

SUSANNA HYVÄRI & PIA SAHONEN (TOIM.)

Monikulttuurisen ohjausosaamisen kehittäminen

– Virtaa ohjaukseen -koulutushankkeen
tulokset

Diak

Susanna Hyväri & Pia Sahonen (toim.)

MONIKULTTUURISEN
OHJAUSOSAAMISEN KEHITTÄMINEN
– VIRTAA OHJAUKSEEN -KOULUTUSHANKKEEN TULOKSET

Diak

Virtaa ohjaukseen



Vipuvoimaa
EU:lta
2014–2020



Diakonia-ammattikorkeakoulu
Helsinki 2021

DIAK **TYÖELÄMÄ** 22

Kannen kuva: Shutterstock

Taitto: PunaMusta Oy

ISBN 978-952-493-377-3 (painettu)

ISSN 2343-2187 (painettu)

ISBN 978-952-493-378-0 (verkkojulkaisu)

ISSN 2343-2195 (verkkojulkaisu)

<http://urn.fi/URN:ISBN:978-952-493-378-0>

PunaMusta Oy

Tampere 2021

VIRTAA OHJAUKSEEN

TULOKSIA JA TUNNUSLUKUJA



HANKKEEN TAUSTAA

- Hanke on tarjonnut **täydennyskoulutusta ja avoimia koulutusiltapäiviä** monikulttuurista ohjaustyötä tekeville ja siitä kiinnostuneille.
- **Ohjausosaamista** on kehitetty koulutukseen osallistuvien ja hankkeen yhteistyökumppanien kanssa.
- Kehitettyä **pedagogiikkaa ja koulutuksen mallinnusta** levitetään monikulttuurista ohjausta tekeville toimijoille.

TÄYDENNYSKOULUTUKSESTA MONIKULTTUURISUUSOSAAMISTA

Hankkeen tuloksena syntyi Virtaa monikulttuuriseen ohjaukseen **-täydennyskoulutus** ja sen **mallinnus**. Monikulttuurisen ohjausosaamisen kehittäminen (toim. Hyväri & Sahonen, Diak 2021).

KOULUTUKSEN MALLINNUS

1. ● 2. ● 3. ● 4. ●

Kielitietoisuus ja monikielisyys ohjaustyössä (5 op)

- Kielitietoinen ohjaustyö
- Dialogisuus
- Selkokieli
- Kielitieteiset käytänteet

Työelämäosaaminen ja ohjaajan roolin tuntemus (5 op)

- Työelämäosaaminen
- Ammatilliset toimintaympäristöt
- Verkostotyö
- Eettinen ohjaustyö

Voimavaralähtöinen ohjausosaaminen (5 op)

- Asiakasosallisuus
- Voimavaralähtöisyys
- Ratkaisukeskeisyys
- Työnohjaus

Vapaasti valittavat ohjauksen erityiskysymykset (1-3 op)

- Tulkin kanssa toimiminen (1 op)
- Sosiaaliturvan erityiskysymyksiä: asiakkaan ohjaaminen (1 op)
- Uskontolukutaito (1 op)

← Pedagogisena perustana yhteistoiminnallisuus, avoimuus, reflektiivisyys ja vertaisuus →

Koulutukseen ilmoittautuneet

51

HANKE LUKUINA

Suoritukset
480 op

Äidinkieli suomi
26

Äidinkieli muu
25

Eri kieliä
17

ILMOITTAUTUNEIDEN NIMIKKEITÄ

TE-asiantuntija

Uraohjaaja

Hankekoordinaattori

Kulttuuriohjaaja

Työelämävalmentaja

Varhaiskasvatuksen erityisopettaja

Opinto-ohjaaja

Lisäksi **3 avointa koulutusiltapäivää:**
340 ilmoittautunutta

Koulutuksen **yhteiskehittämiseen** osallistuneet monikulttuurisuus-asiantuntijat: **29**

PALAUTE KOULUTUKSISTA

4,2/5

Suosittelen koulutusta

4,0/5

Saanut osaamista, joka vahvistaa työelämävalmiuksia ja/tai avaa uusia työuramahdollisuuksia

4,4/5

Ammatillinen itseluottamus ja kiinnostus kehittää ammatillista osaamista lisääntyi

4,1/5

Voi hyödyntää saamaansa osaamista työyhteisössä

VIRTAA OHJAUKSEEN -HANKE on vahvistanut onnistuneesti ohjaustyötä tekevien kielitietoisuutta, ammatillisuutta ja ohjausosaamista ja tukenut verkostoitumista.

TIIVISTELMÄ

Susanna Hyväri & Pia Sahonen (toim.)

Helsinki
160 s.

**MONIKULTTUURISEN
OHJAUSOSAAMISEN KEHITTÄMINEN –
Virtaa ohjaukseen -koulutushankkeen
tulokset**

Diakonia-ammattikorkeakoulu, 2021
Diak Työelämä 22

Virtaa ohjaukseen -hanketta (2019–2021) käsittelevä julkaisu kokoaa yhteen monikulttuurista ojaus- ja neuvontatyötä käsitteleviä koulutuskokeilun tuloksia. Artikkelikokoelma tuo esiin keskeisiä ohjauksen teemoja, jotka ovat ajankohtaisia erityisesti pääkaupunkiseudun monikulttuurisen työn eri tehtävissä. Pääpaino teksteissä on koulutuspilottien sisällöissä ja pedagogissa ratkaisuissa. Lisäksi mukana on artikkeleita, jotka tuovat näkökulmia monikulttuurisen työn kannalta keskeisiin ilmiöihin. Julkaisun tavoitteena on tuoda monipuolisesti esiin monikulttuurista työtä tekevien koulutuspilottiin osallistuneiden ammattilaisten näkemyksiä omasta ohjaustyöstään ja sen kehittämistarpeista.

Artikkelikokoelma koostuu kolmesta osasta. Avausartikkeli kuvaa koulutuskokeilun toteutusta ja saatuja tuloksia. Tämän jälkeen käsitellään erilaisia pedagogisia valintoja monikulttuurisen ohjauksen toteutuksessa. Samalla tuodaan esiin, millä tavoin yhteistoiminta ja monimuotopedagogiikka ovat hyödynnettävissä monikulttuurisessa koulutuksessa ja opiskelijaryhmässä. Täydennyskoulutuksen käytännön toteutusta, koulutuksen sisältöjä ja koulutuspiloteissa toteutettuja oppimistehtäviä kuvataan yksityiskohtaisesti. Lukijan on mahdollista hyödyntää oppimistehtäviä hyvin erilaisissa yhteyksissä ja erilaisille kohderyhmille.

Toisessa osassa avataan kielitietoisuuden käsitettä, monialaista verkostotyötä, ohjaustyön etiikkaa sekä voimavaraistavaa ja osallisuutta vahvistavaa ohjaustyötä. Näitä ilmiöitä käsitteleviä opetussisältöjä avataan eri tieteenalojen kirjallisuutta hyödyntäen. Artikkeleissa tuodaan monipuolisesti esiin koulutuspilottiin osallistuneiden kuvauksia ja analyysijä omasta työstään.

Julkaisun kolmas osa käsittelee omakielistä ohjausta ja uskontolukutaitoa. Oma-kielisen ohjauksen ja uskontolukutaidon teemat leikkaavat monikulttuurisen ohjauksen eri osa-alueita. Uskontolukutaito artikkeli on luonteeltaan monipuolisesti yleissivistävä ja avaa useita näkökulmia uskontojen merkitykseen tämän päivän maailmassa. Kokoelman päättää artikkeli, joka käsittelee monikulttuurista ryhmäohjausta korkeakouluissa ja Diakissa kehitettyä monikulttuurisen ryhmäohjauksen mallia.

Asiasanat: pedagogiikka, monimuoto-opetus, monikulttuurisuus, ohjaus, kielitietoinen opetus, kehittäminen, voimaantumisen, uskontolukutaito

ABSTRACT

Susanna Hyväri & Pia Sahonen (eds.)

Helsinki
160 pp.

**DEVELOPING MULTICULTURAL
VOCATIONAL GUIDANCE –
Results of a Training Programme**

Diaconia University of Applied Sciences, 2021
Diak Työelämä 22
[Diak and Working life 22]

The publication of a training programme (2019–2021) brings together the results concerning the work on multicultural guidance. This collection of articles presents essential and current themes on guidance in multicultural work, especially, in the Helsinki Metropolitan Area. The main interests in the texts are on the content and the pedagogical solutions of the pilot training. The publication aims to bring forward the views of professionals who participated in the pilot training on improving their work in multicultural environments.

The collection includes three parts. The opening article describes the execution and the results of the training programme. This is followed by a description of various pedagogical methods used in multicultural guidance. It includes discussions on how collaboration and blended learning pedagogy can be used in multicultural training with social and health professionals and with student groups. How the training is carried out in practice, what it contains and the learning exercises are described in detail. The reader can use these exercises in various circumstances and with different groups.

The second part focuses on language awareness, multidisciplinary networking; the ethics of guidance; empowering and participatory strategies in professional guidance. Teaching materials are discussed by using literature from different fields of study. These articles present diversely the programme participants' descriptions and analyses on their work.

In the third part of the collection, the focus is on guidance on person's first language and on religious literacy. These two themes cross different aspects of multicultural guidance. The article on religious literacy is generally educative. Besides, it opens up various aspects to the significance of religions in today's world. The final article discusses multicultural training in higher education and presents a model for guiding multicultural groups developed in Diaconia University of Applied Sciences.

Keywords: pedagogy, blended learning pedagogy, multiculturalism, training, language awareness, developing, empowering strategies, religious literacy

SISÄLLYS

Tiivistelmä	5
Abstract	7
Aadan Ibrahim & Hannele Lautiola Esipuhe	11
Susanna Hyväri Johdanto	13
OSA I MONIKULTTUURISEN OHJAUSKOULUTUKSEN TOTEUTUS	15
Pia Sahonen & Susanna Hyväri Monikulttuurisen ohjauskoulutuksen pilotin toteutus	16
Hanna Hovila Yhteistoiminnallisuus ja monimuoto-opiskelu täydennyskoulutuksessa	35
Hanna Hovila, Susanna Hyväri & Tiina Ikonen Monikulttuurisen ohjauskoulutuksen moduulien kuvaukset	43
OSA II MONIKULTTUURISEN OHJAUSOSAAMISEN KESKEISET TEEMAT	63
Hanna Hovila & Susanna Hyväri Kielitietoisuus, monikielisyys ja palvelujen saavutettavuus	64
Susanna Hyväri & Marja Lindholm Moniammatillinen verkostotyö monikulttuurisessa ohjauksessa	75
Marja Lindholm Eettisyys monikulttuurisessa ohjaustyössä	91
Marja Lindholm & Susanna Hyväri Voimavaraistava ja osallisuutta vahvistava ohjaus	105
OSA III MONIKULTTUURISEN OHJAUKSEN SYVENTÄVÄT KYSYMYKSET	121
Leena Udo & Maija Toivonen Omakielinen ohjaus – askel kohti kielellistä yhdenvertaisuutta	122
Mikko Malkavaara Uskontolukutaito ja sen merkitys monikulttuurisessa työssä	128
Pauliina Seppä Ulkomaalaistaustaisten opiskelijoiden ryhmäohjaus Diakonia-ammattikorkeakoulussa	146
Kirjoittajat	160

ESIPUHE

Suomen väestö ikääntyy ja huoltosuhde heikkenee. Maahanmuuttajien ja monikulttuuristen ihmisten työvoiman määrä kasvaa lähitulevaisuudessa. Tämä prosessi avaa yhteiskunnalle sekä uusia mahdollisuuksia että haasteita.

Haasteena näemme sen, että yhteiskunnan ja työpaikkojen käytännöt ja asenneilmapiiri eivät välttämättä ole vielä valmiita tähän muutokseen. Suomessa maahanmuutto on suhteellisen nuori ilmiö, ja monesti maahanmuuttajien parissa työskentelevillä asiantuntijoilla ja ohjaajilla ei ole tarpeeksi ohjaustyössä tarvittavaa erityisosaamista kuten kulttuuri- ja uskontosensitiivistä työtötta. Viime aikoina on ollut yleisessä keskustelussa monikulttuuristen nuorten kohtaamat haasteet opinto-ohjauksen ohjaustilanteissa.

On kyse siis sekä työyhteisöjen kehittymisestä moninaisemmiksi että palvelujärjestelmän kehittymisestä palvelemaan paremmin eri taustoista tulevia asiakkaita. Virtaa ohjaukseen -koulutuskokeilu on vastannut nimenomaan tähän kysymykseen. Koulutuksen prosessi on avannut monikielisen ja -kulttuurisen ohjauksen eri ulottuvuuksia ja moninaisuutta. Koulutuksessa on myös taitavasti hyödynnetty osallistujien asiantuntijuutta koko koulutusprosessin ajan. Mielestämme koulutuskokonaisuus on edelläkävijä alallaan sekä sisällöltään että toteutustavaltaan.

Vantaa on Suomen monikulttuurisin kaupunki. Yli 20 prosenttia Vantaan väestöstä puhuu äidinkielenään muuta kuin ruotsia tai suomea. Vantaata on usein kutsuttu kotouttamisen laboratoriksi. Ehkä siksi erityisesti Vantaalla nähdään kulttuurisensitiivisen osaamisen merkitys. Näin saimmekin kunnian kirjoittaa esipuheen tähän julkaisuun.

Onnittelemme Virtaa ohjaukseen -hanketta ja -koulutusta. Onnittelemme myös ensimmäisiä koulutuksen suorittaneita. Te viette nyt viestikapulaa eteenpäin ja rakennatte uudenlaista palvelujärjestelmää.

Toivomme kuitenkin, että koulutuksen kehittämistyö ei jää tähän. Kielitietoinen ja monikulttuurinen osaaminen ei saisi jäädä vain tulevaisuuden sosiaali- ja terveysalan ammattilaisten vahvuudeksi tai monikulttuuristen ohjaajien täydennyskoulutukseksi. Kielitietoista ohjausosaamista tarvitsee koko palvelujärjestelmämme.

