsä. EU-lainsäädäntöön kuuluvan ammattipätevyysdirektiivin nojalla ja vapaan liikkuvuuden nimissä on jokaisella EU-maan kansalaisella oikeus saada missä tahansa EU-maassa tutkintonsa tunnustettua.

- Käytännössä monet EU-maista tulevat opettajat haluavat kuitenkin amatillisista syistä täydennyskoulutusta itseään, vaikka se ei olisikaan välttämättöntä, Blomqvist muistuttaa.

Tutkintonsa tunnustamista hakevat venäläisopettajat ovat Opetushallituksessa suuri asiakasryhmä. Blomqvistin mukaan lähtökohta on useimmiten se, että he voivat saada opettajakelpoisuuden myös Suomessa. Heidän tutkintonsa rinnastetaan ylempään korkeakoulututkintoon.

- Jos he haluavat aineenopettajaksi, arvioimme, millä tavalla he hallitsevat kyseisen aineen. Mikäli siinä on puutteita, edellytämme täydennysopintoja.

Suomessa aineenopettajan kelpoisuuteen vaaditaan kaikilta 60 opintopisteen laajuiset pedagogiset opinnot. Kaikilta Venäjältä tai muualta EU:n ulkopuolelta tulleilta opettajilta vaaditaan aina pedagogisia lisäopintoja. Yliopistojen kanssa on sovittu, että lisäopinnot ovat 15 opintopisteen laajuiset. Opintoihin tulee sisältyä myös opetusharjoittelua.

- Näiden opintojen suorittamiseen yliopistot tarjoavat mahdollisuuden hakeutua pari kertaa vuodessa. Siellä on omana asiakaskuntanaan ulkomaisen tutkinnon suorittaneet, joilla on meidän rinnastamis päätöksemme.

Blomqvist myöntää, että kilpailu kyseisistä opiskelupaikoista on kova. Opetushallituksessa tutkinnon tunnustamisprosessiin ei kuulu hakijoiden kielitaidon arviointi. Kielitaidolla on kuitenkin merkitystä, kun pedagogisiin opintoihin hakevia joudutaan laittamaan paremmuusjärjestykseen.

### **Pätevöitymiskoulutuksella huikeat säästöt yhteiskunnalle**

**B**lomqvist haluaa mainita tässä yhteydessä opetus- ja kulttuuriministeriön erillISRahoituksen ”maahanmuuttajataustaisen ja maahanmuuttajien koulutustehtävissä työskentelevän ja näihin tähtäävän opetus- ja ohjaushenkilökunnan täydennyskoulutukseen”. Koulutuksessa painottuu kielitaidon vahvistaminen. Sitä järjestää esi-

merkiksi Tampereen yliopiston kasvatustieteen laitos, jonka kanssa Opetushallitus on tehnyt tässä yhteistyötä.

- Sellaiselle kohdennetulle ja räätälöidylle täydennyskoulutukselle, jossa opetetaan sekä kieltä että ammattia, on paljon tarvetta. Sen toi selkeästi esiin jo aiemmin toteutettu SPECIMA-hanke, jonka ohjausryhmässä toimin, Blomqvist toteaa.

Turun työvoimatoimiston hallinnoimassa ESR-hankkeessa (2000–2007) oli kyse korkeasti koulutetuille maahanmuuttajille suunnatusta projektista, joka kehitti uudenlaisia menetelmiä kohderyhmän ja sen tarpeiden paremmaksi tunnistamiseksi. Lisäksi suunniteltiin tehokkaampia päteväntäydennysväyliä ja -koulutusmalleja. Tämän projektin Opinto-ohjaajaksi Suomeen -koulutukseen osallistui myös Alla Lemechkova-Toivonen.

SPECIMA-projektin tuloksista kootussa kirjassa ”SPECIMASTA opittua” (2007) on mielenkiintoisesti tuotu esiin päteväntäydennyskoulutuksesta koituvat huikeat säästöt. Korkeasti koulutettu maahanmuuttaja on suorittanut kalliin tutkintonsa lähtömaassaan, mutta suomalainen yhteiskunta saa käyttöönsä hänen osaamisensa lähes ilmaiseksi.

”Päteväntäydennyskoulutukset työllistävät lähes 100-prosenttisesti, ne ovat edullisia ja kestoaltaan lyhyitä normaaleihin, tutkintoon johtaviin koulutuksiin verrattuna. Suhteellisen pienellä panostuksella siis saadaan nopeasti uutta osaavaa työvoimaa työmarkkinoille, usein vielä työvoimapolua poteville aloille. Samalla saadaan maahanmuuttajia työttömyyskortistosta veronmaksajiksi.”

Kirjassa esitellään säästöjä numeroi-  
den valossa projektissa mukana olleiden  
ammattien osalta. Hammaslääkäreiden  
pätevöitymiskoulutus oli vuonna 2007  
lähes 10 kertaa hammaslääketieteen li-  
sensiaatin tutkintoa halvempi. Rahassa  
mitattuna hinnanero oli 162 000 euroa.  
Pätevöitymiskoulutus kesti 10 kuukaut-  
ta, kun taas lisensiaatin tutkinnon suo-  
rittaminen vei aikaa 5 vuotta.

Julkisen sektorin hammaslääkärit  
maksoivat veroja vuodessa 16 900 euroa.  
Koska pätevöitymiskoulutetut hammas-

lääkärit pääsivät nopeammin työmark-  
kinoille, he ehtivät maksaa veroja  
70 400 euroa niiden 5 vuoden opinto-  
jen aikana, joka vaadittiin lisensiaatiksi  
valmistumiseen. Pätevöitymiskoulutetut  
hammaslääkärit maksoivat koulutuk-  
sensa takaisin verojen muodossa vähän  
yli vuodessa. Kun kaikki laskennalliset  
säästöt, muun muassa säästyneet työttö-  
myysturvakustannukset, otetaan huomi-  
oon, kokonaissäästöksi muodostui  
258 000 euroa.

*Markku Tasala*



# Irakilainen hammaslääkäri sai niukkaa ja ristiriitaista tietoa

---

Irakilaisyntyinen hammaslääkäri Rafi Qasim – samalla tavalla kuin Alla Lemechkova-Toivonenkin – on saanut niukasti tietoa mahdollisuuksista päästä pätevyitysmiskoulutukseen ja harjoittamaan ammattiaan. Saatu tieto on ollut osittain myös ristiriitaista.

Qasim on kolmen vuoden aikana ollut yhteydessä niin Opetushallitukseen kuin Valviraankin ja lähestynyt myös suomalaisia yliopistoja. Hän sai Opetushallituksesta kesäkuussa 2010 päätöksen, jolla hänen tutkintonsa rinnastettiin alempaan korkeakoulututkintoon Suomessa.

– Haettuani vuoden alussa Turun yliopistoon maahanmuuttajataustaisten hammaslääkäreiden pätevyitysmiskoulutukseen sain sieltä tästä syystä kielteisen vastauksen, kertoo päätöksestä järkyttynyt Qasim, jonka mielestä hänen viisivuotisen opiskelunsa jälkeen suorittama

tutkinto tulisi rinnastaa ylempään.

Yksikön päällikkö Carita Blomqvist Opetushallituksesta täsmentää, että rinnastuspäätös koski vain yleistä virkakelpoisuutta, eikä sitä ole tarkoitettu opiskelupaikkaa koskevaan päätöksentekoon.

– Hammaslääkäriin pätevyiden arvioimiseen meillä ei ole edes toimivaltaa eikä osaamista.

EU- ja ETA-alueen ulkopuolelta tulevilla ulkomaalaisilla hammaslääkäreillä on Suomessa mahdollista valita kaksi reittiä osaamisensa osoittamiseen: kuulustelut tai pätevyitysmiskoulutus.

Helsingin yliopiston hammaslääketieteen laitoksen järjestämä kuulustelu koostuu kolmesta kokonaisuudesta: teoriakuulustelusta (kaksi kertaa vuodessa), käytännön kokeesta (kerran vuodessa) ja hallinnon kuulustelusta (kaksi kertaa

vuodessa). Kuulustelukieliä ovat suomi tai ruotsi.

Kuulustelujen suorittamisen jälkeen seuraa henkilölle pakollinen palkallinen yhdeksän kuukauden harjoittelu julkisen terveydenhuollon piirissä. Sen jälkeen voi hakea Terveydenhuollon oikeusturvakeskukselta oikeutta harjoittaa hammaslääkärin ammattia, ensin terveyskeskuksessa ja myöhemmin myös itsenäisenä ammatinharjoittajana.

### **Vain harva pääsee kuulusteluista läpi**

**R**afi Qasimin tapaus nosti esiin epäselvyydet hakumenettelyssä ja väärinkäsitysten mahdollisuuden viranomaisten toimivaltarajojen määrittelyssä. Valvira kutsui huhtikuussa tämän ja parin muunkin asian takia koolle neuvottelun, johon osallistuivat neljä hammaslääketieteen koulutusta tarjoavaa suomalaista yliopistoa, opetus- ja kulttuuriministeriö ja Opetushallitus.

- Kävimme läpi EU- ja ETA-alueen ulkopuolelta tulevien hammaslääkäreiden tilannetta. Todettiin kuulustelujen olevan maahanmuuttajille vaikeita ja harvan läpäisevän ne.

---

Rafi Qasim jännittää Helsingin yliopiston kuulustelua. Suomenkielistä tenttikirjallisuutta on vaikea lukea, ja kuulustelussa on hänen perheensä tulevaisuuden kannalta paljon pelissä.

Pätevöitymiskoulutukseen on runsaasta hakijamäärästä johtuen vaikea päästä.

Neuvottelussa korostettiin sitä, että kaikilla pätevöitymiskoulutukseen valittavilla tulee olla hammaslääkärin päte-





vyys omasta maastaan. Tämä ei kaikissa maissa tarkoita sikäläisen tutkintojärjestelmän mukaan ylempää korkeakoulututkintoa, vaikka tutkinnon suorittaminen kestää pitkään.

Qasim sai mahdollisuuden hakea Turun yliopistossa järjestettävään pätevyyskoulutukseen, joka alkaa elokuussa ja kestää enintään kuusi kuukautta. Koulutukseen kuuluvat myös tentit ja yhdeksän kuukauden harjoittelu terveyskeskuksessa. Qasimille luetaan eduksi hänen yhteensä 13 kuukauden työkokemuksensa hammashoitajana Espoonlahden terveysaseman hammashoitolassa.

- Kuulustelureitti on pitempi ja vaikeampi kuin pätevyyskoulutus, joka motivoi itseäni enemmän ja sopii perheelliselle paremmin. Koulutukseen valitaan papereiden ja heinäkuun lopulla tapahtuvan haastattelun pohjalta, Qasim toteaa.

- Aion myös mennä Helsingin yliopiston kuulusteluihin toukokuun lopulla ja koetan tenttiä siellä kolme ainetta. Jos saan edes yhden läpi, se katsotaan eduksi ja osoitukseksi aktiivisuudestani pätevyysprosessissa. Kuulusteluja voi tenttiä ja uusia pienemmissä erissä kahden vuoden ajan.

## **Koulutetut hammaslääkärit työllistyvät välittömästi**

**S**PECIMA-hankkeessa toteutettiin hammaslääkäreiden pätevyyskoulutus ensimmäistä kertaa Suomessa. Terveyskeskusten johtaville hammaslääkäreille tehdyn kyselyn mukaan harjoitteluaan suorittaneista opiskelijoista 78–89 prosentilla oli perus- tai erinomaiset valmiudet työtehtävistä suoriutumiseen. Suomessa vallitsevan hammaslääkäripulan takia kaikki opiskelijat saivat työpaikan lähes välittömästi kursin päätyttyä.

Rafi Qasim valmistui hammaslääkäriksi Bagdadin yliopistosta vuonna 1993, minkä jälkeen hän suoritti vuoden työharjoittelun sikäläisissä erikoishammashoitoloissa. Hän työskenteli Irakissa hammaslääkärinä sekä terveysasemilla että omalla vastaanotollaan kahdeksan vuoden ajan.

Irakin sodan jälkeen 2000-luvun alussa maassa jatkuivat levottomuudet, joiden takia Qasimin oli pakko paeta perheineen Syyriaan vuonna 2006. He asuivat Syyriassa puolitoista vuotta.

YK:n pakolaisjärjestön ja suomalaisviranomaisten kautta Qasimin perheelle järjestyi turvapaikka Suomesta keväällä 2008. He kuuluvat kiintiöpakolaisiin ja ovat maassamme oleskeluluvan turvin. Perheeseen kuuluvat vaimon lisäksi 9-, 6- ja 2-vuotiaat lapset, joista nuorin on syntynyt Suomessa.

*Markku Tasala*

*Kirjailija Alexandra Salmela:*

# ”Maahanmuuttajia on turha muokata suomalaisiksi”

---

**B**ratislavassa, nykyisessä Slovakiassa syntyneen ja Suomessa jo pitkään asuneen kirjailijan **Alexandra Salmelan** mielestä maahanmuuttajia on turha yrittää muokata suomalaisiksi, koska suomalaisia heistä ei koskaan tule. Järkevämpää olisi tyytyä sopeuttamaan heidän ammatillista osaamistaan suomalaisvaatimusten mukaiseksi.

- Osoitetaan heitä kohtaan luottamusta ja annetaan heille mahdollisuus osallistua yhteiskunnan rakentamiseen sellaisina kuin he ovat, Salmela sanoo ja vakuuttaa, että tällainen arvostus ja pänostus maksaa itsensä pian takaisin.

Kirjailijaa ärsyttää kielitaidon liiallinen korostuminen niin työ- kuin arkielämässäänkin. On selvää, että joissakin ammateissa on tärkeää hallita kantaväestön kieli, mutta ei kielitaitoa voi yksin pitää ihmisarvon mittarina.

- Jos ihminen puhuu huonosti suomea tai hänellä on vaikeuksia ilmaista itseään, se ei tarkoita, että hän on tyhmä. Se tarkoittaa, että tietyt työkalut ovat tarpeellisia vain tiettyjä tilanteita varten.

Viime vuonna Salmelan voitettua Helsingin Sanomien kirjallisuuspalkinnon ja tultua valituksi Finlandia-ehdokkaaksi hän on löytänyt itsensä yhä useammin erilaisista monikulttuuriseminaareista puhumassa. Siellä hänen käsityksensä maahanmuuttajien eriarvoisesta kohtelusta suomalaisilla työmarkkinoilla on vain vahvistunut.

- Kuulin siellä afrikkalaisesta nais-tohtorista, joka oli etsinyt työtä Espoossa ja Vantaalla. Hän osasi kahdeksaa kieltä, muttei suomea. Puutteellisen kielitaidon takia hän ei kelvannut edes siivoojaksi. Nykyään hän asuu taas Afrikassa ja on maansa ulkoministeri.



– Maahanmuuttajakoulutuksessa tulisi huomioida paremmin koulutettavien erilaiset taustat. Enemmän voitaisiin panostaa ammattiin liittyvän sanaston opettamiseen. Ei ole välttämätöntä kuulla kaikkea mämmistä, Alexandra Salmela sanoo.

### **Kadotettujen määrä kasvaa Suomessakin**

**S**uomalaisasenteista johtuen maahanmuuttajataustaisen työpaikan hakijan olisi viisasta salata taustansa. Salmela kertoo esimerkin suomalaismiehen kanssa avioituneesta naisesta, jolla oli kaksiosainen sukunimi. Kun Suomessa opintonsa suorittanut nainen haki työpaikkaa koko nimellään, hakemusta ei edes luettu, eikä hän saanut vastausta tiedusteluihinsa.

– Haettuaan samaan työpaikkaan samalla hakemuksella, mutta pelkällä aviomiehen sukunimellä, hän sai paikan. On nöyryyttävää joutua peittämään tärkeä osa identiteettiään saadakseen tasaveroista kohtelua.

– Mitä tekee tuollaisessa tilanteessa mies, joka on toisen tai kolmannen sukupolven suomalainen ja jolla ei ole muuta sidettä omaan etniseen taustaansa kuin sukunimi ja ehkä vähän perinteitä?

– Hänen sukunsa on paennut sotaa tai muita vaaroja Suomeen. Isovanhemmat ovat kiitollisina ottaneet vastaan mitä tahansa työtä, kunhan vain ovat saaneet elää rauhassa ja vapaina. Luulen, että kipu iskee rajuimmin noihin ihmisiin, joilla ei ole vanhaa identiteettiä eikä sitä pahaa kokemusta vanhan maailman kanssa.

– He eivät ole enää iranilaisia eivätkä somalialaisia. He ovat suomalaisia, mutta Suomi ei tunnusta heitä omikseen.

Salmela kehottaa suomalaisiakin ottamaan huomioon ”kadotettujen sukupolven”, nuoret juurettomat maahanmuuttajat, jollaiset polttivat autoja siirtolaiskortteleissa Ranskassa. Kadotetut ovat kasvava ongelma Euroopassa, eivät vain Ranskan, Saksan tai Britannian ongelma. Sellainen tilanne, josta ei ole ulospääsyä, on oivallinen kasvualusta fundamentalismille tai muille ääri-ilmioille.

*Markku Tasala*



kuten mikä tahansa jälkiteollinen läntinen yhteiskunta, joutuu käsittelemään työvoiman sisäiseen monimuotoistumiseen liittyviä kysymyksiä, joita ikääntyminen tai siirtolaisuus herättävät. Kansainvälisesti on monimuotoisuutta tutkittu jo vuosikymmeniä organisaatioiden henkilöstön ja osaamisen näkökulmasta, mutta Suomessa tutkimuksia ja tapauskuvauksia on vielä suhteellisen vähän. Ilmiönä monimuotoisuutta ei ole vielä laajasti tunnistettu organisaatioissa etenkin johtamisen näkökulmasta (Sippola, 2007). ValoDi-hankkeessa<sup>1</sup> on kehitetty välineitä kartoittaa organisaatioiden monimuotoisuus- ja monimuotoisuuden johtamisen osaamista ja antaa koulutusta tunnistettuun osaamistarpeeseen kohdentaen. Välineitä on kehitetty ja käytetty kansainvälisen hankeverkoston piirissä useissa organisaatioissa ja saatu alustavia tuloksia monimuotoisuusosaamisen sisällöistä ja tavasta kyseisissä yhteisöissä.

### **Monikulttuurisuus ja osaaminen**

**K**ansainvälisyys ja monikulttuurisuus lisääntyvät suomalaisessa työelämässä sekä tilastojen valossa että arjen kokemuksina eri aloilla (mm. Tilastokeskus, 2009; Abdelhamid, Juntunen & Koskinen, 2009; Pakaslahti & Huttunen, 2010). Ammatillisen aikuiskoulutuksen aikuisten näyttötutkin-  
tojen perusteita (Opetushallitus), tutkinnosta riippuen, on juuri uudistettu tai ollaan uudistamassa. Vain harvoissa vanhoista tutkinnon perusteista vuodel-

---

## *Siirtolaisuus on aina ollut osa myös suomalaista yhteis- kuntaa ja siten pysyvä ilmiö.*

---

ta 2004 on huomioitu auki kirjoitettuna työelämän monikulttuurisuuden tai monimuotoisuuden lisääntymistä, vaikka käytännön tutkintotoiminnan tai valmistavan koulutuksen sisällöissä näin saattaisi ollakin etenkin sellaisilla aloilla, joilla käsitellään monimuotoistuvaa asiakaskuntaa (esim. sosiaali- ja terveysalan tai puhdistuspalvelualan tutkim-  
noissa). Tällä hetkellä joissakin tutkim-  
noissa on valinnaisena tutkinnonosana monikulttuurisuus (esim. siivoustyön-  
ohjaajan erikoisammattitutkinto). Vähi-  
tellen, ehkä jo seuraavissa tutkintojen  
perusteissa voi olla jo välttämätöntä vas-  
tata muuttuvaan todellisuuteen ja hu-  
mioida monikulttuurisuus ja monimu-  
toisuus selkeämmin.

Siirtolaisuus ei ole uusi ilmiö vaan on ollut aina osa myös suomalaista yh-

---

<sup>1</sup> ValoDi (Valorisation of Diversity Skills) ja sitä edeltävä TforD (Tools for Diversity) -hankkeet ovat kehittäneet monimuotoisuusosaamisen välineitä kansainvälisenä yhteistyönä. ValoDi-hankkeessa monimuotoisuusjohtamisen osaamisen arviointivälinettä ovat olleet kehittämässä asiantuntijoina Kaija Matinheikki-Kokko (Metro-  
polia) ja Diversity Trainer Aulikki Sippola. Yleistä monimuotoisuusosaamisen arviointivälinettä (TforD) on ollut kehittämässä Riitta Metsänen (Hämeen ammattikorkeakoulu) ja Ulla Virtanen (Tampereen Aikuiskoulutuskes-  
kus) yhteistyössä mm. hankkeen espanjalaisien (Florida Training Centren) ja norjalaisten (Mangfold i Arbeidsliv-  
et, MiA) kumppaneiden ja asiantuntijoiden kanssa.

teiskuntaa ja siten pysyvä ilmiö (mm. Leizinger, 2008; Haapala, 2009). Toki siirtolaisten määrä on suurempi nyt kuin kolmekymmentä vuotta sitten. Viimeisten vuosikymmenten siirtolaisuudesta julkisuudessa käyty keskustelu ja siinä käytetyt käsitteet saattavat peittää alleen ilmiön jatkuvuuden, monisäikeisyyden ja monisuuntaisuuden (Keskinen, Rastas & Tuori, 2009). Sotien jälkeisen yhtenäiskulttuurisen ajattelun (Haapala 2009), kuten kansallisuusaatteiden yleensäkin, taustalta voi tunnistaa myös lähes myyttisen kansalaisuuden, tässä tapauksessa suomalaisuuden piirteitä (Anttonen, 1995, pp. 52-53), jossa rakennetaan merkityksillä ladattuja kertomuksia suomalaisuudesta itenäisenä, vapaana kansana omalla alueellaan ja omaa kieltään vaalien. Tässä tarinassa ei ole ollut tilaa erilaisille äänille muutoin kuin eksoottisen vieraan näkökulmasta (Rastas, Huttunen & Löytty, 2005).

Siirtolaisuus lisääntyi Suomessa tilastojen valossa etenkin 1980-lopulta lähtien. Tuohon saakka Suomesta oli pikemminkin muutettu muualle (Tilastokeskus, 2009). Maahan muuttavat siirtolaiset tai maahanmuuttajat kaiken kaikkiaan näkyvät ja otetaan vastaan eri tavoin yhteiskunnan eri osa-alueilla (Sektoritutkimuksen neuvottelukunta, 2009). Maahanmuuttajien erilaiset taustat vaikuttavat siihen, miten he kokevat itse tai miten heitä kohdellaan yhteiskunnassa. Lisäksi media käsittelee eri taustoista tulevia eri tavoin (Raittila, 2009, pp. 67-69), mikä voi osaltaan vaikuttaa tapaan, miten he itsekin kokevat kohtelunsa yhteiskunnan eri osa-alueilla. Viranomaistyössä erilaisista taustoista tulevat kokivat tullessaan kohdelluiksi eri tavoin (Forsander, 1999; Pitkänen, 2006), kuten myös työelämässä esim.

eniten kielteisiä kokemuksia on Lähi-idästä ja Pohjois-Afrikasta tulleilla, kun taas vähiten virolais- tai venäläistaustaisilla (Vartia ym., 2007). Asiakaspalvelussa monikulttuurisuus on koettu haasteena, jonka käsittelyyn ei aina löydy riittäviä välineitä (Hammar-Suutari, 2009; Brewis, 2009).

Erityisesti aloilla, joilla väestön monikulttuuristuminen näkyy vahvasti kuten koulutus, terveydenhuolto ja sosiaaliala on julkaistu sekä tutkimuksia että käytännöllisempiä katsauksia ja oppaita kulttuurien välisestä työstä, työyhteisöstä ja asiakaspalvelusta. (Hammar-Suutari, 2009; Abdelhamid, Juntunen & Koskinen, 2009; Pakaslahti & Huttunen, 2010; Brewis, 2009). Näissä pohditaan myös käytännön näkökulmasta alakohtaisia erityiskysymyksiä ja ratkaisun mahdollisuuksia kulttuurien väliseen työhön.

### **Monikulttuurisuudesta monimuotoisuuteen**

Suomen lainsäädäntö ja yhteiskunta osana eurooppalaista viitekehystä on rakentanut välineitä tunnistaa ja edistää ihmisten yhdenvertaista kohtelua (Neuvoston direktiivi 43 ja 78, 2000). Lainsäädäntöä on Suomessa vahvistettu Yhdenvertaisuuslain (2004) myötä, joka säättää syrjinnän kiellosta ja yhdenvertaisesta kohtelusta iän, etnisen tai kansallisen alkuperän, kansalaisuuden, kielen, uskonnon, vakaumuksen, mielipiteen, terveydentilan, vammaisuuden, sukupuolisen suuntautumisen tai muun henkilöön liittyvän syyn perusteella. Lain suoja kohdistuu erityisesti etniseen taustaan ja vammaisuuteen (kohtuulliset toimet). Muita perusteita ei yhdenvertaisuuslaki, eivätkä vähemmistövaltuutettu ja syrjintälautakunta

---

# *Kulttuuri on yhdessä rakennettua todellisuutta.*

---

yhdenvertaisuuslain valvojina käsittelee ja aja niin selkeästi. Uudistumassa olevasta yhdenvertaisuuslaista on tulossa toteutuessaan vahvemmin useampia perusteita kattava ja vähemmistövaltuutettu (mahdollisesti tuleva yhdenvertaisuusvaltuutettu) valvoisi yhdenvertaisuuden toteutumista muillakin perusteilla (Hiltunen, 2011). Yhdenvertaisuuslaissa määriteltyjä yhdenvertaisen kohtelun perusteita tarkasteltaessa käytetään yleisesti käsitettä monimuotoisuus tai moninaisuus, diversiteetti.

Monikulttuurisuus sinänsä ei ole yhdenvertaisuuslaissa mainittu peruste edistää yhdenvertaista kohtelua yhteiskunnassa. Sen sijaan monikulttuurisuuden voi katsoa sisältyvän useisiin lain perusteisiin mm. etniseen taustaan, kieleen, uskontoon ja vakaumuksiin. Mutta mitä monikulttuurisuus tarkoittaa? Entä kulttuuri? Käsite kulttuuri on varsin uusi. Vielä reilut sata vuotta sitten käytettiin samassa merkityksessä termiä sivilisaatio, jolla oli silloiseen ajatteluun pohjautuvia edistykseen ja kehitykseen (parempaan yhteiskuntajärjestykseen) viittaavia mielleyhtymiä (Tam-

minen, 1994, pp. 148-149). Kulttuurin määritelmiä on lukuisia ja ne ovat käytötarkoituksesta tai tieteenalasta riippuen hieman eri tavoin painottuvia. Kulttuurin perusominaisuuksiksi mainitaan yleensä, että se on tietyssä yhteisössä opittua, tuotettua ja harjoitettua: symbolisia merkityksiä ja konkreettisia asioita. Se muodostaa eheän kokonaisuuden, johon kuuluvat sosiaalinen, taloudellinen, vakaumuksellinen ja kielellinen perusta (mm. Bock, 1994, Eller, 2009). Se on jatkuva prosessi: joustavaa ja ympäristöönsä sopeutunutta. Kulttuuri on yhdessä rakennettua todellisuutta. Kulttuuri ilmenee käyttäytymisen tasolla valintoina. Eri elämän aarenoilla verkottuneessa nyky-maailmassa aikaan ja paikkaan sitoutuminen ei ole enää nykyisin niin ilmeinen kulttuurin ominaisuus kuin ehkä aiemmin: transkulttuurisuus ja ns. diasporat ovat osan monen ihmisen todellisuutta (mm. Eller, 2009, pp. 326-328).

Suuremman kulttuuriksi tunnistetavan kokonaisuuden sisällä voi olla erilaisia alakulttuureja. Määritelmällisesti alakulttuuri tarkoittaa yhteiskunnassa toimivaa ryhmää tai alaryhmää, jonka voi tunnistaa mm. ryhmälle ominaisista käyttäytymis- tai muista tavoista, arvoista, uskomuksista ja kielenkäytöstä (Eller, 2009, p. 30). Alakulttuurin käsite voi auttaa selittämään monikulttuurisuuden ja monimuotoisuuden suhdetta. Jokainen yhdenvertaisuuslaissa mainittu yhdenvertaisen kohtelun peruste luo ympärilleen oman alakulttuurinsa ja sen edustajille erityisiä merkityksiä kantavan symbolisen järjestelmänsä, jossa tehdään myös jakoa meihin ja ”toisiin”. Tällainen monimuotoisuuteen sisältyvä monikulttuurisuus koskisi näin ollen kaikkia laissa mainittuja perusteita. Tällöin kuulo- ja näkörajoitteisilla, tiettyyn

ikäluokkaan kuuluvilla tai tiettyä sairautta elävillä olisi omat alakulttuurinsa. Tämä hyvin laaja käsitys monimuotoisuudesta monina alakulttuureina on ehkä arjen kokemuksen tasolla tunnistettava ja vertaistoiminnassa hyödynnetty, mutta ei yleisesti käytetty. Monikulttuurisuus käsite on yleisessä keskustelussa että tieteen piirissä rajattu etenkin kansallisvaltioiden, etnisten ryhmien ja alueiden rajoja ylittävien kulttuuristen kohtaamisten tarkasteluun ja kansallisvaltioiden sisäisten kansanryhmien tarkasteluun.

Monimuotoisuus ei sisällä vain yksittäisten identiteettien eroja vaan myös monikerroksellisuuden. Ihminen voi olla iäkäs Ruotsista tullut siirtolaisnainen tai Iranista Suomeen hakeutunut kristitty homoseksuaali mies tai keskiikäinen työhönsä leipiintynyt uusien tietokonejärjestelmien kanssa painiskeleva kolmen lapsen sateenkaariäiti. Monimuotoisuus koskettaa kaikkia meitä, ei vain heitä erilaisia toisia, joiden pitää pärjätä erilaisuutensa kanssa. Me kaikki olemme ja jaamme monimuotoisia ja monikerroksellisia identiteettejä. Jotkut identiteeteistämme hyväksytään helposti missä opiskelu- tai työyhteisössä tahansa, toisia identiteettejämme olemme oppineet pitämään enimmäkseen omana tietonamme. Riippuen työtehtävistä, kaikki identiteettimme eivät ole yhtä tärkeitä kaikkina aikoina, mutta kokonaisuutena työntekijä, joka kokee voitavansa käyttää suurinta osaa monimuotoisen identiteettiryppänsä osista, on tuottavampi työssään. Ihmiset työskentelevät paremmin kannustavassa ja avoimessa ilmapiirissä ja -yhteisössä (Menestystä monimuotoisuudesta - elinvoimaa erilaisuudesta, 2010; Simström, 2009).

## **Välineitä monimuotoisuusosaamisen ja -johtamisen kehittämiseen organisaatioissa**

**E**delliseen nojaten voi monimuotoisuusosaamista tarkastella kulttuurienvälisenä osaamisena. Keskeisiä kulttuurienvälisen osaamisen osa-alueita ajatellaan olevan (painotuksesta ja tavoitteesta riippuen) mm. itsetuntemus, kulttuurinen herkkyys, kulttuuritieto, kulttuuriset taidot, kulttuurinen tahto, kulttuurinen oppiminen ja kulttuurinen osaaminen. (Hammar-Suutari, 2009; Brewis, 2009; Abdelhamid, Juntunen & Koskinen, 2009) Toisaalta monimuotoisuusosaamista on jaoteltu sen mukaan, miten osaaminen nähdään organisaatioissa: kenen osaamisesta on kyse ja kuinka suunnitelmallista sen kehittäminen on. Osaamista voi tarkastella yksilön, ryhmän tai organisaation näkökulmasta. Sosiaaliseen identiteetti-teoriaan pohjautuen yksilötasolla käsitellään käyttäytymistä, asenteita, tietoisuutta ja taitoja, kun taas ryhmätasolla ryhmien välisiä suhteita, suorituksia ja tiimityötä, Organisaatiotasolla tutkitaan henkilöstön koostumuksen perusteita, työpaikan tasa-arvo- ja monimuotoisuuskysymyksiä ja sitä kuinka niitä johdetaan (Sippola, 2007, p. 10).

Johtamisen näkökulma tarjoaa mahdollisuuden suunnitelmalliseen ja järjestelmälliseen monimuotoisuusosaamisen kehittämiseen, jolloin kyseessä on kaikkien asia, ei yksittäisten kiinnostuneiden työntekijöiden tai ryhmien (Sippola, 2007; Brewis, 2008).

Ilmiönä monimuotoisuuden johtaminen alkoi kehittyä lähtökohdiltaan monikulttuurisissa yhteiskunnissa jo 1960 - 1970-luvuilla. Käsitteenä monimuotoisuusjohtaminen kehittyi 1980-lu-



vulla Yhdysvalloissa ja seuraavalla vuosikymmenellä myös Euroopassa. Vuosikymmenten kuluessa on monimuotoisuuden johtamisessa nähty erilaisia suuntauksia. Alun perin lähtökohtana oli organisaation syrjimättömyys- ja yhdenvertaisuuspyrkimykset (equal opportunities). Käytännössä otettiin käyttöön erilaisia positiivisen erityiskohtelun välineitä esim. kiintiöt työyhteisössä aliedustettuina olevien hyväksi. Nykyisin puhutaan yrityksen tai organisaation sosiaalisesta vastuusta, jossa organisaation monimuotoisuusjohtamisen tavoitteena on, että yhteiskunnan odotukset ja tarpeet huomioidaan organisaatiossa sekä ennakoiden strategian että toiminnan tasolla (diversity management) (Menestystä monimuotoisuudesta - elinvoimaa erilaisuudesta, 2010; Sippola, 2007, pp. 19-20).