Monikulttuurisessa ohjaustyössä korostuu monialaisessa verkostoissa toimiminen. Tulevaisuudessa on yhä tärkeämpää, että eri toimialojen, sekä viranomais-ten että järjestöjen, yhteistyö ja palvelut täydentävät toisiaan. Vantaalla tätä on kehitetty muun muassa Tsemppari-toiminnassa yhteistyössä maahanmuuttajajärjestöjen ja viranomaisten kanssa. Yhteistyö ei aina ole ollut helppoa. Usein monikielinen ohjaaja järjestössä joutuu olemaan maahanmuuttaja-asiakkaan ja vielä aika vanhanaikaisen viranomaisjärjestelmän välissä.

Tämä julkaisu avaa innostavalla tavalla hankkeen ja koulutuksen prosessia sekä teoreettista viitekehystä koulutuksen taustalla. Toivomme, että teos kuluu monen ammattilaisen käsissä.

Osallistujat kokivat koulutuksen innostavaksi ja voimaannuttavaksi, mikä tulee esille myös tässä julkaisussa.

Aadan Ibrahim
Asiantuntija,
Neuvova Vantaa -hanke
Kaupunginvaltuutettu

Hannele Lautiola
Monikulttuurisuusasiain päällikkö,
Vantaan kaupunki
Virtaa ohjaukseen -hankkeen
ohjausryhmän jäsen

Susanna Hyväri

JOHDANTO

Monikulttuurisen ohjauksen kehittäminen on ajankohtainen haaste Suomessa ja erityisesti pääkaupunkiseudulla. Tilastokeskuksen mukaan maassamme asui 423 494 ulkomaalaistaustaista henkilöä vuoden 2019 lopussa. Heistä 49 prosenttia asui pääkaupunkiseudulla (Tilastokeskus, 2020). Tämän julkaisun keskeinen tavoite on kuvata koulutuspiilotin toteutusta ja analysoida ammatillista monikulttuurista neuvonta- ja ohjaustyötä. Artikkelijulkaisussa esiin tulevat havainnot koskevat lähinnä pääkaupunkiseutua. Silti niistä on varmasti hyötyä myös muilla alueilla, joissa monikulttuurisen ohjauksen haasteet ovat kaiken aikaa kasvamassa.

Julkaisun aiheesta on ilmestynyt aiemmin Vesa Korhosen ja Sauli Puukarin (2013) toimittama yleisteos *Monikulttuurinen ohjaus- ja neuvontatyö*. Sitä on käytetty keskeisenä tämän teoksen taustamateriaalina. *Virtaa ohjaukseen* -hankkeen koulutussisällöt on rakennettu yhteistyössä monien ammattilaisten ja maahanmuuttajataustaisten asiantuntijoiden kanssa. Ajatuksena on ollut, että koulutuksen sisällöt vastaisivat monikulttuurisen ohjauksen ammattilaisten arkityössään kohtaamiin ajankohtaisiin haasteisiin.

Julkaisun ensimmäinen osa kuvaa hankkeen toteutusta. Avausartikkelissa esitellään hankkeessa rakennettua monikulttuurisen ohjausosaamisen mallia. Lisäksi esitellään koulutuksen suunnittelua ja toteutusta vaiheittain sekä opetuksen palautekäytäntöjä ja niiden tuloksia. Tämän jälkeen käsitellään koulutuksen erilaisia pedagogisia valintoja. Samalla tuodaan esiin, millä tavoin yhteistoiminta ja monimuotopedagogiikka ovat hyödynnettävissä monikulttuurisessa koulutuksessa ja opiskelijaryhmässä. Täydennyskoulutuksen käytännön toteutusta ja koulutuksen sisältöjä kuvataan yksityiskohtaisesti. Lukijan on mahdollista hyödyntää oppimistehtäviä hyvin erilaisissa yhteyksissä ja erilaisille kohderyhmille.

Toisessa osassa esitellään kielitietoisuuden teoriaa ja käsitteitä. Lisäksi avataan näkökulmia monialaiseen verkostotyöhön, ohjaustyön etiikkaan sekä voimavaraistavaan ja osallisuutta vahvistavaa ohjaukseen. Näitä ilmiöitä käsittelevät opetusisällöt soveltuvat monikulttuurisen ohjaustyön lisäksi moniin muihin asiakastyön käytäntöihin ja palveluihin. Verkostotyötä, etiikkaa ja voimavaraistavia menetelmiä tarkastellaan peilaamalla toisiinsa teoreettista kirjallisuutta ja opiskelijoiden kirjoittamia oppimistehtäviä.

Omakielinen ohjaus ja uskontolukutaito kertovat monikulttuuriselle ohjaukselle tärkeistä teemoista. Nämä kokoelman kolmannen osan kaksi teemaa leikkaavat monia monikulttuurisen ohjauksen eri osa-alueita. Uskontolukutaito tuotiin mukaan koulutukseen erityiskysymyksenä. Sen havaittiin vaativan aivan oman paikkansa koulutusprosessin pedagogisessa toteutuksessa.

Tämä julkaisu ei olisi syntynyt ilman lukuisten eri ammattilaisten ja asiantuntijoiden osallistumista. Mikko Malkavaara kävi arvokasta keskustelua hanke tiimin kanssa uskontolukutaidon nykytulkinnoista ja kehitysvaiheista Suomessa. Mikolle kiitos myös artikkelin kirjoittamisesta. Susanna Tanskanen suunnitteli ja toteutti monikulttuurista ohjaustyötä tekeville suunnatun *Sosiaaliturvan erityiskysymysten moduulin*. Tulkin kanssa toimimisen moduulin toteutti Reeta Citir. Tiina Ikonen vastasi *Uskontolukutaidon* opintomodulistista. Pauliina Seppä laati artikkelin ulkomaalaistaustaisten opiskelijoiden ryhmäohjauksesta. Se tuo hankkeen ulkopuolelta kiinnostavan näkökulman julkaisuun. Ylemmän tutkinnon opiskelijoiden, Maija Toivosen ja Leena Udon, artikkeli omakielisestä ohjauksesta on merkittävä lisä kokonaisuuteen.

Virtaa ohjaukseen ydinhanke tiimiin kuuluivat Hanna Hovila, Susanna Hyväri, Marja Lindholm ja Pia Sahonen. Ilman hyvää ja toimivaa yhteistyötä ei pitkäjänteisyyttä vaativan julkaisun laatiminen olisi ollut mahdollista. Tästä kiitos hanketiimille. Julkaisun viimeistelyvaiheessa saatiin arvokasta kielen ja ajattelun kirkastamisapua Markku Salolta, joka kotijoukoissa jaksoi myös kannustaa artikkelien viimeistelyssä.

LÄHTEET

Puukari, S., & Korhonen, V. (2013). *Monikulttuurinen ohjaus ja neuvontatyö Monikulttuurisen ohjauksen lähtökohdat*. (toim.), (s. 12–31). PS-kustannus.

Tilastokeskus, 2020. http://stat.fi/til/vaerak/2019/02/vaerak_2019_02_2020-05-29_tie_001_fi.html

OSA I

MONIKULTTUURISEN OHJAUSKOULUTUKSEN TOTEUTUS

MONIKULTTUURISEN OHJAUSKOULUTUKSEN PILOTIN TOTEUTUS

Virtaa ohjaukseen -hankkeen tavoitteena on ollut vahvistaa monikulttuurista ohjaustyötä ja erityisesti koulutus- ja työuraohjausta tekevien työntekijöiden osaamista. Hankkeessa on pilotoitu täydennyskoulutusta, joka yhtenäistää ohjaustyötä tekevien osaamista ja tuo hyvin monenlaisissa tehtävissä toimivalle ammattiryhmälle mahdollisuuden ammatillisuuden vahvistamiseen, verkostoitumiseen ja hyvien käytänteiden jakamiseen. Koulutuksen tavoitteena on ollut myös lisätä ohjaustyön sujuvuutta ja laatua. Ohjauskoulutuksen pilotti *Virtaa monikulttuuriseen ohjaukseen*, laajuudeltaan 15 opintopistettä, toimi osaamistavoitteiden lisäksi monikulttuurisen ohjaustyön kehittämisalustana. Opiskelijoiden tehtäviä, yhdessä käytyjä keskusteluja ja seminaaritulanteita hyödynnettiin ammatillisen työn kehittämisen ideointiin ja mallintamiseen.

Monikulttuuriseen ohjausosaamiseen liittyviä hankkeita ja koulutusta on tarjolla pääkaupunkiseudulla laajalti. Esimerkiksi *OSMO2*-projektissa (ESR) toteutetaan Ohjaamoissa työskentelevän henkilöstön ja heidän taustaorganisaatioidensa koulutuksia, sparrauksia ja valmennuksia tarve- ja asiakaslähtöisesti ja lisätään Ohjaamoissa toimivien kykyä palvella maahanmuuttajataustaisia asiakkaita. Suomen Pakolaisavun hallinnoimassa *Navigaattori – kohti monimuotoisia kuntia* -hankkeessa (AMIF) koulutetaan omakielisen yhteiskuntaorientaation kouluttajia ja Työväen Sivistysliiton. *Ote työhön* -hankkeessa (ESR) koulutettiin työelämäohjaajia, jotka ohjasivat vertaisryhmissä pitkään pois työelämästä olleita maahanmuuttajia. Vantaan kaupungin hallinnoimassa *Tsempataan yhdessä – kumppanuudella työelämään!* -hankkeessa (ESR) toteutettiin koulutuspäiviä ja työstettiin opas, jonka tavoitteena on edistää maahanmuuttajajärjestössä työskentelevien ohjausosaamista.

Virtaa ohjaukseen -hankkeen ohjauskoulutuksen pilotissa on haluttu saada tietoa omakielistä ja monikielistä ohjaustyötä tekevien työelämäkokemuksista ja oman työn kehittämistarpeista. Kun ohjaaja tekee omakielistä ohjausta, myös

abstrakteja ja monimutkaisia teemoja voidaan käsitellä yhteisen äidinkielen avulla. Nämä ohjaajat ovat tärkeitä linkkejä siinä, että maahan muuttaneet saavat ajantasaista ja oikeaa tietoa tarvitsemistaan aihealueista ja tukea koulutus- ja työllistymispolulla etenemiseksi.

Artikkelissa avataan monikulttuurisen ohjauksen käsitettä ja sitä, miten se hankkeessa on ymmärretty. Täydennyskoulutuksen haku oli avoin kaikille monikulttuurista ohjaustyötä tekeville sekä näistä työtehtävistä kiinnostuneille koulutustaustasta ja työkokemuksesta riippumatta. Artikkelissa kuvataan, ketkä koulutukseen osallistuivat ja mikä sai heidät kiinnostumaan koulutuksesta. Tuodaan myös esiin, miten opiskelijaryhmän heterogeenisuus vaikutti koulutusprosessin suunnitteluun. Hankkeen toteutusprosessin vaiheiden avulla kuvataan, kuinka täydennyskoulutus muotoutui nykyiseen muotoonsa. Lisäksi selvitetään hankkeen yhteiskehittämisen periaatteita koulutusprosessissa, yhteistyösuhteita muiden hankkeiden kanssa ja monialaisessa hanketiimissä¹. Lopuksi arvioidaan koulutuksen prosessin toteutusta, koulutuksesta saatuja kokemuksia ja monikulttuurisen ohjauksen kehittämisen suuntia.

Monikulttuurisen ohjausosaamisen osa-alueet

Ohjaus- ja neuvontatyötä tarjoavat Suomessa hyvin monenlaiset organisaatiot. Ohjaustyötä tehdään julkisissa palveluissa, järjestöissä, yksityisissä palveluissa ja oppilaitoksissa, vapaan sivistystyön piirissä ja muissa työelämäyhteyksissä. Laajalajaisen määrittelyn mukaan ohjaus- ja neuvontatyö tarkoittaa kaikkia niitä toimintoja, joiden avulla autetaan ja tuetaan ihmisiä löytämään omien lähtökohtiensa ja arvojensa mukaisia ratkaisuja erilaisiin elämän haasteisiin ja mahdollisuuksiin elää sekä toimia yhteiskunnan jäsenenä. Ohjaustyö voi toteutua yksilö- tai ryhmäohjauksina paikan päällä tai verkossa. (Puukari & Korhonen, 2013, s. 15–17.)

Sanna Vehviläinen (2014, s. 12) määrittelee ohjaustyön yhteistoiminnaksi, jossa tuetaan ja edistetään ohjattavan oppimis-, kasvu-, työ- ja ongelmanratkaisuprosesseja siten, että ohjattavan toimijuus vahvistuu. Yhteistoiminnallisen ohjaustyön viitekehyksen taustalla vaikuttaa sosiokulttuurinen oppimisteoria, joka korostaa ihmisten oppimisen ja kasvun kiinnittymistä sosiaalisiin ja yhteisöllisiin suhteisiin (Martin, 2006; Vygotsky, 1978).

Monikulttuurinen ohjaustyö tarkoittaa sellaista ohjaus- ja neuvontatyötä, jossa kulttuurinen moninaisuus on keskeinen lähtökohta ja jossa pyritään kai-

1 Hankkeeseen osallistui yhteensä 15 Diakin asiantuntijaa: 10 monikulttuurisen työn asiantuntijaa, 2 koulutuksen asiantuntijaa, 2 hankeviestinnän asiantuntijaa ja pedagogiikan asiantuntija.

kissa vaiheissa ottamaan mahdollisimman hyvin huomioon kulttuurisista eroista lähtevät asiakastyön haasteet. Ohjaustyössä ohjaaja tulee tietoiseksi omasta kulttuuritaustastaan ja sen vaikutuksesta omaan työhön ja palveluihin. Hän toimii kulttuurisensitiivisesti eli huomioi ohjattavien kulttuuri- ja kielitaustan sekä yksilölliset tarpeet. (Puukari & Korhonen, 2013, s.16.)

Virtaa ohjaukseen -hankkeessa ohjausosaaminen rakentuu kuvatun monikulttuurisen ohjauksen laajan tulkinnan pohjalle. Ohjauskoulutuksen pilottiin osallistuneet opiskelijat työskentelivät hyvin moninaisissa ohjaustyön tehtävissä, jolloin oli tärkeää, ettei rajauduta tarkastelemaan vain tiettyihin palveluihin ja tehtäväalueisiin kuuluvaa ohjaustyötä. Hanketyössä kehitetty monikulttuurisen ohjausosaamisen mallinnus palvelee erilaisissa palveluorganisaatioissa toimivia ammattilaisia. Hankkeen aikana muotoutuneet monikulttuurisen ohjausosaamisen osa-alueet on kuvattu seuraavaan kuvioon (Kuvio 1).



Kuvio 1. Monikulttuurisen ohjausosaamisen mallinnus täydennyskoulutuksessa

Kielitietoisuus ja monikulttuurinen osaaminen on keskeinen monikulttuurisen ohjauksen osa-alue. Sen tulisi monipuolisesti yhdistyä kaikkiin muihin ohjausosaamisen teemoihin. Kielitietoisuus on kykyä huomioida kielellistä erilaisuutta ja estää kielellisistä eroista johtuvaa syrjäytymistä erilaisissa kohtaamistilanteissa. Kielitietoinen ohjaus on asiakkaan oman kielen, kulttuurin ja taustan huomioivaa ohjausta. *Selkokieli* on yleiskieltä helpommin käytettävää kieltä, jonka rakennetta

ja sisältöä on tietoisesti muokattu yksinkertaisemmaksi. Ohjauksessa selkokielen osaaminen koskee sekä puhuttua kieltä että kirjoitettuja materiaaleja. Monikulttuurinen osaaminen voidaan jakaa yleiseen ja kulttuurispesifiin (Puukari, 2013, s. 83–86). Yleistä osaamista on olla perillä kulttuurin kohtaamisen ilmiöistä ja prosesseista. Kulttuurispesifiä puolestaan on tieto tietyn kulttuurin erityispiirteistä. Monikulttuurinen osaaminen edellyttää avointa ja joustavaa suhtautumista erilaisuuteen.

Verkostotyön ja monialaisen yhteistyön osaaminen edellyttää kykyä toimia sujuvasti eri ammattiryhmien ja eri organisaatioissa toimivien työntekijöiden kanssa. *Työelämäosaaminen* edellyttää suomalaisten työmarkkinoiden ja koulutusjärjestelmän tuntemusta, kykyä ohjata erilaisista taustoista tulevien ihmisten työuria sekä yhdenvertaisen työyhteisön ja perehdytyksen periaatteiden hallintaa. Ohjaustyössä noudatetaan asiakastyön *eettisiä periaatteita*, joissa painottuvat kunkin työalueen erityispiirteet. Ammattilaiselta odotetaan sekä eettisten lähestymistapojen tuntemusta että kykyä soveltaa niitä erilaisiin asiakastyön tilanteisiin.

Voimavaraistava ja osallistava kohtaaminen tarkoittaa asiakkaan sosiaalisen osallisuuden vahvistamista. Ohjaustyössä ammattilainen tukee monikulttuurisen asiakkaan yhteiskuntaan ja sosiaalisiin suhteisiin kiinnittymistä. Asiakkaan yhteisö- ja yhteiskuntasuhteiden vahvistaminen voi olla koulutus- ja työelämänpolkujen tukemista tai palveluihin ohjaamista. Voimavaraistava työ edellyttää kykyä kuunnella ja luoda luottamuksellinen suhde asiakkaaseen. Ohjaustyön lähtökohtana on asiakkaan voimavarojen ja kykyjen tunnistaminen sekä toiveikkuuden ja tulevaisuuden uskon luominen.

Ohjaustyön erityiskysymykset käsittelevät erilaisia ohjaustyön työtehtäviä ja palveluita. Kuviossa 1 on mainittu muutamia keskeisiä ohjaustyön erityisosaamisen alueita, joita usein joudutaan käsittelemään ohjauksellisissa tilanteissa ja jotka toteutettiin koulutuksen aikana. Osaamistarpeita voi olla hyvinkin erilaisia riippuen eri asiakasryhmien tarpeista, ohjaajan tehtävästä ja yhteiskunnallisista muutoksista.

Monikulttuurisen työn ammattilaiset opiskelijaryhmänä

Hanketta valmisteltaessa koulutukseen tavoiteltiin ensisijaisesti maahanmuuttajataustaisia työntekijöitä, jotka tekevät omakielistä ohjausta ja jotka haluavat vahvistaa ohjausosaamistaan. Täydennyskoulutuksen kohderyhmäksi määriteltiin valmisteluvaiheessa:

1. monikulttuurista (omakielistä) ohjaustyötä tekevät maahanmuuttajataustaiset työntekijät kunnissa, kolmannella sektorilla ja oppilaitoksissa (esimerkiksi uraneuvojat, opinto-ohjaajat ja muut ohjaus- ja koulutuspalveluiden asiantuntijat) ja
2. maahanmuuttajataustaiset henkilöt, jotka ovat asuneet Suomessa pitkään, joilla on työkokemusta Suomesta sekä sujuva suomen kielen taito (työssä olevia tai työttömiä) ja jotka ovat kiinnostuneita koulutuksen suorittamisesta ja omakielisenä ohjaajana työskentelystä.

Koulutushaku avattiin kaikille halukkaille uusimaalaisille tai Uudellamaalla työskenteleville monikulttuurista ohjaustyötä tekeville tai alasta kiinnostuneille. Hakemuslomakkeen kysymyksiin vastaaminen ja toisaalta ohjaustehtävissä työskentely katsottiin riittäviksi suomen kielen taidon mittareiksi.

Koulutukseen haki 51 osallistujaa. Heidät kaikki valittiin koulutukseen mukaan. Opiskelijoista noin 85 prosenttia oli naisia. Taulukossa 1 on kuvattu koulutukseen ilmoittautuneet iän ja sukupuolen mukaan. Opiskelijat jakautuivat melko tasaisesti iän osalta yli 50-vuotiaisiin, 40–49-vuotiaisiin ja 29–39-vuotiaisiin. Opiskelijoista noin puolet ilmoitti äidinkielekseen suomen.

Taulukko 1. Täydennyskoulutukseen ilmoittautuneiden sukupuoli, ikä ja äidinkieli

Sukupuoli	
Naisia	43
Miehiä	8
Opiskelijan ikä	
29–40 vuotta	19
40–50 vuotta	17
yli 50 vuotta	15
Äidinkieli	
Suomi	26
Muu kuin suomi / suomen lisäksi mainittu joku muu kieli	25
Koulutukseen ilmoittautuneet yhteensä	51

Taulukossa 2 on kuvattu koulutukseen ilmoittautuneet koulutustaustan ja työpaikan mukaan. Yli puolella opiskelijoista taustakoulutuksena on ylempi korkeakoulututkinto, noin 20 prosentilla on alempi korkeakoulututkinto ja samoin noin 20 prosentilla on ammatillinen koulutus. Maata, jossa taustakoulutus on suoritettu, ei pyydetty vahvistamaan.

Lähes puolet koulutukseen ilmoittautuneista työskentelee kuntasektorilla, noin 20 prosenttia työskentelee koulutusorganisaatiossa, noin 20 prosenttia työskentelee järjestösektorilla ja 10 prosenttia TE-toimistossa. Opiskelijoista osa tekee koulutus- ja työuraohjausta, osalla työnkuva koostuu kokonaan tai osittain kotoutumista koskevista tehtävistä. Koulutukseen ilmoittautuneet työskentelevät pääsääntöisesti aikuisten parissa, mutta myös esimerkiksi varhaiskasvatuksessa. Noin puolella ilmoittautuneista asuinkunta on Helsinki ja viidesosalla Espoo.

Taulukko 2. Koulutukseen ilmoittautuneiden taustakoulutus, työpaikka ja asuinkunta

Taustakoulutus	
Ammatillinen koulutus (osalla lisäksi korkeakouluopintoja Suomesta/lähtömaasta)	11
Alempi korkeakoulututkinto Suomesta/lähtömaasta	12
Ylempi korkeakoulututkinto Suomesta/lähtömaasta	28
Työpaikka	
Kaupunki/kunta (ml. Stadin osaamiskeskus ja Vantaan osaamiskeskus)	23
Koulutusorganisaatio	10
Järjestö tai yhdistys	10
Uudenmaan TE- toimisto	5
Ei työpaikkaa koulutukseen hakeutuessa	3
Asuinkunta	
Helsinki	24
Espoo	11
Vantaa	6
Kerava	2
Tuusula	2
Järvenpää (1), Karkkila (1), Kirkkonummi (1), Lohja (1), Siuntio (1) ja Vihti (1)	6

Opiskelijat työskentelevät monilla eri toimialoilla ja eri tehtävissä. Taulukon 3 on koottu opiskelijoiden ilmoittamat tehtävänimikkeet.

Taulukko 3. Koulutukseen ilmoittautuneiden tehtävänimikkeet

Ilmoitetut tehtävänimikkeet	
Kaupunki/kunta (ml. Stadion osaamiskeskus ja Vantaan osaamiskeskus)	asukastalokoordinaattori asumisohjaaja hankekoordinaattori kotoutumisohjaaja kulttuuriohjaaja (2) maahanmuuttokoordinaattori vs. MONIKU-ohjaaja ohjaaja (7) palveluohjaaja (2) suunnittelija TE-asiantuntija työelämävalmentaja työllisyyspalvelujen sosiaali-ohjaaja uraohjaaja varhaiskasvatuksen erityisopettaja
Koulutusorganisaatio	kielellinen tuki koordinaattori ohjaava opettaja, hanketyöntekijä opinto-ohjaaja (3) palvelu- ja hallintovastaava projektipäällikkö uraohjaaja, psykologi Valma -opettaja
Järjestö tai yhdistys	asiantuntija hankevastaava järjestökoordinaattori koordinaattori (2) monikulttuurinen vertaisohjaaja ohjaaja projektikoordinaattori projektipäällikkö projektisuunnittelija
Uudenmaan TE- toimisto	asiantuntija (5)
Ei työpaikkaa koulutukseen hakeutuessa	3

Opiskelijaryhmän heterogeenisuus otettiin huomioon täydennyskoulutuksessa koulutuksen sisältöteemojen suunnittelussa, oppimistehtävissä ja matalan kynnyksen ohjauksen tarjoamisessa. Koulutuksen sisältöjä suunniteltiin siten, että ne vastaisivat mahdollisimman laajasti erilaista monikulttuurista ohjaustyötä tekevien ammattilaisten osaamistarpeisiin. Täydennyskoulutuksen pilotin avulla on myös voitu tarkastella, mitä osaamista tarvitaan missäkin toimialalla tai tehtävässä. Tätä tietoa hyödynnetään koulutuksen juurruttamisessa ja jatkokehittämisessä.

Oppimistehtäviä laadittaessa otettiin huomioon, että opiskelijoiden koulustausta riippumatta tarjolla oli riittävästi haastetta. Opiskelijaryhmän heterogeenisuus toi esiin monikulttuurisen ohjaustyön moniulotteisuuden tämän hetken työelämässä.

Ohjauskoulutuksen pilotin tavoitteena on ollut antaa opiskelijalle riittävästi teoreettista tietoa monikulttuurisen ohjausosaamisen osa-alueista ja välineitä soveltaa tätä tietoa omaan ohjaustyöhön ja sen kehittämiseen. Koulutuksen tavoitteena ei siis ole ollut antaa ratkaisuja spesifeihin työelämän kysymyksiin tai käytännön työkalupakkia erilaisiin ohjaustilanteisiin. Toisilta oppiminen, koulutettavien monipuolisen ja vahvan monikulttuurisen ohjaustyön kokemuksen hyödyntäminen ja verkostoitumisen tukeminen ovat olleet tärkeitä periaatteita koulutuksessa.

Koulutukseen hakeutumisen motiivit

Opiskelijoita pyydettiin hakuvaiheessa kertomaan omin sanoin, mikä heitä motivoi hakeutumaan koulutukseen. Suurin osa niistä opiskelijoista (21), joilla äidinkieli on jokin muu kuin suomi (tai suomen lisäksi oli mainittu joku muu kieli), mainitsi motivaatiokseen halun kehittyä tai vahvistaa osaamista, monikulttuurista ohjaustyötä, kielitietoisuutta, ammatillisuutta ja ohjausosaamista:

Haluaisin kehittää ammatti- ja ohjaustaitojani. Haluaisin kehittää omia ohjauskeinoja paremmaksi, haluaisin tukea minun maahanmuuttajataustaisia opiskelijoita/asiakkaita paremmin. Olen aina valmiina oppimaan uutta ja kehittää itseäni, pidän minun monikulttuurisesta ohjaustyöstä (työpaikka) ja haluan olla tehokas ohjaaja; sen lisäksi haluan antaa hyvää ja hyödyllistä tukea opiskelijoilleni. Työnantajani tukee ja kannustaa meitä työntekijöitä hakemaan koulutuksiin.