Monimuotoisuuden johtaminen on Suomessa melko uusi asia ja on tullut maahan eurooppalaisen lainsäädäntöpohjan ja suurten kansainvälisten yritysten myötä. Koska monimuotoisuusosaaminen ei vielä läpäise organisaatioiden toimintaa on asiaa edistetty erilaisten kansainvälisten ja kansallisten hankkeiden kautta mm. pienten ja keskisuurten yritysten piirissä. Hankkeiden tavoitteena on lisätä työelämässä aliedustettuina olevien ryhmien mahdollisuuksia ja siihen liittyvää osaamista yrityksissä siten, että kyse ei ole vain sosiaalisesta vastuullisuudesta vaan myös liiketoimintahyödyistä (Menestystä monimuotoisuudesta, 2010). Suomessa monimuotoisuusosaamista on kehitetty mm. ammattillisten tutkintojen puolella (esim. Manu ja Duuniin -hankkeet) tai työyhteisöjen ja asiakaspalveluosaamisen kehittämiseen (esim. Moro! ja Petmo -hankkeet). ValoDi-hanke (Valorisation of Diversity Skills ja edeltävä Tools for

Diversity, TforD) kuuluu tähän hankkeiden jatkumoon, joiden tavoitteena on kehittää monimuotoisuus- ja monimuotoisuusjohtamisen osaamista organisaatioissa (ValoDi, 2011).

Julkisilla ja yksityisillä organisaatioilla voi olla erilaisia tapoja hyödyntää monimuotoisuutta toiminnoissaan. Osa niistä on järjestelmällisesti suunniteltuja, osa satunnaisia. Usein tehdään ero reaktiivisiin organisaatioihin, jotka johtavat monimuotoisuutta täyttääkseen lailliset velvollisuutensa tasalaatuisesti ja proaktiivisiin organisaatioihin, jotka edistävät monimuotoisuutta kiinteänä osana organisaatiokulttuuriaan ja eettistä arvopohjaansa (Sippola, 2007). Tämä monimuotoisuuden johtamisen tapojen kirjo on ValoDi-hankkeen taustalla, kun on moniammatillisena ja kulttuurienvälisenä yhteistyönä kehitetty välineitä, menetelmiä ja koulutusta monimuotoisuudesta ja monimuotoisuuden johtamisesta. Etenkin monimuotoisuuden johtamisen arviointia kehitettäessä on taustalla vaikuttanut löyhästi jaottelu erilaisiin tapoihin johtaa monimuotoisuutta organisaatiossa (Sippola, 2007):

- Vastustus. Monimuotoisuutta ei tunnusteta eikä tunnusteta huomionarvoiseksi asiaksi ja organisaatio pyrkii säilyttämään vallitsevan tilanteen (ulkoisten monimuotoisuutta lisäävien paineiden puuttuessa).
- Syrjintä ja reilu kohtelu. Organisaatio pyrkii takaamaan yhdenvertaiset mahdollisuudet ja kohtelun lakisäätteisten toimenpiteiden kautta sekä kohtelemalla kaikkia samalla tavalla.
- Saavutettavuus ja laillisuus. Luomalla kunnioittavan toimintakult-

tuurin ja ympäristön, organisaatiossa huomio kiinnitetään liiketoimintaetujen tavoitteluun uusien asiakasryhmien ja markkinoiden kautta sekä maksimoimalla jokaisen työntekijän mahdollisuudet toimia kilpailukyvyyn lähteenä.

- Oppiminen ja tehokkuus. Organisaatio korostaa monimuotoisuuden suhdetta työhön ja työntekijänäkökuuluihin. Näin siirrytään pois identiteettiryhmäajattelusta kohti oppimisen mahdollisuuksia ja monimuotoistuvaa työtä (työtehtäviä ja sisältöjä), joiden kautta voidaan monimuotoisuudesta saada hyötyä. Tässä ajattelussa tasa-arvoinen organisaatiokulttuuri nähdään tapana parantaa suoritusten tasoa, strategisena voimavarana ja investointina (Sippola, 2007).

Todellisuudessa organisaatioissa voi olla rinnakkain erilaisia lähestymistapoja eri toiminnoissa tai siten että eri yksiköissä ajatellaan ja toimitaan eri tavoin. Tämä on tullut esiin mm. ValoDi-monimuotoisuuskyselyjen palautteessa. Vastaa- jien voi olla vaikea nähdä, mikä on keskimääräinen tai vallitseva ajattelutapa omassa organisaatiossa. Monimuotoisuusjohtamisen kyselyyn vastaajia on kehoitettu pohtimaan, miten hän ajattelee, että hänen organisaationsa (eivät he itse esimiehinä) arvottaa tai toimii suhteessa monimuotoisuuteen. Tällä tavoitellaan kuvaa organisaation vallitsevasta lähestymistavasta suhteessa monimuotoisuuteen ja sen johtamiseen. Saadun palautteen perusteella erottelu oman ajattelun ja organisaation vallitsevan lähestymistavan välillä voi olla haastavaa. Tämä voi kertoa osittain myös siitä, että monimuotoisuusteemoja ei ole organisaatiossa tehty avoimiksi strategioissa tai toiminnassa, jolloin organisaation yh-

teinen linja tai toimintatapa ei ole yleisesti tiedossa.

ValoDi-metodologia pohjautuu ajatukseen, että monimuotoisuusosaamista voi kehittää sekä yksilön, organisaation että johtamisen tasoilla, kun ensin tiedostetaan monimuotoisuusosaamisen tarve. Menetelmässä on kolme vaihetta, joihin sisältyy monimuotoisuusosaamisen kartoituksia ja koulutusta organisaation henkilöstölle ja johdolle. Ensimmäisessä vaiheessa tehdään monimuotoisuuden johtamisen kartoitus (DiMA-kysely) ja mahdollisesti myös laadullinen haastattelu lähinnä esimiestasolla. Tuloksena saadaan käsitys siitä, millainen on organisaation vallitseva ajattelutapa monimuotoisuuden johtamiseen strategisen lähestymistavan ja toiminnan näkökulmasta reaktiivinen-proaktiivinen -jatkumolla. Toisessa vaiheessa käytetään yleistä monimuotoisuusarviota, jossa selvitetään kahdeksan monimuotoisuusteemaan (sukupuoli, seksuaalinen suuntautuminen, terveys, vammaisuus, kieli, etninen ja kulttuurinen tausta, ikä sekä vakaumukset, arvot ja mielipiteet) liittyvää osaamista asenne, tieto ja taito- ulottuvuuksilla. Tämä tehdään laajemmin koko henkilöstölle ja tavoitteena on kartoittaa, missä monimuotoisuusteemoissa voisi olla tarvetta vahvistaa osaamista. Kolmannessa vaiheessa kehitetään koulutuksen avulla lisää tapoja hyödyntää monimuotoisuutta suunnitelmallisesti eri toiminnoissa. Todellisuudessa prosessi ei välttämättä etene suoraviivaisesti menetelmän ehdoilla vaan toteutuksen tapa ja sisällöt riippuvat kulloisenkin organisaation tarpeesta ja valmiudesta ryhtyä käymään keskustelua monimuotoisuudesta.

Käytännössä menetelmään sisältyy yleinen monimuotoisuusarviointi (96 väittämää; ks. ote <http://www.valodi.eu>) ja monimuotoisuuden johtamisen arviointi (70 väittämää), jossa tavoitteena on tarkastella organisaation monimuotoisuuteen liittyviä arvoja ja tahtotiloja suhteessa monimuotoisuutta huomioivaan toimintaan. Väittämät sisältävät lähinnä henkilöstöjohtamiseen liittyviä organisaation toimintoja kuten rekrytointi, perehdytys, palkitseminen, viestintä sekä lisäksi asiakaspalvelun. Kartoitusten jälkeen ja tukena voi käyttää monimuotoisuuskäsikirjaa, jossa on koulutusmoduuleja mm. kahdeksasta monimuotoisuusteemasta (asenne, tieto ja taito ulottuvuudet) sekä monimuotoisuuden johtamisesta, positiivisen erityiskohtelun menetelmistä, luovuustekniikoista sekä innovaatioiden ja monimuotoisuuden suhteesta, hyvistä käytännöistä ja johtamisesta organisaatiossa.

## Osallisuuden hyödyt

**O**rganisaatioiden kehittäminen myös monimuotoisuuden osalta on jatkuva monensuuntainen prosessi (Yhdenvertaisuussuunnitelun opas, 2010). Tuskin kukaan kiistää yhdenvertaisen kohtelun eettistä perustaa tai osallisuuden vahvistamisen merkitystä, mutta samaan aikaan todetaan helposti, että tällaista ideaalia ei voi saavuttaa. Motivaatio monimuotoisten yhteisöjen kehittämiseen voi löytyä helpommin käytännöllisten ja välittömämmin havaittavien etujen kautta, kuten liiketoimintaetu, työvoiman saatavuus, vaihtuvuuden väheneminen, hyvä työilmapiiri, imago ja kilpailuetu. Innovatiivisuuden lisääntyminen nostetaan usein esiin yhtenä monimuotoisten työyhteisöjen ja tiimien hyödyistä.

Erilaiset näkökulmat ruokkivat luovia ratkaisuja. Käytännössä innovatiivisuutta voi tukea luomalla toimintamalleja, joissa erilaiset ihmiset pääsevät tekemään yhteistyötä.

Näitä kysymyksiä organisaatiot voivat pohtia sisäisesti, mutta myös laajemmin: monimuotoisuustyön vertailu yli organisaatorajojen nähdään yhtenä mahdollisuutena saada uusia malleja ja jakaa hyviksi koettuja käytäntöjä monimuotoisuuden kehittämiseen työelämässä ja koulutuksessa. Vaikuttava monimuotoisuuden johtaminen organisaatiossa edellyttää, että koko organisaatio on mukana. Monimuotoisuuden johtamisen vallitsevan ajattelutavan arviointi voi osoittaa alkusuunnan. Tavoitteena ei ole vain kohdella kaikkia ihmisiä (reaktiivisesti) samalla tavalla vaan aidosti (ennakoiden) oppia, miten voi hyödyntää organisaatiossa jo olemassa olevaa monimuotoista henkilöstöä ja toimintatapoja. Missä meillä mennään monimuotoisuuden toteutumisessa? Tähän voi jokainen yksilö, organisaatio ja johto hakea vastauksia säännöllisen seurannan ja palautteen pohjalta.

## Lähteet

- 
- Abdelhamid, P., Juntunen, A., & Koskinen, L. (2009). *Monikulttuurinen hoitotyö*. Helsinki: WSOYpro.
- Anttonen, V. (1993). Pysy Suomessa Pyhänä – Onko Suomi uskonto? In T. Korhonen (Ed.), *Mitä on suomalaisuus?* Helsinki: Suomen Antropologinen Seura.
- Bartis, I. (Ed.) (2010). *Muuttajataustaisen ohjaus koulutuksessa ja työelämässä*. Helsingin yliopisto, Koulutus- ja kehittämiskeskus Palmenia.
- Bock, P. (1994). *Psychological Anthropology*. Praeger.
- Brewis, K. (2008). *Stress in the Multi-ethnic Customer Contacts of the Finnish Civil Servants. Developing Critical Pragmatic Intercultural Professionals*. Jyväskylä: University of Jyväskylä.

- Eller, J. D. (2009). *Cultural Anthropology. Global Forces, Local Lives*. New York: Routledge.
- Forsander, A. (1999). Outsiders or insiders? Ingrian Finns in a context of the Finnish immigration policy. In M. Leskelä (Ed.), *Outsiders or insiders? Constructing identities in an integrating Europe*. Turku: University of Turku.
- Geertz, C. (1994). The Uses of Diversity. In R. Borofsky (Ed.), *Assessing Cultural Anthropology*. New York: McGraw-Hill.
- Haapala, P. (2009). *Liikkuvuus*. Suullinen esitys 9. 10. 2009.
- Hammar-Suutari, S. (2009). *Asiakkaana erilaisuus – kulttuurien välisen viranomaistoiminnan etnografia*. Karjalan tutkimuslaitoksen julkaisuja. N:o 147. Joensuu: Joensuun yliopisto.
- Hiltunen, R. (2011). *Yhdenvertaisuuden lainsäädäntö*. Suullinen esitys 16. 3. 2011.
- Kuukka, K. (2009). *Rehtoriin eettinen johtaminen monikulttuurissa koulussa. ”Sen yhteisen hyvän löytäminen”*. Tampere: Tampereen yliopisto.
- Neuvoston direktiivi 2000/43/EY (32000L0043).
- Neuvoston direktiivi 2000/78/EY (32000L0078).
- Pakaslahti, A., & Huttunen, M. (Eds.). (2010). *Kulttuurit ja lääketiede*. Helsinki: Duodecim.
- Pitkänen, P. (2006). *Etninen ja kulttuurinen monimuotoisuus viranomaistyössä*. Helsinki: Editia.
- Raittila, P. (2009). Journalismin maahanmuuttokeskustelu: hymistelyä, kriittisyyttä vai rasismien tukemista? In S. Keskinen, A. Rastas, & S. Tuori (Eds.), *En ole rasisti, mutta... Maahanmuutosta, monikulttuurisuudesta ja kritiikistä*. Tampere: Vastapaino & Nuorisotutkimusverkosto.
- Rastas, A., Huttunen, L., & Löytty, O. (2005). *Suomalainen vieraskirja. Kuinka käsitellä monikulttuurisuutta*. Tampere: Vastapaino.
- Sektoritutkimuksen neuvottelukunta (2009). *Maamuuttajien integroituminen suomalaiseen yhteiskuntaan elämän eri osa-alueilla*. Retrieved March 29, 2011, from [http://www.minedu.fi/export/sites/default/OPM/Tiede/setu/liitteet/Setu\\_9-2009.pdf](http://www.minedu.fi/export/sites/default/OPM/Tiede/setu/liitteet/Setu_9-2009.pdf).
- Simström, H. (2009). *Tunneälytaidot ikäjohtamisessa. Esimiehen tunneälytaidot ja niiden tärkeys kuntahenkilöstön arvioimana*. Tampere: Tampereen yliopisto.
- Sippola, S. (2007). *Essays on human resource perspectives on diversity management*. Acta Wasaensia No. 180, Business Administration 75, Management and Organization. Vaasa: Vaasan yliopisto.
- Tilastokeskus (2009). *Suomen virallinen tilasto (SVT): Muuttoliike*. Retrieved March 28, 2011, from [http://www.stat.fi/til/muutl/2009/muutl\\_2009\\_2010-04-22\\_tie\\_001\\_fi.html](http://www.stat.fi/til/muutl/2009/muutl_2009_2010-04-22_tie_001_fi.html).
- Tamminen, T. (1994). *Edistyksen myytti*. Tampere: Suomen Antropologinen Seura.
- Työ ja elinkeinoministeriö (2010). *Menestystä monimuotoisuudesta - elinvoimaa erilaisuudesta. Hyviä käytäntöjä monimuotoisuuden johtamiseen*. Retrieved May 30, 2011, from [http://www.tem.fi/files/28376/TEM\\_saha\\_lr.pdf](http://www.tem.fi/files/28376/TEM_saha_lr.pdf).
- ValoDi (2011). *Valorisation of Diversity Skills*. Retrieved March 26, 2011, from <http://www.valodi.eu>.
- Vartia, M., Bergholm, B., Giorgiani, T., Rintala-Rasmus, A., Riala, R., & Salminen, S. (2007). *Monikulttuurisuus työn arjessa*. Helsinki: Työterveyslaitos/Työministeriö.
- Yhdenvertaisuuslaki 20.1.2004/21. Retrieved March 29, 2011, from <http://www.finlex.fi/fi/laki/ajantasa/2004/20040021>.
- Sisäasiainministeriö (2010). *Yhdenvertaisuussuunnittelun opas*. Retrieved May 30, 2011, from <http://yhdenvertaisuus-fi-bin.directo.fi/@Bin/76c84edbb6fbc729779ae37b64916dad/1307090488/application/pdf/141973/Yhdenvertaisuussuunnitteluopas%20suomi.pdf>



# Enhancing the Employability of International Graduates during Education – A Case Study based on Finnish Universities of Applied Sciences

---

Arja Majakulma

Director, International Activities, MSc

Laurea University of Applied Sciences

Postgraduate student

University of Tampere, School of Education

arja.majakulma@laurea.fi

*Peer reviewed article*

## Abstract

**T**he recruitment of international students is one way of recruiting foreign highly skilled labour. International graduates increase the availability of labour if they are able to enter the host country's

workforce upon graduation. If the aim is to educate the students for the local labour market, the employment of international students should be supported during education. This article describes the findings of a study on the employment of international graduates from universities of applied sciences in Finland and graduates' perspectives on how higher education institutions can support the employability of international graduates. The research data were gathered in 2008-2010 through semi-structured interviews. According to the graduates the most important areas for development in education were reflection on professional development, teaching of local language and culture, orientation to learning methods used, mix of international and local students, connections to work life, job-seeking skills and cultural competence.

## Key words

internationalisation, higher education, university of applied sciences, student, employment

## Introduction

**T**his article describes the employment experiences of graduates with a foreign background after their studies at Finnish Universities of Applied Sciences (UAS), the factors in

their education which enhanced their employment possibilities and how, according to them, education could be developed. The aim is to find out how employability could be enhanced during education.

## International students in Finland

**T**he amount of international students who complete degrees, mainly in English, in Finnish higher education institutions is increasing. In 2009 there were altogether 14 097 students with foreign nationality in Finland, 7113 in UASs (5.2 % of the student population) and 6984 in universities (4.1 % of the student population) (CIMO, 2011). The rise of the knowledge economy and global competition for skills have provided a new driver for the internationalisation of education systems in many countries, with the recruitment of foreign students part of a broader strategy to recruit highly skilled immigrants. If the aim is to increase the human capital of the receiving country, it is important to prepare the students for the local labour market (Tremblay, 2004; Wächter & Maiworm, 2007).

The prerequisite for international students to study in a country which has national languages that are rarely spoken outside its borders, as in Finland, is that studies are offered in foreign languages, often in English. Many non-English speaking countries worldwide offer academic programmes in English to attract international students (Altbach, 2004; Marginson & van der Wende, 2007; Wächter & Maiworm, 2007). Higher education institutions in Finland often list the recruitment of inter-

national degree students and the development of complete English-taught degree programmes as important strategic goals. At the moment there are more than 350 English-taught degree programmes available. UASs mainly offer Bachelor's programmes, but the number of Master's programmes is also increasing. Universities focus on Master's programmes. Most provision is in the business and technological sectors, as it is elsewhere in Europe.

The basic question in the development of programmes in English is why and for whom, Finnish or international students, these programmes are developed. These considerations should guide the planning and implementation of the programmes. The integration of the students into Finnish society is one concern. If the aim is to educate foreigners for the Finnish labour market, the employment of international students should be supported. The role of support services in addition to the actual study programmes is important (Garam & Ketolainen, 2009).

### **Competences needed for the working in Finland**

The world of work and its organisations have lately become knowledge intensive innovation centres in which collaborative work, networking and transformative and creative learning are key concepts. Professional expertise is much more than having a strong domain-specific knowledge base (Tynjälä et al., 2006). In a European survey on Employers' perceptions of graduate employability (European Commission, 2010) graduate recruiters highlighted the importance of team work, sector-specific skills, communication skills, com-

puter literacy, the ability to adapt in new situations, first class ability in reading/writing and analytical and problem-solving skills. Foreign language skills were regarded as more important when the recruiter had international contacts. A large majority of employers were satisfied with the skills of the graduates.

Higher education institutions should not only provide academic preparation and transmit knowledge to the students, but effectively prepare them for the labour market and the world of work in general. In the studies of Tynjälä et al. (2006) and Stenström (2006) university and UAS graduates were asked to describe the skills they needed in their jobs and to evaluate their studies in relation to their current job demands. University graduates rated social skills as the most important qualifications. The most important skills needed for their work life were learnt at work. It seems that both groups of graduates found their formal education inadequate as regards to the demands of work. According to the UAS graduates the institutions were less able to provide them with self-regulation and practical skills, while theoretical skills were supplied fairly well.

These challenges should be taken into consideration in the higher education curricula. Finnish UASs have actively developed their curricula according to European guidelines. The Rectors' Conference of Finnish Universities of Applied Sciences (ARENE) in 2010 gave recommendations on the use of the National Qualifications Framework (NQF) in Finnish UASs (ARENE, 2010). According to the recommendations the competences in the curricula should be divided into subject specific

competences and generic competences. The subject specific competences form the basis of the student's professional development. The generic competences are common to different degree programmes, but their specific features and importance can differ in different professions. They form the basis for subsequent conduct in the students' work lives, as well as co-operation and development of expertise. The generic competences are learning competence, ethical competence, working community competence, innovation competence and internationalisation competence.

### **Employment of people with a non-Finnish background**

**E**mployment is important for an immigrant to integrate into a society. It is not only valuable as a means of maintaining a certain standard of living, but is a sign of being socially acceptable as well. Employability and labour market integration are influenced by several factors. An important individual factor is human capital which consists of e.g. an individual's education, knowledge, professional competence, language skills, cultural competence and work experience. Cultural capital, the command of social and cultural codes, is also important. Social capital, access to networks and trust is needed as well (Forsander, 2002).

An immigrants' employability and integration into the labour market are in some ways similar to the native population's, but more complex. The most qualified are generally more easily employed, due to their higher level of education, and greater ability to adjust and gather and process information. Human capital from abroad will certainly be in

demand in certain professions, and some skills may be considered to be transnational human capital. The international transferability of human capital is however limited. A distinction can be made between country specific and general human capital. Examples of country specific human capital are language skills, cultural skills and professional skills adapted to national requirements. Proficiency in the language of the host country is an essential factor in the successful integration to labour market. General knowledge about how labour markets operate and some occupation-specific skills are not readily transferable, for example due to technical or cultural differences. Also discrimination against immigrants can reduce their ability to transfer their skills. The possession of a degree from the host country is an additional advantage, not only because of the recognition of diplomas, but also because employers know the degree, and the linguistic and social proficiencies generally associated with education in the host country (Chiswick & Miller, 2007, 2009a, 2009b; Duvander, 2001; Friedberg, 2000; Noki & Kovanen, 2008; Tremblay, 2004).

Structural factors like labour market demand are also important. Many OECD countries have been looking to labour migration to help fill in the expected shortfalls in labour supply in the coming decades, but the present economic crisis has changed the picture. Net migration has tended to decline during past economic downturns because there are fewer job opportunities (OECD 2009).

According to earlier studies these factors are connected to the integration of immigrants into the Finnish labour



market as well. Country of origin often explains an individual's labour market position. The labour market status of refugees and immigrants from developing countries has been weakest, and is strongest amongst immigrants from Western countries and Asia. Educational level and work experience are also important, although academically educated immigrants have had difficulties in getting employed in their own fields and at a level equivalent to their knowledge. The country in which education has been completed is meaningful as well. A degree attained in Finland seems to offer a better starting point for employment than a degree attained elsewhere. Also language skills are very important for a person's labour market position. Personality and individual characteristics, such as being active, flexible, social, open, positive and friendly have been found important as social networks and social competence are instrumental to gaining access to the labour market. Social networks have a dual role, on one hand they act as a crucial resource opportunity, on the other hand they operate as constraining factors by channelling immigrants into the low-prestige sectors of the labour market. Ethnic discrimination and the prejudices and attitudes of employers, as well as those of employees and customers were regarded as obstacles. The experiences of discrimination were more common among immigrants who were visibly non-Finnish (Ahmad, 2005; Forsander, 2002; Forsander & Alitolppa-Niitamo, 2000; Haapakorpi, 2007; Heikkilä & Pikkarainen, 2006, 2008; Jasinskaja-Lahti, Liebkind & Vesala, 2002; Joronen, 2005; Juuti, 2005; Keski-Nisula, 2008; Kin, 2007; Kyhä, 2007; Liebkind et al., 2004; Markkanen & Tammisto, 2005; Salmenhaara, 2008; Tikkanen et

al., 2008; Välivehmas & Ylätaalo, 2008).

Graduates from Finnish HEIs should have a better labour market position than immigrants generally have because they have a degree from Finland and greater experience of Finnish society and working in Finland. According to the statistics most of the international graduates from Finnish UASs have stayed in Finland and are employed (Majakulma 2011).

### **Suggestions for the improvement of education from strategies and earlier studies**

The importance of internationalisation is emphasised in the Strategy for the Internationalisation of HEIs in Finland 2009-2015 (Ministry of Education, 2009). One of the aims is to create a genuinely international higher education community. Thus, the number of non-Finnish degree students should rise. The competence and cultural know-how of these students should be utilised as a resource to enrich Finnish culture and Finland's higher education system. It is the responsibility of higher education institutions in collaboration with other actors to integrate non-Finnish students into both the higher education community and Finnish society.

According to the heads of the English programmes these programmes have been developed as a response to the strategic objectives of the HEIs themselves as well as national educational policy aims but also aim to serve the needs of the labour market. Rather than attracting an international workforce, however, the first priority was to

meet the overall demand for skills and competences. The two higher education sectors had differing reasons, making Finnish students more internationally aware was clearly a more important rationale for UASs. Additionally, labour market needs, such as making the work environment of the region more international and recruiting workers to Finland, were more often cited by the UASs than by the universities (Aalto, 2003; Garam, 2009; Lahtonen & Pyykkö, 2005).

According to earlier studies (Ally, 2002; Ciularu, 2010; Heikkilä & Pikkarainen, 2008; Kettunen, 2005; Kinnunen, 2003; Koivisto & Juusola, 2008; Kärki, 2005; Niemelä, 2008, 2009; Puustinen-Hopper, 2005; Taajamo, 2005) the students were somewhat concerned about their future careers and internship possibilities. Finding a job during their studies was important, not only because of the income, but also because it integrated them into Finnish society and Finnish work culture. In some programmes in universities and all programmes in the UASs the internships and practical work life experience gained through the projects is an integral part of the studies. Some suggestions for improving the possibilities for employment were proposed. It would be important to encourage Finnish and Swedish language learning in the beginning and throughout the studies. Also possibilities to learn about the Finnish culture and society, and how to behave in Finnish work culture and ways of acting in Finland should be developed. Internships during education were seen as one way to create networks for employment opportunities. Students should be encouraged to participate in career counselling

and to support each other and to share knowledge regarding employment. Material on the Finnish labour market and employment opportunities as well as on applying for jobs should be produced. Developing preconditions for international graduates to act as mentors for international students would further enhance support for finding employment. And graduates should be encouraged to maintain a relationship with higher education institutions after graduation. Lastly, a change of attitudes in Finnish work environments towards students with a foreign background is seen as necessary for improving their employment prospects.

These earlier studies concentrated on students, but in the study described here graduates with much experience of the needs of work life and employment both in Finland and abroad describe their experiences of the connection between education and employability. The aim is to answer the following research questions:

How did education support the employment of international graduates within the Finnish labour market?

How could the education and degree programmes be developed to support employment in Finland?

## Data and methods

**21** graduates from different fields of study and national backgrounds were interviewed for this study. A purposeful sampling method was used in the selection of the informants. The informants were searched using the graduate database of one UAS and through alumni organisa-

tions. The informants had graduated from different fields of study at four UASs, most of them from the capital region. Of the informants 7 represented social services, 6 business, 6 health care and 2 engineering. They were from different continents, 9 were from Africa, 7 from Europe (2 of them from Russia), 3 from Asia and 2 from Central America. They had graduated 1 to 12 years ago (mean 4). At the time of the interview 15 informants were employed, 3 were unemployed, 2 were at home with children and 1 was a student. Even though all informants were in Finland at the time of the interview six of them had lived in some other country than in Finland at some point after graduation, either working or studying in their home country or in a third country.

The data was collected through semi-structured, open-ended interviews in 2008-2010. Interviews were conducted individually and face to face. Since the aim was to find out experiences and conceptions of the informants, no specified categories were given, the themes were introduced and additional questions were used only when needed. Those themes that were connected to education were following:

- Which factors in your education have influenced your employability?
- How could education better support your employment possibilities?

The data was analysed using qualitative content analysis. The comments concerning education were first coded under three themes: experiences of studies, how has education improved the graduate's employment possibilities and how can the education system be im-

proved. The same topics emerged under these themes, and it seemed better to divide these comments into topics that described the contents and methods of education.

## Results

In addition to experiences of education the informants were also asked about the factors that had affected their employment. They emphasised being able to communicate in Finnish and an understanding and knowledge of Finnish society. Personal characteristics like motivation, self-confidence, activeness, persistence, openness, flexibility, self-directiveness and independence were also important. Professional competence, the degree completed, competence gained during education and work experience were also seen as important, as were multicultural competence and foreign language skills, job seeking skills and networks which all enhanced an employee's employability. However, the attitudes of some employers were seen as a hindering factor. In the following the results concerning education are described so, that both the experiences of education and the development suggestions are described under each topic.

### Curriculum contents

More than half of the informants emphasised the importance of the contents of a curriculum as a whole. The content, theories and practical skills learnt were important in professional development and needed at work. Several informants stated that they were generally very satisfied with their education and curricula. Some informants mentioned generic competences, such as ethical thinking or

learning to learn, which were included in the curricula, however a few mentioned that some generic competences could have been emphasised even more. Problem solving skills, knowing how to search for information, interaction skills, understanding work processes and presentation skills were examples of such competences.

---

*Attitudes  
of some  
employers  
were seen as  
a hindering  
factor.*

---

The question about basic professional skills and specialized skills arose as well. Some informants thought that the education can provide only basic professional skills, and that these skills are then developed at work. Some however pointed out that more in-depth studies would have been needed. Examples of special skills mentioned were doing business plans, marketing and financial understanding. The specialisation studies included in the curricula were found meaningful and the informants were generally satisfied with them, however some mentioned that there were fewer

options to choose from in the English programmes than in the Finnish programmes. Some informants mentioned that they had especially liked the research work or thesis work included in the studies and that for some of them, it had also been important for their employment.

Job-seeking skills were a specific content missing from the curricula. Several informants considered it important especially for international students. Some informants had later noticed that different techniques, for example in writing an application or a CV, are used in Finland than in their home country. Interview techniques, such as being prepared to answer certain questions, were considered important as well. Some had been taught such issues from an Anglo-Saxon point of view, but did not know the typical Finnish CV styles.

### **Reflection on professional development**

Some informants emphasised that it is very difficult to know what is really needed for work when one is still a student and that making the right choices during studies is not easy. This is certainly a concern of national students as well, but was especially important for the international students. The importance of reflection on professional development during studies was emphasised and was clearly an area that should be developed. Supporting the professional development and self-esteem of international students was regarded as important, since they see examples of people with a foreign background who have not succeeded to find employment in Finland, even if they are educated. Changing such negative perceptions

would therefore be important and students should be offered more guidance and counselling.

Methods of introducing the topic should also be considered. Providing positive examples to the students would be beneficial, for example using alumni in the guidance of students, having persons with a foreign background on the staff and connecting students to national or cultural associations where there are successful role models. It was also thought that older students should be used as tutors for younger students, although they might still be in a similar situation to the younger students and not necessarily able to guide them in an appropriate way.

### **Integration into Finnish society**

**F**innish language skills and knowledge of Finnish culture are regarded as extremely important for employment and several ideas to improve international student's skills in them during the student's time in the Finnish education system were presented. Almost all graduates discussed Finnish language studies. They emphasised that it is very important to motivate the students to learn the language already in the beginning of their studies. The motivation to study Finnish depends on future plans; if the plan is not to stay in Finland, learning the language seems like waste of time, but it should be remembered that plans change. Finnish was not necessarily needed while studying, but in the practical placements it would have enhanced learning as not all tutors in the placements spoke English. A few graduates emphasised that Finnish studies should be compulsory

and not elective, since choosing Finnish as an elective study means missing out on something else. One suggestion made was to expect the students to learn Finnish before their professional studies start.

---

*The motivation  
to study  
Finnish  
depends on  
future plans.*

---

A few informants had been guided to study Finnish outside school, but that was seen as demanding a lot to find out about the possibilities of completing studies outside school, which was already fulltime study. More Finnish courses, especially advanced studies, would have been needed. The type of Finnish studies was also discussed. Communication skills that relate to everyday situations and learning the spoken language were regarded as more important, though some graduates emphasised writing skills as well. Some informants found the requirements of the Finnish studies too low compared to the requirements of other language studies. It was also pointed out that since the

Finnish skills of students differ very much it is hard to offer something that would suit everybody, which leads to the conclusion that different types of courses are needed.

Some graduates suggested that there should also be more about Finnish culture and the work culture of Finland in their education. Finnish culture was found to be very different from other cultures. In particular, it was thought that practical issues on how to manage in Finnish society and work life must be emphasised. The student's own responsibility for learning the language and culture was also acknowledged.

### **Learning methods**

The usefulness of the different learning methods, such as group work, project work and self-directive learning, for professional development was emphasised. The possibility to plan the studies and proceed at an individual pace was found to be good. A few informants however would have wanted to have more flexibility in their studies. The engineering graduates mentioned that several students dropped out during the studies as the programmes were so demanding.