Myös suomen äidinkielekseen kirjanneista opiskelijoista lähes kaikki (22) mainitsivat, että he haluavat kehittyä työssä, syventää tai vahvistaa osaamista. Monet halusivat ”lisää virtaa” ja uusia näkökulmia, kehittää oman työn laatua sekä antaa hyvän ja asiakaslähtöisen palvelukokemuksen:

1. Haluan jäsentää ja kehittää taitojani monikulttuurisessa työssä. Vaikka olen työtehtävissä oppinut paljon, minulla ei ole koulutusta alalle ja kaipaen sitä. Mielestäni jatkuva reflektointi on tärkeää ja siihen koulutus toivottavasti antaa välineitä.
2. Tunnetaidot ovat mielestäni valmentajan tärkeimpiä taitoja asiakkaan kohtaamisessa. Lähtöympäristö, kieli tai uskonto eivät yksinään määritä yksilöä, mutta ne ovat kuitenkin osatekijöitä, jotka yhdessä muiden tekijöiden kanssa vaikuttavat yksilöön ja siihen, miten hän tarkastelee maailmaa. Työelämävalmennuksessa lähtömaan ja Suomen työ- ja kulttuurien erojen ymmärtäminen voi auttaa työnhakijaa integroitumaan työpaikkakulttuuriin ja välttämään väärinymmärryksiä. Sen vuoksi kunnioittava ja kiinnostunut suhtautuminen asiakkaan taustaan on tärkeää valmennustyössä. Haen koulutukseen pitääkseni myös omat silmäni auki siitä, mitkä taustatekijät vaikuttavat siihen, miten minä itse tarkastelen maailmaa ja erilaisia ihmisiä. On tärkeää pyrkiä kohtaamaan asiakkaat entistä paremmin ja kehittymään valmentajana niin kauan kuin teen tätä työtä.
3. Maahanmuuttajataustaisten opiskelijoiden osuus (työpaikassa Helsingissä) kasvaa vuosi vuodelta. Tuntuu, että olisi hyvä lisätä omaa osaamista ja kohtaamisen taitoja monikulttuurisessa ympäristössä. Vaikka olen tehnyt useita vuosia monikulttuurista työtä, niin välillä olisi hyvä arvioida työtään myös ulkopuolisten silmin.

Muutama opiskelija, joiden äidinkieli on joku muu kuin suomi, mainitsi lisäksi halun auttaa asiakkaita kotoutumaan:

1. Olen muuttanut Suomeen vuonna 2012 ja tiedän, millaista on olla maahanmuuttaja, koska olen yksi heistä. Nyt työni on auttaa uusia maahanmuuttajia löytämään paikka Suomesta ja pääsemään elämässä eteenpäin. Uskon, että olen työssäni hyvä, mutta haluaisin olla vielä parempi.
2. Kykenen tunnistamaan maahanmuuttajien vahvuudet ja hyödyntämään niitä. Minä voin olla silta suomalaisen yhteiskunnan ja maahanmuuttajien kotouttamisen välillä. Haluan soveltaa osaamistani ja olla auttaja. Tavoitteeni on onnistua ohjaajana edistämään ihmisten hyvinvointia. Koen, että tämä koulutus auttaa työtäni ja minua kehittämään ammattitaitoani. Koulutus tarjoaa minulle hyödyllisiä työkaluja, sillä työtehtäväni liittyvät täsmälleen koulutuksen sisältöön.

Myös muutama opiskelija, joiden äidinkieli on suomi, mainitsi koulutukseen hakemisen motivaationa hyvän palvelukokemuksen tarjoamisen ja asiakkaan koutoutumisen edistämisen.

Opiskelijat, joiden äidinkieli on suomi (9) tai joku muu kieli (5), mainitsivat muiden vertaistuen, verkostoitumisen tai yhteistyön mahdollisuuden motiivina koulutukseen hakemisessa:

1. Toivoisin myös voivani laajentaa maahanmuuttoasioihin liittyvää verkostoa ja tutustuvani uusin, mielenkiintoisiin ihmisiin koulutuksen aikana.
2. Uskon, että samojen kysymysten äärellä työtä tekevät asiantuntijat ja asiasta kiinnostuneet ihmiset voisivat olla arvokkaina vertaisopettajina toinen toisilleen. Toivon, että koulutukseen osallistujat voisivat verkostoitua keskenään sekä tukea toisiaan ohjaajan roolissa.
3. Mietin myös monikulttuurista ohjausta toisesta näkökulmasta, eli miten sitä voisi hyödyntää vastakohtaisessa tilanteessa, eli minä itse maahanmuuttajana työntekijänä ohjaamassa tai kohtaamassa ns. kantasuomalaisia yhteistyökumppaneita tai maahanmuuttajien parissa työskenteleviä kantasuomalaisia.

Muutama opiskelija, jonka äidinkieli on muu kuin suomi, mainitsi, että ei ole saanut työhön koulutusta, että haluaa työskennellä alalla jatkossakin tai saada vakituisen työsuhteen. Samoin muutama opiskelija, jonka äidinkieli on suomi, mainitsi työllistymisen koulutukseen hakemisen motiiviksi.

Yhteiskehittämisen hyödyntäminen koulutuksen suunnittelussa

Ohjauskoulutuksen pilotin suunnittelussa haluttiin hyödyntää monikulttuuristen hankkeiden, kuntien, oppilaitosten, järjestöjen ja TE-toimistojen ammattilaisten monipuolista monikulttuurisen ohjaustyön asiantuntemusta. Lisäksi haluttiin välttää eri koulutuksien päällekkäisyyksiä.

Keväällä 2019 täydennyskoulutuksen pilotin suunnitteluun osallistui 29 monikulttuurista ohjaustyötä tekevää työntekijää ja asiantuntijaa Helsingin, Espoon ja Vantaan kaupunkien eri yksiköistä, Stadin osaamiskeskuksesta, järjestöistä, vapaasta sivistystyöstä, Uudenmaan TE-toimistosta ja Diakonia-ammattikorkeakoulusta (Diak). Diakin osallistujat olivat monikulttuurisuuden asiantuntijoita, jotka työskentelevät opetuksessa, oppilaanohjauksessa, kuraattorin työssä ja hanketyössä.

Yhteiskehittämisen menetelminä käytettiin haastatteluja, asiantuntijoiden konsultointia ja koulutuksen sisältöjen testausta. Kuhunkin haastatteluun osallistui 1–9 ammattilaista. Haastatteluissa kirjattuja asioita käsiteltiin yhteisissä suunnittelupalaverissa, ja ne olivat koulutussuunnittelun pohjana. Haastatteluissa käsiteltiin vapaamuotoisesti muun muassa, millaista monikulttuurinen ohjaustyö on luoteeltaan ja minkälaisia ominaisuuksia se vaatii ammattilaiselta, mitä ohjaustyö sisältää ja mikä siinä on keskeisiä, mitä kieliä ohjauksessa käytetään sekä mitä haasteita työssä on kohdattu. Haastatelluista 14 ilmoitti äidinkielekseen suomen ja 15 jonkin muun kielen. Heistä 7 oli miehiä ja 22 naisia. Yhteiskehittämisessä testattiin koulutusteemoja ja oppimistehtävien toteutusta pienessä testiryhmässä.

Keväällä 2019 hanketiimi muodosti tarkempaa näkemystä siitä, millaisia monikulttuurisen ohjauksen koulutuksia on tarjolla, ja mitkä tahot koulutusta järjestävät. Täydennyskoulutuksen yhteiskehittämistä tehtiin Vantaan kaupungin monikulttuurisuusasian yksikön ja Vantaan kaupungin hallinnoiman *Tsem-pataan yhdessä* -hankkeen (ESR) ammattilaisten kanssa testaamalla koulutuksen tulevia luento-osuuksia ja oppimistehtäviä etukäteen. Toteutettiin puolen päivän testikoulutus, jossa em. ammattilaiset toimivat testihenkiköinä ja keskusteltiin yhdessä, miten tärkeinä he näkivät moniammatillisuuden ja verkostotyön tehtävät. Ammattilaiset kuvasivat verkostojaan ja tekivät harjoitteita kielitietoisuudesta. Samalla saatiin tietoa tärkeiksi havaituista osaamissällöistä kuten uskontolukutaidosta ja maahanmuuttajien sosiaaliturvasta. Myös Työväen Sivistysliiton *Ote työhön* -hankkeen (ESR) edustajat kertoivat työelämäohjaajakoulutuksen sisällöistä ja kokemuksista, ja pohdittiin yhdessä tulevan koulutuksen tärkeitä sisältöjä, kohderyhmän rajausta ja markkinointia.

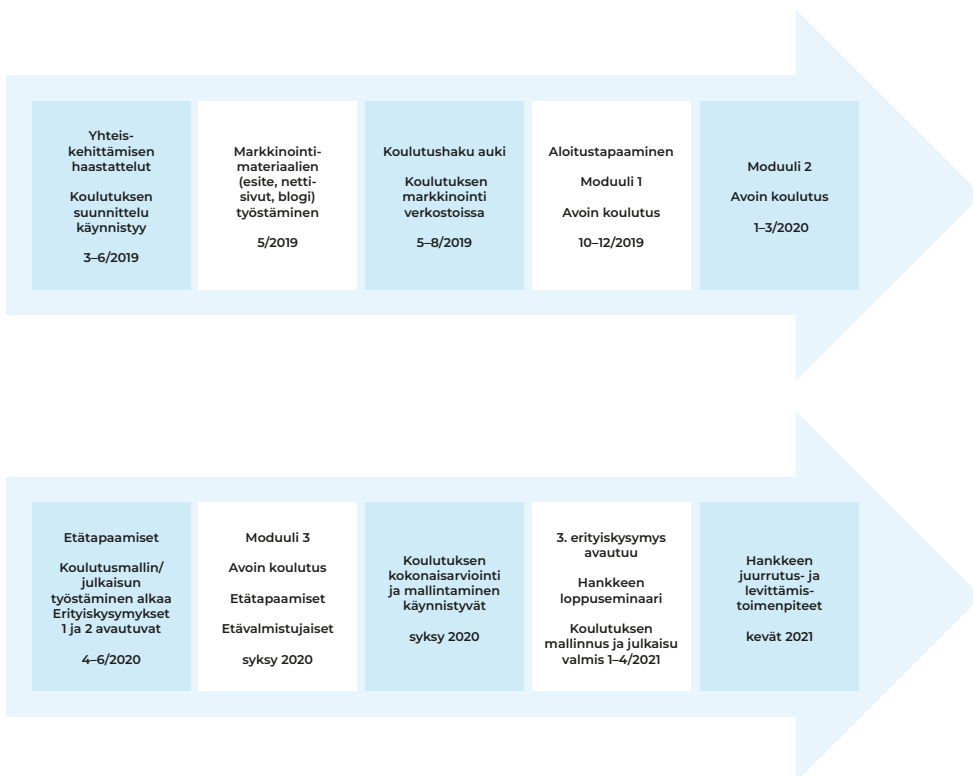
Ohjausryhmätyöskentely tuki hakuprosessin toteutusta, koulutuksen sisältöjen suunnittelua ja arviointia. Ohjausryhmän opiskelijajäsenet toivat koulutuksen toteutuksen suunnitteluun ja arviointiin tärkeän opiskelijanäkökulman.

Haastattelujen ja ohjausryhmätyöskentelyn pohjalta nähtiin mahdollisena muodostaa opiskelijaryhmä opiskelijoista, joilla oli vaihteleva koulutustausta ja työkokemus, eri pituinen alan työkokemus, vaihteleva kielitausta sekä ohjauskielenä suomi tai jokin muu kieli. Haastateltavien näkemyksen mukaan vasta-alakajat voisivat oppia koulutuksessa kokeneemmilta ammattilaisilta. Ohjaustyössä haastateltavat painottivat seuraavia teemoja: toimintaympäristön, koulutusjärjestelmien ja urapolkujen tuntemusta, verkostojen rakentamista ja hyödyntämistä, vuorovaikutusosaamista sekä kulttuuri- ja kielitietoisuutta. Näitä osa-alueita pyrittiin sisällyttämään koulutuksen moduuleihin.

Koulutuksen markkinointi ja pilottikoulutuksen prosessi

Keväällä 2019 työstettiin pilottikoulutuksen esite ja nettisivut, joiden avulla voitiin markkinoida koulutushakua. Markkinointia suunnattiin monikulttuurista työuraohjausta ja -mentorointia tekevien ammattilaisten verkostolle. Verkostoa oli rakennettu sekä hanketta valmisteltaessa että *Digiolkkarista työelämään* (6Aika ESR) – Diakin osahankkeessa. Myös yhteistyöhankkeiden ja ohjausryhmän verkostoja hyödynnettiin. Vantaan koulutus- ja työllisyysverkoston kokouksessa käytiin kertomassa tulevasta koulutuksesta ja keräämässä näkemyksiä koulutuksen sisällöistä.

Täydennyskoulutukseen osallistumisen varmisti 51 opiskelijaa Uudenmaalta. Monikulttuurisen ohjausosaamisen koulutuspilotin laajuudeksi tuli kolmesta moduulista koostuva 15 opintopisteen kokonaisuus. Kuviossa 2 on kuvattu hankeprosessi, joka muodostui koulutusmoduulien suunnittelusta, toteutuksesta, arvioinnista ja mallintamisesta sekä koulutuksen jatkosuunnittelusta ja levittämisestä.



Kuvio 2. Virtaa ohjaukseen -hankkeen prosessikuvaus

Pilottikoulutuksen aloitustapaaminen pidettiin lokakuun 2019 alussa, ja samalla käynnistyi syksyllä toteutettu täydennyskoulutuksen pilotin ensimmäinen moduuli: kielitietoisuus ja monikielisyys ohjaustyössä (5 op). Opiskelijoille tarjottiin myös vapaaehtoisia etäohjaustapaamisia viikoittain oppimistehtävien työstämisen tukemiseksi ja epämuodolliselle ajatusten vaihtamiseksi.

Kuhunkin kolmeen moduuliin sisältyi yksi koulutusiltapäivä, joka oli yhtäältä osa täydennyskoulutusta ja toisaalta avoin kaikille uusimaalaisille monikulttuurista ohjaustyötä tekeville ja teemasta kiinnostuneille henkilöille. Avoimia koulutusiltapäiviä markkinoitiin laajan sähköpostiverkoston kautta ja niihin kühunkin osallistui 90–120 henkilöä. Täydennyskoulutuksen kaikkien moduulien toteutuksessa hyödynnettiin luennoitsijoina ulkopuolisia asiantuntijoita.

Tammi–maaliskuussa 2020 toteutettiin täydennyskoulutuksen moduuli 2: työelämäosaaminen ja ohjaajan roolin tuntemus (5 op). Koronavirusepidemian vuoksi siirrettiin huhti–toukokuulle suunnitellun moduulin 3 aloitusta. Se päätettiin toteuttaa syys–marraskuussa 2020, jotta saataisiin toteutettua kasvokkain toiminnallista pienryhmätyöskentelyä ja osaamista voitaisiin jakaa tehokkaasti osallistujien kesken lähipäivissä. Loppukevästä opiskelijoiden etiikka-aiheisten oppimistehtävien blogitekstejä julkaistiin hankkeen verkkosivujen blogissa.

Huhtikuusta 2020 lähtien opiskelijoille tarjottiin vapaaehtoisia etätapaamisia. Yhteisissä etätapaamisissa pohdittiin koronatilanteen vaikutuksia omaan työhön ja opiskeluun, tarkistettiin suorituksia ja tuen saatavuutta loma-aikana sekä syksyn opetuksen toteutusta. Opiskelijoita ohjattiin myös yksilöllisesti etätapaamisen jälkeen. Kolmeen etätapaamiseen osallistui 15–21 opiskelijaa. Ne nauhoitettiin ja tallenne lähetettiin kaikille opiskelijoille.

Hankkeen edetessä ja yhteiskehittämisen perusteella huomattiin, että 15 opintopisteeseen eivät mahdu läheskään kaikki tärkeiksi havaitut teemat. Päätettiin toteuttaa ohjauksen erityiskysymyksiä yhden opintopisteen laajuisina lisäopintoina. Ohjauksen erityiskysymyksiä avattiin suoritettavaksi loppukevästä 2019 seuraavasti: *Tulkin kanssa toimiminen* (1 op) ja *Sosiaaliturvan erityiskysymyksiä: asiakkaan ohjaaminen peruspalveluissa* (1 op). Myös *Uskontolukutaito* (1 op) -teeman toteutusta suunniteltiin.

Syksyllä 2020 toteutettiin täydennyskoulutuksen moduuli 3: voimavaralähtöinen ohjausosaaminen (5 op). Kaikille avoin koulutusiltapäivä ja täydennyskoulutuksen kaksi kontaktiopetuspäivää jouduttiin kuitenkin toteuttamaan verkossa koronaepidemian edelleen jatkuessa. Vapaaehtoisia etätapaamisia jatkettiin syksyllä neljässä tapaamisessa. Opiskelijoita tuettiin sekä viimeisen moduulin oppimistehtävien suorittamisessa että puuttuvien muiden moduulien suorittamisessa

loppuun syksyn aikana. Etätapaamisissa tiedotettiin monikulttuuriseen ohjaukseen liittyviä ajankohtaisista tapahtumista ja kerrottiin koulutuksen kokonaisarviointiin liittyvistä haastatteluista.

Täydennyskoulutuksen pilotin arviointi, koulutuksen mallintamistyö ja julkaisun kirjoittaminen käynnistyivät keväällä 2020. Muiden Diakin maahanmuuttajien koulutus- ja työllistymispolkujen tukemiseen keskittyvien hankkeiden kanssa ideoitiin yhteistyötä koulutusten jatkotyöstämisessä. Koulutuksen juurrutustyötä edistettiin suunnittelemalla avoimia korkeakouluopintoja ohjaukoulutuksen pilotin teemoissa. Koulutusta esiteltiin *Integration 2020* -verkkotapahtumassa virtuaaliesittelytilassa marraskuussa. Koronatilanteen entisestään pahentuessa koulutuksen suorittaneille opiskelijoille järjestettiin etävalmistujaiset joulukuussa. Alkuvuodesta 2021 avautui kolmas erityiskysymys uskontolukutaidosta.

Koulutusprosessin aikana opiskelijoita ohjattiin osallistumaan myös uusimaa-laisten monikulttuurista työuraohjausta ja mentorointia tekevien ammattilaisten työpajatoimintaan. Työpajatoiminta käynnistettiin jo *Digiolkkarista työelämään* -hankkeessa yhdessä Väestöliiton kanssa (Sahonen & Hovila, 2018, s. 109–118). *Virtaa ohjaukseen* -hanke järjesti hankkeen aikana kaksi työpajaa, joissa teemoina olivat osaamisen kartoittaminen ja koulutuspolut.

Ohjaukoulutuksen pilotin arviointia

Opiskelijoilta kerättiin ryhminä ja yksilöinä arviointitietoa ja kehittämisehdotuksia koulutuspäivistä, moduuleista ja 15 opintopisteestä kokonaisuutena. Menetelmänä käytettiin *Webropol*-kyselyitä, verkkopohjaista *Mentimeter*-arviointityökalua ja pienryhmätyöskentelyä *Padlet*-alustalla. *Webropol*- ja *Mentimeter*-kyselyiden vastausprosentit olivat alimmillaan noin 15 % luokkaa ja ylimmillään koulutuksen alussa jopa 70 %.

Jokaisen moduulin lopuksi kerättiin palautetta *Webropol*-kyselyllä. Kyselyllä selvitettiin sisältöjen kiinnostavuutta, uusien asioiden oppimista, oppimisalustan toimivuutta, oppimistehtävien selkeyttä, tuen saamista opettajilta ja tehtävien työmäärää. Näitä asioita arvioitiin väittämillä, kuten ”Oppimistehtävät lisäsivät osaamistani” ja ”Pystyn hyödyntämään oppimiani asioita työtehtävissäni”. Arvioinnissa käytettiin asteikkoa 1–5, jossa 1 tarkoittaa täysin eri mieltä ja 5 täysin samaa mieltä. Moduulissa 1 väittämien tulosten keskiarvo oli 4,1 (34 vastaajaa), moduulissa 2 keskiarvo oli 3,9 (9 vastaajaa) ja moduulissa 3 keskiarvo oli 4,2 (16 vastaajaa). Avoimissa vastauksissa sai kertoa tarkemmin esimerkiksi omasta oppimisesta ja antaa kehittämisehdotuksia.

Arviointitietoa on saatu myös lähipäivistä oppimisen raportoinnin yhteydessä. Yksilöohjauksissa on saatu käsitystä oppimistehtävien vaikeusasteesta ja selkeydestä. Oppimistehtäviä, pedagogisia ratkaisuja ja arviointimenetelmien kehittämistä on tehty opiskelijoiden ja ohjausryhmän tekemän arvioinnin pohjalta.

Viimeisen moduulin koulutuspäivässä arviointi toteutettiin pienryhmissä, mikä tuki yhteiskehittämisen tavoitteita. Pienryhmätyöskentely *Padlet*-alustalla toi esiin opiskelijoiden kokemuksia monipuolisesti. Pienryhmätyöskentelyssä kysyttiin, miten oma ammatillinen toiminta on kehittynyt, mitä opiskelijat ovat oppineet, mitä asioita he ovat edistäneet omassa ohjausosaamisessaan ja miten koulutus on vaikuttanut heidän työhönsä käytännössä. Asiakaslähtöisyyden merkitys korostui vastauksissa. Esimerkiksi vuorovaikutustaitoja oli pyritty vahvistamaan, asioita pohdittiin asiakkaiden näkökulmasta, ja asiakas nähtiin oman tilanteen asiantuntijana.

Lisääntynyt halu oppia uusista kulttuureista ja kielitietoisuudesta. Asiakas on oman asiansa asiantuntija, mutta ohjaaja voi ohjata asiakasta oikeaan suuntaan, antaa vaihtoehtoja ja osallistaa. (Ryhmä 1)

Opiskelijat kertoivat oppineensa kielen merkityksestä asiakastyössä, kielitietoisuudesta ja asiakkaan lakiin perustuvista oikeuksista. Työssä eri kieliä oli otettu käyttöön ja monikielisyyttä hyödynnetty. Selkokieltä ja saavutettavuutta oli lisätty esimerkiksi toiminnan markkinoinnissa ja asiakastyössä yleensä. Selkokielestä oli jaettu tietoa omalla työpaikalla.

Kielen merkitys asiakasvuorovaikutuksessa ja monikielisyyden aktiivinen käyttö omassa työssä on loksahnut paremmin kohdalleen. (Ryhmä 6)

Olemme hyödyntäneet selkokielisyyttä työtehtävissä; osaamista jaettu työyhteisössä. (Ryhmä 2)

Opiskelijat olivat oppineet sanoittamaan kielitietoisuutta ja ohjaustyön eettisiä kysymyksiä omassa työssään. Tietoisuus omista toimintatavoista oli kasvanut, opiskelijat olivat saaneet vahvistusta omalle toiminnalleen ja armollisuus itseä kohtaan oli lisääntynyt. Omaa toimintaa oli opittu analysoimaan ja reflektoimaan. Opiskelijat olivat saaneet apuvälineitä myös oman toiminnan arviointiin ja kehittämiseen.

Mielestäni koulutuspaketti toimii hyvin näin. Suosittelisin tätä koulutuspakettia vastavalmistuneille ja juuri monikulttuurisessa työympäristössä aloitteleville. Ja konkareille myös, hyvä tilaisuus pysähtyä pohtimaan omaa työtä! (Yksilövastaus)

Kiinnostuksen alan kirjallisuuteen kerrottiin lisääntyneen koulutuksen aikana. Koulutuksessa oli opittu uusia menetelmiä ja opittu varmistamaan, että asiakas ja työntekijä ymmärtävät asiat samalla tavalla. Myös työura oli toisilla edistynyt.

Pääsin kurssin ansiosta työhaastatteluun. (Ryhmä 1)

Muiden opiskelijoiden tarinoista, käytännöistä ja menetelmistä oli saatu välineitä omaan työhön sekä opittu näkemään asioita muiden toimijoiden näkökulmasta. Myös vertaistukea oli saatu muilta opiskelijoilta. Verkostoitumista koettiin tapahtuneen pienessä määrin, ja järjestöjen toiminnasta oli saatu lisää tietoa. Verkostoitumisen mainittiin kuitenkin jääneen kesken, kun lähipäiviä ei voitu toteuttaa suunnitellusti.

On oppinut näkemään asioita myös muiden toimijoiden ja asiakasryhmien tilanteiden moninaisuudesta ja verkostojen laajuudesta. (Ryhmä 6)

Koulutus on antanut paljon apuvälineitä omaan työhön, koska on kuullut millaisia menetelmiä muut käyttävät työssään. On saanut vertaistukea. (Ryhmä 7)

Koronaepidemian käynnistyminen keväällä 2020 aiheutti huomattavia muutoksia ja haasteita opiskelijoiden työhön. Esimerkiksi muutokset työvuoroissa ja uudet työtehtävät sekä etätöiden ja työmäärän lisääntyminen veivät opiskelijoiden energiaa ja hankaloittivat monen opintojen suorittamista ja koulutuspäiviin osallistumista. Kolmannen moduulin siirtyminen kevästä syksyyn 2020 ja jatkuvaan etäopiskeluun siirtyminen murensivat osan opiskelumotivaatiota. Toisille etäopiskelu oli osallistumista helpottava tekijä matkustamisen vähetessä.

Koulutus antanut paljon työkaluja käytäntöön, ja toivomme että pääsemme käyttämään niitä tulevaisuudessa. Työhön tullut muutoksia etätöihin siirryttäessä ja esim. aikataulutaminen vaatinut totuttelua. (Ryhmä 5)

Osa opiskelijoista toi esiin sekä kyselyissä että pienryhmissä tehdyssä arvioinnissa, että koulutuksessa olisi ollut hyvä käsitellä haastavia ohjaustilanteita esimerkkien kautta. He toivoivat koulutukseen enemmän ohjauksen menetelmiä ja konkreettisia vinkkejä esimerkiksi etäohjaukseen. Myös kokemusasiantuntijoita toivottiin mukaan koulutukseen samoin kuin lisää verkostoitumista edistäviä lähipäiviä.

Mieluummin vähemmän ja syvemmin kuin vielä lisää eri aiheita. Hyvä, että käytäntö pysyy aina teorian ja menetelmien rinnalla tiiviisti. (Ryhmä 6)

Opiskelijoilta kerättiin koko koulutuksesta (15 op) arviointitietoa *Webropol*-kyselyllä koulutuksen päättymisen jälkeen. Opiskelijat arvioivat oman osaamisen vahvistumista työyhteisössä ja tuen saamista opettajilta. Lisäksi he arvioivat oppimisolun, etätöskentelyssä käytettyjen sovellusten ja koulutusjärjestelyjen toimivuutta sekä tehtävien selkeyttä ja työmäärää. Arvioinnin apuna käytettiin väittämiä, kuten: ”Täydennyskoulutus on lisännyt ammatillista itseluottamustani ja kiinnostustani kehittää omaa ammatillista osaamistani jatkossakin” ja ”Olen saanut täydennyskoulutuksesta sellaista osaamista, joka vahvistaa työelämävalmiuksiani ja/tai avaa uusia työuramahdollisuuksia”. Väittämissä käytettiin asteikkoa 1–5, jossa 1 tarkoittaa täysin eri mieltä ja 5 täysin samaa mieltä. Koulutuksen kokonaisarvioinnissa väittämien tulosten keskiarvo oli 4,2 (16 vastaajaa).

Opiskelijoilta kysyttiin, mitkä kolme asiaa jäivät mieleen positiivisimpana koulutuksesta. Eniten mainintoja tuli verkostoitumisesta, uusista kontakteista ja opiskelijaryhmästä. Hyvä yhteishenki tuotiin esiin ja opiskelijoiden osaamisen laaja kirjo. Toiseksi eniten tuli mainintoja opettajista, heidän ammattitaidostaan ja koulutuksen suunnitelmallisuudesta. Saman verran mainintoja tuli ammatillisesta kehittämisestä ja koulutusjärjestelyjen joustavuudesta.