Ideas for improving learning methods were also expressed. Many students were used to different learning methods and strategies than the ones used in Finnish education - learning cultures vary in different countries. It was pointed out that especially at the beginning of the studies, getting used to the new ways of learning and being self-directive had been challenging. Nevertheless, some graduates regarded the challenging experiences they had initially encountered

during their studies as preparing them for employment later on. Without a doubt, though, it can be difficult for students to understand the future benefit of these experiences and thus an improved orientation to Finnish learning methods is needed.

Learning methods where students from English and Finnish degree programmes studied together were considered important since getting to know local students usually enhances integration into society. This had been possible within elective studies, research work or in specific multiprofessional and multicultural projects. Also Tandem teaching where international students and Finnish students form pairs and learn about each other's languages and cultures was used. Furthermore, increased cooperation that enhances the integration of students with different national backgrounds would have been needed, because integration within the study group did not always succeed in the English study programmes, though sometimes it worked well. Some graduates emphasised that integrating very much depended on the students themselves. A mix of younger and older students was also appreciated.

### **Connections to Finnish work life**

Almost all informants emphasised the importance of making connections with people and companies from the world of Finnish work life during their education. These connections had been developed in several ways, through internships, but also by using companies for case studies and by completing projects with them. This was also an area where the informants saw

many possibilities for improving their employment prospects.

Work placements were found to be valuable; during them it was possible to develop the competences needed in their work life and the students developed confidence in their own professional competence. The students had the possibility to see different workplaces and figure out which field would be most interesting for them. The importance of tutoring during the placement, especially the tutor's ability to understand the international students' special needs, was emphasised. Reflection on the learning experiences after the placements was also found useful.

It was also possible to develop networks during the placement. The fact that many students found employment through the placement either already during their studies or after graduation should be emphasised to future students. It would be important to motivate them to perform well during their placement as it enhances their future employment possibilities. Some informants completed their Bachelor's thesis at the company or institution of the placement. In contrast, some graduates had completed some or all of the placements abroad, which did broaden their professional development, but did not help to connect to the world of Finnish work.

Completing assignments or projects connected to work life was also regarded as a useful way of developing contacts. These contacts were also developed in workshops where companies and students jointly try to find solutions to real problems. Organising more study visits

was also one development idea. Another positive way of introducing Finnish work life to students occurs also by using local companies as case studies during their education. Using expertise gathered from people employed within companies, or having people from companies coming to school to talk about specific topics was also regarded as beneficial. More possibilities for this kind of cooperation would have been needed in the opinion of the graduates.

---

*Work  
placements  
were found  
to be  
valuable.*

---

Career and recruitment services had also been useful in getting connected to Finnish work life. Portals through which students can find placements or work and announcements on employment opportunities were mentioned as being beneficial, as was organising more exhibitions or recruitment fairs where companies and students could meet.

Several graduates felt that it was difficult for international students to find

companies and institutions for placements or projects, so it was recommended that the UASs and teachers form more contacts with businesses. Some felt that this was the most important issue to develop in the education, because those students who do not speak Finnish have fewer places to choose from. Nevertheless, the fact that many teachers had work life experience was valued, but the importance of even better connections between teachers and work life was emphasised. Consequently, it was noted that the UASs should be more active towards employers, inform them about the existence of international students. Additionally, better connections to policy makers was emphasised by some informants. A good practice that some informants had experiences of was being involved in the development of curricula as alumni. For the graduates this showed that UASs are willing to take the experiences of graduates into consideration in preparing current students for work.

### **Internationalisation and cultural competence in studies**

The English programmes and the multicultural student group offer good possibilities for the development of international and intercultural skills. This is one of the reasons why these programmes were founded as they especially support Finnish students studying in these programmes. This seems to be important for international students as well. The informants mentioned that the cultural competence they had developed through the multicultural group during the studies had been useful and that this aspect of the programmes could be utilised more effectively.

Having intercultural competence as a topic in the curriculum was found important. There seems to be a room for improvement here, because the fact that the programme is in English and that the students come from different cultures does not necessarily enhance intercultural competence, if intercultural competence is not a topic that is included in the curriculum. Having special courses on this topic and going deeper than a general level into its contents was seen desirable. The development of language skills during the studies was also considered important, in addition to English and Swedish it was argued that there should be more possibilities to study other languages.

The importance of the teachers' intercultural competence was also emphasised. Some informants appreciated the use of non-Finnish teachers and suggested that there should be more of them, as well as teachers with a foreign background who have completed their education in Finland and are aware of the challenges the students meet. Exchange teachers from partner institutions abroad were also seen as bringing further international aspects to the studies.

The general enhancement of international cooperation was found important as well. Benchmarking higher education institutions that have more experience of international education was suggested and it was noted that intercultural competence can develop through studies abroad and that these experiences were appreciated.



## Discussion

The employment status of most of the international graduates in this study was good and the education they had completed had supported their employment in the Finnish labour market in many ways. The degrees they had completed had provided them with a good labour market position, and many of them had benefited from the work life connections that were created during their education. They however recognised areas where improvement was required. Some of the issues they emphasised were issues that all graduates, Finnish and international, would find important, however there are issues that are especially important when educating international students. Some of these were connected to content that should be more strongly emphasised in the curriculum; Finnish language and culture, cultural competence, job-seeking skills and the importance of reflection on professional development throughout a student's education. Some issues were connected to learning methods and it was argued that HEIs should provide more orientation to the learning methods used and facilitate possibilities for interaction between international and Finnish students. Having the possibility to develop good connections to the world of work already during their education was very much emphasised.

The importance of learning the local language, job-seeking skills and good connections to work life aspects have been highlighted in earlier studies. In this study, graduates who already had a lot of experience of the needs of employment in Finland and abroad emphasised the same issues. In addition

they stressed the importance of reflection on professional development and the development of intercultural competence during education. Some issues concerning learning methods, for example familiarising oneself with them at the beginning of their studies, and the importance of multiprofessional studies and studies that are combined with Finnish degree programmes were emphasised by the graduates interviewed for this study.

All in all the special needs of international students should be taken into consideration in education. Offering the same study programme that already exists in the local language in English, without considering the aim and the content of the programme and the special services that the international students need, is not enough. When planning the English programmes the target group of the programme and the aim of the programme should be clear: Is the programme meant for international or local students, and for which labour markets are the students being educated, local or global? If the aim is to educate international professionals for local labour markets then the programmes should be planned accordingly.

It is important to realise that whatever the aim of the programme is, graduates will still make their choices independently and some of them will work abroad. This might benefit the country of study as well for example through the connections that the graduates have to the country. The informants interviewed for this study further emphasised that it is important to have knowledge of international work practices and that a balance between local and global competences should be found.

## References

- Aalto, P. (2003). *Ulkomaiset tutkinto-opiskelijat Suomen korkeakouluissa. Korkeakoulujen politiikat ja käytännöt*. CIMO Occasional Paper 2a/2003. Helsinki: Centre for International Mobility.
- Ahmad, A. (2005). *Getting a Job in Finland. The Social Networks of Immigrants from the Indian Subcontinent in the Helsinki Metropolitan Labour Market*. Academic Dissertation. Faculty of Social Sciences, Department of Sociology. Helsinki: University of Helsinki.
- Ally, K. (2002). *Making a New Life – A Study of Foreign Degree Students in the University of Helsinki*. Helsinki: The Student Union of the University of Helsinki.
- Altbach, P. G. (2004). Globalisation and the university: Myths and realities in an unequal world. *Tertiary Education and Management*, 10(1), 3-25.
- ARENE (2010). *Suositus tutkintojen kansallisen viitekehyksen (NQF) ja tutkintojen yhteisten kompetenssien soveltamisesta ammattikorkeakouluissa*. Ammattikorkeakoulujen rehtorineuvosto, ARENE.
- Chiswick, B. R., & Miller P. W. (2007). *The International Transferability of Immigrants' Human Capital Skills*. Discussion Paper No. 2670. Forschungsinstitut zur Zukunft der Arbeit.
- Chiswick, B. R., & Miller P. W. (2009a). *Educational Mismatch: Are High-Skilled Immigrants Really Working at High-Skilled Jobs and the Price They Pay If They Aren't?* Discussion Paper No. 4280. Forschungsinstitut zur Zukunft der Arbeit.
- Chiswick, B. R., & Miller P. W. (2009b). *An Explanation for the Lower Payoff to Schooling for Immigrants in the Canadian Labour Market*. Discussion Paper No. 4480. Forschungsinstitut zur Zukunft der Arbeit.
- CIMO (2011). *Centre for International Mobility statistics*. Retrieved 6<sup>th</sup> June, 2011, from [http://www.cimo.fi/instancedata/prime\\_product\\_julkaisu/cimo/embeds/cimowwstructure/17761\\_UTO\\_Kokonaismaat\\_2000-2009.pdf](http://www.cimo.fi/instancedata/prime_product_julkaisu/cimo/embeds/cimowwstructure/17761_UTO_Kokonaismaat_2000-2009.pdf) and [http://www.cimo.fi/instancedata/prime\\_product\\_julkaisu/cimo/embeds/cimowwstructure/17762\\_UTO\\_Suhteessa\\_opiskelijamaaraan\\_2000-2009.pdf](http://www.cimo.fi/instancedata/prime_product_julkaisu/cimo/embeds/cimowwstructure/17762_UTO_Suhteessa_opiskelijamaaraan_2000-2009.pdf)
- Ciulinaru, D. (2010). *Beyond Studies: Struggles and Opportunities. Perspectives on International Student's Settlement in Finland*. Helsinki: University of Helsinki, Career Services.
- Duvander, A.-Z. E. (2001). Do country-specific skills lead to improved labour market positions? An analysis of unemployment and labour market returns to education among immigrants in Sweden. *Work and Occupations*, 28(2), 210-233.
- European Commission (2010). *Employers' Perception of Graduate Employability. Analytical report*. Flash Eurobarometer 304.
- Forsander, A. (2002). *Luottamuksen ehdot. Maahanmuuttajat 1990-luvun suomalaisilla työmarkkinoilla. Väestöntutkimuslaitoksen julkaisusarja D 39 2002*. Helsinki: Väestöntutkimuslaitos, Väestöliitto.
- Forsander, A., & Alitolppa-Niitamo, A. (2000). *Maahanmuuttajien työllistyminen ja työhalinto – keitä, miten ja minne?* Työhallinnon julkaisu 242. Helsinki: Työministeriö.
- Friedberg, R. M. (2000). You can't take it with you? Immigrant assimilation and the portability of human capital. *Journal of Labour Economics*, 18(2), 221-252.
- Garam, I. (2009). *Degree Programmes Taught through a Foreign Language in Finnish Higher Education*. Facts and figures report 1/2009. Helsinki: Centre for International Mobility.
- Garam, I., & Ketolainen, J. (2009). Erasmus Exchanges, International Degree Students and Teaching in Foreign Languages: the Internationalisation of Finnish Higher Education. In M. Airas-Hyödynmaa & L. Balme (Eds), *Across the Borders. Internationalisation of Finnish Higher Education* (pp. 18-33). Helsinki: Centre for International Mobility.
- Haapakorpi, A. (2007). Työvoimapula ja etnospesifit työmarkkinat – miten edistää korkeakoulutettujen maahanmuuttajien ammatillista sijoittumista? *Työelämän tutkimus – Arbetslivsforskning – lehti*, 5(3), 213-226.
- Heikkilä, E., & Pikkarainen, M. (2006). Maahanmuuttajien työllisyys. In T. Martikainen (Ed.), *Ylirajainen kulttuuri. Etnisyys Suomessa 2000-luvulla* (pp. 257-277). Helsinki: Suomalaisen Kirjallisuuden Seura.
- Heikkilä, E., & Pikkarainen, M. (2008). *Väestön ja työvoiman kansainvälistyminen nyt ja tulevaisuudessa. Siirtolaisuustutkimuksia A 30*. Turku: Siirtolaisuusinstituutti.
- Jasinskaja-Lahti, I., Liebkind, K., & Vesala, T. (2002). *Rasismi ja syrjintä Suomessa – maahanmuuttajien kokemuksia*. Helsinki: Gaudeamus.
- Joronen, T. (2005). Työ on kahden kauppa – maahanmuuttajien työmarkkina-aseman ongelmia. In S. Paananen, (Ed.), *Maahanmuuttajien elämää Suomessa* (pp. 59-72). Helsinki: Statistics Finland.

- Juuti, P. (2005). Monikulttuurisuus voimavaraksi. ETMO-hankkeen tutkimusraportti. JTO –tutkimuksia -sarja. Kiljava: Kiljava-opisto
- Keski-Nisula, K. (2008). *Maahanmuuttajien integraatio Turun työmarkkinoille. Työllistyneiden näkökulma*. Web reports 31. Turku: Siirtolaisuusinstituutti.
- Kettunen, A. (2005). *Ulkomaisten tutkinto-opiskelijoiden sopeutuminen suomalaiseen yliopistokulttuuriin. Tutkimus Jyväskylän yliopiston ulkomaisten perustutkinto-opiskelijoiden sopeutumisesta opinto-ohjauksen ja sosiaalisten suhteiden näkökulmasta*. Pro gradu-tutkielma. Yhteiskuntatieteiden ja filosofian laitos, sosiologia. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto.
- Kin, S. S. (2007). *Employment Prospects of Selected Skilled Immigrant Groups in the Greater Helsinki Area*. CEREN, Occasional Papers 2/2007, Swedish School of Social Science. Helsinki: University of Helsinki.
- Kinnunen, T. (2003). 'If I can find a good job after graduation, I may stay', *Ulkomaalaisten tutkinto-opiskelijoiden integroituminen Suomeen*. CIMO Occasional Paper 2b/2003. Helsinki: Centre for International Mobility & Opiskelijajärjestöjen tutkimussäätiö.
- 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*. Vantaa: SAMOK.
- Kyhä, H. (2007). *Korkeakoulutettujen maahanmuuttajien työurat Suomessa. Työelämän tutkimus – Arbetslivsforskning – lehti, 5(3), 227-235*.
- Kärki, J. (2005). 'If I had to pay I would require value for my money'. *A study on Foreign Degree Students at the Universities of Helsinki, Tampere, Turku, Jyväskylä and Helsinki University of Technology*. The Student Unions of the Helsinki, Jyväskylä, Tampere, and Turku universities and the Student Union of Helsinki University of Technology.
- Lahtonen, S., & Pyykkö, R. (2005). *Korkeakoulujen vieraskielisen opetuksen arvioinnin seuranta*. Korkeakoulujen arviointineuvoston verkkojulkaisuja 6:2005. Helsinki: Korkeakoulujen arviointineuvosto.
- Liebkind, K., Mannila, S., Jasinskaja-Lahti, I., Jaakkola, M., Kyntäjä, E., & Reuter, A. (2004). *Venäläinen, virolainen, suomalainen – Kolmen maahanmuuttajaryhmän kotoutuminen Suomeen*. Helsinki: Gaudeamus.
- Majakulma, A. (2011). *Ammattikorkeakouluista valmistuneiden ulkomaalaisten työllistyminen*. In R. Rinne, J. Tähtinen, A. Jauhiainen, & M. Broberg (Eds.), *Koulutuspolitiikan käytännöt kansallisessa ja ylikansallisessa kehityksessä* (pp. 249-271). Jyväskylä: FERA.
- Marginson, S., & van der Wende, M. (2007). *Globalisation and Higher Education*. Education Working Paper No 8. OECD Directorate for Education.
- Markkanen, K., & Tammisto, S. (2005). *Maahanmuuttajat hoitoalan työyhteisöissä. Tehyn selvitys monikulttuurisuudesta*. Tehyn julkaisusarja B: Selvityksiä 3/2005. Helsinki: Tehy.
- Ministry of Education (2009). *Strategy for the Internationalisation of Higher Education Institutions in Finland 2009-2015*. Publications of the Ministry of Education 2009: 21. Helsinki: Ministry of Education.
- Niemelä, A. (2008). *Kansainväliset tutkinto-opiskelijat Suomen yliopistoissa*. Suomen ylioppilaskuntien liitto ja Opiskelijajärjestöjen tutkimussäätiö. SYL-julkaisu 3/2008. Helsinki: Suomen ylioppilaskuntien liitto.
- Niemelä, A. (2009). *Kansainvälistä opiskelua ulkomailla ja kotimaassa. Tutkimus korkeakoulujen englanninkielisistä koulutusohjelmista*. Opiskelijajärjestöjen tutkimussäätiö 31/2009. Helsinki: Opiskelijajärjestöjen tutkimussäätiö.
- Noki, S., & Kovanen, K. (2008). *Maahanmuutto- ja innovaatiopolitiikat kansainvälisessä osaajakilpailussa. Tarkastelussa Suomi, Iso-Britannia, Kanada, Saksa ja Yhdysvallat*. Opetusministeriön julkaisuja 2008:19. Helsinki: Opetusministeriö.
- OECD (2009). *International Migration Outlook: SOPEMI 2009*.
- Puustinen-Hopper, K. (2005). *Mobile Minds. Survey of Foreign PhD Students and Researchers in Finland*. Publications of the Academy of Finland 1/05. Helsinki: Academy of Finland.
- Salmenhaara, P. (2008). From horizontal to vertical divides: Immigrants' employment in Finland in the 1990s. *Finnish Journal of Ethnicity and Migration, 3(1), 13-20*.
- Stenström, M.-L. (2006). Polytechnic Graduates' Working-Life skills and Expertise. In P. Tynjälä, J. Välimaa, & G. Boulton-Lewis (Eds.), *Higher Education and Working Life - Collaborations, Confrontations and Challenges* (pp. 89-102). Oxford: Elsevier.
- Taajamo, M. (2005). *Ulkomaiset opiskelijat Suomessa. Kokemuksia opiskelusta ja oppimisesta, elämästä ja erilaisuudesta*. Koulutuksen tutkimuslaitos. Tutkimuksia 16. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto.

Tikkanen, I., Rautiainen, M.-L., Kotro, E., Korkiakangas, M., & Nives, M. (2008). *Ulko-maalaistaustaiset palvelualalla. Koulutukseen hakeutumisen ja työllistymisen esteet*. Joensuu: Pohjois-Karjalan ammattikorkeakoulu.

Tremblay, K. (2004). Links between Academic Mobility and Immigration. *Symposium on International Labour and Academic Mobility: Emerging Trends and Implications for Public Policy*. Toronto, October 22, 2004.

Tynjälä, P., Slotte, V., Nieminen, J., Lonka, K., & Olkinuora, E. (2006). From University to Working Life: Graduates' Workplace Skills in Practice. In P. Tynjälä, J. Välimaa, & G. Boulton-Lewis, G. (Eds.), *Higher Education and Working Life - Collaborations, Confrontations and Challenges* (pp. 73-88). Oxford: Elsevier.

Välivehmas, K., & Ylätaalo, R. (2008). *Korkeakoulutetut maahanmuuttajat työmarkkinoilla – työnantajien näkökulmia 2008*. Helsinki: Työvoimatoimisto.

Wächter, B., & Maiworm, F. (2007). *English-Taught Programmes in European Higher Education. The Picture in 2007*. ACA Papers on International Cooperation in Education. Bonn: Lemmens.



# SAMALLE VIIVALLE

## - Selvitys työnantajien halukkuudesta ja tarpeesta palkata maahanmuuttaja-taustaisia

---

Anja Rouhuvirta

Tuottaja-ohjaaja, TaM

Fakiirimedia Oy

anja.rouhuvirta@fakiirimedia.com

**T**yöyhteisössään monikulttuurisuuden kohtaa yhä useammin joko asiakkaissaan, yrityksensä työkultuurissa, työtovereissaan tai yhteistyökumppaneissaan. Suomalaiset yritykset kansainvälistyvät. Suomeen muuttaa ihmisiä, joiden suunnitelmissa on joko pysyvä tai väliaikainen oleskelu. Yritykset ja työntekijät ovat globaalissa liikkeessä. Jokainen saa olla valmis sopeutumaan uusiin tai monikulttuurisiin ympäristöihin omalla tavallaan.

Työ ja työyhteisöt ovat tärkeässä asemassa, kun puhutaan sopeutumisesta, kotoutumisesta, sitoutumisesta, toiseen maahan asettautumisesta ja juurtumisesta tai toisaalta vetäytymisestä, eristäytymisestä tai suvaitsemattomuudesta. Manner-Suomen ESR-ohjelman ohjelma-asiakirjaa lainaten: *Kulttuuristen konfliktien kärjistymisen ehkäisemiseksi ja maahanmuuttajien kotouttamisen kannalta on keskeistä osallistuminen yhteiskuntaelämään, sijoittuminen työelämään ja syrjäyttämyys työssä ja koulutuksessa* (ESR, 2008).

Työllistyminen, arvostus, ihmissuhteet ja hyväksyntä työyhteisössä sekä mahdollisuus edetä uralla ovat useimmille ihmisille tärkeä osa sopeutumista ja juurtumista. Tästä näkökulmasta katsottuna nimenomaan työnantajilla ja heidän toimillaan on suuri merkitys maahanmuuttajien kotoutumisessa. Organisaatiot palkkaavat tai ovat palkkaamatta, organisaatioissa kehitetään tasarvoisia työyhteisöjä tai ollaan kehittämättä, niissä tuetaan urakehitystä tai ollaan tukematta. Koska työpaikka on keskeinen kanssakäymisen foorumi, on tärkeää miten kohtaaminen ja tilanteiden hallinta työelämässä on järjestetty ja ohjattu. Tilanteessa, jossa kunnat ja valtio supistavat työvoimaansa tehostamisen nimissä, näyttää yksityisille yrityksille siirtyvän yhä suurempi vastuu maahanmuuttajien kotoutumisesta työelämän kautta.

## Työnantajaselvitys

**Y**htenä tehtävänä Voimaa-projektissa oli selvittää metropolialueen organisaatioiden halukkuutta ja tarvetta kouluttaa maahanmuuttajataustaisia työntekijöitään asiantuntija-, esimies- tai työnjohtotehtäviin (Rouhuvirta, 2010). Asian selvittämiseksi projektissa toteutettiin työnantajille suunnattu Internet-kysely.

Kysely sijoittui vuosiin 2009 ja 2010, joista ensimmäistä luonnehti taantuma ja toista kiristynyt ilmapiiri maahanmuuttajia kohtaan. Maahanmuuttajataustaisten työntekijöiden tilannetta koskevaa haastatteluasetelmaa hankaloitti osaltaan myös keskustelu harmaasta taloudesta, jossa työnantajien lainvastainen toiminta on arvioiden mukaan laajinta aloilla, joilla on myös enemmän maahanmuuttajataustaista työvoimaa:

siivous ja kunnossapito, ravintola-ala, rakentaminen ja logistiikka (Hirvonen, Lith & Walden, 2010). Nämä olivat aloja joihin myös kysely kohdennettiin. Muita aloja olivat henkilöstöväilyt, koulutus, opetus ja koulutus, järjestöt ja organisaatiot, konsultointi sekä teollisuus ja automaatio. Tilastojen mukaan myös näillä toimialoilla on ensiksi mainittujen lisäksi runsaammin maahanmuuttajataustaisia työntekijöitä (Tilastokeskus, 2008). Toimialoissa ei ollut mukana terveydenhuolto- ja sosiaaliala, joka ei kuulunut projektin piiriin. Internet-kyselyn alueellinen raja-alue oli sama kuin koko projektilla: Uusimaa, Kanta-Häme, Päijät-Häme ja Itä-Uusimaa.

Vaikka työnantajille suunnattu Internet-kysely tehtiin pääosin vuoden 2010 aikana, voidaan olettaa Suomen talouden taantuman synnyttämän tilanteen vaikuttaneen vastauksiin työnantajien koulutushalukkuudesta. Laman vaikutus näkyy samansuuntaisena Elinkeinoelämän keskusliiton henkilöstö- ja koulutustiedustelussa (Ågren, 2009).

Vastauksia kertyi yhteensä 110 toimitusjohtajalta tai henkilöhallinnon päättäjältä. Internet-kyselyn aineistoa täydennettiin haastatteluilla. Lokakuun 2009 ja joulukuun 2010 välisenä aikana haastateltiin yhteensä 27 henkilöä. Heistä 8 oli asiantuntijoita, 7 työnantajien edustajia ja verrokkiryhmänä 12 sellaista työntekijää, jotka työskentelevät kotimaansa ulkopuolella Suomessa tai muualla Euroopassa.

Kyselyyn vastanneet työnantajat edustivat kaiken kokoisia organisaatioita monipuolisesti. Eniten, yli puolet vastaajista edusti pieniä ja keskisuuria yrityksiä. Aktiivisuus kertonee siitä, että

asia on myös pienten ja keskisuurten yritysten mielestä kommentoinnin arvoinen, vaikkakin aineisto vahvistaa käsitystä, että maahanmuuttajataustaisen työvoiman sisältämien resurssien halluuton pitkän tähtäyksen suunnitelmia ja toimenpideohjelmia tehdään ja toteutetaan enemmän suurissa yrityksissä taikka kuntien ja kaupunkien tai oppilaitosten ja etujärjestöjen piirissä.

### **Suomalaiset työnantajat ovat aktiivisia työvoimansa kouluttajia**

**E**urooppalaisessa vertailussa suomalaiset työnantajat sijoittuvat ensimmäisiksi ja kouluttavat työntekijöitään eniten Euroopassa. Suomalainen työnantaja myös useimmiten maksaa työntekijöidensä lisäkoulutuksen (Eurofound, 2010). Koulutusta kustannetaan tasapuolisesti kaikille työvoiman tasoille suorittavasta portaasta johtohenkilöihin asti ja kaikkia koulutustapoja käytetään hyväksi, vain painotusten vaihdellessa jonkin verran (Ågren, 2009).

### **Erityskoulutusta maahanmuuttajatyövoimalle?**

**M**yös Internet-kyselyn vastaajat korostivat kohtelun tasapuolisuutta ja kaikkien yhtäläisiä mahdollisuuksia osallistua koulutukseen. Kysyttäessä vastaushetken tilanetta, suurin osa, yli 70 % vastaajista ilmoitti, ettei heidän yrityksellään tai organisaatiollaan ole vastaushetkellä tarvetta maahanmuuttajataustaisen työvoimansa sellaiseen erityiskoulutukseen, joka valmentaisi asiantuntija-, työnjoh- tai esimiestyöhön.

Silti noin joka viidennessä yrityksessä oli käyty keskusteluja maahanmuuttajataustaisten työntekijöiden kouluttamisesta esimiestehtäviin. Toteutuksen tai suunnittelun tasolle urakehitystä tukeva koulutus oli noussut joka kuudennessa yrityksessä. Joka neljäs vastaajayritys tai organisaatio oli kiinnostunut maahanmuuttajataustaisen henkilöstönsä lisäkoulutukseen liittyvästä koulutusyhteistyöstä, ja runsas neljäsosa oli halukas tarvittaessa osallistumaan koulutukseen, joka tukee maahanmuuttajataustaisen henkilöstön urakehitystä.

Kyselyyn vastanneiden yritysten osalta niiden halukkuus ja mahdollisuus jatkokouluttaa omia maahanmuuttajataustaisia työntekijöitään asiantuntija-, esimies- tai työnjohtotehtäviin riippui ennen kaikkea työllisyystilanteesta. Vastaajilta kysyttiin, mitkä olivat heidän yrityksensä tai organisaationsa esteet tukea maahanmuuttajataustaisen henkilöstön urakehitystä. Useimmin urakehityksen esteeksi mainittiin sopivien työtehtävien puute. Sopivien henkilöiden puuttuminen oli lähes yhtä merkittävä syy kuin resurssien puutekin, mikä osoittaa resurssiongelmien lisäksi kohtaantumisongelman.

Kyselyssä esiin tullut koulutusvalmius, joka ei välttämättä ole vielä realisoitunut, on kuitenkin varmasti todellinen. Vastauksista ilmenee, että tilanteissa, joissa työnantaja palkkaa esimerkiksi työvoimapulan, asiakastehtävien hoidon tai muun erityissyyn vuoksi suorittavan tason tehtäviin maahanmuuttajia, voi olla järkevää ja tarpeellista kouluttaa joku heistä esimieheksi. Toisaalta yhtä hyvin samasta syystä voi nousta tarve kouluttaa suomalaisperäisiä työnjohtajia monikulttuurisuuteen tai lisätä heidän kielitaitoaan.

Erityisesti maahanmuuttajille yritysten suuntaama koulutus on useimmiten osa rekrytointia, esim. kaupan tai palvelujen osalta – tai tavoitteena on henkilön senhetkisen työtehtävän osaamisen päivittäminen. Sellainen näkökulma, että lisäkoulutuksen avulla voitaisiin ottaa yrityksen hyödyksi esimerkiksi työntekijän aikaisempi koulutus tai osaaminen ja siirtää hänet uusiin tehtäviin sitä kautta, ei tullut esiin.

### **Osaamisen arviointi**

Vastaajilta kysyttiin myös halukkuutta osallistua sellaiseen koulutukseen, joka auttaisi yritystä arvioimaan työntekijöiden aikaisempaa koulutusta ja työkokemusta. Taustalla on kysymys siitä, kuinka yritykset voisivat hyödyntää sitä osaamispotentiaalia ja tietotaitoa, joka kätkeytyy heidän maahanmuuttajataustaiseen työvoimaansa. Suhteellisin pienin panoksin yrityksellä olisi mahdollisuus kartoittaa osaaminen ja täydentää tai ajantasaistaa se työpaikan tarpeisiin istuvaksi. Maahanmuuttaja saattaa olla juuri se kokonaisuuden osa, jota tarvitaan.

Osaamisen arviointiin valmentava koulutus puuttui yli 90 % vastaajayritysten ja -organisaatioiden henkilöstöhallinnolta. Runsas viidesosa vastaajista ilmoitti yhtiönsä tai organisaationsa olevan halukas osallistumaan koulutukseen, joka liittyy maahanmuuttajataustaisten työntekijöiden osaamisen arviointiin.

### **Kieli ja työpaikan pelisäännöt koulutuksen kohteina**

Suomen (tai varsinkin ruotsinkielisellä rannikkoalueella ruotsin) kielen merkitystä työllistymisessä ja

urakehityksessä pidetään usein tärkeimpänä yksittäisenä osaamisalueena. Kiinnostavaa oli, että selvityksen Internet-kyselyssä työpaikan pelisääntöjen hallinta ja haastattelujen yhteydessä yhteistyö- ja viestintätaidot nousivat kuitenkin ensimmäiselle tärkeyssijalle. Saattaa olla, että Suomessakin ollaan taipumassa ajatukseen, ettei tärkeintä ole virheetön kielitaito, vaan se, että kielellä tulee aidosti toimeen ilman, että työssä syntyy esimerkiksi työturvallisuuteen, työn laatuun tai työtehokkuuteen liittyviä ongelmia.

### **Sosiaalisten verkostojen merkitys**

Sosiaalisten verkostojen merkitys urakehityksessä tuli aineistossa hyvin selvästi esille. Tästä näkökulmasta katsottuna maahanmuuttajataustaisten henkilöiden opintoihin liittyvä työharjoittelu ja työssäoppiminen saa aivan erityisen painoarvon. Sosiaalisten verkostojen merkitysten tunnistaminen ja huomioiminen koulutuksen eri osa-alueilla on tärkeää. Tutkimuksissa monikulttuurisen työelämän haasteiksi ovat erityisesti osoittautuneet mm. omakulttuurikeskeisyys, nonverbaalinen viestintä, korkean ja matalan kontekstin viestintätyylit, aikakäsitys ja arvot, esimerkiksi valtaetäisyyteen tai yksilöllisyyteen vs. yhteisöllisyyteen liittyvät (Salo-Lee, 2005). Kun ihmiset tutustuvat toisiinsa ja verkostoituvat, ”muukalaisesta” tulee ”meikäläinen” ja kummatkin osapuolet voivat olla yksilöitä yksilöllisine piirteineen, tapoineen ja kykyineen myös työyhteisöissä.



## Synnyttääkö tasapuolisuus tasa-arvon?

**K**autta linjan selvityksen aineistossa nousee merkittävänä esiin työnantajien vakuutus työntekijöiden tasapuolisesta kohtelusta koulutuksen suhteen. Ensi katsannossa suhtautumistapa on korrekti ja oikeudenmukainen. Mutta asiaa voi tarkastella toisinkin: kun kaikkia koulutetaan tasapuolisesti, voiko asenne johtaa piilosyrjintään? Sisältääkö se epätasa-arvoista kohtelua silloin, kun yksi työntekijäryhmä aidosti tarvitsisi erityiskoulutusta saavuttaakseen tasavertaiset mahdollisuudet? Lisäksi ajatus elinikäisestä kouluttautumisesta vaihtelee maittain, ja sitä voidaan pitää jopa hävettävänä. Työnantajat kokevat joskus epäkorrektina ehdottaa maahanmuuttajataustaiselle työntekijälle erityiskoulutusta kielikoulutuksen lisäksi. Korrektimpana pidetään periaatetta kaikille samasta koulutuksesta.

### Koulutusta myös työnantajapuolelle?

**M**aahanmuuttajataustaisten henkilöiden urakehityksen tukemisen taustalla on ajatus siitä, että jokaisella työntekijällä organisaatiossa on tasavertainen mahdollisuus edetä urallaan omien kykyjensä ja taitojensa pohjalta. Tasavertaisuuden tukemisessa maahanmuuttajille suunnatulla koulutuksella katsotaan olevan tärkeä merkitys.

Koulutuksessa katse kannattaa kuitenkin suunnata myös toiselle puolelle. Myös työnantajat, yritysten henkilöstöhallinto ja työnjohto tarvitsevat koulutusta – esimerkiksi käytännön tietoa ja

ohjausta monikulttuurisen työyhteisön johtamisesta ja hallinnasta tai koulutusta aineettoman pääoman johtamisesta – toiminnasta, jolla pyritään ohjaamaan ja kehittämään organisaation aineettomia resursseja ja niiden hyödyntämistä.

Internet-kyselyn vastaajista hieman vajaa puolet ilmoitti työyhteisöllään olevan tarvetta monikulttuurikoulutukseen joko vastaushetkellä tai mahdollisesti myöhemmin. Jos monikulttuurisuus halutaan tuoda aidosti esiin organisaatioiden voimavarana, kannattaa tukea niitä, jotka organisaatioita rakentavat, ylläpitävät ja kehittävät.

### Osapuolet mukaan koulutuskeskusteluun?

**T**ulosten perusteella näyttää siltä, että käsitykset ja tilanteet vaihtelevat niin paljon, että saattaisi olla järkevää ottaa koulutuskeskusteluun mukaan pysyvämminkin ihmisiä niistä osapuolista, joita asia koskee ja joiden uraan ja menestykseen koulutus käytännössä vaikuttaa: työnantajia ja maahanmuuttajataustaisia työntekijöitä. Tällainen tulevaisuuteen ja konkreettisiin toimiin keskittyvä, kansainvälistyvän työvoiman ja globalisoituvan elinkeinoelämän keskusteluyhteys voisi tuoda näkyville ehdotuksia ja ideoita siitä, miten perehdyttäminen ja tukeminen voidaan parhaiten järjestää sekä työnantajien että työntekijöiden tarpeita vastaamaan. Tilastot ja ennusteet vanhenevat, ja siksikin ihmisten ajantasainen arkikokemus on arvokas suunnittelun lähde.

Ammattikorkeakouluille, joilla muutenkin on kiinteät suhteet yrityselämään, voisi tällainen suora vuorovaiku-

tus olla erityisen hyödyllinen, koska myöskin työvoiman kansainvälistyminen koskee ennen kaikkea niitä. Selvityksen Internet-kyselyn vastaajaorganisaatioista 23 ilmoitti halukkuutensa seurata pysyvämmiin projektin etenemistä ja tuloksia. Tällaisista organisaatioista ja erilaisten maahanmuuttajajärjestöjen jäsenistä löytyisi varmasti ihmisiä jotka olisivat valmiita kokoontumaan esimerkiksi muutamia kertoja vuodessa korkeakoulujen opettajien ja koulutussuunnittelijoiden kanssa luotaamaan maahanmuuttajataustaisen henkilöstön koulutuksen eri puolia. Elävä keskusteluyhteys voitaisiin kenties liittää osaksi opettajien perehdyttämistä tämän koulutusalueen erityiskysymyksiin.

## Lähteet

ESR (2008). *EU:n alueellinen kilpailukyky ja työllisyystavoite. Manner-Suomen ESR-ohjelma-asiakirja 2007–2013*. Helsinki: Euroopan unioni, Euroopan sosiaalirahasto.

Eurofound (2010). *Fourth European Working Conditions Survey: Contribution to policy development*. Dublin: European Foundation for the Improvement of Living and Working Conditions.

Hirvonen, M., Lith, P., & Walden, R. (2010). *Suomen kansainvälistyvä harmaa talous*. Eduskunnan tarkastusvaliokunnan julkaisu 1/2010.

Rouhuvirta, A. (2010). *Selvitys metropolialueen työnantajien halukkuudesta ja tarpeesta kouluttaa maahanmuuttajataustaisia työntekijöitään asiantuntija-, esimies- tai työnjohtotehtäviin. Voimaa – voimavaroja maahanmuuttajista – projekti*.

Luettu 30.5.2011 osoitteesta <http://voimaa.metropolia.fi>

Salo-Lee, L. (2005). *Kulttuurienvälinen viestintä*. Luettu 30.5.2011 osoitteesta [http://www.jyu.fi/viesti/verkkotuotanto/yviperust/artikkelit/kulttuurienvalainen\\_viestinta.html](http://www.jyu.fi/viesti/verkkotuotanto/yvipiperust/artikkelit/kulttuurienvalainen_viestinta.html) luettu 20.2.2011.

Tilastokeskus (2008). *Työssäkäyntitilasto 2008*. Luettu 30.5.2011 osoitteesta [http://www.stat.fi/til/tyokay/2008/04/tyokay\\_2008\\_04\\_2010-12-03\\_laa\\_001\\_fi.html](http://www.stat.fi/til/tyokay/2008/04/tyokay_2008_04_2010-12-03_laa_001_fi.html).

Ågren, S. (2009). *Henkilöstön kehittäminen yrityksissä. EK:n henkilöstö- ja koulutustiedustelu 2008*. Helsinki: Elinkeinoelämän keskusliitto.



# Ammattikorkeakouluopintoihin valmentavan matkassa – miksi, mikä, miten ja minne?

---

**Milla Laasonen**

Projektipäällikkö, Kulttuurituottaja (YAMK)  
Metropolia ammattikorkeakoulu  
milla.laasonen@metropolia.fi

**Jussi Linkola**

Projektsuunnittelija, Medianomi AMK  
Metropolia Ammattikorkeakoulu  
jussi.linkola@metropolia.fi

**Riitta Metsänen**

Yliopettaja, FT  
HAMK ammatillinen opettajakorkeakoulu  
riitta.metsanen@hamk.fi

**Birgitta Nenonen-Andersson**

Matematiikan lehtori, FM  
Metropolia ammattikorkeakoulu  
birgitta.nenonen-andersson@metropolia.fi

**Vesa Parkkonen**

Opinto-ohjauksen lehtori, KTM  
HAMK ammatillinen opettajakorkeakoulu  
vesa.parkkonen@hamk.fi

**Elena Wernick**

Opettajakoordinaattori, FM  
Metropolia Ammattikorkeakoulu Oy, Kulttuuri ja luova ala, Voimaa-hanke  
elena.wernick@metropolia.fi

**M**aahanmuuttajia opiskelee suomalaisissa korkeakouluissa suhteellisen vähän verrattuna heidän prosentuaaliseen osuuteensa väestöstä. Maahanmuuttajilla tarkoitetaan tässä yhteydessä henkilöitä, jotka pysyväisluonteisesti asuvat Suomessa. Korkeasti koulutetutkin maahanmuuttajat ovat työttöminä tai tekevät töitä, jotka eivät vastaa heidän osaamistaan ja koulutustaastaansa. Tämä asia on tiedostettu laajasti, ja ammattikorkeakoululakiin tulikin vuoden 2010 alussa suositus siitä, että korkeakoulut järjestäisivät valmentavaa koulutusta maahanmuuttajataustaisille.

Valmentavan koulutuksen lähtökohdiana sovelletaan sosiaalipedagogiikan viitekehystä, jossa korostetaan koulutuksen tavoitteina yksilöiden ja ryhmien yhteiskuntaan osallistamista aktiivisina kansalaisina. Maahanmuuttajia tuetaan ja kannustetaan ottamaan vastuuta omasta elämästään ja osallistumaan yhteiskuntaan. Oppimisprosessissa korostetaan omaa vastuullisuutta ja dialogia (Hämäläinen & Kurki, 1997, pp. 48-49). Kriittisen pedagogiikan (Freire, 2005, pp. 85-89) ydinkäsitteitä ovat tiedostaminen ja muutos. Tilanteensa tiedostamalla yksilö voi lähteä myös muutoksen tielle. Yksilön tai ryhmän omasta sosiokulttuurisesta ympäristöstä ja todellisuudesta nousevat tarpeet ja kiinnostukset vievät myös oppimisprosessia eteenpäin.

### **Mikä valmentava?**

**M**aahanmuuttajien ammattikorkeakouluopintoihin valmentavan koulutuksen tavoitteena

on antaa maahanmuuttajataustaiselle opiskelijoille valmiuksia opiskella ammattikorkeakoulussa, sekä arvioida ja päivittää heidän aikaisemmin hankkimaansa osaamista. Valmentavan koulutuksen avulla pyritään parantamaan maahanmuuttajataustaisten hakijoiden mahdollisuuksia päästä opiskelemaan ammattikorkeakoulujen tutkintotavoitteisiin koulutusohjelmiin sekä lisäämään heidän mahdollisuuksiaan työllistyä ja tätä kautta integroitua suomalaiseen yhteiskuntaan aktiivisina kansalaisina.

Ammattikorkeakouluopintoihin valmentavassa koulutuksessa kehitettävät valmiudet liittyvät esimerkiksi suomen kielen taitoon, opiskelu- ja vuorovaikutustaitoihin sekä kunkin valmennusjaksolle osallistuvan kiinnostuksen kohteena olevan opintoalan vaatimiin taitoihin ja tietoihin.

VOIMAA-projektin yhtenä tavoitteena oli maahanmuuttajien ammattikorkeakoulutuksen mahdollisuuksien lisääminen. Pilottitoteutukset toteutettiin lukuvuoden 2010-2011 aikana Hämeen ammattikorkeakoulussa koulutusohjelmien yhteistoteutuksena ja Metropoliasa kahtena erillisenä alakohtaisena toteutuksena, toinen kulttuurin ja luovan alalla, toinen tieto- ja viestintäteknologia-alalla. Valmennusjaksojen laajuudet olivat 25-30 opintopistettä ja ne kestivät viidestä kuukaudesta puoleen vuoteen. Toteutukset sisälsivät kaikille yhteisiä opintoja, eriytyviä ja alakohtaisia opintoja.

Valmentavan koulutuksen suunnittelu tapahtui ammattikorkeakouluissa yhteistyössä koulutusohjelmien opettajien kanssa. Opetus- ja toteutus suunnitelmien kehittämistyö aloitettiin noin

vuosi ennen pilottijaksojen alkua. Opetussuunnitelmien kehittämisellä aloitettu yhteistyö sitoutti samalla opettajia ala-kohtaiseen valmentavaan koulutuksen toteutuksiin ja vastuisiin. Tärkeä osa orientaatiota oli henkilökohtaisten opintosuunnitelmien laatiminen. Käytännössä tämä tarkoitti valmentavan opetussuunnitelman osaamistavoitteiden läpikäyntiä opiskelijan omien oppimistavoitteiden näkökulmasta.

### **Viranomaisyhteistö ja etuudet**

**V**almentavan koulutuksen asema koulutusjärjestelmässä on vielä jäsentymässä. Tämän hetkisen lainsäädännön puitteissa valmentavan koulutuksen ajalta ei ole mahdollista saada opintotukea. Yhteistyön työvoimaviranomaisten kanssa on oltava tiivistä, koska selkeä tiedottaminen valmennusta koskevista etuuksista on tärkeää opiskelijarekrytoinnissa. Puolen vuoden mittaiseen koulutukseen sitoutuminen on vaikeaa ilman mielekkäitä tavoitteita ja opintososiaalisia etuuksia, koska työmahdollisuudet ja muu opiskelu menevät helposti tuettoman valmentavan koulutuksen edelle.

Suomessa kotoutumiskoulutukseen hakeudutaan työvoimatoimistojen kautta. Työvoimatoimistojen kautta on siksi mahdollista löytää riittävän kielitaidon hankkineita kotoutumisprosessinsa loppuvaiheessa olevia ja ammatillisia opintoja suunnittelevia henkilöitä. Samoin ilman koulutuspaikkaa jääneet nuoret ovat tavoitettavissa työvoimatoimistojen nuorisotiimin kautta. Työ- ja elinkeino- toimistot ovat siis tärkeä yhteistyötaho valmentavaa koulutusta ajatellen.

### **Opiskelijavalinnat**

**O**piskelijavalinnassa tulisi painottaa motivaatiota ammattikorkeakoulututkinnon hankkimiseen ja asiantuntijaksi kehittymiseen sekä valmiuksia vieraalla kielellä opiskeluun. Lisäksi opiskelijoiksi valittavien on perusteltua olla hakukelpoisia korkeakouluopintoihin. Pilottitoteutuksissa koulutuksen suorittaneille ei kuitenkaan automaattisesti tarjottu opiskelupaikkaa ammattikorkeakoulussa, vaan heidän on hakeuduttava ammattikorkeakoulun opiskelijoiksi yhteyshaun kautta. Hakukelpoisuusasiat onkin hyvä tiedostaa valmentavan alkaessa, toisen asteen tai lukion todistuksella ei pääse opiskelemaan Suomessa, jos sillä ei pääse opiskelemaan omassa kotimaassakaan.

### **Ohjaus ja pedagogiset valinnat**

**M**aahanmuuttajaopiskelijalle suomalainen yhteiskunta, työelämä tai koulutusmaailma omine pelisääntöineen ja lainalaisuuksineen voi olla vieras. Ohjauksessa voidaan pyrkiä luomaan heidän lähtökohdistaan katsottuna mahdollisimman realistinen pohja analysoida ja peilata omaa osaamistaan ja omia tulevaisuuden toiveitaan heitä ympäröivään todellisuuteen. Valmentavien opintojen suunnittelussa pidettiin tärkeänä valmentaa opiskelijoita ammattikorkeakoulun opiskelutyyliin ja opettaa tähän soveltuvia oppimistekniikoita ja työskentelytapoja. Korkeakouluopiskelutaitoja kartutettiin tutustumalla ammattikorkeakoulun työskentelytapoihin ja toimintakulttuuriin.

Käytännössä opetusta rajoittivat opiskelijoiden tasoerot. Ryhmät ovat myös olleet suomen kielen taidoiltaan hyvin heterogeenisiä, mikä on vaikuttanut myös muiden aineiden opiskeluun. Opettajan kannalta heterogeenisen ryhmän opettaminen on tasapainoilua, jossa opiskelumotivaation ylläpitämiseksi pitäisi kaikille opiskelijoille antaa sopivia haasteita.

Ohjauksen rooli korostuu siksi, että koulutus avaa ikkunan ammattikorkeakouluopintoihin ja opiskelija saattaa ensimmäistä kertaa haastaa itsensä suomalaisen ammattikorkeakoulun oppimisympäristöissä. Opiskelijoilla on näin mahdollisuus peilata itseään oppijoina, tiedon prosessoijina, pohtia omaa oppimistyyliään ja konkretisoida opiskelupolkuaan ja mahdollista ammatinvalintaansa. Tätä artikkelia kirjoitettaessa näiden syrjäytymisvaarassa olevia nuoria arvioitiin olevan 60000. Pitäisikö ammattikorkeakoulun ohjauksen yleensäkin siis ulottua laajemmalle ja tarkastelukulman ammattikorkeakouluun opiskelemaan valittujen nuorten opiskelusekä työtulevaisuus suunnitelmien suhteen kasvaa?

Työelämäntuntemus auttaa opiskelijaa saamaan realistisen kuvan alasta, jonka opiskelupaikkaa hän tavoittelee. Näkemys siitä, millaista työtä opintojen jälkeen haluaisi tehdä, auttaa motivoitumaan ja suunnittelemaan tavoitteenmukaista opintopolkua. Työharjoittelu on perinteisesti ollut iso osa pakollisia opintoja ammattikorkeakoulussa. Valmentavien opintojen aikana voidaan tutustuttaa työharjoittelun periaatteisiin. Arvokkaan lisän tuovat ammattikorkeakoulujen alumnit, jotka voivat kertoa ai-toja työelämäkokemuksiaan valmennettaville.

Maahanmuuttajien ohjauksen kehittyminen on jokaisessa pilottiin osallistuneessa toimintayksikössä saanut hyvän lähtökohdan valmentavan koulutuksen edelleen kehittämiseen.

## Suomenkielen opetus

**A** MK-opintoihin valmentavan koulutuksen suomen kielen opetuksen pitäisi olla rakenteeltaan, opetusmenetelmiltään ja sisällöiltään ammattikorkeakoulun suomen kielen ja viestinnän kurssin kaltaisia. S2-tyyppisestä, rakenne- ja kielioppikeskeisestä opetuksesta pitää siirtyä ammattiin suuntaavaan ja integroituu opetukseen, jolloin opiskelijan motivaatio ja kiinnostus ammattialan aiheisiin edistää intensiivistä oppimista. Opiskelijan tulisi tutustua alansa kirjallisen ja suullisen asiantuntijaviestinnän peruskäytäntöihin ja normeihin. On tärkeää opetella refleктоimaan oppimistaan ja jäsentämään tietojaan suomen kielellä. Pitää oppia myös osoittamaan oppimistaan opiskelutilanteiden edellyttämällä teksteillä ja esityksillä. Tiedon hankinnan, jäsentelyn ja jakamisen prosessit pitää oppia hallitsemaan. Lisäksi pitää harjoitella ja oppia tarkoituksenmukaista viestintää ja toimimista erilaisissa opiskeluun liittyvissä vuorovaikutustilanteissa.

Opiskelu ja oman oppimisen osoittaminen suomalaisessa ammattikorkeakoulussa perustuu kirjoittamiseen ja raportointiin, siksi valmentavan koulutuksen suomen kielen opintojen pitää kehittää tekstin tuottamista, mikä on vieraskielisille henkilöille erityisen vaikeata. Valmentavan koulutuksen suomen kielen opinnoissa pitää käydä läpi asiakirjoittamisen tekstimalleja ja opiskelutekstilajeja sekä kielenhuollon keskeisiä kysymyksiä. Ammattialan liitty-

vien ja sisällöllisesti kiinnostavien tekstien referointi, suullisten esitysten tekeminen, erityyppisten esseiden, tenttivas- tausten, tiedotteiden, raporttien ja op- pimis- ja luentopäiväkirjojen kirjoitta- minen motivoivat opiskelijaa sekä anta- va juuri valintatilaisuudessa ja opiske- lussa tarvittavia taitoja.

Olennaista on myös ohjata opiskeli- joita itsenäiseen, pitkäjänteiseen kieli- taidon eri alueiden harjoittamiseen. Verkossa on runsaasti itsenäiseen kielen opiskeluun tarkoitettuja oppimateriaa- leja, joiden käyttö on hyvä omaksua. Opiskelijat, joilla on hyvät oppimisval- miudet, hyötyvät tavoitteellisesta amma- tillisen kielitaidon kehittämisen ja itse- opiskelun ohjauksesta. Tällaisen itsenäi- sen opiskelun ohjaukäytäntöjä olisi mahdollista kehittää.

### **Opettajien perehdytys ja yhteistyö**

**K**ielelliset haasteet saattavat joskus toimia oppimisen ja jopa ope- tuksenkin esteenä. Osa opiskeli- joista turhautuu, pitäen opetettua asiaa liian yksinkertaisena tai siitä kumpua- vaa keskustelua pinnallisena. Toisille keskustelussa mukana pysyminen oli erityisen haastavaa ja näissä tilanteissa saat- toi näiden opiskelijoiden keskuudessa havaita myös turhautumisen ja jopa epä- toivonkin hetkiä.

Maahanmuuttajataustaisten opiske- lijoiden opettaminen edellyttää opetta- jilta erityisosaamista. Ennen valmenta- vaa koulutusta on tärkeää järjestää kai- kille valmentavan opettajille perehdytys, jossa käydään läpi muun muassa kotou- tumisen, monikulttuurisuuden ja moni- muotoisuuden perusteet sekä opiskeli- joiden puutteellisen kielitaidon muka-

naan tuomat haasteet. Opettajien olisi hyvä saada valmiuksia opetuksen suun- nitteluun maahanmuuttajataustaisen opiskelijaryhmän näkökulmasta ja miet- tiä ennalta mahdollisia ratkaisumalleja eri tilanteisiin. Opettajien antama vuo- rovaikutuksellinen tuki ja ohjaus maa- hanmuuttajaopiskelijoille edistää so- peutumista suomalaiseen opiskelukult- tuuriin ja ennaltaehkäisee opiskelun keskeyttämistä.

Onnistunut valmentavan koulutuk- sen suunnittelu ja toteuttaminen edel- lyttää opettajien välistä yhteistyötä, jat- kuvaa yhteydenpitoa ja yhteistä koordi- nointia. Merkittävää on myös, että am- mattikorkeakoulu tukee uudenlaisen koulutuksen kehittämistyötä resursseja myöntämällä niin itse valmennusjakso- jen luomiseen kuin niiden opetustyo- hön osallistuvien henkilökohtaisen osaamisen kehittämiseen.

### **Kokemuksia**

**T**oteutuneiden valmennusjaksojen kokemuksissa on yhteneväisiä piirteitä. Ne kertovat valmen- nukseen osallistuneiden avautuneesta ymmärryksestä suomalaiseen ammatti- korkeakoulujärjestelmään ja suomalai- seen oppimiskäsitykseen, eri alojen tut- kintoihin johtavien koulutusten opiske- lutavoista ja ammattikuvista, yhtä lailla kuin yksilötasolla keskenään hyvin eri- tasaisen joukon ohjauksen ja tuen tar- peesta.

Suomalaisen kouluperinteen ulko- puolelta tulevat tarvitsevat perehdytyk- sen suomalaiseen ammattikorkeakoulu- järjestelmään ja yhteishakumenetel- mään. Valmennettavat tarvitsevat myös aikaa ohjaukseen, niin ryhmässä kuin yksilötasolla. Ohjauksella opiskelijat si-

toutetaan koulutukseen sekä autetaan heitä hahmottamaan niin koulutuksen tarjoamat mahdollisuudet kuin heihin itseensä kohdistuvat odotukset.

Valmennusjaksolla on hyvä keskittyä osallistujien ryhmäytymisen onnistumiseen, koska ryhmän ilmapiiri vaikuttaa opiskelijoiden sitoutumiseen. Valmennusjaksoon sitouttaminen vaatii koulutuksen alussa runsaasti yksilö- ja ryhmäohjausta. Kun työskentelyilmapiiri on kannustava ja ryhmässä kaikki toimivat tasa-arvoisina oppijoina, opiskelijat myös auttavat toinen toisiaan ja käsittelevät yhdessä muun muassa kielellisesti vaikeita kokonaisuuksia. Myöhemmin olennaiseksi nousee opiskelijoiden ohjaus itsenäiseen, pitkäjänteiseen oppimiseen, suomalaisissa ammattikorkeakouluopinnoissa ja työelämässä tarvittavien kieli- ja tietoteknisten taitojen harjoittamiseen. Valmennusjaksolla on tärkeää kirkastaa omat opiskelutavoitteet, mutta samalla myös pidemmälle ulottuvien opiskelutavoitteiden laatiminen aina pitkälle tulevaisuuteen, uraohjaukseen saakka.

Opiskelijat, joilla on hyvät oppimisvalmiudet, hyötyvät tavoitteellisesta ammatillisen kielitaidon kehittämisen ja itseopiskelun ohjauksesta. Suomalaiseen oppimiskäsitykseen kuuluva ”aktiivinen oppija” omine sisällöntuottamisineen voi olla opiskelijalle uusi ilmiö. Yksi käytännössä hyväksi havaituista menetelmistä oli opetuksenseurantajakso, jonka aikana opiskelijat pääsivät seuraamaan itseään kiinnostavan alan opetusta käytännössä. Sisällöt avautuivat käytännön tilanteissa paremmin, ja moni opiskelija löysikin itseään kiinnostavimman alan seurantajakson kautta.

Kehitysehdotuksena voisikin ajatella myös tutkinto-ohjelmien osaamisperusteisten opetussuunnitelmien selkokielistämistä, jolloin ne palvelisivat paremmin eri kieli- ja kohderyhmiä.

## Miltä tulevaisuus näyttää?

**A**mmattikorkeakoululakiin on kirjattu suositus korkeakouluille valmentavien opintojen järjestämisestä, mutta toistaiseksi erillisrahoitusta näiden toteuttamiseksi ei ole saatavilla. Siksi onkin oleellista kysyä, onko maahanmuuttajille suunnattujen ammattikorkeakouluopintoihin valmentavien koulutusten vain korkeakoulujen oman kiinnostuksen ja tarpeen tunnistamisen varassa.

Valmentava koulutus on tärkeä siirtymävaiheen keino maahanmuuttajille päästä ammattikorkeakouluopintojen piiriin. Tällainen siirtymävaiheen koulutus tukee maahanmuuttajien opiskelunvalmiuksia, erityisesti kieli- ja opiskelutaitoja. Tullakseen osallistuvaksi kansalaiseksi yhteiskunnassa maahanmuuttajien integraatiota yhteiskuntaan voitaisiin helpottaa eri tavoin koulutuksessa ja työelämässä. Ei ole kenenkään etu rakentaa liian korkeita kynnyksiä korkeakouluihin pääsemiseksi.

Hakuvaiheeseen ulottuva aiemmin hankitun osaamisen tunnistamisen ja tunnustamisen (AHOT) menetelmät saattaisivat olla ratkaisuna pitkään Suomessa asuneiden maahanmuuttajataustaisten korkeakoulukynnyksen ylittämiseen.

Puolen vuoden koulutuksen aikana voi saada perustaitoja, mutta ammattikorkeakouluopintoihin pääsy edellyttää hyvin paljon itsenäistä valmistautumista.



ta, laajaa yhteiskunnan ymmärtämistä ja alan tuntemusta, mikä on maahanmuuttajalle, varsinkin hyvin erilaisesta yhteiskunnasta tulevalle ja lyhyen ajan maassa asuneelle suuri haaste.

Maahanmuuttajataustaiset opiskelijat ovat hyvin heterogeeninen ryhmä, jossa yksilölliset perehdytystarpeet vaihtelevat suuresti. Valmentavan koulutuksen opetussuunnitelman pitää olla joustava ja suuntaa antava kokonaisuus, jossa on runsaasti tilaa toteutuksen eriyttämiseen.

Valmentavan koulutuksen ei tulisi korvata kotoutumiskoulutusta eikä tarjota samoja sisältöjä. Maahanmuuttajataustaisilla henkilöillä on usein realistista ammattivalintaa varten riittämättömät tiedot eri ammattien todellisista työnkuvista ja työvaatimuksista.

Ammattikorkeakoulun itsenäinen, oppijakeskeinen opiskelu on useimmille myös tuntematonta. Opiskelutaitojen opetus, ammattivalinnan ohjaus ja itse-tuntemuksen lisääminen sekä opiskelijaa kiinnostavien tutkintojen opiskeluun sekä työhön tutustuminen on siksi perusteltua sisällyttää valmentavan koulutuksen opetussuunnitelmaan.

Ammattikorkeakoulujen on myös tutkittava ja kehitettävä yhteisesti sovittuja mekanismeja, joilla mahdollistetaan valmennettaviin opintoihin osallistuneiden pääsy varsinaiseen tutkintoon johtavaan koulutukseen.

Hyödyt valmentavaan koulutukseen osallistumisesta jäävät osallistujille puolitiehen, mikäli valmennus ei ole kiinteässä yhteydessä tutkintoon johtavaan koulutukseen pyrkimiseen. Ratkaistavana on esimerkiksi, olisiko valmentavan

jakson aikana suoritettujen opintojen hyväksiluettavissa osaksi varsinaista tutkintoa, vai miten varmistetaan se, ettei valmennusjakso vain tuo noin puolta vuotta lisää opiskeluaikaa tutkintokoulutukseen.

Haku valmentavaan koulutukseen voisi sijoittua luontevasti yhteishaun yhteyteen, jolloin hakija voisi samalla kertoa ilmoittautua valmentavaan koulutukseen, jos tutkinto-opiskelupaikka ei järjesty.

Koulutuksen ollessa juuri ammattikorkeakouluopintoihin valmentavaa, korostuvat koulutuksen verkostojen ohella myös eri alojen ammatilliset verkostot. Tämän päivän taloudellisessa tilanteessa varsinaistenkin opiskelijoiden on joillakin aloilla erittäin haasteellista suorittaa omaa opiskeluun liittyvää harjoittelujaksoaan. Maahanmuuttajille suunnatun ja vasta ammattikorkeakouluopintoihin valmentavan koulutuksen harjoittelupaikkojen saaminen saattaa vaikuttaa toivottomalta. Yrityksissä ja yhteisöissä ei välttämättä ymmärretä hyötyä, eikä sitä nähdä mahdollisuutena. Tämä tulee olemaan jatkossakin haaste valmentavien koulutusten osalta.

## Lähteet

---

- Freire, P. (2005). *Sorrettujen pedagogiikka*. Tampere: Vastapaino.
- Hämäläinen, J., & Kurki, L. (1997). *Sosiaalipedagogiikka*. Porvoo: WSOY.

# Tietoasiantuntijan rooli ja osaamisen hyödyntäminen alueellisessa kehittämishankkeessa

---

Johanna Lahtinen

Tohtoriopiskelija ja vs. lehtori, YTM  
Tampereen yliopisto, Informaatiotieteiden  
yksikkö  
johanna.k.lahtinen@uta.fi

Sanna Talja

Lehtori, YTT, dosentti  
Tampereen yliopisto, Informaatiotieteiden  
yksikkö  
Vieraileva professori, Boråsin yliopisto ja  
Göteborgin yliopisto  
sanna.k.talja@uta.fi

*Artikkeli on käynyt läpi refereesmenettelyn*

## Abstrakti

**T**ietoasiantuntijan tehtävän on luonnehdittu laajentuneen informaation välittäjästä tutkijan, ohjaajan ja konsultin rooleihin. Keskustelua tietoasiantuntijoiden ammatillisen osaamisen luonteesta ja muutoksista on käyty tähän saakka kuitenkin enemmän visioiden kuin empiiristen tutkimusten tasolla. Artikkeleissa tarkastellaan tietoasiantuntijoiden toimintaa alueellisessa kehittämishankkeessa

(Uusimaa innovoi 2006–2007), jossa oli havaittavissa ristiriitaisia odotuksia tietoasiantuntijoiden roolin ja osaamisen suhteen. Hankkeen teemaryhmien osallistujat halusivat käyttöönsä mahdollisimman vähän tiedonlähteitä, mutta niiden tuli olla relevantteja ja osuvia. Tietoasiantuntijat kokivat, että heidän tulee tiedottaa mahdollisimman kattavasti olemassa olevasta materiaalista ja että hankeasiantuntijoiden tehtävä on seuloa ja määrittää materiaalin pohjalta merkitykselliset näkökohdat. Hankeasiantuntijoilla oli kuitenkin odotuksia, että tietoasiantuntijat

kykenisivät jäsentämään, muokkaamaan ja syntetisoimaan löydettyjä tiedonlähteitä. Tiedonlähteiden käsittelyssä korostui lähteen merkityksen osoittaminen strategiaprosessiin liittyvässä kontekstissa eli tiedon poimiminen dokumenteista ja esittäminen hankkeen teemaa jäsentävällä tavalla. Artikkelin lopuksi eritellään sitä, miksi hanketyökentelyyn osallistuminen on tärkeää tietoasiantuntijan ammatillisen osaamisen kehittämiseksi ja millaisiin osa-alueisiin kehittämisessä tulisi kiinnittää huomiota silloin, kun tietopalveluissa pyritään konseptoimaan tietoon liittyviä tutkimus-, kehittämis- ja innovaatiopalveluja.

## Avainsanat

tietoasiantuntijat, tutkimuspalvelut, tietotoiminnot, osaamisen kehittäminen, kehittämishanke

---

## Abstract

# Information specialist's role and expertise in the regional development project

The role of information professionals is understood to be changing from information mediators to researchers, guides and consultants. However, there are few empirical studies on information professionals

working in projects. This article reports findings from a study of a regional innovation project with the focus on how the expertise of information professionals was used in the project, and how the role of information specialists was understood by themselves and by the other project participants. Project members wished to receive only a few optimally relevant information sources whereas the information specialists understood that their role was to make a comprehensive search of materials relevant to the project. The project experts had expectations that information specialists would have been active in filtering and synthesizing relevant information from information sources and offering concise reviews, whereas information specialists understood the selection, interpretation and evaluation of sources to fall outside the scope of their expertise. The article discusses why it is important for information professionals to gain more experience from project work, and what are the areas that are critical to pay attention to as information services develop their research and innovation services.

## Key words

information specialists, research services, knowledge practices, developing expertise

---

## Johdanto

Tietoasiantuntijan osaaminen on perinteisesti hahmoteltu tiedon siirron fasilitoinniksi, jossa linkitetään tietoaaineistoja käyttäjien tarpeisiin. Nykyisin työ kohdistuu aiempaa enemmän verkkoaineistojen tai sosiaali-

sen median sisältöjen työstämiseen (Makori, 2009; Wilkinson et al., 2009).<sup>1</sup> Tietoasiantuntija ei toimi enää pelkään omassa työympäristössään, vaan myös tiedon tarvitsijan tai käyttäjän toimintaympäristössä (Bennett & Napp, 1997; Ojaranta, 2006; Roushan & Manville, 2009; Caputo, 2009). Tietoasiantuntijan tehtävän on luonnehdittu laajentuneen informaation tarjoajasta tutkijan, ohjaajan ja konsultin rooleihin (Blake, Morkham, Skinner 1980).

Keskustelua tietoasiantuntijoiden ammatillisen osaamisen luonteesta ja muutoksista on kuitenkin käyty tähän saakka enemmän visioiden kuin empiiristen tutkimusten tasolla. Tämä artikkeli on ensimmäisiä empiirisiä tutkimuksia, joissa tarkastellaan tietoasiantuntijan toimintaa hankekontekstissa eli tilanteessa, joissa tietoasiantuntijan toimintaympäristönä ei ole perinteinen asiakaspalvelu tai neuvontatyö.