Monikulttuurisen ohjauskoulutuksen kehittäminen

Monikulttuurista asiantuntija- ja ohjaajakoulutusta toteutetaan hyvin erilaisissa muodoissa. Ammattikorkeakouluissa monikulttuurisuustyön opetusta on sekä perustutkinnoissa että ylemmissä tutkinnoissa. Diakissa sosionomien koulutusohjelmassa on mahdollista suorittaa yhteensä 20 opintopistettä monikulttuurisuutta käsitteleviä opintoja. Ohjausosaamisen opintoja suoritetaan opintojaksossa: Kulttuurien välinen neuvonta ja ohjaus (5 op). Kaakkois-Suomen ammattikorkeakoulun (XAMK) ylempi AMK-tutkinto on nimeltään Monikulttuurinen

asiantuntijuus (90 op). Ammatillisen ja tutkintoon johtavan koulutuksen lisäksi monikulttuurisuusopintoja tarjotaan erikoistumis- ja täydennyskoulutuksina eri puolilla maata korkeakouluissa ja yliopistoissa.

Monikulttuurisuusopintojen tarjonta on siis monipuolista ja suhteellisen runsasta. Tämän vuoksi koulutuspiilotissa ei tavoiteltu uusia koulutussisältöjä vaan ennemmin ammatissa toimivien opiskelijoiden osaamisen syventämistä ja laajentamista. Tavoitteena oli saada koulutus palvelemaan mahdollisimman hyvin osallistujien työelämässä tarvittavaa osaamista. Sisältöjen suunnitteluun käytettiin paljon aikaa ja eri asiantuntijoiden osaamista. Lisäksi oppimistehtävät laadittiin siten, että ne tukisivat mahdollisimman hyvin opiskelijoiden työtehtäviä erilaisen monikulttuuristen asiakasryhmien parissa ja erilaisissa toimintaympäristöissä. Samalla haluttiin vahvistaa myös työn tietoperustaa ja teoreettista osaamista.

Osa opiskelijoista toivoi koulutukseen lisää käytännön työkaluja ohjaustyöhön. Pohdintavaksi tulee, tarvitaanko työelämässä selkeämpiä ohjauskäytäntöjä, ohjeita ja perehdytystä työntekijöille. Kun opiskelijat kertoivat, että koulutusteema oli tuttu, on vielä vaikea päätellä, miten tuttu se oli suurimmalle osalle. On mietittävä, missä painopiste eri työaloille suunnattavassa koulutuksessa tulee olla ja kuinka eri koulutus- ja työkokemustaustaiset opiskelijat otetaan huomioon koulutuksen toteutuksessa.

Opiskelijoista noin puolella äidinkieli oli joku muu kuin suomi, joten ohjauskoulutuksen pilotissa saatiin tietoa omakielistä ja monikielistä ohjaustyötä tekevien työelämäkokemuksista ja oman työn kehittämistarpeista. Vastaavaa tietoa työelämäkokemuksista on saatu myös ammattilaisilta, joilla äidinkieli on suomi.

Arvioidessaan omaa oppimistaan ja koulutuksen vaikutusta omaan työhönsä opiskelijat toivat esiin kasvaneen tietoisuuden omista toimintatavoista, kyvyn analysoida ja reflektoida omaa toimintaansa. He kertoivat saaneensa välineitä oman toimintansa arviointiin ja kehittämiseen. Näin ohjauskoulutuksen pilotin toteutus palveli hyvin opiskelijaryhmän osaamisen syventämistä. Koulutustaustojensa ja työkokemustensa eroista huolimatta opiskelijat hyödynsivät taitavasti oppimistehtäviä ja lähdekirjallisuutta työkäytäntöjensä kehittämisessä.

Ammattilaisille, joilla ei ole esimerkiksi sosiaali- ja terveysalan tai kasvatustieteiden tutkintoa, ohjauskoulutuksen pilotin voidaan katsoa lisäävän monikulttuurisen ohjaustyön tietoperustaa ja teoreettista osaamista. Hankkeen ohjauskoulutus on avannut korkeakoulutasoisen koulutuksen esimerkiksi niille maahanmuuttajataustaisille ammattilaisille, joilla ei ollut Suomessa suoritetun ohjaustyöhön liittyvää koulutusta. Koulutus voi edistää heidän ohjausalan työllistymismahdollisuuksiaan ja työuralla etenemistä.

Monikulttuurista ohjauskoulutusta tulee kehittää pitkäjänteisesti. Monikulttuurista ohjausosaamista tulee lisätä sosiaali-, terveystyö- ja kasvatusalan tutkintokoulutuksissa. Lisäksi tarvitaan kaikkien sote-alan ammattien läpäisemää erityisosaamista, erityisesti kriisialueilta tulevien ja traumakokemuksista kärsivien asiakkaiden tukemisessa. Monikulttuurisen ohjauskoulutuksen teemoja on mahdollista suunnata sosiaali- ja terveysalan organisaatioille ja suunnitella niiden osaamistarpeisiin keskittyviä koulutuskokonaisuuksia. Työyhteisöjen kehittämistä sekä räätälöityjä koulutuskokonaisuuksia voidaan tarjota tuotetun koulutusmallin ja saatujen pedagogisten kokemusten pohjalta. Hankkeen jälkeen pilottikoulutusta voidaan hyödyntää tutkintoon johtavien koulutusten opintojaksoissa ja avoimen ammattikorkeakoulun koulutustarjonnassa.

LÄHTEET:

- Martin, J. (2006). Social Cultural Perspectives in Educational Psychology. Teoksessa P. Alexander, & P.H. Winne (2006). *Handbook of educational psychology*. 2. painos, (s. 595–614). Erlbaum.
- Puukari, S. (2013). Monikulttuurinen ohjaus teoreettisena suuntauksena. Teoksessa V. Korhonen, & S. Puukari (toim.), *Monikulttuurinen ohjaus ja neuvontatyö* (s. 72–93). PS-kustannus.
- Puukari, S., & Korhonen, V. (2013). Monikulttuurisen ohjauksen lähtökohdat. Teoksessa V. Korhonen, & S. Puukari, (toim.), *Monikulttuurinen ohjaus ja neuvontatyö* (s. 12–31). PS-kustannus.
- Sahonen, P., & Hovila, H. (2018). Verkostoyhteistyön merkitys maahanmuuttajien koulutus- ja työllistymispolkujen sujuvoittamisessa. Teoksessa J. Tomppo, P. Juppi, P. Myllymäki & M-L. Aronpää (toim.), *Voimaa vertaisista – Työelämävalmiuksien kehittäminen työttömien ja maahanmuuttajien ohjauksessa ryhmätöinnässä* (s. 109–118). (Turun ammattikorkeakoulun raportteja 250). Turun ammattikorkeakoulu. <https://julkaisumyynti.turkuamk.fi/PublishedService?pageID=9&itemcode=9789522166968>
- Vehviläinen, S. (2014). *Ohjaustyön opas. Yhteistyössä kohti toimijuutta*. Gaudeamus.
- Vygotski, L.S. (1978). *Mind in Society. The Development of Higher Psychological Processes*. Harvard University Press.

Hanna Hovila

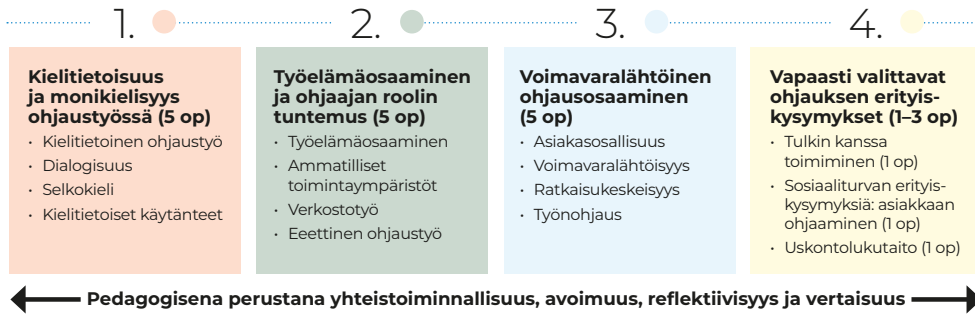
YHTEISTOIMINNALLISUUS JA MONIMUOTO-OPISKELU TÄYDENNYSKOULUTUKSESSA

Täydennyskoulutusten tavoitteena on tarjota osaamista syventävää ja laajentavaa koulutusta ammatissa toimiville. Täydennyskoulutukset täydentävät jo aikaisemmin hankitun koulutuksen osaamista ja vastaavat muuttuviin työelämän tarpeisiin. Lisäksi täydennyskoulutukset vastaavat OKM:n asettamiin tavoitteisiin jatkuvasta oppimisesta. (OKM i.a.) Tässä artikkelissa esitellään Virtaa monikulttuuriseen ohjaukseen -täydennyskoulutuksen pedagogisia lähtökohtia ja sen käytännön toteutusta.

Virtaa monikulttuuriseen ohjaukseen -täydennyskoulutuksen tavoite on ollut vahvistaa monikulttuurista ohjaustyötä tekevien kielitietoisuutta, ammatillisuutta ja ohjausosaamista sekä tukea verkostoitumista. Täydennyskoulutus koostui kolmesta moduulista, joista jokainen oli 5 opintopisteen laajuinen (Kuvio 1). 5 opintopistettä vastaa noin 27:ä tuntia opiskelijan työtä. Vaikka pedagogisesti koulutuksen moduulit olivat itsenäisiä kokonaisuuksia, ne muodostivat sisällöllisesti monikulttuurisen ohjausosaamisen kehittämisen jatkumon, jonka aikana ohjaustyötä tarkasteltiin useasta eri näkökulmasta.

Varsinaisen 15 opintopisteen laajuisen täydennyskoulutuksen lisäksi verkko-oppimisolustalla oli mahdollista suorittaa erillisiä 1 opintopisteen laajuisia moduuleita ohjauksen erityiskysymyksistä. Nämä moduulit muodostuivat itsenäisistä opiskelumateriaaleista sekä oppimistehtävistä, joten ne oli mahdollista suorittaa omassa tahdissa. Erityiskysymys-moduulien teemat olivat tulkin kanssa toimiminen, sosiaaliturvan erityiskysymyksiä: asiakkaan ohjaaminen peruspalveluissa sekä uskontolukutaito.

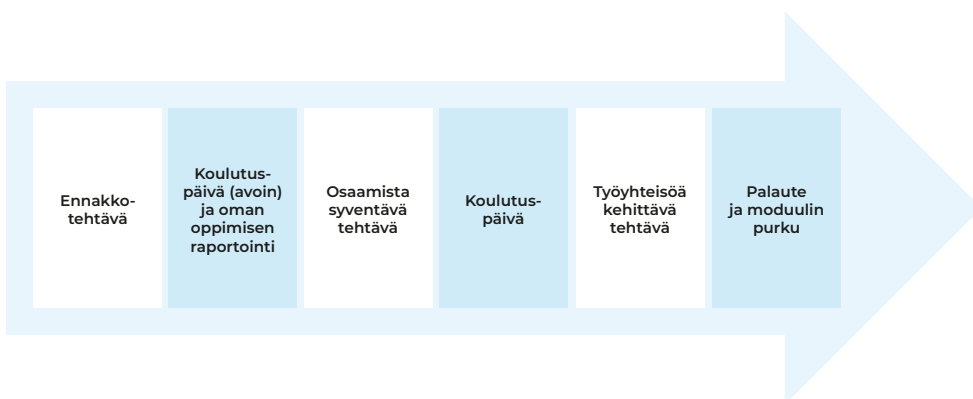
Erityiskysymys-moduulit rakennettiin verkko-oppimisolustalle siten, että opiskelijan opintopolku eteni aina sitä mukaa, kun hän oli suorittanut ko. moduulin tehtäviä. Pedagogisena ajatuksena näissä moduuleissa oli se, että täydennyskoulutukseen osallistuva voi halutessaan valita omaa osaamistaan täydentävää osaamista ja saada uusia näkökulmia omaan työhönsä. Lisäksi 1 opintopiste mahdollistaa myös sen, että opiskelija pääsee aihealueen keskeisten lähteiden äärelle ja motivoituu etsimään myös lisätietoa aiheesta.



Kuvio 1. Täydennyskoulutuksen moduulit

Koulutuskokonaisuus aloitettiin yhteisellä orientaatiotilaisuudella, jossa käytiin läpi koulutuksen käytänteet ja sisällöt ja tuettiin opiskelijoiden verkostoitumista. 1. moduulissa ensimmäinen lähipäivä sisälsi luentoja ja kielitietoisia harjoituksia. Toinen lähipäivä koostui luennoista ja toiminnallisesta työskentelystä. Viimeinen lähipäivä oli etätyöskentelynä toteutettu palautekerta. 2. moduulissa ensimmäinen lähipäivä sisälsi luentoja ja paneelikeskustelun. Toinen lähipäivä sisälsi luentoja sekä parityöskentelyä. Kolmannessa lähipäivässä pääpaino oli toiminnallisessa pienryhmätyöskentelyssä. 3. moduulissa ensimmäinen lähipäivä toteutettiin webinaarina. Kaksi muuta koulutuspäivää sisälsivät luento-osuuksia, mutta pääpaino oli toiminnallisessa etätyöskentelyssä.

Täydennyskoulutuksen toteutuksessa lähi- ja etäopiskelujaksot vaihtelivat (ks. esim. Diak. Opiskelumuodot). Kaikissa moduuleissa ensimmäinen lähipäivä oli niin sanottu avoin koulutusiltapäivä, johon osallistui täydennyskoulutuksen opiskelijoiden lisäksi myös runsaasti muita uusimaalaisia monikulttuurista ohjaustyötä tekeviä ammattilaisia. Seuraavan sivun kuviossa (Kuvio 2) valkoiset osiot kuvaavat itsenäistä opiskelua etäjaksolla ja siniset osiot taas lähiopetusta.



Kuvio 2. Opiskelun eteneminen moduuleissa 1–3

Etäopiskelujaksolla täydennyskoulutuksen osallistujat syvensivät oppimistaan tekemällä erilaisia oppimistehtäviä soveltaen moduulin aikana opittuja teemoja ja sisältöjä omaan työhön ja laajemmin omaan työyhteisöön. Lähijaksolla käytiin läpi ohjaustyön teoriaa luentojen muodossa. Lisäksi keskusteltiin ja käytettiin erilaisia opiskelijoita osallistavia, yhteistoiminnalliseen oppimiseen perustuvia menetelmiä, kuten *learning cafe* -menetelmä ja verkossa toteutunut työpaja *Padlet*-alustalla. Verkko-oppimisalustana toimi Diakonia-ammattikorkeakoulun (Diak) *Moodlerooms*-oppimisympäristö. (1.1.2021 lähtien Diakin oppimisympäristöstä käytetään nimeä *Diakle*.)