Tutkimus on laadullinen tapaustutkimus, jonka kohteena on alueellisen innovaatiostrategian laatimishanke (Uusimaa innovoi 2006–2007). Hankkeen puitteissa havainnoidaan tietoasiantuntijoiden osaamiseen liittyviä odotuksia ja osaamisen hyödyntämistä. Tutkimuksessa tarkastellaan, minkälaisia rooleja tietoasiantuntijoilla oli hankeprosessissa, minkälaista osaamista heiltä odotettiin sekä miten he kykenivät hyödyntämään osaamistaan. Artikkelissa tarkastellaan myös sitä, miksi hanketyöskentelyyn osallistuminen on tärkeää tieto-

asiantuntijan ammatillisen osaamisen kehittämisen näkökulmasta. Tietoasiantuntijoiden rooliin liittyvä keskustelu nivotaan tietokäsityksiin ja niissä tapahtuneisiin muutoksiin.

Tutkimuksessa hyödynnetään tietämyksenhallinnan tutkimuksen teoriaperustaa sekä tietoasiantuntijoiden rooleja ja tehtäväkuvaa koskevia aiempia jäsennyksiä. Empiirinen tutkimus ja sen tulokset puolestaan antavat viitteitä siitä, miten hyvin nämä teoriat auttavat jäsentämään ja ymmärtämään yhteisöllistä tietokäyttäytymistä hankekonteksteissa. Teoriaperusta ja tulokset yhdessä kertovat siitä, millaisia paineita ja tarpeita tietoasiantuntijoiden ammatillisen osaamisen kehittämiseen ja mieltämiseen kohdistuu.

### **Tietämyksenhallinta ja yhteisöllinen tietokäyttäytyminen**

**M**ikäli tieto nähdään passiivisen, omaksumista odottavan varannon sijaan tilanteisesti ja sosiaalisissa käytännöissä muotoutuvana, tämä vaikuttaa ratkaisevasti myös tietopalvelujen ”hyviä toimintamalleja” koskeviin käsityksiin.

Tutkimuksissa on havaittu kaksi erilaista käsitystä informaatiosta ja tiedosta. Tietämyksenhallinnan kirjallisuudessa perinteisin tapa ymmärtää tietoa on ns. tiedon arvoketju eli data-informaatio-tieto-viisaus -malli (Huotari, Hurme & Valkonen, 2005; englanniksi

---

<sup>1</sup> Tietoasiantuntijoiden tehtävänä on paikantaa, välittää ja tuottaa tietoa eli osallistua tiedon jakamiseen ja tuottamisen prosesseihin. Esimerkiksi Tampereen yliopistossa (2010) informaatiotutkimus ja interaktiivisen median koulutus antaa valmiudet työskennellä erilaisissa informaatio- ja uusmedia-alan asiantuntijatehtävissä, muun muassa sosiaalisen median asiantuntijana, informaattikkona, kirjastonhoitajana, suunnittelijana, tutkijana, verkkopalveluiden kehittäjänä ja asiakirjahallinnon ammattilaisena.

data-information-knowledge-wisdom eli DIKW-malli). Tässä mallissa informaatio määrittyy joksikin, joka muuttaa yksilön tietorakenteita. Kun yksilö sulauttaa informaation osaksi entuudestaan olemassa olevaa käsityksimaailmaansa, informaatio muuttuu tiedoksi (yksilölle) ja yksilön ymmärrys asioista kasvaa. Tiedon arvoketjussa data, informaatio, tieto ja äly ovat sijoittuneet yksilöön. Kaiken perustana on informaatio, jota hyödynnetään ja jalostetaan. Tämä vastaa perinteistä käsitystä tietoasiantuntijan toimenkuvasta: tietoasiantuntija välittää informaatiota erilaisista tiedonlähteistä tiedon loppukäyttäjälle.

Tietämyksenhallinnan varhaisimmissa tutkimuksissa tieto nähtiin myös melko yksiselitteisesti resurssina. Oikeaan aikaan oikealle henkilölle välitetty tieto johtaa parempaan ongelmanratkaisu-, päätöksenteko- ja innovaatiotoimintaan. Varsin pian kuitenkin ymmärrettiin, että olemassa oleva tietopohja ei riitä, jos halutaan ratkaisuja, jotka jollakin tapaa ylittävät sen mitä jo tiedetään (Kostiainen & Sotarauta, 2003; Harmaakorpi & Uotila, 2006). Tieto on alettu ymmärtää dynaamiseksi ja prosessiluonteiseksi.

Keskeisintä uudemmissa tietämyksenhallinnan teorioissa on näkemys siitä, että tieto on luonteeltaan tilannekohtaista sekä paikantuneisiin ja erikoistuneisiin käytäntöihin sitoutunutta (Tsoukas, 2005). Tämä näkemys sisältyy niin sosiaaliskulttuuriin oppimisteorioihin (Säljö, 2005), käytäntöteoriaan (Schatzki, 2006; Gherardi, 2006) kuin organisaation tietämyksenhallinnan teorioihinkin (Patriotta, 2003). Tiedon sijaan puhutaan mieluummin tietämisestä (knowing), jolla viitataan siihen, että osaaminen ja asiantuntijuus

ovat jotakin muuta kuin yksilön päällä oleva tietovaranto. Tietäminen on sosiaalista, sosiaaliseen toimintaympäristöön sitoutunutta ja aktiivisessa käytännön toiminnassa ilmenevää (Lave, 1988). Tiedon ehtona pidetään siis sosiokulttuurisiin, kontekstisidonnaisiin käytäntöihin juurtunutta tietämystä, kyvykkyyttä ja osaamista/asiantuntijuutta.

Keskeinen tietämyksenhallinnan teorioihin vaikuttanut tutkija on Wanda Orlikowski (2002). Hänen mukaansa tieto on asioihin liittyvää ja tietäminen on toimintaan liittyvää. Hän painottaa, ettei tietäminen ole muuttumatonta kyvykkyyttä vaan nimenomaisesti tekemistä, aktiivista sosiaalista toimintaa ja vuorovaikutusta toimintaympäristön kanssa. Kun tieto liitetään Orlikowskin tavoin sosiaaliseen toimintaympäristöön ja henkilöiden tekemiseen, tietoa ei voida jakaa tai siirtää välittäjän tai välineen avulla. Tietämisen jakamista voi tapahtua hänen näkemyksensä mukaan vain prosessissa, jossa muilla henkilöillä on mahdollisuus oppia itse käytäntö. Orlikowskin mukaan tietämistä ja kyvykkyyksiä voidaan tutkia vain tutkijalla käytänteitä sen sijaan, että tutkittaisiin tietoa. (Orlikowski, 2002) Tieto on juurtuneena (embedded) käytäntöihin, eikä ole erotettavissa niistä.

David Blair (2002) on korostanut sitä, että tieto sisältää elementtejä, jotka eivät ole siirrettävissä. Se muodostuu kokemuksesta, arvoista ja näkemyksestä. Tieto tällä tavoin ymmärrettynä mahdollistaa informaation ja uusien kokemusten arvioinnin, tulkinnan ja käsitteilyn. Vaikka arvoja, kokemusta ja näkemyksellisyyttä ajatellaan yleensä olevan vain henkilöillä, esimerkiksi Schatzki (2006) näkee, että tieto sijaitsee ensisijaisesti organisaatioissa. Se on juurtu-

neena organisaation dokumentteihin, tietovarastoihin, teknologioihin, toimintatapoihin, käytänteisiin, prosesseihin, arvoihin ja normeihin (Schatzki, 2006).

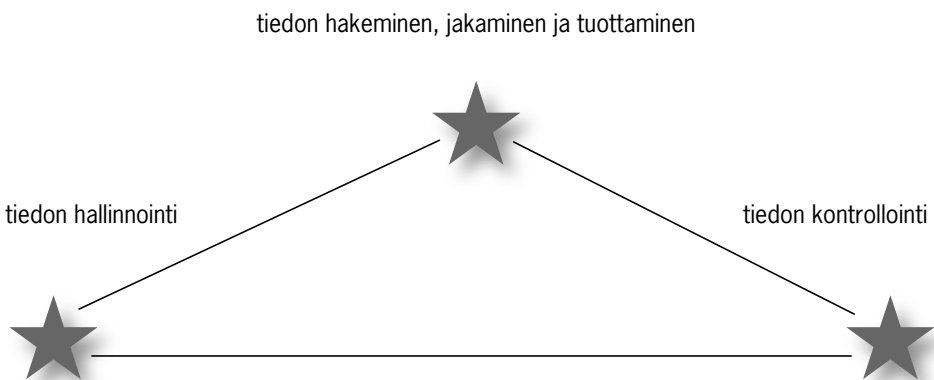
Jos tieto ei ole yksittäisistä henkilöistä, vaan jaetuista käytännöistä ja toimintaympäristöistä riippuvaista, tietoa on hankalaa tallentaa tai välittää sellaisenaan. Sitä on kuitenkin mahdollista tutkia ja kuvailla käyttöyhteydessään (Blair, 2002). Käyttötapauksia tutkittaessa kuvaillaan ongelma, vallitsevat olosuhteet ja toimenpiteet, joiden kautta asiantuntijat etenevät kohti ratkaisua. Niitä kuvaamalla voidaan Blairin (2002) mukaan tallentaa ja välittää tietokäytäntöjä kadottamatta olennaista eli toimintakontekstia. Tutkimuksen kohteena oleva hanke muodostaa käyttöyhteyden, jossa tietoa ja sen välittämistä asiantuntijoiden välillä on mahdollista tutkia.

### Tietotoiminnot ja roolit

**T**ietoasiantuntijan osaamisen tarkastelulle antavat pohjan tiedon luonteen jäsentämisen lisäksi tietotoimintojen eli tietokäytäntöjen jä-

sennykset. Tietokäytännöt luokitellaan yleensä kahteen pääprosessiin: tiedon tuottamiseen ja soveltamiseen. Ensimmäisessä prosessissa tietoa luodaan ja jaetaan eteenpäin. Tyypillisiä toimijoita ovat tutkimuslaitokset, koulutusorganisaatiot ja resursseja ohjaavat organisaatiot. Toisessa prosessissa tietoa sovelletaan ja hyödynnetään, jolloin toimijoita ovat yritykset sekä heidän asiakkaansa (Melkas & Harmaakorpi, 2008; Tödtling & Trippel, 2005). Uusimmissa tutkimuksissa tiedon tuottamista ja käyttämistä on kuitenkin ryhdytty tarkastelemaan saman prosessin eri vaiheina (esim. Caraça, Lundvall & Mendonça, 2008). Nykyisen käsityksen mukaan tiedon luominen ja soveltaminen ovat osa samaa, iteratiivista prosessia.

Tietotoimintoihin liittyvät edelleen olennaisesti tiedon hallinnointi ja kontrollointi. Nämä toiminnot ohjaavat sitä, kenen saatavilla tieto on ja miten. Kuviossa 1 on kuvattu tietotoimintojen kokonaisuutta kiteyttäen Cooken (2005), Tödtlingin ja Trippelin (2005), Melkkaan ja Harmaakorven (2008) sekä Caraçan et al. (2008) käsityksiä tietotoiminnoista.



Kuvio 1. Tietotoiminnot.

Tietotoimintoja voidaan vaihemallin (tuottaminen–käyttäminen) sijaan tarkastella jatkumona. Talja ja Hansen osoittavat tietotoiminnot jatkumoksi, jossa niiden ei kuitenkaan tarvitse olettaa etenevän suoraviivaisesti:

- tiedon etsiminen (seeking),
- hakutoiminnot (retrieving) ja tiedon vastaanottaminen (receiving),
- seulominen (filtering),
- analysointi (analyzing), tulkinta (interpreting) ja tiivistäminen (extracting),
- synteesi (synthesizing) sekä
- arkistointi (archiving) ja indeksointi (indexing) (Talja & Hansen, 2006).

Taljan ja Hansenin (2006) malli hienojakoistaa tiedon hallinnointiin ja kontrollointiin liittyviä toimintoja, mitä voidaan hyödyntää tarkasteltaessa tietoasiantuntijoiden mahdollisia rooleja.

Tietokäytäntöjä tutkittaessa näkökulmana on useimmiten organisaatio, sen osa tai tietty ammattiryhmä. Hajautettua ja eri taustoista tulevien asiantuntijoiden tietokäytäntöjä on tutkittu vähemmän. Organisaatorajat ylittävillä verkostoille ja projekteille on luonnollisesti tyypillistä se, että toimijoiden taustat, kiinnostukset ja tavoitteet ovat erilaisia, mikä vaikuttaa tietokäytäntöjen muovautumiseen. Usein tarvitaan erityisesti tiedon tulkitsijoita, jotka kykenevät laaja-alaisesti kommunikoidaan, koordinoimaan ja vetämään asioita yhteen (Melkas & Harmaakorpi, 2008). Kauhanen-Simanainen ja Karivalo ovatkin tunnistanee seuraavia tietotoimintoihin liittyviä rooleja:

- specialistit, joilla on syvälinen

- ymmärrys jostakin erikoisalasta
- yleistaitajat, joilla on kokonaisymmärrys laajalta alueelta
- tulkit eri ammattialojen välillä, rajojen ylittäjät ja moniosaajat
- neuvojat ja mentorit
- monimediaympäristössä sujuvasti liikkuvat viestinviejät
- tietosisältöjen rakentajat ja suunnittelijat
- uuteen rohkaisevat innostajat (Kauhanen-Simanainen & Karivalo, 2002).

Zahra ja George (2002) soveltavat absorptiivisen kapasiteetin käsitettä kuvaessaan organisaation kykyä hankkia, seuloa, muokata ja hyödyntää tietoa. Tiedonhankinta liittyy toimijoiden kykyyn tunnistaa ja hankkia ulkoista, tarvittavassa kontekstissa merkityksellistä informaatiota. Tiedon seulonta liittyy käytäntöihin ja prosesseihin, joissa analysoidaan, prosessoidaan, tulkitaan ja ymmärretään hankittua tietoa. Tiedon muokkaaminen liittyy kykyyn kehittää käytäntöjä, joissa eri lähteistä hankittua tietoa yhdistellään keskenään ja olemassa olevaan tietämykseen. Tiedon hyödyntäminen perustuu kykyyn jalostaa, laajentaa ja uudistaa osaamista. Zahran ja Georgen (2002) mukaan tiedonhankinta ja seulonta muodostavat potentiaalisen kyvykkyyden ja tiedon muokkaaminen ja hyödyntäminen puolestaan muodostavat toteutuneen kyvykkyyden.

Tietämyksenhallinnan tutkimuksessa on siis olemassa paljonkin tutkimusta siitä, kuinka organisaatiot muokkaavat, soveltavat ja jakavat tietoa sisäisesti, esimerkiksi erilaisissa työryhmissä ja projekteissa. Siitä, miten organisaatiot luovat ja soveltavat tietoa osallistumalla organisaatorajat ylittäviin verkostoihin ja projekteihin, on olemassa vähemmän

tietoa. Organisaatorajat ylittävissä projekteissa vuorovaikutus, tiedon yhteisöllinen tulkinta ja jakaminen ovat keskeisiä. Alueellinen kehittämishanke on siten kiinnostava tutkimuskohde tietokäytäntöjen ja niihin liittyvien roolien tarkastelulle. Tiedon prosessointiin osallistuvilla toimijoilla voidaan olettaa olevan sekä erilaista että toisiaan täydentävää tietoa, toisin kuin homogeenisissa verkostoissa.

### **Tutkimuksen konteksti, aineisto ja menetelmät**

**T**utkimus on laadullinen tapaustutkimus. Sen tavoitteena on kuvata yksityiskohtaisesti, mitä tarkastellussa hankkeessa käytännössä tapahtui. Tapaustutkimus soveltuu käytettäväksi silloin, kun aihetta koskeva tutkimus ja teoria ovat alkuvaiheessa ja kun toiminnanläheisyys nähdään tutkimuksessa kriittisenä tekijänä (Miles, 1994; Yin, 1994), niin kuin tässä tapauksessa. Kirjallisuudessa on kyllä runsaasti erilaisia tiedonluomisen malleja, mutta empiirisiä tarkasteluja tiedonjakamisen ja tiedon luomisen prosesseista organisaatorajat ylittävissä hankkeissa on vähemmän.

Tutkimuskohteena on yhteisöllinen tiedon jakaminen ja tuottaminen alueellisen innovaatiostrategian laatimisen hankkeessa (Uusimaa innovoi 2006–2007). Tutkimuksessa tarkastellaan, minkälaisia rooleja tietoasiantuntijoilla oli hankeprosessissa, minkälaista osaamista heiltä odotettiin, miten he kykenivät hyödyntämään osaamistaan ja miten alueellinen hanketyöskentely kehitti osaamista. Artikkelissa tarkastellaan myös sitä, miksi hanketyöskentelyyn osallistuminen on tärkeää tieto-

asiantuntijan ammatillisen osaamisen kehittämisen näkökulmasta.

Uusimaa innovoi -hankkeen tavoitteena oli laatia innovaatiostrategia Uudenmaan kehyskunnille sekä sitouttaa alueen toimijoita yhteiseen näkemykseen. Kansainvälisten tutkijoiden avulla haluttiin vahvistaa keskustelua, jolla Uttamaata verkostoitettiin muihin vastaaviin innovatiivisiin metropolialueisiin. Hanke toimi työryhmiensä kautta, joita olivat hankkeen ohjausryhmä, projektiryhmä, kansainvälinen asiantuntijaryhmä ja toimintalinjakohtaiset asiantuntijaryhmät. Toimintalinjakohtaiset asiantuntijaryhmät muodostettiin teemoittain. Hankkeessa oli kahdeksan teemaryhmää:

- Innovaatioympäristön kehittäminen
- Sosiaaliset innovaatiot
- Osaamisintensiivinen palveluliiketoiminta
- Logistisen sijainnin hyödyntäminen
- Kunta- ja valtiosektorin uudistus
- Innovaatioympäristön fyysiset puitteet
- Avainyritysten juurruttaminen
- Kansalaisvaikuttaminen.

Teemaryhmien kautta saatiin esiin alueella olevaa asiantuntemusta ja näkemystä alueen kehittämisestä sekä sitourettiin toimijoita valmisteilla olevaan strategiaan. Ryhmät muodostettiin triple helix -periaatteella eli niihin koottiin edustajia alueellisesta hallinnosta, elinkeinoelämästä ja korkeakouluista. Kaikkiin teemaryhmiin nimettiin myös tietoasiantuntija. Teemaryhmät kokoonoutuivat kesä-syyskuun aikana kolmesta kuuteen kertaan ja niiden toiminta muodosti keskeisen tiedon jakamisen ja



tuottamisen verkoston, jonka vuoksi se oli hyvä rajata tutkimuskohteeksi.

Tutkimusaineisto on kerätty puolistrukturoiduilla teemahaastatteluilla, joita taltioitiin yhteensä 19. Haastatteluista viisi oli hankkeeseen osallistuneita tietoasiantuntijoita. Tutkimukseen pyrittiin haastattelemaan henkilöitä, jotka olivat aktiivisesti mukana hankkeessa. Valintojen perustana oli myös pyrkimys saada mukaan hankkeessa eri rooleissa toimivia ja erilaisia taustaorganisaatioita edustavia henkilöitä. Haastattelut tallennettiin ja litteroitiin kokonaisuudessaan. Haastattelut kestivät noin tunnista kahteen ja puoleen tuntiin.

Teemaryhmien tietoasiantuntijat haastateltiin ensin, jolloin muodostui käsitys yhteisöllisestä tiedon jakamisesta ja tuottamisesta hankkeessa. Saatua kuvaa tarkennettiin haastatteleamalla muita teemaryhmän jäseniä, puheenjohtajia ja sihteereitä. Puheenjohtajilla ja sihteereillä oli laaja-alaista taustatietoa liittyen teemaryhmänsä aiheeseen ja he myös hallinnoivat teemaryhmien toimintaprosessia. He päättivät keskusteltavista aiheista ja kiteyttivät ryhmän tuotokset strategiatekstiin. Yrityksistä huolimatta kahden ryhmän puheenjohtajan tai sihteerin haastattelu ei järjestynyt.

Haastatteluun osallistuneiden roolit teemaryhmissä olivat:

- teemaryhmän jäsen,  
8 haastateltua
- puheenjohtaja tai sihteeri,  
6 haastateltua
- tietoasiantuntija,  
5 haastateltua.

Hankkeen aktiivisina toimijoina yksityissektorin jäsenet olivat vähemmistö-

nä, mistä johtuu heidän vähäinen lukumääränsä myös haastatteluissa. Tietoasiantuntijat on luokitettu tutkimus- ja kehittäjäorganisaatioihin, mikä selittää tämän luokan suurta osuutta haastattavista. Haastateltavat jakautuivat taustaorganisaation osalta seuraavasti:

- yritys tai yrittäjäjärjestö,  
3 haastateltua
- tutkimus- tai kehittäjäorganisaatio,  
10 haastateltua
- julkishallinto tai rahoittaja  
6 haastateltua.

Haastattelujen tueksi kerättiin hankkeessa syntyneitä muistioita ja työpapereita. Dokumentteja saatiin hankkeen käytössä olleelta Wiki-työskentelyalustalta ja ryhmiin osallistuneilta henkilöiltä haastattelujen yhteydessä. Muistioita ja työpapereita käytettiin perehdyttäessä hankeprosessin kulkuun ja tiedon työstämisen vaiheisiin. Ne tukivat kokonaiskuvan muodostumista ja vahvistivat haastattelujen analysoinnissa tulokintoja.

Aineisto analysoitiin teemoittain. Ensimmäisessä vaiheessa aineisto luokiteltiin seuraavien teemojen mukaan: ryhmän muodostuminen ja toiminta, tiedontarpeet, tiedonhankinnan prosessi, tiedon jakaminen ja yhteisen ymmärryksen luominen sekä tiedon käyttö strategiatekstin laatimisessa. Toisessa vaiheessa aineisto käytiin läpi erityisesti tietoasiantuntijoiden roolin näkökulmasta.

## Tulokset

### Tiedontarpeet

Tietoasiantuntijat perehtyivät projektisuunnitelmaan ja oman ryhmänsä teemakatsaukseen nimeämisenä jälkeen. He kävivät keskustelua ja projektipäällikön kanssa ja pyysivät etukäteen tietoa yleisistä tiedontarpeista.

Ryhmien käynnistyttyä projektipäällikkö pyysi tietoasiantuntijoilta muun muassa taustatietoja kohdealueesta teemaryhmien käyttöön. Taustatiedot koskivat kohdealueen kuntaluetteloa, kuntien tilastotietoja, elinkeinorakennetta ja elinkeinostrategioita. Taustatietojen tarve ja käsittely korostui teemaryhmien alkuvaiheessa.

Kaikilla teemaryhmillä oli tarvetta parhaiden käytäntöjen tiedon työstämiseen ja siihen liittyviä tiedontarpeita ratkottiin tiedonhankinnalla. Parhaiden käytäntöjen esimerkkien avulla pyrittiin havainnollistamaan ja konkretisoimaan alueen kehittämisen mahdollisuuksia. Esimerkkien lisäksi tarvittiin konkreettista tietoa alueen olosuhteista, jota parhaiten osasivat kuvata ryhmiin osallistuneet yrittäjät.

Tarpeet eivät kohdistuneet uusien asioiden löytämiseen vaan tyypillisesti jonkin esille nostetun asian jäsentämiseen, fokuoimiseen tai perustelemiseen. Tarpeena oli useammin informaation minimointi kuin laajentaminen. Keskusteluissa tavoiteltiin informaation priorisointia ja poissulkemista. Toisaalta uusien näkökulmien oivaltaminen koettiin keskeisenä. Tiedontarpeita ilmeni myös erilaisten dokumenttien ja raport-

tien sisältöjen pelkistämisestä ja olennaisen tiedon esittämisestä.

”Jotakin semmoisia, nyt tehtyä enemmän, jotakin taustamuistioita, missä olisi ollut viittauksia lähteisiin enemmänkin. — Musta tuntuu, että joka tapauksessa tarvitaan aina semmoisia tiedonpelkistäjiä, yksinkertaistajia.” (Julkishallinnon asiantuntija 12)

Yksi haastateltava ilmaisi tiedontarpeenaan muiden ajatusten kuuntelemisen.

”Henkilökohtaisesti näen tärkeimpänä sen, että pääsee kuulemaan toisten mielipiteitä, se on ehkä tärkeämpää, kuin että pääsee sanomaan omansa. Että tietää, mitä muut ajattelee, niin se auttaa sua itseä, se on ollut koko ajan teemana kaikessa, mitä mä teen.” (Yrittäjä 19)

Teemaryhmän toiminta saattoi viritää tiedontarpeita myös jälkikäteen.

”Ja sen strategian jälkeen olen opinut ja opiskellut ja olen ymmärtänyt, että muualla Euroopassa on pitkällä meneviä hankkeita, jotka liittyvät tähän asiaan.” (Julkishallinnon asiantuntija 10)

Yhteisöllisen tiedontarpeen rinnalla oli havaittavissa yksilöllisiä tiedontarpeita. Ryhmien aktiiviset jäsenet toivat niitä esiin omina intresseinään keskusteluissa, mutta osa jäsenistä hyödynsi tietoasiantuntijoiden työpanosta kahdenkeskisesti. Tiedontarpeet kohdistuivat ryhmän jäsenen omaan työ-, tutkimus- tai kehittämistoiminnan aihealueeseen.

Ne saattoivat olla yksittäisen ongelman ratkaisuun tähtääviä tiedontarpeita tai laajempia, esimerkiksi yritystoiminnan kehittämiseen liittyviä tiedontarpeita.

”Tää toinen tapaus oli ehkä tämänöinen yksityinen intressi, joka sitten vaan välitettiin mulle.” (Tietoasiantuntija 1)

Sosiaalisten innovaatioiden teemaryhmässä tiedontarpeita esiintyi paljon. Aihe koettiin laajaksi ja sitä pohdittiin monesta näkökulmasta. Haastatteluissa mainittiin työhyvinvointiin, työterveyteen, työterveydenhuoltoon, yhteisöllisyyteen, sosiaalisen yhteiskuntavastuun, työyhteisöön, hyvinvointiin, hyvinvointiteknologiaan ja sosiaalisen innovaation käsitteeseen liittyvien tarpeiden kartoittamista.

”Tätä teki myös informaattikko pyynnöstä, että meillä oli määrättyjä asioita ja hän katsoi niitä läpi ja sieltä tuli triljardi sivua erilaisia aineistoja, joista sitten katsottiin, että mitä ne sitten on.” (Tutkimusorganisaation asiantuntija 11)

Lisäksi teemaa pohdittiin erilaisten työorganisaatioiden näkökulmasta, muun muassa pienet ja suuret yritykset sekä monikulttuuriset yritykset. Kaikkia tiedontarpeita ei kuitenkaan ehditty työskentelyn aikana työstää ja monet hankitut dokumentitkin jäivät käsittelemättä. Osa tallennettiin Wikiin myöhempää käyttöä varten.

Innovaatioympäristön fyysiset puitteet teemaryhmässä tiedontarpeita ei esiintynyt. Myöskään avainyritysten juurruttamisen ja kansalaisvaikuttamisen ryhmässä ei muistettu esiintyneen erityisiä tiedontarpeita. Näiden kahden

teemaryhmän tietoasiantuntijoihin ei otettu yhteyttä, eivätkä he saaneet kutsua kokouksiin.

Tiedontarpeita esiintyi vähemmän ryhmissä, joissa teema oli lähellä perinteistä innovaationäkökulmaa. Esimerkiksi Innovaatioympäristön kehittämisen teemassa ryhmä päätyi nopeasti miettimään haasteita vastaavia konkreettisia toimenpiteitä. Tiedontarpeiden vähäisyyteen saattoivat vaikuttaa teeman perinteisyyden lisäksi ryhmän jäsenten samantyyppiset taustat tai pitkä kokemus aluekehittämisestä tai innovaatio-toiminnasta. Tiedontarpeet keskittyivät silloin parhaiden käytäntöjen esimerkkien löytämiseen.

Tiedontarpeita esiintyi enemmän ryhmissä, joissa teema koettiin perinteisestä poikkeavaksi. Esimerkiksi Sosiaaliset innovaatiot -ryhmässä teeman jäsentämiseen, taustoitukseen, konkreettisiin esimerkkeihin, nykytilan ja kansainvälisen tilan kartoittamiseen käytettiin enemmän aikaa kuin toimenpiteiden pohtimiseen. Teema koettiin uudeksi ja ryhmässä korostuivat monipuoliset tiedontarpeet.

## Tiedonlähteet

Tiedonhankinta ulkopuolisista tiedonlähteistä ei ollut keskeistä ryhmien toiminnassa. Lähtökohtana oli asiantuntijatieto, jonka ryhmiin osallistuvat jäsenet toivat mukanaan. Kun tiedonhankintaa tehtiin, sen keskeinen muoto oli asiantuntijajäsenten jo tiedossa olevien lähdemateriaalien hankinta. Haastatteluista kävi ilmi, että kukin jäsen toi teemaryhmään oman organisaationsa keskeisiä tutkimusraportteja, artikkeleita, verkkolinkkejä tai muita dokumentteja, joihin oli tutustunut jo aiemmin ja

pitänyt hyvinä. Haastatteluista kävi myös ilmi, että mielenkiintoisiksi havaittuista raporteista tai muista vastaavista jaettiin tietoa työryhmässä vinkkausten tapaan yksittäisille henkilöille ohi virallisten keskustelujen. Tietoa ei niinkään haettu ennestään tuntemattomista tiedonlähteistä:

”No kyl kaikki varmaan, muistaakseni, toi jossain määrin niitä itse hankkimiaan tietolähteitään yhteiseen tietoon ja sitten tietysti näitä jokaisen työn kautta, niin näitä benchmarking-esimerkkejä ja käytännön esimerkkejä jokainen toi sitten yhteiseen käsittelyyn.” (Julkishallinnon asiantuntija 9)

Haastatteluissa tuli esiin, että aineiston käsittely oli enemmän poissulkevista kuin lisätiedon hankintaa. Relevanttia aineistoa haluttiin karsia minimiin ja löytää vain kaikkein olennaisimmat tiedot yhteisesti jaettaviksi ja tallennettaviksi. Tyypillisesti tietoa hankittiin selaamalla referaatteja, sisällysluetteloita tai artikkelilyhennelmiä. Teemaryhmän käyttöön hankittuja dokumentteja ei luettu kannesta kanteen, vaan keskeisin menetelmä oli selaaminen. Vieläkin yleisempää oli, että lähdeaineiston lukeutunut henkilö muotoili siitä jonkin tärkeänä pitämänsä näkökohdan ja jäseni sen yhteisessä keskustelussa teemaryhmälle.

Tiedonlähteistä käytetyimpiä olivat elektronisessa muodossa olevat artikkelit ja erityisesti verkossa vapaasti luettavissa olevat PDF-dokumentit. Painettua aineistoa kerättiin viitetietoina, muttei juurikaan haettu käsiin.

”Kyllähän se on nopeasti tullut

ilmi, että tässä ei painettujen materiaalien kanssa mennä, koska ihmisillä ei ole aikaa haeskella niitä kirjoja ja lueskella, että kaikki tänne ja heti verkosta –meininki.” (Tietoasiantuntija 6)

Haastatteluissa tuli eniten mainintoja case-tyyppisten aineistojen hankinnasta. Näillä tarkoitettiin parhaiden käytäntöjen tietoja, joita projektiryhmä oli ohjeistanut teemaryhmiä hankkimaan. Aineiston hankinta koettiin kuitenkin ongelmalliseksi ja myös tietoasiantuntijat huomauttivat, ettei heillä ollut riittävä osaamista määrittää hyviä caseja teemoihin liittyen. Case-aineistojen haakuun käytettiin myös ulkopuolisia toimijoita, jotka työstivät tapauksia teemaryhmien käyttöön. Case-tiedossa ajan tasalla pysyminen vaatii erityistä tiedon seuranta ja aihepiiriin hallintaa. Aineistoa luonnehdittiin haastatteluissa nopeasti vanhentuvaksi ja kumuloituvaksi. Muuttuvassa maailmassa paras käytäntö ei ole enää seuraavassa hetkessä paras, koska sitä on jo kehitetty eteenpäin tai jokin muu käytäntö on syrjäyttänyt sen.

### Proaktiivisen tiedonhaun odotukset

Tietoasiantuntijoille tuli toiveita proaktiivisesta toimintatavasta. Termi oli ryhmän asiantuntijajäsenten käyttämä ja sillä tarkoitettiin, että tietoasiantuntijat hankkisivat informaatiota odottamatta formuloituja tiedonhakupyyntöjä. Tietoasiantuntijat käsittivät, ettei ryhmä osannut jäsentää selkeästi tiedontarpeitaan nopeatempoisessa ja suuntaa hakevassa vuoropuhelussa. Yksi tietoasiantuntija kuvasi odotuksia seuraavasti:

”Multa odotettiin hirveästi jotakin, mutta mulle ei suoraan sanottu, mitä multa odotetaan, että se oli pikkuisen mielenkiintoinen tilanne, että mut nähtiin tärkeänä toimijana, mutta ei osattu kuitenkaan täysin määritellä, että mitä mun pitäisi sinne tuoda”. (Tietoasiantuntija 2)

Tietoasiantuntijat kokivat proaktiivisen toiminnan haasteelliseksi tehtäväksi, koska heillä ei ollut kokemusta aiemmista vastaavista hankkeista, eikä heillä ollut selkeää kuvaa tiedonlähteistä tai teemaryhmään osallistuvien asiantuntijuudesta. Yksi tietoasiantuntijoista kiteytti toimintaansa ryhmässä:

”Ehkä enemmän, rohkeammin pitäisi tuoda itse omaa osaamistaan esille, ettei jää kuunteluoppilaaksi ja tarkkailijaksi, joka vain tarttuu juttuihin, mitä sieltä tulee esille, vaan aukaisisi suutaan enemmän”. (Tietoasiantuntija 1)

Tietoasiantuntijat toimivat ryhmissä fasilitaattorin roolissa erityisalueenaan tiedontarpeet ja tiedonhankinta. Ryhmä halusi hyödyntää heidän näkemystään kuitenkin laajemmin kuin tietoasiantuntijat ovat ajatelleet oman osaamisensa kattavan. Lähes kaikki kokivat, etteivät he toimineet hankkeessa perinteisessä roolissa.

”Minun rooli oli tietysti tiedonhankkijan rooli, mutta jos minulla olisi ollut sanottavaa, että välillä on ollut, mutta oli niin sen tasoinen ammattikeskustelu, että minä en pystynyt substanssiasioihin paljon sanomaan ja viisastelemaan, että siellä oppipoikana minä istuskelin”. (Tietoasiantuntija 3)

”— se osoitti mun mielestä, että mä olen ihan tasavertainen siellä, ettei ajateltu, että mä olen statisti, jota hyödynnetään, jos on tarvetta”. (Tietoasiantuntija 1)

Hankkeessa oli havaittavissa kahdenlaisia odotuksia. Toisaalta teemaryhmiin osallistuvat henkilöt halusivat mahdollisimman vähän tiedonlähteitä käyttöönsä, mutta niiden piti olla relevantteja ja osuvia. Toisaalta haluttiin myös seurata, mitä kaikkea on olemassa. Tietoasiantuntijat kokivat, että heidän tulee tiedottaa mahdollisimman kattavasti kaikesta löydetyistä materiaalista, jolloin asiantuntijoiden tehtävänä on määrittää merkitykselliset asiat. Asiantuntijoilla oli kuitenkin odotuksia, että tietoasiantuntijat kykenisivät jäsentämään löydettyjä tiedonlähteitä ja ilmaisemaan merkityksellisiä näkökohtia. Tiedonlähteiden käsittelyssä korostui merkityksen osoittaminen strategiaprosessiin liittyvässä kontekstissa eli tiedon poimiminen dokumenteista ja esittäminen teemaa jäsentävällä tavalla.

Tietoasiantuntijat kuvailivat, etteivät he saaneet paljonkaan palautetta jakamisestaan tiedonlähteistä, mikä olisi jäsentänyt ja tarkentanut heidän toimintansa. Tietoasiantuntijat keskustelivat dokumenttien tasolla ja asiantuntijat sisältöjen ja merkitysten tasolla, eivätkä näkökulmat aina kohdanneet.

Proaktiivisessa toiminnassa tietoasiantuntijan osaaminen ja aiemmat kokemukset ovat tärkeitä. Osaamista ja tietoa tarvitaan aihepiirin ja käsitteiden tunnistamisen lisäksi tiedon ja osaamisen muissakin lajeissa, esimerkiksi kykyä tunnistaa tiedontarpeita käydystä keskustelusta, kykyä jäsentää informaatiota tilanteen edellyttämällä tavalla sekä han-

keprosessiosaamista ja vuorovaikutusosaamista.

## Hankkeessa käytetyt käsitteet ja kieli

Ryhmiä toimintatapana oli keskusteleminen ja ajatusten kirjaaminen paperille.

”Muistaakseni se enemmän meillä eteni niin, että joku aloitti puhumaan ja toinen täydensi sitä ja kommentoi, että se meidän työkentelytapa oli mun mielestä aika lailla semmoinen, että se tavallaan eteni niiden pidettyjen puheenvuorojen mukaan, tällainen mielikuva mulle siitä on jäänyt, että joku otti kantaa tai kertoi jotakin ja toinen tavallaan täydensi sitä tai otti toisen näkökulman, mutta että se oli keskustelun mukaan etenevä.” (Julkishallinnon asiantuntija 15)

Haastateltavat eivät kokeneet vaikeana ymmärtää eri taustoista tulevien asiantuntijoiden käyttämiä termejä, käsitteitä tai puhetapaa. Toisinaan kuitenkin hyvin teoreettinen tai spesifinen

kieli saattoi estää ymmärtämästä kaikkea. Yleensä keskustelu aaltoili sopivasti abstraktisen ja konkreettisen kielenkäytön alueilla, joista löytyi riittävästi tarttumapintaa omaan kokemusmaailmaan luoden kokonaisymmärrystä. Haastateltavat henkilöt käyttivät kielenkäytöstä erilaisia termejä, jotka alla olevassa taulukossa ovat ryhmiteltyinä osallistujien taustan mukaan.

Tietoasiantuntijoilla oli toisinaan vaikeuksia ymmärtää käytyä keskustelua. Teemat ja niissä käytetyt käsitteet tai tapa puhua eivät olleet tuttuja. Teemat koettiin laajoiksi ja vaikeasti hahmotettaviksi. Varsinkin ryhmien alkuvaiheessa tietoasiantuntijat joutuivat keskittymään käytyyn keskusteluun, sen ymmärtämiseen ja kääntämiseen omalle ammattikielelleen. Keskustelua seurattaessaan he pohtivat, mitä käyty keskustelu tarkoitti heidän tehtävälleen ja miten he kykenisivät hyödyntämään omaa osaamistaan. Pohtimista vaikeutti, että ryhmä ei antanut selkeitä tiedonhaun tehtäväksi antoja, palautetta löydetyistä tiedonlähteistä tai keskustellut tiedonlähteistä tavalla, joka olisi ollut lähellä tietoasiantuntijoiden ammattitoimintaa ja kielenkäyttöä. Kes-

Taulukko 1: Haastateltavien käyttämiä ilmaisuja heidän kuvaillessaan käytettyä kieltä.

ILMAISUT	KOHDENNUS
teoreettinen, abstraktiivinen, spesifit termit	tutkijaorganisaatiot
ammattislangi, liturgiat, jargon	julkishallinto ja kehittäjäorganisaatiot
konkreettinen, ruohonjuuritaso, tarinat, esimerkit, caset	yrittäjät

kustelun seuraaminen helpottui muuttaman tapaamiskerran jälkeen, kun asiat alkoivat jäsentyä ja konkretisoitua. Teemaryhmiin osallistumista pidettiin pal-kitsevana oman osaamisen kehittymisen kannalta.

”— siis ne on niin vaihtuneet, että isot ja vaikeat teemat, että kun vähänkin lähemmäksi olen päässyt, että ahaa, nyt ymmärrän, niin se vaihtui se näkökulma, että se on vaikeuttanut ehdottomasti. Mutta olen oppinut, ehdottomasti, aika paljon uutta on tullut. — Oli aika paljon teoreettisuuttakin, mutta älä kysy enemmän, koska se oli niin teoreettinen, että siitä minä en ymmärtänyt mitään. Että kyllähän siellä just näitä vaikeita tutkimusartikkeleita, mitä periaatteessa [x] tyy-pit keskenään pystyivät vain kommunikoimaan, että se oli niin korkeatasoinen.” (Tietoasiantuntija 5)

Merkitysten muodostaminen oli tiedon jakamisessa keskeistä. Saatavilla olevaa tietoa oli runsaasti, mutta sille tarvittiin lukuohje. Ohjeeksi kelpasi esimerkiksi yksittäisen henkilön ajattelun tuloksena syntynyt näkemys, joka voitiin kiteyttää ja esittää ryhmälle pohdittavaksi. Ryhmän keskustelussa päädyttiin joko jalostamaan ajatusta pidemmälle tai hylättiin se teemaan tai tavoitteisiin sopimattomana. Keskeistä oli kontekstin luominen tiedolle ja tulkinta siitä, miksi jokin ajatus tai näkökulma oli merkittävä.

Merkityksen muodostamisessa tärkeää oli käytettävissä olevien tiedonlähteiden tietoinen karsiminen. Sen myötä lähestymiskulmia ja ajatuksia rajattiin samalla fokusoiden teemalle merkittäviä näkökulmia. Karsiminen jäseni käsitel-

tävää teemaa ja antoi ryhmän jäsenille mahdollisuuden keskittyä ja edetä syvemmälle muutamien näkökulmien kanssa.

Haastatteluissa painotettiin kaikkien mahdollisuuksia osallistua tasavertaisena keskusteluun. Joidenkin henkilöiden koettiin kykenevän muodostamaan paremmin merkityksiä kuin toisten, esimerkiksi laajan tietopohjansa, roolinsa tai selkeän ilmaisunsa vuoksi. Tietoasiantuntijat kokivat olevansa merkityksen muodostamisprosessissa ulkopuolisia. He eivät kokeneet ammattirooliinsa kuuluvan tiedon merkityksentämistä, vaikka heiltä usein kysyttiin mielipiteitä ja heidän odotettiin osallistuvan ryhmän työskentelyyn myös keskustelijoina, eikä pelkästään dokumenttien välittäjinä.

Tiedon jakamisessa rajapinta abstraktin ja konkretian välillä oli hedelmällisintä. Keskustelu liikkui usein abstraktin ja konkretian yhtymäkohdissa, jotka johtivat uusiin oivalluksiin ja näkemyksiin. Ryhmän kokoonpano kuitenkin vaikutti keskusteluun. Ryhmässä tuli olla henkilöitä, joilla oli laajaa yleistä tietämystä tai tutkittua tietoa asiasta ja toisaalta henkilöitä, joilla oli paikallista käytännön osaamista ja kokemusta. Homogeenisiksi koetut ryhmät eivät tuottaneet uusia näkemyksiä tai oivalluksia.

## Yhteenveto

**K**aikkiin teemaryhmiin oli nimetty tietoasiantuntija, ja alkuvaiheessa he olivat aktiivisesti yhteydessä ryhmäänsä. Kahdessa ryhmässä tietoasiantuntija ei osallistunut varsinaiseen toimintaan ja yhdessä ryhmässä tietoasiantuntija osallistui vain yleiseen

keskusteluun. Näissä kolmessa työryhmässä ei tehty tiedonhankintaa, vaan ryhmässä jaettiin asiantuntijoilla jo olemassa olevaa tietoa.

Viidessä teemaryhmässä tietoasiantuntijoiden osaamista hyödynnettiin. He hankkivat sekä teemaan että kohdealueeseen liittyvää tietoa ryhmien käyttöön. Osaamista hyödynnettiin teoreettisen tiedon, tutkimustiedon, tilastotiedon ja aluetta koskevan eksplisiittisen tiedon hakemisessa. Sen sijaan alueen toiminnalliseen arkeen liittyvää kokemuksellista tietoa he eivät hankkineet, vaan alueen yrittäjät kuvasivat ja jäsenivät sitä ryhmän käyttöön. Ryhmissä oli odotuksia myös parhaiden käytäntöjen esimerkkien hakemiseen, mutta tietoasiantuntijat kokivat, ettei heidän osaamisensa riittänyt tämän tyyppisen tiedon määrittelyyn.

Tietoasiantuntijoilta odotettiin proaktiivista toimintaa, jolla tarkoitettiin tiedonlähteiden tuottamista ryhmien käyttöön ilman varsinaisia tiedonhakupyyntöjä tai tiedontarpeen muotoilemista. Menetelmänä oli seurata ryhmän käymää keskustelua jäsentäen ja poimien mahdollisia tiedontarpeita. He tekivät myös tiedonhakuja kartoittaen teemaan liittyviä tiedonlähteitä ja tuoden niitä ryhmän käsiteltäväksi. Ryhmät eivät kuitenkaan käsitelleet tai antaneet palautetta hankituista tiedonlähteistä, mikä olisi helpottanut tiedonhaun kohdentamista. Relevantit tiedonlähteet tallennettiin Wikiin käydyn prosessin ja valmistuvan strategian lisälukemistoksi ja muistivarannoksi.

Tietoa hankittiin avaamaan uusia näkökulmia, vahvistamaan tai jäsentämään esille tuotuja ajatuksia. Ne olivat tyypillisesti omassa tai oman organisaation

käytössä hyviksi havaittuja tiedonlähteitä. Keskeisiä tiedonlähteitä tuotiin kokoukseen, mutta niitä ei juurikaan käsitelty yhteisesti. Tyypillistä lähteiden käyttöä oli keskeisen ajatuksen poimiminen, kiteyttäminen ja selostaminen muulle ryhmälle. Tiedonlähteiden selailu ja silmäily olivat käytetyimpiä menetelmiä kuin lukeminen. Näihin liittyivät referaattien, tiivistelmien ja sisällysluetteloiden hyödyntäminen.

Muutamit ryhmät odottivat tietoasiantuntijoilta myös kommentteja, jäsennyksiä ja kiteytyksiä sisältöön. Olenaisena asiana oli löytää tai jalostaa ytimekäs kuvaus, jota ryhmä saattoi hyödyntää helposti joko tiedonjakamisen tai tiedon tuottamisen prosessissaan. Tietoa haettiin ja käytettiin mahdollistamaan esille nostettujen asioiden ja ideoiden merkitysten ymmärtämistä. Aiheeseen liittyvät tiedonlähteet jäivät käsittelemättä, jos löytäjä ei kyennyt esittelemään ja kytkemään sisällöstä poimitua tietoa ryhmän työskentelyn kannalta merkityksellisesti.

Tietoasiantuntijoiden haasteeksi muodostui aihealueen tunteminen. Kokemuksen kautta saatu piiloinen tieto on tärkeää, koska se mahdollistaa merkityksenannon ja valintojen tekemisen. Ryhmien odotukset ja tietoasiantuntijoiden osaaminen eivät tässä kohdanneet. Odotuksia oli kahdenlaisia, jotka olivat osittain ristiriitaisia. Toisaalta toivottiin kattavaa teemaan liittyvää dokumenttien hankintaa ja toisaalta toivottiin ytimekästä sisältöjen merkityksellisyden tuottamista.

Tietoasiantuntijat pitivät oppimiskokemuksesta tärkeänä, koska aiemmat kokemukset tietokäyttämisen työlämäksistä konteksteissa olivat vähäisiä. Tiedon-



hankinnan opastaminen ja tiedonhaku-  
jen tekeminen perinteisessä asiakaspal-  
velussa antaa vain vähäisessä määrin ym-  
märrystä tietokäyttäytymisen kokonai-  
suudesta. Osallistuminen teemaryh-  
mien työskentelyprosessiin avasi koko-  
naisuutta laajemmin ja paransi ymmär-  
rystä moniammatillisen asiantuntijaryh-  
män toiminnasta. Oppimista tapahtui  
jonkin verran teemaan liittyvässä sisäl-  
töalueessa sekä uusien tiedonhankinta-  
kanavien tai tiedonlähteiden löytämi-  
sessä, mutta keskeistä oli kuitenkin pro-  
sessiin ja toimintaan liittyvät kokemuk-  
set. Oppimiskokemuksen nähtiin vai-  
kuttavan oman työn tekemisen perus-  
teisiin, erityisesti siihen, miten tiedon-  
hankinnan ohjausta kannattaa toteut-  
taa. Oppimiskokemukset koettiin posi-  
tiivisina ja vastaavia osaamisen kehittä-  
misen mahdollisuuksia toivottiin jatkos-  
sakin.

## Keskustelu ja johtopäätökset

**T**utkimuksen käytännön tavoitteenä oli tutkia, minkälaista osaamista informaatioalan ammattilaiselta odotettiin, miten he kykenivät hyödyntämään osaamistaan hankeprosessissa ja miksi tietopalveluhenkilöstön on tärkeää osallistua hanketoimintaan. Tietopalveluyksiköitä koskevat sosiaalisen innovaation vaateet samoin kuin muitakin julkisia organisaatioita. Alan kehittymiselle on välttämätöntä, että tietopalvelu kykenee uudistamaan omaa toimintaansa. Kysymys tietoasiantuntijan osaamisen kehittämisestä on erityisen ajankohtainen korkeakouluissa, joissa tietoasiantuntijoiden odotetaan osallistuvan yhä enemmän tutkimusprojektiryhmien toimintaan.

Tietoasiantuntija voi osallistua monella eri tasolla ja tavalla tutkimus- ja kehittämishankkeisiin. Mahdollisia rooleja ovat:

- Tiedonhankinnassa avustaminen
- Tietoprosessien ohjaaminen
- Tiedon jalostamiseen ja tuottamiseen osallistuminen
- Tiedon hankinnan ja käytön arvioiminen ja tutkiminen
- Tiedonjakamisen kulttuurin edistäminen.

Tutkitussa hankkeessa odotukset tietoasiantuntijan osaamiselle eivät rajautuneet pelkästään tiedonhankintaan. Kehittämishankkeessa odotukset kohdistuivat yhtälailla tiedon jäsentämiseen, merkityksentämiseen ja muokkaamiseen. Hankkeessa korostuivat tutkitun tiedon soveltaminen ja oppiminen, eikä niinkään teoreettisen tiedon varastointi tai välittäminen kokoelmien muodossa. Tiedontarpeet kohdistuivat enemmän asioiden jäsentämiseen, fokuoimiseen tai perustelemiseen kuin uusien asioiden löytämiseen. Työskentelyssä korostui toimijoiden aiempi tietämys ja kyky ilmaista se tiettyssä kontekstissa eli alueen ja teeman kannalta merkityksellisenä. Työskentelyn perustana oli teemaryhmien jäsenillä oleva tieto ja sen jäsentäminen. Tiedon jakaminen koettiin tärkeämmäksi kuin tiedonhankinta ulkoisista tiedonlähteistä.

Tulokset vahvistivat aiempien tutkimusten tuloksia siltä osin, että keskeisessä roolissa hankkeessa olivat tiedon tulkitsijat, joista Burt (1997) käyttää termiä informaatiomeklarit (information brokers). Informaatiomeklarin tehtävänä on saada verkoston henkilöt tietoisiksi toistensa kiinnostusten ja ongel-

mien kohteista, välittää parhaita käytäntöjä, muodostaa analogioita asioiden välillä ja tehdä synteesejä kiinnostuksen kohteena olevasta tiedosta (Burt, 1997).

Alueellinen strategiahanke poikkeaa tutkimuksellisesta hankeprosessista lyhytkestoisuutensa ja käytettyjen, kehittämishankkeelle tyypillisten dynaamisten menetelmien osalta.

Pohdittaessa miten tietoasiantuntijuuden tulisi kehittyä muuttuvassa ympäristössä, hankkeessa toimiminen edellyttääkin tietoasiantuntijoilta monia uusia osaamisen muotoja. Näistä hankkeen haastatteluissa tulivat esille tarpeet tiedon louhinnasta, analysointiosaamisesta ja uuden teknologian osaamisesta. Tiedonhankinnan lisäksi korostuvat prosessiosaaminen, vuorovaikutustaidot, ohjaamis-, jäsentämis- ja ilmaisukyvyt sekä tekniset taidot. Tietoasiantuntijoiden koulutuksen suunnittelussa voisi-kin pohtia, miten autenttiset kontekstit ja yhteistoiminnalliset prosessit saadaan osaksi opiskelijan oppimista, jossa näitä taitoja voidaan kehittää.

Tietoasiantuntijan osaamisen kehittymistä hankkeissa voidaan tukea tietopalveluissa esimerkiksi konseptoimalla tietoon liittyviä tutkimus-, kehittämis- ja innovaatiopalveluja hankkeille. Yhtenä polkuna ovat tiedon jäsentämiseen, merkityksentämiseen, jalostamiseen ja muokkaamiseen liittyvät palvelut. On havaittu, että tietoasiantuntijan roolin arvostuksen kasvaminen on kulkenut käsi kädessä datan ja informaation jalostamiseen liittyvien palveluiden tarpeen kasvun kanssa (Roberts, 2007), jolloin osaavan ja kehittyneen tietopalvelun merkitys yhteiskunnassa korostuu. Mielenkiintoinen tutkimus- ja kehittämiskohde on tiedonjakamisen

kulttuurin edistäminen (Raju, 2009; Roushan & Manville, 2009). Tietopalvelut ovat toistaiseksi tuottaneet vain vähän palveluja tiedonjakamisen kulttuurin edistämiseksi. Mahdollisia kohteita ovat esimerkiksi tiedon jakamisen esteiden madaltaminen, yhteistyöfoorumien aktivoiminen ja tiedon jakamiseen liittyvän ohjauksen kehittäminen.

## Lähteet

- Bennett, C., & Napp, D. (1997). The information specialist customer partnership. In K. M. Shelfer (Ed.), *Business reference services and sources: how end users and librarians work together* (pp. 49-57). Binghamton, NY: The Hawthorne Press.
- Blackler, F. (1995). Knowledge, knowledge work and organizations: an overview and interpretation. *Organization Studies*, 16(6), 1020-1046.
- Blair, D. C. (2002). Knowledge management: hype, hope, or help? *Journal of the American Society for Information Science and Technology*, 53(12), 1019-1028.
- Blake, B., Morkham, T., & Skinner, A. (1980). The two cultures: an examination of the factors inhibiting the provision of effective, library-based information services to social welfare practitioners. *Aslib Proceedings*, 32(4), 170-178.
- Burt, R. S. (1997). The contingent value of social capital. *Administrative Science Quarterly*, 42(2), 339-365.
- Caputo, A. (2009). Making the complex simple: for better business decisions. *Business Information Review*, 25(1), 28-34.
- Caraça, J., Lundvall, B., & Mendonça, S. (2009). The changing role of science in the innovation process: from queen to cinderella? *Technological Forecasting and Social Change*, 76(6), 861-867.
- Cooke, P. (2005). Regionally asymmetric knowledge capabilities and open innovation: exploring 'Globalisation 2': a new model of industry organisation. *Research Policy*, 34(8), 1128-1149.
- Eisenhardt, K. M. (2002). Building theories from case study research. In A. M. Huberman & M. B. Miles (Eds.), *The qualitative re-*

- searcher's companion (pp. 5-36). London: Sage Publications.
- Gherardi, S. (2006). *Organizational knowledge and the texture of workplace learning*. Oxford: Blackwell.
- Harmaakorpi, V., & Uotila, T. (2006). Building regional visionary capability. Futures research in resource-based regional development. *Technological Forecasting and Social Change*, 73(7), 778-792.
- Huotari, M-L., Hurme, P., & Valkonen, T. (2005). *Viestinnästä tietoon: tiedon luominen työyhteisössä*. Helsinki: WSOY.
- Kauhanen-Simanainen, A., & Karivalo, M. (2002). *Corporate literacy: yrityksen uusi lukutaito. Profound-sarja*. Helsinki: CIM Communication and Information Management.
- Kostiainen, J., & Sotarauta, M. (2003). Great leap or long march to knowledge economy: institutions, actors and resources in the development of Tampere, Finland. *European Planning Studies*, 11(4), 415-438.
- Lave, J. (1988). *Cognition in practice: Mind, mathematics and culture in everyday life*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Makori, E. O. (2009). Contemporary issues in information management: a fresh look for information professionals. *International Journal of Library and Information Science*, 1(6), 82-91.
- Melkas, H., & Harmaakorpi, V. (2008). Data, information and knowledge in regional innovation networks: quality considerations and brokerage functions. *European Journal of Innovation Management*, 11(1), 103-124.
- Miles, M. B. (1994). *Qualitative data analysis. An expanded sourcebook*. Thousand Oaks: Sage.
- Ojaranta, A. (2006). To BI or not to BI, that is the question... Corporate libraries and business intelligence: relevance for LIS professionals? Magisteruppsats i biblioteks- och informationsvetenskap vid biblioteks- och informationsvetenskap/bibliotekshögskolan. Högskolan i Borås. Luettu 24.1.2011 osoitteesta <http://bada.hb.se/bitstream/2320/1437/1/06-20.pdf>.
- Orlikowski, W. J. (2002). Knowing in practice: enacting a collective capability in distributed organizing. *Organization Science*, 13(3), 249-273.
- Patriotta, G. (2003). *Organizational knowledge in the making: how firms create, use and institutionalize knowledge*. Oxford: Oxford University Press.
- Raju, J. (2009). From library science to information science to knowledge management: providing contexts for LIS research. Presentation at a LIASA KZN Retig Research Seminar, Durban University of Technology, 24 April 2009. Luettu 24.1.2011 osoitteesta [http://ir.dut.ac.za/bitstream/handle/10321/405/Raju\\_2009.pdf?sequence=1](http://ir.dut.ac.za/bitstream/handle/10321/405/Raju_2009.pdf?sequence=1).
- Roberts, S. A. (2007). Making a contribution to the civil society: knowledge management and the information professional. Teoksessa A. Mcharazo & S. Koopman (toim.), *Librarianship as a bridge to an information and knowledge society in Africa* (pp. 121-154). IFLA Publications 124. München: K. G. Saur.
- Roushan, G., & Manville, G. (2009). The evolving role of information specialists as change agents in performance management: a cross disciplinary study. *British Academy of Management Conference, 16-17 September 2009, Brighton*. Luettu 24.1.2011 osoitteesta <http://eprints.bournemouth.ac.uk/11647/>.
- Schatzki, T. R. (2006). On organizations as they happen. *Organization Studies*, 27(12), 1863-1873.
- Säljö, R. (2005). *Lärande i praktiken: ett socio-kulturellt perspektiv*. Stockholm: Norstedts.
- Tampereen yliopisto (2010). Suuntaa huomiiseen! INFIM. Päivitetty 14.12.2010. Luettu 24.1.2011 osoitteesta <http://www.uta.fi/laitokset/infim/opiskelemaan.html>.
- Talja, S., & Hansen, P. (2006). Information sharing. In A. Spink & C. Cole (Eds.), *New directions in human information behavior* (pp. 113-134). Dordrecht: Springer.
- Tsoukas, H. (2005). *Complex knowledge: studies in organizational epistemology*. Oxford: Oxford University Press.
- Tödtling, F., & Trippel, M. (2005). One size fits all? Towards a differentiated regional innovation policy approach. *Research Policy*, 34(89), 1203-1219.
- Wilkinson, A., Papaioannou, D., Keen, C., & Booth, A. (2009). The role of the information specialist in supporting knowledge transfer: a public health information case study. *Health Information and Libraries Journal*, 26(2), 118-125.
- Zahra, S. A., & George, G. (2002). Absorptive capacity: a review, reconceptualization and extension. *Academy of Management Review*, 27(2), 185-203.
- Yin, R. K. (1994). *Case study research. Design and methods*. London: Sage.

# Soul, Spirit, Skill – Humanismi ja ajan henki

---

*Ammattikasvatuksen professori Tapio Variksen  
jäähyväisluento Tampereella 3.5.2011*

**Tapio Varis**

Professori, FT  
Tampereen yliopisto, Ammattikasvatus  
tapio.varis@uta.fi



**Y**hteiskunnallinen korkeakoulu oli monessa suhteessa edelläkävijä suomalaisessa yhteiskunnassa. Kun aloitin opiskeluni Yhteiskunnallisessa korkeakoulussa 1960-luvun puolivälissä, korkeakouluun oli jo sisäänrakennettuna sekä tieteellinen koulutus, että professionaalisiin taitoihin tähtäävä amatillinen korkeakoulutus. Minunkin tavoitteenani oli tulla sanomalehtimieheksi, jolla nimellä journalisteja silloin kutsuttiin. Lisäksi maksoimme pientä lukukausimaksua ja korkeakouluopinnot olivat mahdollisia myös muille kuin yliopilaille.

Valmistuin yhteiskuntatieteiden maisteriksi vuonna 1969 pääaineenani lehdistö- ja tiedotusoppi. Professori Raino Vehmaksen johdolla olimme yrittäneet löytää kommunikaatio-opille tieteellistä olemusta. Viestintä ja tiedonvälitys olivat akateemisina oppiaineina sen verran uusia, että kun sitten hakeuduin Helsinkiin ajatuksena siirtyä kansainvälisiin tehtäviin, totesi muuan kokenut diplomaatti opintoihini viitaten: ”Teidän pääaineenne on siis tiedonvälitys - eli toisin sanoen olette asiantuntija eimissään.”

Suomalaisessa yliopisto-uudistuksessa on haluttu löytää uudenlaista lähestymistapaa yhdistämällä esimerkiksi tek-

nologiaa, taideteollisuutta ja kauppaa. Uuteen renessanssikasvatukseen tarvitaan mielestäni kuitenkin jotakin vielä enemmän. Ensimmäisenä opiskeluvuoteni Yhteiskunnallisessa korkeakoulussa vuonna 1966 menin uteliaisuuttani seuraamaan elämäni ensimmäistä väitöstilaisuutta, jossa Kauko Kämäräinen väitteli pääaineenaan sosiologia. Osoitihan se melkoista itseluottamusta ensimmäisen vuoden opiskelijalta painua suoraan väitöstilaisuuteen. Lähes kolmekymmentä vuotta myöhemmin istuin Kämäräisen kanssa Lapin yliopistossa etsimässä sisältöä mediatieteelle. Kämäräinen valaisi sosiologi ja filosofi Georg Simmelin ajattelua viime vuosisadan vaihteesta, jossa tieteellinen, taiteellinen ja uskonnollinen maailma elävät omaa täydellisyyteen pyrkivää elämäänsä. Etsimme mediatieteessä niiden yhtymäkohtaa.

Huippuyksiköt, joissa myös on sielun syvyyttä, ”excellence with soul”, tunnistavat kulttuuristen kysymysten oleellisuuden, kuten pitkäaikainen ystäväni ja Unescon korkeakouluosaston johtajana toiminut brasilialainen Marco Antonio Dias korostaa tuoreessa selvityksessään Kiinan roolista globalisaatioissa ja sivilisaatioiden dialogissa ”Excellence with or without soul: the cultivating of mindful university graduates” (2007). Hänen ansiostaan saimme vuonna 2001 perustettua Tampereen yliopistoon Unesco-professuurin.

Ollessani rehtorina Costa Rican rauhan yliopistossa vuosina 1986-1989 opin johtokunnassa olleen pakistanilaisen muslimin, teoreettisen fysiikan Nobelpalkitun Abdus Salamin kirjoituksista, että tiede ja teknologia ovat ihmiskunnan yhteistä perintöä ja niiden kehitys on syklistä. Länsimainen valtakausi tie-

---

*Tiede ja  
teknologia ovat  
ihmiskunnan  
yhteistä perintöä ja  
niiden kehitys on  
syklistä.*

---

teessä ja teknologiassa alkoi vasta vuoden 1100 jälkeen. Aasian suurissa sivilisaatioissa nähdään kehitys tässäkin suhteessa satojen vuosien perspektiivissä ja globalisaatio heidän silmissään näyttäytyy paluuna luonnolliseen tilaan. Vaikka teknologia on keskeistä, sanoi kiinalainen teknologia-asiantuntija minulle vuosi sitten: Kiina tarvitsee enemmän opettajia kuin insinöörejä.

Ammattikasvatuksen, erityisesti kansainvälistyvien oppimisympäristöjen professuurissani olen yrittänyt pysyä wikkileksin, sosiaalisen ja yhteisöllisen median sekä uusien lukutaitojen kehityksessä mukana, mutta asiantuntijuus ei missään uhkaa vahvistua. Toisaalta näitä osaamisen perinpohjaisia muutoksia on tällä alalla ollut ennenkin. Muutoksen voimana on ollut näkyvästi teknologia, johon uskotaan kehityksen ja edistyksen voimana.

Vuonna 1990 ihastelimme Tampereen yliopistossa tietoliikennesatelliittien ja tietotekniikan tuloa yliopistoon. Olin mukana järjestämässä tamperelaisien rehtorien Tarmo Pukkilan, Timo Lepistön ja Jarmo Visakorven sekä taiteilija Arja Saijonmaan kanssa suoraa satelliittiyhteyttä amerikkalaisen astronautin kanssa. Vararehtori Aarre Heino loi Jarmo Vitelin kanssa hypermedialaboratorion, jonka koin itselleni antoisaksi, samoin kuin yhteistyön Taideteollisen korkeakoulun hallintojohtaja Ilkka Huovion kanssa, joka sittemmin väitteli tohtoriksi Tampereen yliopistossa.

Parikymmentä vuotta ennen noita aikoja radio ja televisio olivat sellaisia uusia medioita, joita varten piti luoda oma oppiaineensa, radio- ja televisiooppi, jota johti professori Helge Miettunen. Kun assistenttina toiminut Untamo Eerola siirtyi oikean television palvelukseen, minä pääsin tämän oppiaineen assistentiksi.

Jos vielä mennään kymmenkunta vuotta taaksepäin 1960-luvun puoliväliin, niin minut koulutettiin radiosähkötäjäksi. Sähkötystaidolle on käynyt kuitenkin kuin kaunokirjoitukselle, joka sentään minun lapsuudessani oli kouluaine. Kukaan ei enää osaa kumpaakaan.

Voimme tietysti katsoa nykyhetkestä 2011 myös eteenpäin kymmenen vuotta. Vanhat taidot elpyvät: on osattava puhua ja hallittava ruumiinkieltä, kinesteettistä oppimista ja draamaa. Enää ei riitä interdisiplinäärinen tutkimus, vaan on pystyttävä transdisiplinääriseen lähestymistapaan, jossa esimerkiksi tieteen ja taiteen rajoja voidaan ylittää.