Yhteistoiminnallisuus pedagogisena lähtökohtana

Pedagogisia valintoja ohjaavina menetelminä ja lähtökohtina koulutuksessa olivat yhteistoiminnallinen oppiminen, käänteinen opetus (*flipped classroom*) ja työelämälähtöisyys. Toivolan, Peuran ja Humalojan (2017, 52) mukaan yhteistoiminnallinen oppiminen on oppimistilanteen vuorovaikutusrakenne, joka tukee sekä oppimisen ydintaitoja että sisällön oppimista ja verkostoitumista. Opetuksen näkökulmasta yhteistoiminnallinen oppiminen edellyttää yhteistyötä, tiedon jakamista ja yhdessä tekemistä tukevan ilmapiirin luomista ja rakentamista oppimisympäristöön.

Yhteistoiminnallinen oppiminen näkyi täydennyskoulutuksessa oppimistehtävissä, joista osa toteutettiin keskustelutehtävinä. Näiden tehtävien ideana oli jakaa omaa osaamista, tuottaa uutta tietoa yhteisöllisesti sekä tukea moniammatillista verkostoitumista. Moduulien lähipäivissä käytettiin pedagogisena menetelmänä pienryhmätyöskentelyä ja muita osallistavia opetusmenetelmiä. Lisäksi lähipäivissä ja etäohjaustapaamisissa pyrittiin rakentamaan tilaa ja mahdollisuuk-

sia verkostoitua sekä luoda uusia kontakteja. Esimerkiksi ensimmäisessä koulutuspäivässä toteutettiin yhteisöllinen cocktail-tilaisuus, jossa oli mahdollisuus pienten orientoivien keskustelutehtävien kautta tutustua muihin täydennyskoulutettaviin.

Yhteistoiminnallisessa oppimisessa myös opettaja ja kouluttaja on osa oppivaa yhteisöä. Täydennyskoulutuksessa yhteistoiminnallista oppimista hyödynnettiin myös yhteiskehittämisen näkökulmasta; tällöin oppimisessa korostui täydennyskoulutukseen osallistuvien mielipide ja näkemys siitä, millaisia sisältöjä he koulutukseen toivovat ja millaisia näkemyksiä he haluaisivat nostaa esiin. Näin saatiin kuuluviin myös käytännön työelämän ääni ja moniammatillinen näkökulma. Ohjauskoulutuksen pilotissa oli tärkeää nostaa esiin koulutettavien näkökulma ja kokemukset niin palautteessa kuin sisällöissäkin.

Opiskelijaryhmä oli hyvin heterogeeninen niin kielitaustaltaan, koulutustaustaltaan kuin edustamiensa organisaatioidenkin osalta. Tämä moniammatillinen ja monikulttuurinen ryhmä toimi hyvänä voimavarana ja yhteisönä oppimisessa. Tehtäviin ja keskusteluihin saatiin runsaasti erilaisia näkökulmia, joiden avulla opiskelijoiden oli mahdollista syventää omaa osaamistaan.

Käänteinen opetus on opetusmetodi, joka mahdollistaa ja luo tilaa yhteisölliselle oppimiselle ja opiskelijan omalle ajattelulle. Käänteisessä opetuksessa opetuksen rytmissä, ajoituksessa ja toteutuksessa huomioidaan se, että yhteistä aikaa ei käytetä luennointiin tai niin sanottuun tiedon siirtämiseen, vaan ennemmin siihen, miten jo aikaisemmin hankittua tietoa voidaan soveltaa ja syventää. (Toivola, Peura & Humaloja, 2017, s. 20.)

Käänteinen opetus toteutui täydennyskoulutuksessa erilaisten orientoivien tehtävien sekä avoimien koulutuspäivien kautta. Jokaisen moduulin alussa tehtiin aiheeseen orientoiva tehtävä, jossa tutustuttiin lähteisiin, käytettiin kunkin moduulin teemaan liittyviä käsitteitä ja ohjattiin täydennyskoulutettavia pohtimaan omaa suhtautumistaan moduulin aihealueisiin. Esimerkiksi 3. moduulin, eli voimavaralähtöisen ohjausosaamisen moduulin ennakkotehtävänä oli tehtävä, jossa täydennyskoulutettava pohti omia voimavaralähteitään ja aikaisempia kokemuksiaan voimavaralähtöisistä menetelmistä. Näiden tehtävien kautta myös opetuksen suunnitteluun ja kehittelyyn saatiin lisää työkaluja, koska kunkin moduulin vastuupettaja sai tehtävistä arvokasta tietoa koulutettavien osaamisesta. Lisäksi jokaisessa moduulissa toteutetut avoimet koulutusiltapäivät syvensivät täydennyskoulutettavien teoreettista osaamista moduulien aiheista jo ennen ryhmän yhteistä koulutuspäivää.

Oppimistehtävissä ja niiden ohjeistuksissa käänteistä opetusta tukivat tehtävätyypit, joissa tehtävänanto ohjaa opiskelijaa, mutta mahdollistaa myös sen, että

lopputuloksena eri opiskelijoilla voi olla hyvin erilaisia tuotoksia. Esimerkiksi 2. moduulissa tehtäväksi annettu oman työelämäpolun kuvaus oli mahdollista toteuttaa kirjoitettuna, videona, kuvana, visuaalisena esityksenä tai kunkin opiskelijan valitsemalla tavalla.

Työelämälähtöinen koulutus pyrkii vastaamaan erilaisiin työelämän tarpeisiin ja ratkaisemaan olemassa olevia haasteita ja kehittämään työelämää. Yhteistyötä työelämän kanssa tehdään niin opetuksen suunnittelussa kuin toteutuksessa ja arvioinnissakin. (Gothóni ym., 2016.) Virtaa monikulttuuriseen ohjaukseen -täydennyskoulutuksen sisällöt pyrittiin rakentamaan siten, että ne linkittyvät vahvasti työelämään. Tavoitteena oli paitsi yksilön ammatillinen kasvu, myös työyhteisöjen kehittäminen. Täydennyskoulutus tarjosi mahdollisuuden kehittää omaa ohjausosaamista: yhtäältä pyrkimyksenä oli ammatillinen kasvu ja osaamispääoman kartuttaminen, ja toisaalta tavoitteena oli tarjota käytännöllisiä ja työhön sovellettavia menetelmiä ja työkaluja. Jokaisessa moduulissa pyrittiin kehittämään koulutukseen osallistuvien osaamista ja työyhteisöjen käytänteitä osaamista syventävien oppimistehtävien avulla. Lisäksi koulutusta kehitettiin dialogissa opiskelijoiden kanssa, jolloin saatiin kuuluviin opiskelijoiden kokemuksia työyhteisöistä ja käytänteistä.

Monimuotopedagogiikan toteutus

Monimuoto-opiskelussa ohjaus ja viestintä sekä ohjaavan opettajan läsnäolo ovat tärkeitä elementtejä. Virtaa monikulttuuriseen ohjaukseen -täydennyskoulutuksessa nämä asiat otettiin huomioon jo heti koulutusprosessin suunnitteluvaiheessa. Opiskelijoihin oltiin aktiivisesti yhteydessä sähköpostitse jo ennen koulutuksen alkamista ja ohjauksesta huolehdittiin video-ohjeistuksin sekä kirjallisoin ohjein. Verkko-oppimisalustalla käytettiin ohjauksen työvälineinä kysymys-vastauspaltta sekä oppimisalueella olevia infovideoita. Jokainen oppimistehtävä ohjeistettiin sekä kirjallisesti oppimisalustalla että suullisesti lähipäivissä. Lisäksi moduulien vastuopettajat pitivät koulutettavat ajan tasalla oppimisprosessin etenemisestä sähköpostiviestinnällä ja muistutusviesteillä.

Kaikki oppimistilanteet ja luennot tallennettiin opiskelijoiden myöhempää käyttöä varten. Mahdollisia poissaoloja varten jokaiselle etä- tai lähiopetuskerralle rakennettiin korvaavat tehtävät, joissa opiskelija tutustui päivän teemoihin ja aiheisiin sekä syvensi oppimistaan itsenäisesti. Kaikki opetusmateriaalit olivat tallenteiden lisäksi myös kirjoitettuna versioina opiskelijoiden saatavilla. Tallenteiden käytöllä pyrittiin huomioimaan paitsi erilaiset oppijat ja oppimistyyliä myös esimerkiksi suomea toisena kielenä puhuvat opiskelijat, jotka kokivat hyödylliseksi

sen, että kielellisesti haastavien sisältöjen ääreen oli mahdollista palata uudestaan tallenteiden avulla.

Täydennyskoulutuksen aikana opiskelijoilla oli mahdollisuus saada ohjausta sekä erikseen järjestetyissä ohjaustapaamisissa ryhmäohjauksena että henkilökohtaisesti vastuuopettajilta erikseen sovittuna ajankohtana. Opiskelumotivaatiota tukevan ohjausotteen lisäksi osallistujia kannustettiin antamaan palautetta ja esittämään kehittämisehdotuksia ja -ideoita. Palautetta kerättiin koulutuspäivien jälkeen ja jokaisen moduulin lopuksi. Lisäksi kaikissa tapaamisissa ja ohjaustilanteissa opiskelijoita kannustettiin antamaan palautetta ja kertomaan kehittämiskohteita.

Opiskelijat saivat moduulien vastuuopettajilta palautetta oppimistehtävistään. Osaan oppimistehtävistä annettiin henkilökohtaista palautetta, osaan taas ryhmämuotoista palautetta. Tärkeänä periaatteena pidettiin myös vertaispalautetta ja -kommentointia, johon kannustettiin erityisesti avoimissa keskustelutehtävissä. Keskustelutehtävät tukivat yhteisöllistä oppimista ja samanlaista työtä tekevien verkostoitumista sekä yhteisen ymmärryksen syntymistä.

Yhteistoiminnallisen oppimisen ja monimuoto-opiskelun mahdollisuudet

Monimuoto-opiskelu edellyttää opiskelijalta itseohjautuvaa opiskeluotetta ja tarkkaa aikataulutusta – varsinkin, kun opiskelu tapahtuu työn ohella. Lisäksi tarvitaan tietoteknisiä valmiuksia, sillä osa opetustilanteista tapahtuu verkon kautta ja erilaisilla alustoilla. Monimuoto-opiskelu tarjoaa mahdollisuuden yhdistää työssäkäynnin ja opiskelun, koska aikataulut ovat joustavia ja suurimman osan opinnoista voi suorittaa oman rytmin mukaisesti. Tällöin sujuvat, yksilölliset ja joustavat opintopolut mahdollistuvat. Koska ihmiset oppivat eri tavoin, on monimuotokoulutuksessa tärkeää rakentaa oppimistehtäviä ja -tilanteita erilaisille oppimistyyyleille sopivaksi. Toiset voivat hyötyä esimerkiksi mahdollisuudesta kuunnella luennot ja ohjeistukset tallenteina, toisille oppijoille sopii paremmin ryhmätyö ja toisille kirjoittamisen sijasta esimerkiksi visuaalinen hahmottelu.

Oppimistehtävissä, kasvokkain tapahtuvassa toiminnallisessa työskentelyssä ja varsinkin etätyöskentelyssä käytettävissä fasilitointityökaluissa (kuten *Padlet*-alusta, *Mentimeter*-kyselysovellus ja yhteiskirjoittamisen alustat) on tärkeää ohjeistuksen yksiselitteisyys, selkeys ja saavutettavuus. Monimuoto-opetuksen pedagogisessa suunnittelussa on olennaista suunnitella, millaisia asioita kannattaa käsitellä lähiopetuksessa ja millaiset työskentelymuodot soveltuvat etäjaksoille. On hyvä pohtia, miten ylläpidetään ryhmäytymistä ja verkostoitumista, kun lähikontaktien määrä on vähäinen.

Monimuoto-opetuksessa ohjauksen osuus on perinteistä lähiopetusta tärkeämmässä roolissa ja vaatii enemmän aikaa; siksi täydennyskoulutuksessa käytettiin paljon resursseja ohjaukseen sekä yksilö- että ryhmätasolla. Opiskelijoihin oltiin säännöllisesti yhteydessä sähköpostilla ja heitä ohjattiin aktiivisesti yksilö- ja ryhmätasolla. Oppimistehtävien sisältöihin ja opintosuoritusten tilanteeseen liitettiin yksilöohjausta annettiin joustavasti sähköpostilla. Ryhmätasolla opiskelijoita ohjattiin video-ohjeilla, etätapaamisissa ja niistä tehtyjen tallenteiden avulla. Koulutuspäivissä huolehdittiin myös siitä, että kerrattiin tulevien oppimistehtävien sisällöt ja aikataulut.

Vuorovaikutteisuuden ja ryhmäytymisen rakentaminen monimuotokoulutuksessa vaatii opettajilta tarkkaa suunnittelua. Yhteistoiminnallinen oppiminen edellyttää turvallisen ja innostavan ilmapiirin rakentamista. Oppimistilanteissa tarvitaan aikaa ja tilaa yhteiselle pohdinnalle. Koulutuksen alussa pidettiin tärkeänä kasvokkaista kontaktia ja vapaata tutustumisaikaa. Kasvokkain ja etätöskentelynä toteutettavissa koulutuspäivissä pyrittiin jakamaan opiskelijoita ryhmiin niin, että heillä oli mahdollisuus tutustua ja verkostoitua uusien ihmisten kanssa. Avoimet keskustelutehtävät tukivat verkostoitumista ja yhteisen ymmärryksen syntymistä saman asiakasryhmän parissa työskentelevien ammattilaisten kesken. Koulutuksen kokonaispalautteessa moni opiskelija mainitsi vertaisoppimisen yhtenä tärkeänä oppimiskokemuksena ja koulutuksen antina.