Unesco-professuuriini keksimme professori Pekka Ruohotien ja japanilaisen Takeshi Utsumin sekä useiden amerikkalaisprofessorien kanssa vuonna 2003 ajan henkeä ilmaisevan sisällön, **globaali e-oppiminen**. Kymmenessä vuodessa e-oppiminenkin alkaa kuulostaa arkeologian ja muinaistutkimuksen asiantuntija-alalta. Kun muutama vuosi sitten esitelmöin aiheesta Hampurissa, huomasin aika nopeasti, että nuoret tutkijat ja opiskelijat elävät jo toisenlaista aikaa. Heille merkittävät auktoriteetit elävät tässä ajassa eikä viittauksia kovin monen vuoden taakse kannata tehdä. Internetkin on kuulemma sosiaalisen median aikakautena jo vanhan sukupolven media. Saksalainen kollegani kertoi kysyneensä opiskelijoiltaan että mitä he luulevat, käyttäisikö Goethe internetiä. Hetken mietittyään opiskelijat vastasivat, että kyllä varmaan, ilman muuta käyttäisi, mutta kysyivät sitten: Mutta kuka on Goethe?

### **Kohti korkeampaa ihmisyyttä**

**V**almistumisvuotenuani 1969 amerikkalais-intialainen professori K.S. Sitaram esitti kansainväliselle viestintätutkimuksen seuralle ICA:lle perustettavaksi erityistä kulttuurienvälisen viestinnän tutkimusjaostoa. ICA:ssa suomalaisista toimi näkyvästi professori Osmo A. Wiio. Me tamperelaisetutkijat toimimme enemmän toisessa järjestössä IAMCR, jossa keskeinen vaikuttaja oli tamperelainen professori Kaarle Nordenstreng. Seuraavana vuonna jaosto perustettiin ja Sitaramista tuli sen puheenjohtaja. Perustajajäsenet halusivat 25 vuotta myöhemmin, 1990-luvun puolivälissä, järjestää kulttuurienvälisen viestinnän konferensseja Roches-

terissa, New Yorkin valtiossa, joihin minutkin pyydettiin mukaan. Sitaramin avauspuheen otsikko ensimmäisessä konferenssissa oli ”Multicultural communication for higher humanity”.

Korkeamman ihmisyyden käsite on peräisin Sir Julian Huxleyilta, joka oli brittiläinen biologi, kirjailija ja humanisti sekä Unescon ensimmäinen pääjohtaja vuosina 1946-1948. Hänen veljensä Aldous Huxley oli jo 1932 julkaissut kirjan *Uljas uusi maailma* (*Brave New World*). Se ennusti pyrkimyksen luoda parempi maailma muokkaamalla ihmisistä täydellisempiä geenitekniiikan avulla. Uljas uusi maailma sai vaikutteita muun muassa filosofi Bertrand Russelin ajattelusta, joka vaikutti voimakkaasti myös 1960-luvun tamperelaisessa yhteiskunnallisessa ajattelussa. Aldous Huxleyn maailma kuvaa noin viisisataa vuotta ajastamme eteenpäin nousevaa totalitaristista yhtenäisvaltiota, jossa ihmisen tuotteistaminen on viety loogiseen loppuunsa saakka. Kulttuuri on täysin banalisoitu, taide ja korkeakulttuuri hävitetty ja historia muistomerkkeineen pyyhitty pois ihmisten mielistä.

Tuon tieteiskirjan ilmestymisen jälkeen käytiin toinen maailmansota, jossa joukkomittaista tuhoa ja hävitystä perusteltiin myös ihmisten eriarvoisuutta korostavilla opeilla. Jo sodan kuluessa hahmoteltiin perusteita uudelle kasvatuksen, tieteen ja kulttuurin järjestölle, joka loisi pohjaa uudelle sivistyksen voimaan perustuvalla maailmanjärjestykselle. Uusi maailmanjärjestys, YK erityisjärjestöineen, heijasti länsimaalaisia vapausihanteita sekä liberalismiin ja humanismin henkeä. Siirtomaakaudesta vapautuminen oli alullaan ja uutuutena tuli käyttöön ”kehityksen” käsite.

Taustalla vaikutti vielä Kansainliiton alaisen intellektuaalisen yhteistyön komitea, joka ei pystynyt estämään totalitaaristen oppien leviämistä 1930-luvulla vaikka sen toiminnassa olivat mukana mm. Albert Einstein, Marie Curie, Béla Bartok, ja Thomas Mann. Amerikkalaisen runoilija Archibald MacLeishin ja brittiläisen poliitikko Clement Attleen luonnostelemassa peruskirjassa sanottiin mm.:

”.. juuri päättyneen suuren ja kauhian sodan teki mahdolliseksi ihmisten arvon, tasa-arvoisuuden ja keskinäisen kunnioituksen demokraattisten ihanteiden kieltäminen ja taipumus korvata ne tietämättömyyttä ja ennakkoluuloja hyväksikäyttäen rotujen ja ihmisten erilaisuuden opilla; että ihmisarvo vaatii kulttuurin levittämistä ja ihmiskunnan kasvattamista oikeudenmukaisuuteen, vapauteen ja rauhaan, mikä pyhä velvollisuus kaikkien kansojen on täytettävä toisiansa auttaen”.

Tämän uuden järjestön johtoon ja tässä maailmantilanteessa valittiin siis Sir Julian Huxley, joka uskoi vahvasti evolutionääriseen humanismiin, ihmisen kehityskykyyn. Tämä tulee hyvin esiin Julian Huxleyn luennosta Britannian kuninkaallisessa antropologissa instituutissa vuonna 1950. Siinä hän sanoi, että ideologisesti tärkein asia evoluutiosta on se tosiasia, että ihmislaji on evolutionaarisen prosessin keihäänkärki, ainoa osa niistä asioista, joista maailmamme on tehty, joka pystyy jatkuvaan kehitykseen, tai ylipäätään laajamittaiseen evolutionaariseen muutokseen.

On muistettava, että 1940-luvun loppulla noussut kylmän sodan ilmapiiri ei

sallinut Unescosta kehittyvän Huxleyn ihanteiden mukaista sivilisaatioiden järjestöä, vaan hän pian erosi pääjohtajan tehtävästä, koska hänen ihanteensa eivät edenneet. Huxleyn lähtökohta on kuitenkin kestävä myös 2000-luvun digitaalisen kuilun (digital divide) kannalta. Hänen mielestään ihmiskunnan on mahdoton hankkia yhteistä näkemystä jos suuri osa ihmiskuntaa on lukutaidottomia, taikauskon ja alkeellisen elämän vallassa. Siksi Unesco:n tehtävä olisi Huxleyn mukaan edistää massiivisia lukutaitokampanjoita ja yleistä peruskoulutusta (1948).

Ajan hengen mukaisesti on nyt yleistyessä ajattelutapa, jonka mukaan kaikki ihmiset eivät ole samanarvoisia. Mutta on myös tutkijoita, jotka katsovat, että kun evoluutio on tehnyt eroja rotujen ihonvärin ja ruumiinrakenteen välillä, miksi se ei tekisi eroja henkisisissä ominaisuuksissa?

Huxley uskoi ihmisen kehityskykyyn ja siihen, että kasvatuksen, tieteen ja kulttuurin maailmanjärjestö olisi välttämätöntä rauhan asialle. Tapasin Unescon kokouksessa Norsunluurannikolla vuonna 1989 korkea-arvoisen perulaisen diplomaatin, Alfredo Picasso de Oyaguen, joka kertoi tavanneensa Sir Julian Huxleyn Perun suurlähetystössä Pariisissa vuonna 1947. Huxley tuli keskustelemaan nuoren, perulaisen filosofian opiskelijan kanssa ja kertoi olevansa pääjohtaja ja työskentelevänsä Unescossa. Opiskelija kysyi mitä Unesco tekee? -Se taistelee rauhan puolesta, vastasi Huxley ("It strives for peace").

Vain pari kuukautta ennen Sitaramin äkillistä kuolemaa 2009 pohdin hänen kanssaan mitä "higher humanity" voisi merkitä tämän ajan maail-

massa. Samoihin aikoihin olin myös saanut luottamustehtävän Unescon Moskovassa sijaitsevan opetusteknologiainstituutin johtokunnassa ja kuulin, että uuden pääjohtajan Irina Bokovan usko ("credo") Unescolle on "new humanism", uusi humanismi.

Nyt 2010-luvulla haluttaisiin uudelleen herättää henkiin keskinäisen ymmärryksen ja rauhanrakentamisen henki. Uuden pääjohtajan mielestä uusi humanismi ei ole vain teoreettista, vaan myös hyvin käytännöllistä toimintaa. Myös professori Rupert Maclean korostaa, että vuosituhannen julistuksen suurina kasvatuksellisia ja muita tavoitteita on edistettävä myös konkreettisilla oppimisen ja työllistävien taitojen toimintasuuntautuneilla keinoilla, jotka edistävät yhteiskunnallista oikeudenmukaisuutta ja rauhaa.

Esitin vuolaasti näkemyksiäni siitä mitä uusi humanismi voisi olla ja sain pian pyynnön kirjoittaa ajatuksistani kirjan. Sain barcelonalaisen kollegani professori Jose Manuel Perez Torneron, jonka kanssa olin vuosikausia tehnyt tutkimustyötä Euroopassa, innostumaan asiasta ja yhdessä kirjoitimme teoksen "Media Literacy and New Humanism", jossa tarkastelemme omaa tutkimuskohdettamme, medialukutaitoa (Pérez Tornero & Varis, 2010). Tärkeä osa kirjaamme käsittelee opettajankoulutusta ja kehittämäämme käsitettä "edcommunication", joka keskittyy viestinnän ja kasvatuksen risteyskohtiin ja informaatio- ja viestintätekniiikan käyttöön.



## Medialukutaito on 2000-luvun kansalaistaito, skill

Pohtiessamme digitaalista lukutaitoa Euroopan Komission asiantuntijaryhmässä, puhuimme siitä jopa ihmisoikeutena. Uudet lukutaidot kyllä muuttavat maailmaa, mutta niin teki perinteinenkin lukutaito muutama vuosisata sitten. Diktatuurit kaatuvat, mutta myös länsimaisen demokratian vallan kolmijako-oppi, jonka Montesquieu esitteli vuonna 1748 julkaisemassaan pääteoksessa ”Lakien henki” (De l’Esprit des Lois), on joutunut jo kymmeniä vuosia sitten kyseenalaistetuksi globalisoituneessa maailmassa.

Sana ”uusi humanismi” arvelutti minua hieman, koska muistan 1960-70 lukujen ”uusvasemmiston” ajan. Sen keskeisiä vaikuttajia oli filosofi Herbert Marcuse, joka puhui usein opiskelijoiden mielenosoituksissa ja siten häntä, vastoin omaa näkemystään, pidettiin uusvasemmiston isänä. Keväällä 1976 hän kutsui minut kotiinsa San Diegossa ja sanoi tavatessaan minut: ”Olet Suomesta. Sibeliuksenkin oli Suomesta, mutta en pitänyt hänestä, koska hänellä oli sympatioita natsi-Saksaa kohtaan”.

Hämmennyin asiasta, mutta myöhemmin tajusin, että pelkästään ajan hengen mukaisten tunnustusten vastaanottaminen natsi-Saksasta synnytti tällaisia asenteita. En muista Marcusen mitenkään kritikoineen Sibeliuksen musiikkia. Olen myöhemmin miettinyt miten vahingollista on saada tunnustuksia ajan hengen mukaisesti kun ajat ja arvot muuttuvat ja pohtinut sitä onko ihmisyydessä jotakin kestäväää.

Sekä Euroopassa, että maailmanlaajuisesti on pyritty edistämään uusia,

2000-luvun globaaliin maailmaan ja suurten sivilisaatioiden vuoropuheluun soveltuvaa medialukutaitoa. Olisiko eurooppalaisesta sivistyksestä löydettävissä 2000-luvun teknologisiin haasteisiin sopivaa humanismia? Länsimaiseen ajatteluun ja yhden sivilisaation ylivoimaisuuteen perustuva ajattelu on hallinnut kansainvälisen järjestöjen arvomaailmaa ja sivilisaatioiden välinen vuoropuhelu on vasta orastamassa. Aasian nousu näkyy yliopistomaailmassakin.

---

## Teknologiasta uhkaa tulla 2000-luvun uskonto.

---

Eurooppalaisena haluan puolustaa eurooppalaisen renessanssin ja humanismin arvoja, mutta kuten Heikki Mäki-Kulmala kirjoittaa Antonio Gramscin *Vankilavihkoihin* viitaten, Danten, Petrarcan tai Boccaccion tuotantoa voi ihailia, mutta toisaalta tuon ”uudelleensyntymän” sosiaalinen pohja oli hyvin ohut. Se oli kosmopoliittisen, mutta hyvin suppean yläluokan kulttuuria. (Mäki-Kulmala, 2011.) On myös myönnettävä että renessanssin hyveet tulivat Eurooppaan islamilaisesta maailmasta.

Yhdysvaltojen johdossa tämä on ymmärretty. Puhuessaan Kairon yliopistossa vuonna 2009 presidentti Obama sanoi, että muslimiyhteisöjen innovaatiokyky kehitti algebran, magneettisen kompassin, ja merenkäyntivälineet, kirjoittamisen ja painamisen huipputaitoja ja tietojamme siitä kuinka taudit leviävät ja kuinka niitä parannetaan. Islamilainen kulttuuri on Obamankin mukaan luonut ajatonta runoutta, musiikkia, kalligrafiaa ja rauhanomaisen mieltiskelyn, uskonnollisen suvaitsevaisuuden ja rodullisen tasa-arvon olosuhteita.

Uuden humanismin lähestymistavan olemme kirjassamme kiteyttäneet **viiteen** ydinalueeseen ja verranneet sitä aikaisempaan, Euroopan renessanssian vanhaan humanismiin.

### **Viisi lähestymistapaa uuteen humanismiin**

**Vanhan humanismin ensimmäinen ominaisuus oli vapautuminen teologian ja pappien ylivallassa maailman tulkitsemisessa.** Myös Julian Huxley joutui humanismissaan teologien ja kirkon kritiikin kohteeksi, kun opin epäiltiin salakavalasti edistävän materialistisia poliittisia oppeja. Evoluutio oli vahvasti darwinistinen käsite ja on totta, että Darwin joutui aikanaan valitsemaan dogmaattisen raamatuntulkinnan ja mekaanisen maailmankatsomuksen välillä. Myös Huxleyn humanismia on tulkittu ateistiseksi.

Se uusi humanismi, josta Jose Manuel Perez Torneron kanssa kirjoitamme, ei ole lähtökohdiltaan ateistista, vaikka dogmaattinen pappisvalta uhkaa ihmisarvoa ja vapaata tiedettä meidän aikammekin. Suurten sivilisaatioiden tasolla kysymys uskonnoista ja hyvän elä-

män saavuttamisesta on kasvatuksessa syvälinen haaste. Olemme sitä mieltä, että teknologiasta uhkaa tulla 2000-luvun uskonto ja teknis-tieteellisen eliitin hegemonia määrää liikaa sitä minäkalainen tieto on ihmiselle hyvää ja yhteiskunnallisesti tuottavaa.

**Uusi humanismi pyrkii murtaamaan teknologiauskoisten teknokraattien ylivallassa maailman tulkitsemisessa ja asettaa inhimillisen persoonan toiminnan lähtökohdaksi.** Tekniikka on aina vaikuttanut mullistavasti ihmisten arkeen, kuten ajan kulkua osoittavan kellon, kirjapainotaidon, sähkön tai tietokoneiden keksiminen osoittaa. Osa tekniikkaa kritisoivista asenteista johtuu tietämättömyydestä, mutta osa perustuu aidosti aistien herkkyyteen ja ihmisyyden olemukseen. Luovat taiteilijat ovat usein edelläkävijöitä uuden teknologian kehittämisessä, mutta ovat myös suhtautuneet siihen hyvin varauksellisesti.

Pari vuotta sitten teimme luentoja Tampereen yliopistosta Anton Tshehovin syntymäkaupunkiin Taganrogiin, Etelä-Venäjälle. Tshehovilta aikanaan udeltiin pitikö hän uudesta keksinnöstä, gramfonista ja kysyjä odotti kirjailijalta ihastelevaa vastausta. Tshehov kuitenkin vastasi, ettei voi sietää gramofonia: ”ne puhuvat ja laulavat tuntematta mitään. Kaikki näyttää karikatyyriltä ... kuolleelta. Pidätekö Te valokuvauksesta?” “

Paljon myöhemmin, 1930-luvulla, Walter Benjamin pohti luennoissaan Berliinissä sitä mitä tapahtuu taiteelle mekaanisen jäljentämisen aikakaudella. Häntä askarrutti mm. se miksi kesti niin kauan ennen kuin valokuvaus ymmärrettiin uudeksi taiteenlajiksi. Kirjoitin vuonna 1997 pienen artikkelin ”Edistys

ja teknobarbaria tietoyhteiskunnassa,” jossa pohdin sitä kuinka kukin aikakausi luo omia monumenttejaan ja sitä mitä tästä meidän tietoyhteiskunnastamme jää ihmiskunnan yhteiseen perintöön. Jälkeemme kyllä jää satojen tuhansien vuosien ajaksi kyseenalaista ydinjätettä. Walter Benjaminin hautamuistomerkki on pienessä kylässä Katalonian ja Ranskan rajalla, jonne hän pääsi pakenemaan Euroopan sivistyksestä, mutta samalla menehtyi vuonna 1940. Siinä viitataan hänen luentoihinsa, joissa hän mm. totesi: ”Es ist niemals ain Dokument der Kultur, ohne zugleich ein solches der Barbarei zu sein”. Eli todiste kulttuurista ei ole koskaan sitä olematta samalla todiste barbaarisuudesta.

**Toiseksi vanhassa humanismissa korostettiin kriittistä ja vapaata asennetta suhteessa klassisiin teksteihin.** Lopputuloksena kehittyi älyllinen autonomia. **Uuden humanismin hengessä kriittinen asenne kohdistuu teknologiavalintoihin** sekä siihen mitä yhteiskunnassa on säilytettävä ja mitä uudistettava. On voitava keskustella siitäkin edellyttääkö talouden kehittyminen luovaa tuhoamista. Poliittisen taloustieteen ja teknologian perusolettamuksia asetetaan harvoin kyseenalaiseksi tutkimuksessakaan. Tästä syystä on syntynyt tarpeellisia kriittisiä koulukuntia.

Mieleeni palaa C. Wright Mills joka nuoruudessani nimettiin opiskelijaradikalismien vaikuttajien joukkoon yhdessä Marcusen ja Frantz Fanonin kanssa. Hänen vuonna 1982 suomennetussa teoksessaan *The Sociological Imagination* (Sosiologinen mielikuviutus) Mills esittää käsityksensä sosiologian tehtävistä ja sosiologin ammattitaidosta eräänlaisena käsityöläisyytenä. Millsin ajatuksen mukaan sosiologinen mielikuviutus ja sosio-

login ammattitaito tarkoittavat ihmisten kokemien yksityisten huolien näkemistä historiallis-yhteiskunnallisissa kokonaisyhteyksissään.

Voisiko nyt 2000-luvulla teknologinen mielikuviutus nousta samalle tasolle tutkimuksen ja toiminnan kehittämiseksi? Mitä olisi ”technological imagination” historiallis-yhteiskunnallisessa kokonaisyhteyksissään? Jossain mielessä vertaamme haastetta keskiaikaiseen Paracelsukseen, joka halusi korvata skolastisen tieteentekemisen perinteen. Paracelsus painotti tutkimuksissa suoraan luonnosta tapahtuvaa ilmiöiden havainnointia ilman sokeaa uskoa auktoriteetteihin ja heidän oppeihinsa.

**Vanhan humanismin kolmas ominaisuus oli minuuden ja minäkuvan löytäminen,** joka korosti ihmisen yksilöarvoa ja subjektiivisuuden merkitystä. **Uusi humanismi pyrkii edistämään ihmisten autonomiaa globaalin viestinnän maailmassa,** jossa erilaiset riippuvuudet ja henkinen alistaminen uhkaavat tietoisuutta.

Ajan henki pyrkii vahvasti ohjaamaan tieteellistä ja taiteellista toimintaa. Väittelin tohtoriksi Tampereen yliopistossa vuonna 1973 kansainvälisten televisio-ohjelmien virrasta, jossa laajalla empiirisellä aineistolla osoitin amerikkalaisuuden ylivaltaa maailman televisio- ja uutisvirroissa. Tutkimukseni sai paljon huomiota myös päätöksentekijöiden piiristä, koska se liittyi silloin ulkopoliittisestikin herkkään ETYK:in valmisteluprosessiin ja nk. kolmanteen koriin, ”yhteistyöhön humanitaarisilla ja muilla aloilla”. Tasavallan Presidentti Urho Kekkonen saapui pari päivää väitöstilaisuuteni jälkeen Tampereen yliopistoon ja piti tunnetun puheensa,

---

*Propagandaa  
on vaikea erottaa  
monin eri keinoin  
levitettävän viihteen  
ja uutistarjonnan  
seasta.*

---

josta on jälkeenpäin kirjoitettu Suomessa hyvinkin kriittisesti. En halua puuttua itse puheeseen, jossa hän kylläkin viittasi hyvin myönteisesti tutkimukseeni, mutta haluan kertoa pienen yksityiskohdan tapahtumasta. Vähän ennen puhetta minulle oli annettu tilaisuus vaihtaa ajatuksia kahden kesken presidentin kanssa rehtori Jaakko Uotilan ja muiden valmistellessa puhetilaisuutta. Tasavallan Presidentti kysyi minulta: ”Kuka oli Teidän vastaväittäjänne?”

Vasta nyt vuosien kuluttua ymmärän tuon kysymyksen merkityksen. Riippumatta siitä kuinka vallanpitäjien tai ajan hengen kannalta kiusallista tietoa tuotamme, yliopistojen tehtävä on tuottaa uutta, mutta myös luotettavaa tietoa. Vaikka koko tieteellinen työmme perustuu sosiologi Mertonin oppien mukaisesti organisoituun skeptisismiin, vasta-vaittäjä on viimeinen varmistus aineistojen, menetelmien ja argumenttien luotettavuudelle.

Professori Olavi Borgin uutta kirjaa ”Elämä kertoo” (2010) lainatakseni - Tampereen yliopiston maine punaisena yliopistona oli pahimmillaan vuoden 1975 promootioiden aikaan. Olin silloisessa hengessä mukana. Sain pitää arvostetuille kunniatohtoreille englanninkielisen puheen, jossa mm. totesin: ”Parhaimmillaan tiede on hengen, ei tekniikan asia. Mielikuvitukseen ja intuitioon luottaen se on spekulatiivista ja luovaa, tentatiivista pikemmin kuin jotakin lopullista ja samalla syvästi sitoutunutta laajemman ymmärryksen jatkuvaan ja tarmokkaaseen, rehelliseen etsintään.” Kysyin puheessani voimmeko harjoittaa rauhanomaista rinnakkaineloa esimerkiksi Rhodesian hallituksen kanssa, joka ylläpitää sisäistä terroria omia kansalaisiaan kohtaan.

Yhdysvaltojen hallitseva asema maailman tiedonvälityksessä 1970-luvulla ei ole mihinkään muuttunut globaalissa muutoksessa 1990- ja 2000-luvuilla. Minulle oli opettavaa pohtia näitä kysymyksiä tohtori Pekka Visurin kanssa lukuisissa radio-ohjelmissa 1990-luvulla. Juuri julkaistussa kirjassaan (Visuri, 2011) hän toteaa, että kylmän sodan päätyttyä Yhdysvallat kykeni hankkimaan selvän johtoaseman ns. uuden teknologian tuotannossa, erityisesti tietotekniikassa, ja siihen liittyen maailmanlaajuisen median hallinnan. Propagandaa on vaikea erottaa monin eri keinoin levitettävän viihteen ja uutistarjonnan seasta.

Minulle yhden arvomaailman ja valtakeskuksen ylivoima oli ja on ongelma, joillekin ehkä ratkaisu jos uskotaan, että tuo ylivoima sisältää arvojen moninaisuutta ja ilmaisuvapautta. Tällaisia ajatuksia heräsi 1990-luvun alussa esimerkiksi alussa mainitsemissani kansainvä-

lisessä viestintäalan tutkijoiden järjestössä, kun etsittiin ulospääsyä kansainvälisen tiedotusjärjestyksen kiistoista.

Minulla on ollut onni tutustua 1980-luvulla New Yorkissa sijaitsevan Columbia-yliopiston opettajankoulutuslaitoksen professori Elise Bouldingiin. Hänen tavoitteenaan oli luoda rauhanomainen, keskinäisen riippuvuuden maailma, joka olisi ihmisille hyvä paikka elää. Yksikään yhteiskunta ei voi määrätä universaalia järjestystä hyväksyttäväksi muille yhteiskunnille. Tärkeä haaste on luoda ihmislajin identiteetti, joka sisältää kulttuurisen diversiteetin.

**Neljäntenä vanhan humanismin piirteenä oli uuden maailman, lähinnä Amerikan ”löytäminen”. Kohtaaminen muiden kulttuurien ja sivilisaatioiden kanssa oli tuolloin väkivaltaista – ne valloitettiin ja tuhottiin. Käsite ”ristiretki” on nyt 2000-luvulla saanut uuden, pelottavan sotilaallis-poliittisen merkityksen. Nyt valloitusotien sijaan puhutaan ”ehkäisevästä sodasta” ja ”humanitäärisestä interventioista”. Uuden humanismin tavoitteena on kuitenkin moninaisuuden ja kulttuurien monimuotoisuuden tunnustaminen ja sivilisaatioiden välinen vuoropuhelu. Euroopassakin tunnuksena on diversiteetti, ”yhtenäisyys moninaisuudessa.”**

Unesco suoritti 1980- ja 1990-luvuilla joukon tutkimuksia, joissa havaittiin, että tiukkojen kehitysmallien toteuttaminen ilman maiden ja alueiden omien kulttuurien ja filosofioitten käsitteitä ja arvoja, ei edistä järjestelmän kehitystä. Siksi vuonna 2005 hyväksyttiin sopimus kulttuuristen ilmaisumuotojen moninaisuudesta. Jo vuonna 2001 oli hyväksytty universaali kulttuurisen diversitee-

tin julistus. Näiden asiakirjojen tarkoitus on tehdä selväksi se, että on välttämätöntä ymmärtää, että kulttuurituotteet ja palvelut välittävät identiteettejä, arvoja ja merkityksiä eikä niitä siten voida tarkastella pelkästään tavara- tai kulutustuotteina.

Tämän vuoden 2011 alussa järjestettiin professori Rupert Macleanin johdolla Hongkongissa kansainvälinen ammattikasvatuksen symposium, joka käsittelee elinikäistä oppimista, köyhyiden poistamista ja kestävästä kehitystä. Tuon Unesco-professorin perustamiseen vaikutti oma oppituolini Tampereen yliopistossa. Kiinalaisten osanottajien kanssa pohdimme mm. sitä onko globaali kulttuuri mahdollista. Pari vuotta aikaisemmin osallistuin Tampereen yliopiston kansleri Krista Varantolan kanssa naisrehtorien foorumiin Kiinassa, jolloin tutustuin myös kiinalaiseen kirjapainoalan museoon Yangzhoun yliopistossa. Siellä oli kolmen ajattelijan patsoit rinnakkain, ”The Great Minds”: Aristoteles, Sakjamuni, ja Konfutse. Siinä on näkökulma ihmiskunnan yhteiseen perintöön.

**Viidenneksi renessanssijan humanismissa kehittyi ajatus kosmopoliittisesta kansalaisesta. Nyt uusi humanismi korostaa kansalaisten oikeuksia ja velvollisuuksia. Jos on olemassa yleismaailmallisia oikeuksia, on myös yleismaailmallisia velvollisuuksia. On löydettävä tasapaino yksilöllisyyden ja vastuuarvojen ja ominaisuuksien sekä yhdenmukaisuuden (uniformity) ja moninaisuuden (diversity) väliltä.**

## Lopuksi

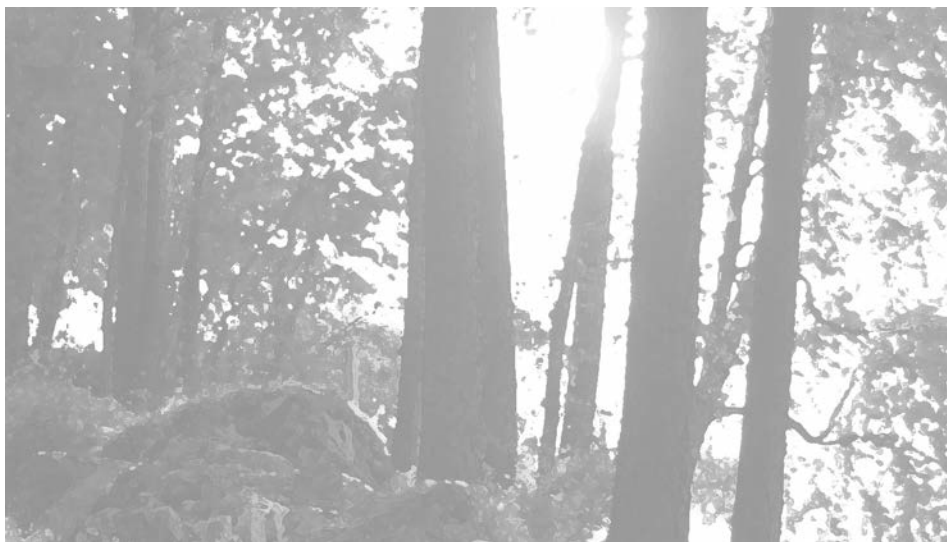
Suuret filosofit, kuten Bertrand Russell kirjoittavat mielellään elämäntyönsä loppuvaiheessa mahtipontisia selityksiä sille minkä vuoksi ovat eläneet. Meille läheisemmin työnsä jälkiä katsellut Antti Eskola kirjoitti kirjan ”Mikä henki meitä kantaa?” (Eskola, 2010) ja haki vastauksia tähän kysymykseen menneiltä vuosikymmeniltä Tampereen yliopistossa.

Myös tieteellisessä työssä voi joutua vastaamaan perimmäisiin kysymyksiin ja toisten sivilisaatioiden haasteisiin. Esimerkin muinaisesta Kreikasta kertoi jo Barbara Ward McGill yliopistossa Kanadassa vuonna 1957. Ryhmä hindu-filosofoja matkusti Intiasta Kreikkaan puhuakseen Sokrateen kanssa. He kysyivät kreikkalaiselta mikä oli kreikkalaiselle filosofialle kaikkein kiinnostavinta. Sokrates vastasi: ”Miksi, - sen täytyy liittyä kaikkeen inhimilliseen.” Hindut kysyivät: ”Miten voit tutkia mitään inhimillistä tietämättä mikä on jumalallista?” Jos joku asia on ihmiselle tärkeää, niin se kyllä tulee esiin.

Olenko siis yhä asiantuntija ei-missä? Nyt Tampereella uutta yliopistoa rakennettaessa kasvatustieteiden yksikkö pyrkii kouluttamaan ”yhteiskunnallisesti ja kulttuurisesti tietoisia ja taitavia sekä kriittisesti ja laaja-alaisesti ajattelevia kasvatustieteen asiantuntijoita.” Sellainen asiantuntija kuulostaa hyvältä.

## Lähteet

- Borg, O. (2010). *Elämä kertoo*. Tampere: Yliopistopaino.
- Eskola, A. (2010). *Mikä henki meitä kantaa*. Helsinki: Tammi.
- Huxley, A. (1932). *Brave New World*. London: Chatto and Windus.
- Mills, C. W. (1982/1959). *Sosiologinen mielikuvitus*. Helsinki: Gaudeamus.
- Mäki-Kulmala, H. (2011). Eurooppalaisista aatteista. *Aikalainen*, 3. Luettu osoitteesta: <http://aikalainen.uta.fi/2011/03/31/eurooppalaisista-aahteista/>.
- Pérez Tornero, J. M., & Varis, T. (2010). *Media Literacy and New Humanism*. Moscow: UNESCO Institute for Information Technologies in Education.
- Visuri, P. (2011). *Maailman muutos ja Suomi*. Helsinki: WSOYpro.



# Koulutuksen tutkimuslaitoksen uutuusjulkaisuja

*Kari Törmäkangas & Timo Törmäkangas*  
**Osoianalyysi testien arvioinnissa**

Erialaisten taitoja, tietoja ja asenteita mittaavien testien ja kyselyjen määrä on viime vuosina kasvanut huomasti. Kirjassa esitellään käytetyimmistä kyselyjen analyysimenetelmistä klassinen osoianalyysi, Raschin malli sekä moniparametriset logistiset mallit. Analysointimenetelmien käyttöä havainnollistetaan esimerkein erilaisissa testitilanteissa Winsteps-, Facets- ja Bilog-ohjelmistoilla. Kirja on tarkoitettu tutkijoiden, opiskelijoiden, tutkimuslaitosten ja markkinointitutkimusyritysten käyttöön sekä osoianalyysin oppikirjaksi.

2009. 288 sivua. 29 e. Tilauskoodi D091.



*Martti Siisiäinen & Leena Alanen (toim.)*  
**Erot ja eriarvoisuudet**  
PAIKALLISEN ELÄMÄN RAKENTUMINEN

Teoksessa sovelletaan ensi kertaa Suomessa bourdieulaista sosiologista lähestymistapaa laaja-alaisesti paikallisuuden ja paikallisten pääomien tutkimukseen. Kirja on ainutlaatuisen pienen keskisuomalaisen paikallisyhdyskunnan kuvaus. Kirjoittajat esittelevät eriarvoisuuden rakentumista ajassa ja paikassa sekä analysoivat erilaisten resurssirakenteiden merkitystä paikallisyhteisössä elävien lasten, nuorten ja eri-ikäisten aikuisten arjen käytännöissä. Kirja on tarkoitettu erityisesti yhteiskunta- ja kasvatustieteilijöille sekä paikallisuuden tutkimisesta kiinnostuneille.

2009. 309 sivua. 29 e. Tilauskoodi D090.



*Timo Aarrevaara & Taina Saarinen (toim.)*  
**Kilvoittelusta kilpailuun?**

ARTIKKELIKOKOELMA KORKEAKOULUTUTKIMUKSEN  
JUHLASYMPOSIUMISTA 25.–26.8.2008

Eurooppalaisen korkeakoulualan toteutuminen merkitsee suomalaisille korkeakouluille kasvavia kilpailukyvyyn vaatimuksia. Tämä kirja avaa näkemyksiä kilpailun ja kilvoittelun elementteihin korkeakoulupolitiikassa, korkeakoulupedagogiikassa ja opiskelijavirtojen liikkeissä. Kirjoittajina on edustava joukko sekä pitkän linjan korkeakoulututkijoita että uusia kentänvaltaajia. Kirja on tarkoitettu korkeakoulutuksen tutkijoille, toimijoille ja päättöksentekijöille.

2009. 238 sivua. 27 e. Tilauskoodi D089.



*Raija Hämäläinen*  
**Designing and Investigating Pedagogical Scripts to  
Facilitate Computer-Supported Collaborative Learning**

Computer-supported collaborative learning (CSCL) appears to provide a promising social approach to foster learning. This study provides knowledge of collaboration scripts as a pedagogical method to facilitate group processes in virtual environments in authentic educational contexts. The findings indicate that scripts as external support can help students proceed in solving learning tasks.

**Julkaisu on saatavissa vain verkosta:** <http://ktl.jyu.fi/img/portal/13820/t024.pdf>

2008. 88 s. Verkkojulkaisu.



Birgitta Mannila, Raija Hämäläinen, Kimmo Oksanen (toim.)

## Pelaa ja opi

### RÄÄTÄLÖITYJÄ VERKKOPELEJÄ AMMATILLISEEN OPPIMISEEN

PedaGames-hankkeessa toteutettiin kolme erilaista 3D-oppimispeliä käytettäväksi ammatillisessa koulutuksessa. Tässä julkaisussa kuvataan toteutettuja pelejä ja niistä saatuja tutkimus-tuloksia. Lisäksi julkaisussa tarkastellaan myös laajemmin uusien teknologioiden käyttöä apuna ammatillisessa koulutuksessa. Julkaisu kannustaa ja rohkaisee opettajia käyttämään oppimislejää opetuksen tukena. Julkaisu on saatavissa verkosta [http://ktl.jyu.fi/ktl/julkaisut/luettelo/vuosi\\_2007/d086](http://ktl.jyu.fi/ktl/julkaisut/luettelo/vuosi_2007/d086). Saatavilla rajoitetusti myös painettuna toimituskulujen hinnalla.

2007. 88 s. Tilauuskoodi D086.



## aiempia julkaisuja

**Marja Kankaanranta, Anna Grant, Pirjo Linnakylä (toim.):** e-Portfolio. Adding Value to Lifelong Learning. 2007. 303 s. 29 e. Tilauuskoodi D082.

**Leena Alanen, Veli-Matti Salminen, Martti Siisiäinen (toim.):** Sosiaalinen pääoma ja paikalliset kentät. 2007. 249 s. 27 e. Tilauuskoodi D081.

**Maarit Virolainen, Sakari Valkonen:** Kiireavusta innovatiivisten tietoyhteisöjen vahvistamiseen. Ammattikorkeakoulujen työelämäkumppanit ja yhteistyö harjoittelujen järjestämiseksi. 2007. 117 s. 23 e. Tilauuskoodi G039.

**Pasi Savonmäki:** Opettajien kollegiaalinen yhteistyö ammattikorkeakoulussa. Mikropoliittinen näkökulma opettajuuteen. 2007. 200 s. 26 e. Tilauuskoodi T023.

**Ellen Piesanen, Ulla Kiviniemi, Sakari Valkonen:** Opettajankoulutuksen kehittämissuunnitelman seuranta ja arviointi. Opettajien täydennyskoulutus 2005 ja seuranta 1998–2005 oppiaineittain ja oppialoitain eri oppilaitosmuodoissa. 2007. 244 s. 26 e. Tilauuskoodi G038.

**Päivi Vuorinen, Sakari Valkonen:** Korkeakoulutuksesta työelämään. Työhön sijoittuminen ja työelämävalmiudet kaupan ja tekniikan alalla. 2007. 182 s. 25 e. Tilauuskoodi G037.

**Seija Nykänen, Merja Karjalainen, Raimo Vuorinen, Lea Pöyliö:** Ohjauksen alueellisen verkoston kehittäminen – poikkiallinen ja moniammatillinen yhteistyö voimavarana. 2007. 280 s. Saatavana vain verkosta osoitteesta: [http://ktl.jyu.fi/ktl/julkaisut/luettelo/vuosi\\_2007/g034](http://ktl.jyu.fi/ktl/julkaisut/luettelo/vuosi_2007/g034).

**Jani Ursin, Jussi Välimaa (toim.):** Korkeakoulutus teoriassa. Näkökulmia ja keskustelua. 2006. 252 s. 27 e. Tilauuskoodi D080.

**Raimo Vuorinen, Sakari Saukkonen (Eds.):** Guidance Services in Higher Education. Strategies, Design and Implementation. 2006. 187 s. 26 e. Tilauuskoodi D079.

**Matti Vesa Volanen:** Filoteknia ja kysymys sivistävästä työstä. 2006. 115 s. 23 e. Tilauuskoodi D077.

### TILAUKSET:

puh. (014) 260 3220, fax (014) 260 3241,  
e-mail: [ktl-asiakaspalvelu@ktl.jyu.fi](mailto:ktl-asiakaspalvelu@ktl.jyu.fi)  
[www.ktl-julkaisukauppa.fi](http://www.ktl-julkaisukauppa.fi)

Toimituskulut: 5,00 – 8,00 e / tilaus. Hinnat sis. alv:n (julkaisut 8 %, videot, CD:t ja lehtien irtonumerot 22 %). Myynti valtion laitoksille on verotonta.

**Marja-Leena Stenström, Kati Laine (Eds.):** Quality and Practice in Assessment. New Approaches in Work-Related Learning. 2006. 176 s. 26 e. Tilauuskoodi D078.

**Anna Raija Nummenmaa, Jouni Välijärvi (toim.):** Opettajan työ ja oppiminen. 2006. 285 s. 28 euroa. Tilauuskoodi D076.

**Timo Aarrevaara, Jatta Herranen (toim.):** Mikä meitä ohjaa? Artikkelikokoelma Jyväskylässä 5.–6.9.2005 järjestetystä korkeakoulutuksen tutkimuksen IX symposiumista. 2006. 327 s. 29 e. Tilauuskoodi D075.

**Matti Vesa Volanen:** Opiskeleva Keski-Uusimaa. Toisen asteen koulutuksen kehittäminen Kuuma-kunnissa ja Sipoossa. 2006. 95 s. 22 e. Tilauuskoodi G033.

**Kolawole Raheem, Pekka Kupari, Johanna Lasonen:** Towards Science Education for Sustainable Development in Developing Countries. A Study of Ethiopia, Ghana and Nigeria. 2006. 72 s. 21 e. Tilauuskoodi G032.

**Merja Karjalainen & Helena Kasurinen (toim.):** Ohjauksen toimintakulttuurin muutos alueellisessa yhteistyössä. Oppilaan- ja opinto-ohjauksen kehittämishankkeen raportti. 2006. 205 s. 25 e. Tilauuskoodi G031.

**Marja-Leena Stenström, Kati Laine (Eds.):** Towards Good Practices for Practice-Oriented Assessment in European Vocational Education. 2006. 68 s. 21 e. Tilauuskoodi G030.

**Maarit Virolainen:** Osaamista rakentamassa. Ammattikorkeakoulut harjoittelujen ja työelämäyhteistyön kehittäjinä. 2006. 131 s. 23 e. Tilauuskoodi G027.

**Raimo Vuorinen:** Internet ohjauksessa vai ohjaus internetissä? Ohjaajien käsityksiä internetin merkityksestä työvälineenä. 2006. 245 s. 26 e. Tilauuskoodi T019.



JYVÄSKYLÄN YLIOPISTO  
KOULUTUKSEN TUTKIMUSLAITOS





OKKA -säätio ja Savonlinnan oopperajuhlat järjestävät

**Torstaina 21.7.2011 Savonlinnassa**

Ooppera -henkisen huippuseminaarin

## Opettajan laaja-alainen sivistys – tie maailman estradeille

Seminaari klo 13.00 – 15.00,  
Savonlinnan Opettajankoulutuslaitos, Aino-sali

Aiheesta keskustelevat mm. presidentti **Martti Ahtisaari**,  
oopperalaulaja **Jorma Hynninen**, oopperanjohtaja **Jan Hultin**  
ja rehtori **Pekka Huttunen**.

Seminaarin juontaa **Pauli Aalto-Setälä**

•

Laivaristeily klo 16.45 – 18.45 Olavinlinnaan  
Buffet-päivällinen

•

Ooppera klo 19.00 – 21.45  
Puccini: Tosca

•

Hinta: 242 €/hlö

(sisältäen seminaariohjelman, laivaristeilyn, buffet-päivällisen,  
oopperalipun ja väliaikatarjoilun)

**Varmista osallistumisesi ja varaa paikkasi ajoissa!**

Seminaari-ilmoittautumiset: [sales@operafestival.fi](mailto:sales@operafestival.fi)  
Hotellivaihtoehdot verkkokaupastamme [www.oopperajuhlat.fi](http://www.oopperajuhlat.fi)





*Savonlinnan Oopperajuhlat 1. – 27.7.2011*

# DON GIOVANNI

## LOHENGRIN • TOSCA • DON CARLO

### PSALMUS HUNGARICUS & HERTTUA SINIPARRAN LINNA

#### KYLLÄ OOPPERAJUHLILLA SAA NUKKUAKIN.

Savonlinnan Oopperajuhlien ajaksi on helppo varata hotellihuone. Täysin toinen asia sitten on, kuinka paljon oopperahumussa tulee nukkuttua. Oopperajuhlien verkkokaupasta löydät erilaisia majoitusvaihtoehtoja luonnon helmasta ja keskustan sykkeestä.



##### Hotelli Herttua

Miellyttävät puitteet luonnonkauniissa ympäristössä Kerimäellä. Mahdollisuus saunaa savusaunassa ja ihastella Puruveden kirkkautta.

*2 hhl/alk. 137 €, sis. aamiaisen*



##### Hotelli Kruunupuisto

Suomen kansallismaismissa Punkaharjulla sijaitseva kylpylä-hotelli. Myös Retretti ja Metsämuseo Lusto ovat kivenheiton päässä.

*2 hhl/149 €, sis. aamiaisen*



##### Best Western Spahotel Casino

Aivan Savonlinnan keskustassa ja kuitenkin omalla saarella ja kuitenkin omalla saarella sijaitseva hotellista on helppo piipahtaa kaupungilla tai nauttia omasta rauhasta.

*2 hhl/alk. 139 €, sis. aamiaisen*



##### Villa Ooppera

Enemmän tilaa ja kodinomaista asumista tarjoavat Villa Ooppera-huoneistot sijaitsevat Kasinonsaarella Savonlinnan keskustassa.

*Huoneistot kuudelle alk. 850 €*

[www.oopperajuhlat.fi](http://www.oopperajuhlat.fi)

# OKKA-SÄÄTIÖN HYVÄT KIRJAT



Raili Gothónin ja Arja Kosken toimittaman kirjan kirjoittajat kertovat artikkeleissaan työhajauksesta 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 kehittämiselle. Työnohjauksen hyödyntäminen näytetty kirjassa myös eettisenä valintana, joka mahdollistaa koko työyhteisön oppimisen ja kehittämisen.

20 €  kpl

Kirja on tarkoitettu kaikille työnohjauksesta ja sen kehittämisestä 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.

Theoretical Understandings for Learning in the Virtual University nostaa esille tärkeän kysymyksen, kuinka ohjata virtuaaliopiston opiskelijoita kehittymään aktiivisiksi ja itseohjautuviksi oppijoiksi. Kirjan pääpaino on oppimisen teoreettisissa ymmärtämisessä oppijan ja teknologisen ympäristön vuorovaikutuksen näkökulmasta.

25 €  kpl



## 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: Dosentti Petri Nokelainen.  
Julkaisija: Ammattikoulutuksen tutkimusseura OTTU ry.

Vuosikertojen 1999 - 2006 lehdet myydään hintaan 1,20 €/lehti niin, että tilaukset tehdään 10 kappaleen pakettina (= 12 €/pkt). Lehdet voi valita vapaasti em. vuosikerroista. Lehtien teemat on nähtävissä säätiön kotisivuilla [www.okka-saatio.com](http://www.okka-saatio.com) Aikakauskirja-sivulla.



20 €  
4nroa (08)  
 kpl



20 €  
4nroa (10)  
 kpl

20 €  
4nroa (07)  
 kpl



20 €  
4nroa (09)  
 kpl



20 €  
4nroa (11)  
 kpl

Raija Meriläisen ja Minna Vuorio-Lehden toimittama kirja on säätiön 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 kehittämiselle.

Ammatillisten opettajakorkeakoulujen yhdessä toimittamassa ja OKKA-säätiön kustantamassa kirjassa paneudutaan sosiaalisen median ja mobiiliin teknologian avaamiin mahdollisuuksiin oppimisessa ja oppimiseen liittyvässä verkostomaisessa yhteistyössä. Julkaisun kirjoittajat ovat opettajia ja opettajankouluttajia sekä kokeneita verkko-opetuksen asiantuntijoita.

Artikkeleissa käsitellään sosiaalisen median, mobiiliin ohjauksen ja oppimisen sekä verkostoyhteistyön merkitystä erityisesti ammatillisen oppimisen ja ammatillisen opettajakoulutuksen kontekstissa, mutta myös laajemmin koulutukseen ja yhteiskuntaan liittyvänä ilmiönä.

25 €  kpl



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 €  kpl



20 €  kpl

Piirrä mulle minut – kuvia ja kertomuksia koulusta. Mikä tuo eläkeläisen mielestä iloa elämään? Millaista on opettajahuumori kevät-uupumuksen aikaan? Mitä piirtäjä saa lapsilta läksyksi? Kuvataiteilija Antti Huovinen hakeutui lukuvuodeksi viro-lahtelaiseen runsaan sadan oppilaan kouluun elämään vuorovaikutuksessa lasten ja opettajien kanssa ja toteuttamaan taiteilijan kutsumustaan. Piirustuslehtiöt täyttyivät ala-asteen elämänsattumuksista, arjesta ja juhlasta.

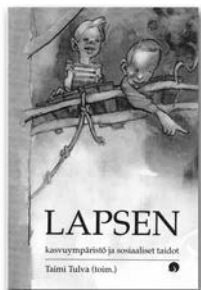


Mediakasvatuksen professori Tapio Variksen toimittamassa kirjassa 'Uusrenessanssiajattelu, digitaalinen osaaminen ja monikulttuurisuuteen kasvaminen' mediakasvatuksen, ammattikasvatuksen, hypermedian, kulttuurien välisen viestinnän ja koulutuksen suomalaiset asiantuntijat kirjoittavat näistä kysymyksistä oman tutkimustyönsä näkökulmasta. Kirjan artikkelit valot-

tavat mediakasvatuksen tilaa Euroopassa, teknologian roolia opettajan työn, e-oppimisen, arvioinnin ja teorian kannalta. Lisäksi teoksessa paneudutaan kulttuurienvälisen viestinnän olemukseen sekä kasvatuksen ja mediapsykologian ongelmiin Suomessa ja kansainvälisellä tasolla.



20 €  kpl



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.

20 €  kpl

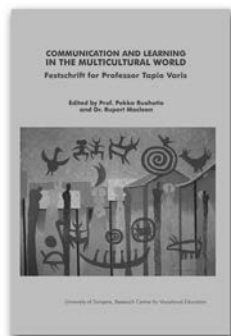
teistä kanssakäymistä ja sosiaalisia taitoja ja estää syrjäytymistä. Keskeiseksi tavoitteeksi muodostuu myös toisesta ihmisestä välittäminen.

Professori Soili Keskinen toimittama kirja 'Valta, kilpailu ja kiusaaminen opettajan työssä' on artikkelisarja, jonka tavoitteena on herättää pohtimaan opettajan työtä tunnetyön näkökulmasta. Kirjan avulla haluamme olla jäsentämässä osaa moninaisista opettajan ja oppilaan välisistä tunteista ja sillä tavalla olla auttamassa opettajia jäsentämään omaa työtään entistä monipuolisemmin. Siinä käytetyt artikkelit on muokattu Turun yliopiston Rauman opettajan koulutuslaitoksessa tehtyjen laadukkaiden opinnäytetöiden pohjalta. Kirja myös paljastaa, miten monipuolisista ja erilaisista viitekehyksistä käsin valmistuvat opettajat haluavat hahmottaa tulevaa työtään opettajina ja näin valmistautua kohtaamaan kaikki työn mukanaan tuomat mahdollisuudet ja uhat, riskit ja haasteet.



20 €  kpl

Pekka Ruohotien ja Rupert Macleanin toimittama professori Tapio Variksen juhla-kirja 'Communication and Learning in the Multicultural World' rakentuu asiantuntija-artikkeleille, 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.



25 €  kpl

Aivot, maailmankuva, informaatiotulva – opettajuus on säätiön toinen vuosikirja, jonka kirjoittajina on viisi asiantuntijaa: Juhani Juntunen, Erkki Lahdes, Risto Näätänen, Lauri Rauhala ja Veli-Matti Värrö. Kirjan tehtävänä on antaa opetusalaan työskenteleville tarpeellista taustatietoa alan uusista suuntauksista ja tutkimustuloksista.



5 €  kpl



Opettajien professiosta on OKKAsäätiön 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.

6 €  kpl

Äly ja tunne on Anneli Kalajoen toimittama kirja Jukka Sarjalan puheista ja kirjoituksista viideltä vuosikymmeneltä. Puheiden ja kirjoitusten aiheet liittyvät Jukka Sarjalan erityisalaan, suomalaiseen koulutukseen, jonka keskiössä hän on ollut kolme vuosikymmentä eli suomalaisen koulun kiihkeimmät kehitysvuodet, sekä rakkaaseen harrastukseen kirjallisuuteen. Hän on kirjoittanut perinteisiä kirja-arvosteluja ja -analyyskejä, tutkinut kansanedustajien kirjallista tuotantoa, käsitellyt laajasti nimimerkillä kirjoittavia henkilöitä presidentti Urho Kekkosesta Mika Waltariin ja Pentti Saarikoskeen.



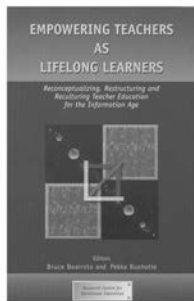
15 €  kpl

Karthago on Markku Tasalan kirjoittama kirja työstä, oppimisesta ja työpaikkakiusaamisesta. Työpaikkakiusaamisesta tai henkisestä väkivallasta työyhteisöissä on maassamme keskusteltu julkisesti varsin lyhyen aikaa. Aihe nousi otsikoihin koulukiusaamisesta käydyn polemiikin vanavedessä 1990-luvun alkupuolella. Voidaan sanoa, että kiusaamistarina etsii tänäkin päivänä itseään ja on koko ajan muotoutumassa. Vuoden 2003 alussa voimaan astunut uusi työturvallisuuslaki on tarjonnut työyhteisöille välineitä tarttua henkiseen väkivaltaan entistä lujemmalla otteella. Lakiin kirjatut henkistä työsuojelua koskevat lakipykälät jättävät kuitenkin runsaasti liikkumavaraa erilaisen ongelmatilanteiden tulkitsemista varten.



5 €

kpl



Empowering teachers as lifelong learners. Reconceptualizing, restructuring and reculturing teacher education for the information age. Editors Bruce Beairsto and Pekka Ruohotie.

6 €  kpl

Suomalais-saksalaista yhteistyötä ammatillisen koulutuksen ja ammattikorkeakoulujen hyväksii 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.



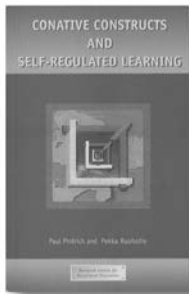
3 €  kpl

Markku Tuomisen ja Jari Wihersaaren kirjoittama Ammatikasvatusfilosofia on alan ensimmäinen suomenkielinen filosofinen kokonaisuus. Lähtökohdista on yleisen filosofian klassinen jaottelu: ontologia, tietoppi, estetiikka ja etiikka. Mukana on siten sekä teoreettisen filosofian että käytännöllisen filosofian näkökulma. Ammatikasvatusfilosofiaan kuuluu myös tieteenfilosofia. Näin tavoitellaan kattavaa systemaattista filosofista tarkastelua.



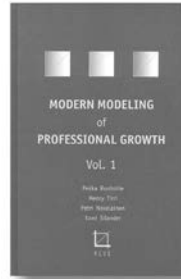
Teoksen kohderyhmänä ovat erityisesti opettajat, tutkijat, eri asiantuntijatehtävissä toimivat ammatilliset sekä tulevat ammatikasvatuksen ammatillaiset opinnoissaan ammattikorkeakouluissa ja ammatillisessa koulutuksessa. Kasvatusfilosofisena teoksena kirja soveltuu laajasti koko kasvatustieteen kentälle käsikirjaksi ja oppikirjaksi. Se sisältää uusia avauksia kasvatustieteen ja koulutuspolitiikan keskusteluun ja soveltuu käytettäväksi laajasti kasvatustieteen tutkimuksessa ja opinnoissa sekä poliittisella ja hallinnollisella sektorilla.

25 €  kpl



Kirjassa Conative Constructs and Self-Regulated Learning Paul R. Pintrich (Michiganin yliopisto) ja Pekka Ruohotie (Tampereen yliopisto) tarkastelevat mm. oppimisen konatiivisia rakenteita eli impulsia, halua, tahtoa ja määrätietoista pyrkimistä, motivaation ja tavoiteorientaation roolia oppimisen itsesäätelyssä.

5 €  kpl



Modern Modeling of Professional Growth kuvaa uusia kasvatustieteen tutkimusmenetelmiä ja esittelee niiden käyttöä tutkijalle käytännön sovelluksin ja esimerkein. Kirjassa esitellään sekä lineaaristen että nonlineaaristen menetelmien käyttöä, joita voidaan hyödyntää ammattikasvatuksen tutkimuksessa. Tekijät: prof. Pekka Ruohotie (TaY) ja Henry Tirri (HY) sekä Petri Nokelainen ja Toni Silander. Paketti sisältää kirjan + CD-rom:n.

15 €  kpl



Työpaikkakouluttajan opas on OKKA-säätiön ja Tampereen yliopiston Ammattikasvatuksen tutkimus- ja koulutuskeskuksen yhteistyötä. Aineisto on koottu Työpaikkakoulutuksen kehittämisprojektin opinäytetöistä, joiden kirjoittajat ovat kokeneita ammatillisia opettajia. Muina kirjoittajina oppaassa ovat rehtori Vesa Raitaniemi, varat. Heikki Suomalainen ja prof. Pekka Ruohotie.

6 €  kpl



Elinikäinen oppija – Livslångt lärande on suomalaisten opettajien selviytymistarina. Se perustuu laajaan Itämeren alueen opettajajamustojen keräys- ja tutkimushankkeeseen.

3 €  kpl

Pekka Kakkurin kirjoittama Oppia ja opetusta, 70 vuotta matemaattisten aineiden opettajien yhteistoimintaa Etelä-Pohjanmaalla on ensimmäinen laaja-alainen tutkimus oppikoulunopettajien kerhotoiminnasta maassamme. Seinäjoen kauppalassa toimineen valtionoppikoulun matemaattisten aineiden lehtorit perustivat sen vuonna 1934. Vuosikymmenien kuluessa se on varttunut alansa opettajien maakunnalliseksi ja osin myös valtakunnalliseksi yhteistyöelimeksi. Sotiemme jälkeen yhteiskunnallinen kehitys peruskoulunuudistukseen ja uusine matemaattisten kouluaineiden opetukseen liittyvine virtauksineen on vaikuttanut sen toimintaan. Kehittyvä ammattiyhdistysliike on rydyttänyt sitä vuosien saatossa.



8 €  kpl

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 Tassala on haastatellut kirjaa varten pariakymmentä ammattikasvattajaa ja virkamiehistä. Runsas reportaasikuvitus.



25 €  kpl



Matti Peltonen – Näkijä ja tekijä kuvaa prof. Matti Peltosta ihmisenä, kasvatustieteilijänä ja teollisuusjohtajana. Kirja käsittelee koulutusta, johtamista, yrittäjyyttä ja tulevaisuuden työtä. Kirjoittajina suomalaiset huippuasiantuntijat: Hirvi, Malaska, Purhonen, Juuti, Koironen, Ruohotie, Leino, Raivola, Honka, Niskanen ja Rydman. Runsas kuvitus.

3 €  kpl



Vanhuuden monet kasvat on toimittanut Taimi Tulva, Ilkka Uusitalo ja Kimmo Harra. Kirjassa käsitellään vanhuutta ja vanhenemisen kokemuksia, ikäihmisen asemaa, ikäihmisten ja senioriopettajien hyvinvoinnin kysymyksiä, gerontologista sosiaalityötä palvelutaloissa ja vanhainkodeissa, vanhusten käsitteitä elinikäisestä oppi-

misestä, muistisairauksia sekä sosiokulttuurisen innostamisen ideaa vanhustyössä. Se toteutettiin Opetus-, kasvatus- ja koulutusalojen säätiö – OKKA-säätiön, Tallinnan yliopiston sosiaalityön laitoksen ja Suomen Viron-instituutin yhteistyönä. Kirjan artikkelien kirjoittajina ovat Raiili Gothóni, Simo Koskinen, Tiina Kujala, Reet Velberg, Ilkka Uusitalo, Ülke Kespälu, Taimi Tulva, Inge Paju, Taina Semi ja Sirpa Granö. Artikkeleiden kommentoijina olivat emeritaprofessori Marjatta Marin ja yliopettaja Raiili Gothóni. Kirja on tarkoitettu oppikirjaksi alan oppilaitoksiin. Lisäksi sen tarkoituksena on lisätä vanhuuden ymmärtämistä ja vanhusten arvostamista yhteiskunnan arvokkaana voimavarana.

20 €



Raija Meriläinen (toim.)

### Suomalaisen koulutuspoliittikan murros 1990-luvulla

Kirjan kantavana teemana on koulutuspoliittikka 1990-luvun Suomessa. Koulutuspoliittista todellisuutta tarkastellaan sekä järjestelmän että yksilön kautta.

Vuosikirjan kirjoittajina ovat Sirkka Ahonen, Jukka Rantala, Jouni Välijärvi, Minna Vuorio-Lehti, Janne Varjo ja Raija Meriläinen.

7 €



**O**petus-, 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 opettajayhdistyksiä ja OAJ. OKKA-säätiö julkaisee myös alan kirjallisuutta, josta tässä joitakin edustavia esimerkkejä.

Ossi Naukkarinen  
**Art of the Environment** explores one of the most vital areas in contemporary art: environmental art and adjacent fields, something that escapes traditional categorisation, instead seeking new frontiers. It provides conceptual tools for making, teaching and receiving contemporary art.



25 €



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 toiminnallisena 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 laajemman koulutuspoliittisen näkökulman kannalta.

20 €



**Voit tilata** näitä teoksia suoraan OKKA-säätiöstä, puhelin 020 748 9521, fax (09) 1502 418, email: okka-saatio@oaj.fi

• tai lähetä tämä ilmoitus meille täytettynä:  
OKKA-SÄÄTIÖ, Rautatieäisenkatu 6, 00520 Helsinki.

Nimi

Osoite

Email



# 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 ja ruotsiksi.

## 2. Aikataulu

Vuosittain ilmestyy neljä numeroa: **maalis-, kesä-, syys- ja joulukuussa**. Ensimmäistä numeroa lukuun ottamatta muut ovat teemanumeroita, mutta niissäkin voidaan julkaista muitakin kuin teemaan liittyviä kirjoituksia harkinnan mukaan.

### Vuoden 2011 teemat & toimittajat:

- 1) Ajankohtaista ammattikasvatuksesta/Tuulikki Similä-Lehtinen, tuulikki.simila-lehtinen@okkasaatio.com
- 2) Työelämän ja ammatillisen koulutuksen monikulttuuristuminen /Risto Sännti, rsan@uwasa.fi ja Riitta Metsänen, riitta.metsanen@hamk.fi
- 3) Korkeakoulujen ja ammatillisen toisen asteen rakenteellinen kehittäminen/Anja Heikkinen, anja.heikkinen@uta.fi ja Jari Laukia, jari.laukia@haaga-helia.fi
- 4) Osaamisen tunnistaminen ja arviointi/Seija Mahlamäki-Kultanen, seija.mahlamaki-kultanen@hamk.fi ja Hannu Sirén, hannu.siren@minedu.fi

## 3. Aineiston toimitus

Kirjoitukset ja niihin liittyvät kuvat ja kuvat tulee lähettää **4 viikkoa ennen ilmestymiskauden 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

Kirjoitusten pituus on korkeintaan **30000 merkkiä** eli noin 10 liuskaa, jotka on kirjoitettu **1,5-rivinvälillä, fonttikoolla 12 ja ilman asetuksia** (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 eng-

lannin kielellä kirjoitettu tiivistelmä avainsanoineen. Muiden kuin artikkelien ja katsausten enimmäispituus on neljä liuskaa. On toivottavaa, että kirjoittajat kiinnittävät **huomiota tekstinsä luettavuuteen** niin, että se olisi laajemmaltikin koko lukijakunnan ymmärrettävissä.

## 5. Lähdeviitteet

Tekstissä lähdeviitteet merkitään sulkuihin seuraavasti: (Ruohotie 1996, 15-21), (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 jaettava 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.

## APA -tyyli

Toivomme, että *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>. Lisäksi Internet tarjoaa yksityiskohtaista tietoa ja esimerkkejä APA -tyylin soveltamisesta, esim. <http://owl.english.purdue.edu/owl/resource/560/01>. Ns. normaalityylin käyttö ei estä julkaisemista.

APA -tyylin 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 julkaistuun artikkeliin (electronic media) EQ Symposium (2004). *About Reuven BarOn's involvement in emotional intelligence*. Retrieved April 13, 2007, from [http://www.cgrowth.com/rb\\_biolrg.html](http://www.cgrowth.com/rb_biolrg.html).

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 sukupuoli- ja tulosten yleistettävyyden populaatioon (kvantitatiiviset menetelmät) ja osallistujien edustavuus (kvalitatiiviset menetelmät). Tutkimus-

aineiston 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 merkittävällä tavalla osallistuneiden henkilöiden nimet on mainittava joko kirjoittajina tai tekstissä. Tutkimukseen osallistuneiden henkilöiden anonymiteetin 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 numeroidaan juoksevasti. Niiden paikka osoitetaan tekstin lomaan selvästi (esim. "Kuvio 1 tähän"). **Taulukoiden, kuvien ja kuvien tulee olla painovalmiita.** Taulukon otsikko tulee taulukon yläpuolelle ja kuvion otsikko kuvion alapuolelle.

## 7. Artikkeleiden ja katsausten arviointi

Arvioidessaan kirjallisia tuotoksia toimituskunta käyttää apunaan ulkopuolisia asiantuntijoita. Kirjoitus lähetetään arvioitsijoille nimettömänä. Refereerointien 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.** Referee-menettelyä tarvitseva artikkeli tulee lähettää vastaavalle toimittajalle **8 viikkoa ennen ilmestymiskuukauden alkua.**

## 8. Ehdot

**Artikkelien ja katsausten kirjoittajille lähetetään 5 vapaakappaletta** ao. lehden numeroa. Muiden osastojen kirjoittajat saavat yhden vapaakappaleen. **Eripainoksia ei toimiteta eikä kirjoituspalkkioita makseta.** Lehden mahdollinen tuotto käytetään Ammattikoulutuksen tutkimusseura OTTU ry:n ja OKKA-säätiön toimintojen edistämiseen.

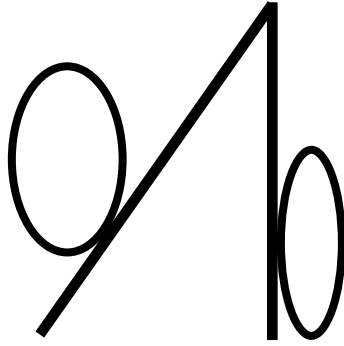
# Hyvää työtä.

Asiantuntijuutta ja  
tehokasta palvelua.

**VARMA**  
ELÄKKEIDEN TURVAAJA

[www.varma.fi](http://www.varma.fi)

OAJ:n Ammatilliset Opettajat - OAO ry.



[www.oao.fi](http://www.oao.fi)

*Kohti luovaa ja innovatiivista oppimista*

Heinilä & Kalli & Ranne (toim.) 2009.

## Tutkiva oppiminen ja pedagoginen asiantuntijuus

Kustantajat: OKKA-säätiö ja  
Tampereen ammattikorkeakoulu/  
Tampereen ammatillinen opettajakorkeakoulu

• Kirja työyhteisöjen kehittäjille ja kouluttajille,  
kasvatus- ja opetusalan henkilöstölle sekä opiskelijoille.

• Hinta 24 € (sis. toimituskulut)

• **Tilaukset:** [anne.karki@oaj.fi](mailto:anne.karki@oaj.fi)