Täydennyskoulutuksessa heterogeeninen ryhmä on pedagogiikan kannalta mielenkiintoinen haaste: Joukossa on ihmisiä, joiden edellisestä opiskelukokemuksesta on kulunut jo tovi, osa ei ole koskaan osallistunut monimuoto-koulutukseen ja osalle taas verkon välityksellä tapahtuva ryhmäytymisen tekeminen on arkipäivää. Toisaalta ryhmän monimuotoisuus tarjoaa loistavan tilanteen yhteistoiminnalliseen oppimiseen: jokainen voi tuoda ryhmässä esiin omia vahvuuksiaan ja omaa osaamistaan ja oppia samalla muilta. Monikulttuurista ohjausosaamista vahvistavassa koulutuksessa on hankkeen ohjauskoulutuksen pilotin kokemusten perusteella tulevaisuudessakin painotettava yhteistoiminnallista työskentelyä ja monimuoto-opiskelua. Uusia välineitä toisilta oppimiseen ja verkostoitumisen tukemiseen koulutuksen aikana olisi hyvä kehittää myös edelleen.

LÄHTEET:

- Brown, J., & Isaacs, D. (2005). *The World Café: shaping our futures through conversations that matter*. Berret-Koehler cop.
- Diak. Opiskelumuodot. Diakonia-ammattikorkeakoulun internetsivut. Saatavilla 26.5.2020 <https://www.diak.fi/opiskelu/opiskelijan-polku/opintojen-suorittaminen/opiskelumuodot/#b7821405>
- Gothóni, R., Kolkka, M., Hyväri, S., & Vuokila-Oikkonen, P. (2016). Työelämälähtöinen osallistava kehittäminen. Teoksessa A.L. Karjalainen, M. Kiviranta, M. Nylund, M. Valtonen, & O. Vesterinen (toim.) *Osallistavan ja tutkivan kehittämisen opas 2.0*. (Diak opetus, 7). Diakonia-ammattikorkeakoulu. <http://libguides.diak.fi/oskeopas>
- Toivola, M., Peura, P., & Humaloja, M. (2017). *Flipped learning. Käänteinen oppiminen*. Edita.
- OKM. (i.a.). *Jatkuva oppiminen*. Saatavilla 5.11.2020 <https://minedu.fi/jatkuva-oppiminen>.

MONIKULTTUURISEN OHJAUSKOULUTUKSEN MODUULIEN KUVAUKSET

Moduuli 1: Kielitietoisuus ja monikielisyys ohjaustyössä

Kielitietoinen ohjaustyö lisää ohjattavan osallisuutta ja parantaa ohjauksen laatua. Kielitietoinen ohjaustyön ammattilainen ottaa huomioon asiakkaansa kielitaidon, kommunikointivalmiudet ja -taidot sekä sopeuttaa omaa toimintaansa ohjattavan kommunikoinnin ja ohjauksen tavoitteen mukaan. Kielitietoisuudessa on kyse myös kielellisten oikeuksien toteutumisesta ja toisaalta myös organisaation tasolla siitä, että työyhteisön kielelliset resurssit tunnustetaan ja otetaan käyttöön ja jokaisen työntekijän kielitaitoa sekä osaamista arvostetaan yhtä paljon.

Monikielisessä toimintaympäristössä ohjaajan viestintätaidot ovat merkityksellisiä. Ohjaustyön asiantuntijan on tärkeää ymmärtää ohjaustilanteen viestinnän ja vuorovaikutuksen rakenne sekä viestintään liittyvät seikat, jotka edesauttavat ohjauksen sujuvuutta ja ohjattavan asioiden edistämistä. Dialoginen vuorovaikutusosaaminen ja ymmärrys monikulttuurisen vuorovaikutuksen perusteista auttavat ohjaajaa valitsemaan kuhunkin ohjaustilanteeseen sopivat ohjaus- ja vuorovaikutusmenetelmät. Oman viestintätavan ja -tyylin tunteminen auttaa ohjaajan ammatillista kasvua ja kehitystä.

Moduulin tavoitteet ja ydinsisällöt

Kielitietoisuus ja monikielisyys ohjaustyössä -moduulin tavoitteena oli, että opiskelija tunnistaa kielitietoisuuden ja monikielisyyden merkityksen ohjaustyössä sekä ymmärtää monikulttuurisen viestinnän näkökulmia. Tavoitteena oli myös, että opiskelija ymmärtää dialogisen ohjauskeskustelun periaatteet ja osaa valita erilaisiin ohjaustilanteisiin sopivia kielitietoisia ohjausmenetelmiä, kuten tunnistaa selkokielen merkityksen osana ohjaustyötä. Työyhteisön kehittämisen näkökulmasta tavoitteena oli, että opiskelija tunnistaa sekä omia että työyhteisön kielitietoisia käytänteitä ja osaa esittää kehittämisideoita kielitietoisuuden lisäämiseksi työyhteisössä. Moduulin ydinsisältöjä olivat kielitietoinen ohjaustyö, dialogisuus, selkokieli ja kielitietoiset käytänteet.

Moduulin eteneminen

Moduulissa oli kaksi koulutuspäivää ja yksi etänä tapahtunut palautekerta. Ennen moduulin ensimmäistä koulutuspäivää toteutettiin koko koulutuskokonaisuuden orientaatiotilaisuus. Ohjelmassa oli yleisten tiedotusten, verkko-oppimisolustan käyttöopastuksen ja koulutuksen käytänteiden läpikäymisen lisäksi yhteinen verkostoitumistilaisuus. Ennen ensimmäistä koulutuspäivää opiskelijat tekivät myös ennakkotehtävän, jonka tarkoituksena oli lyhyen esittelytekstin avulla kertoa itsestään muille osallistujille. Tämäkin tehtävä tutustutti opiskelijat paremmin toisiinsa ja tuki heidän ryhmäytymistään.

Moduulin ensimmäinen koulutuspäivä (avoin koulutuspäivä) koostui asiantuntijaluennoista ja osallistujien keskusteluista. Koulutuspäivän teemoina olivat kulttuurienvälinen viestintä ja kielitietoinen ohjaustyö. Tarkoituksena oli asiantuntijaluentoja kautta orientoitua ja tarkastella teemoja teoriatasolla sekä tutkimustiedon valossa.

Toisen koulutuspäivän teemana olivat kielitietoisuuden ohjauksen käytännön työkalut ja dialogisuus ohjaustyössä. Opetuksessa keskityttiin siihen, miten omalla viestinnällä ja toiminnalla rakennetaan ohjaustilanteeseen dialogista vuorovaikutusta. Koulutuspäivän aikana tehtiin luentojen lomassa erilaisia vuorovaikutteisia ja toiminnallisia tehtäviä. Lisäksi opeteltiin tarkastelemaan omaa ohjaus- ja vuorovaikutustyyliä toiminnallisen draamaharjoituksen ja roolikorttien avulla.

Moduulin viimeinen kokoontuminen oli etätapaaminen, jossa käytiin läpi viimeisen oppimistehtävän yhteenveto ja opiskelijoiden jakamat hyvät kielitietoiset käytänteet sekä moduulin vastuuopettajan oppimistehtävistä koostama palaute opiskelijoille. Etätapaamisessa käytiin keskustelua oppimistehtävistä ja oppimiskokemuksista sekä kerättiin palautetta ensimmäisen moduulin toteutuksesta.

Moduulin oppimistehtävät

Moduuliin kuului kolme oppimistehtävää: oppimisen raportointi ensimmäisestä koulutuspäivästä, oman osaamisen syventämistehtävä etäjäksellä ja työyhteisöä kehittävä kielitietoisuutta havainnoiva raportointitehtävä.

Ensimmäisen koulutuspäivän jälkeen opiskelijat tekivät verkko-oppimisolustalla oppimistehtävän, jonka tarkoituksena oli raportoida ja reflektoida omaa oppimista ja havaintoja apukysymysten avulla. Apukysymyksillä kartoitettiin muun muassa opiskelijan kokemuksia koulutuspäivän sisällöistä, selvitettiin sitä, millaisia tietoja opiskelijoilla oli aiheesta jo etukäteen ja millaisia kysymyksiä heillä mahdollisesti heräsi koulutuspäivän aikana. Lisäksi opiskelijoita pyydettiin erittelemään, mikä oli heidän mielestään koulutuspäivän tärkein sisältö. Tehtävä

palautettiin keskustelupalstalle, jolloin kaikki näkivät toistensa vastaukset ja pystyivät jatkamaan jo koulutuspäivässä käytyä keskustelua mielenkiintoisista aiheista. Oman vastauksen lisäksi opiskelijoita pyydettiin kommentoimaan vähintään yhteen toisen opiskelijan kirjoittamaan vastaukseen tai kommenttiin. Tehtävän tarkoituksena oli lisätä vuorovaikutteisuutta sekä yhteisöllistä oppimista.

Ensimmäisen koulutuspäivän jälkeen alkoi opiskelijoiden syventävän työskentelyn vaihe, jolloin oppimistehtävänä oli kielitietoisuuteen, kielelliseen saavutettavuuteen, selkokieleen liittyviin materiaaleihin ja opetusvideoihin tutustuminen. Jokaisen teema-alueen jälkeen opiskelijat vastasivat pohdintakysymyksiin ja syvensivät asiantuntijaluentojen sekä keskustelujen avulla oppimiaan asioita. Opiskelijoiden oli myös mahdollista pyytää lisätietoa tai selvennystä ensimmäisen koulutuspäivän teemaan tai annettuihin materiaaleihin.

Kolmannessa oppimistehtävässä opiskelijat tarkastelivat omaa työyhteisöään kielitietoisuuden näkökulmasta. Tehtävänannossa heitä pyydettiin kuvaamaan työyhteisönsä kielitietoisia käytänteitä ja kielimaisemaa sekä etsimään hyviä kielitietoisia käytänteitä. Hyvät käytänteet ja oppimistehtävän havainnot koostettiin yhteen ja jaettiin koko opiskelijaryhmälle.

Moduulin keskeiset käsitteet ja sisällöt

KIELITIE TOISUUS

- Kielitietoisuus on herkkyyttä ymmärtää kielen merkitystä vuorovaikutuksessa ja kieleen sekä kielivalintoihin sisältyviä identiteetti- ja valtakysymyksiä.
- Kielitietoinen ohjaustyön asiantuntija kunnioittaa erilaisia kieliä, huomioi kielen vaikutuksen ohjaustilanteeseen ja osaa sopeuttaa viestintäänsä eri tilanteissa sekä osaa kehittää kielitietoisia käytänteitä.

SELKOKIELI

- Selkokieli on kielen muoto, joka on mukautettu luettavammaksi ja ymmärrettävämmäksi sanaston, sisällön ja rakenteen osalta.
- Selkokielen käytöstä hyötyy hyvin laaja kohderyhmä.
- Selkokielen käyttäminen on yksi osa kielitietoisia ohjauskäytänteitä.

DIALOGISEN VUOROVAIKUTUKSEN TYÖOTE

- Monikulttuurisen ohjaustyön tärkeä taitoalue on vuorovaikutusosaaminen.
- Dialogisella ohjauskeskustelulla luodaan ymmärrystä ohjaajan ja asiakkaan välille. Yhteisen ymmärryksen rakentaminen edellyttää vastavuoroista ja kunnioittavaa ilmapiiriä.

KULTTUURIENVÄLINEN VIESTINTÄOSAAMINEN (KV)

- Monikulttuurinen ohjausosaaminen edellyttää myös kulttuurienvälisen viestinnän osaamista.
- Kulttuurienvälisessä viestinnässä kulttuurin käsite voidaan määritellä monesta eri lähtökohdasta; voidaan myös ajatella, että jokainen viestintätilanne ihmisten välillä on tavalla tai toisella kulttuurienvälinen.
- KV muodostuu herkkyydestä tunnistaa ohjaussuhteen sisältyviä eri kulttuurien merkityserustoja.
- KV:seen kuuluu myös kyky tarkastella itseään viestijänä.

Moduuli 2: Verkostot, työelämä ja ohjaajan rooli

Monikulttuurinen ohjaustyö toteutuu monenlaisissa yhteyksissä. Ohjaustyön luonne voi vaihdella neuvontatyöstä pitkäkestoiisiin asiakassuhteisiin. Olennaisista ohjaustyön ammatillisessa osaamisessa on oman ohjaustyön tavoitteiden ja orientaation tunnistaminen. Tärkeää on myös tuntea muiden ohjaustyötä tekevien ammattilaisten työnkuvia ja työn tavoitteita. Verkostotyö ja monialainen yhteistyö ovat keskeisiä toimintoja monikulttuurisessa työssä. Ohjaustyössä noudetaan asiakastyön eettisiä periaatteita, joissa painottuvat kunkin työalueen erityispiirteet. Maahanmuuttajien työllistymisen ja työelämäään integroitumisen kysymykset tulevat esiin lähes kaikissa ohjaustyön tehtävissä.

Moduulin eteneminen

Opintomodulissa toteutettiin 2 etäjaksoa. Ensimmäisessä tutustuttiin asiantuntijaluentojen pohjalta ajankohtaisiin monikulttuurisen ohjaustyön erilaisiin orientaatioihin, verkostotyön lähtökohtiin, monialaisen työn perusteisiin ja ohjaustyön eettisiin periaatteisiin. Lisäksi toteutettiin maahanmuuttajien työllistymistä ja työuria käsittelevä paneelikeskustelu, johon oli kutsuttu monikulttuurisen työn ammattilaisia järjestöistä, yrityksistä ja julkiselta sektorilta.

Toinen lähijakso toteutui toiminnallisena työskentelynä. Opiskelijat jaettiin 4–5 osallistujan pienryhmiin. Jokaisessa tiimissä keskusteltiin oman työorganisaation verkostotyön toteutumisesta ja verrattiin verkostotyön käytäntöjä. Työskentelystä kirjattiin ylös yhteisiä ja eriytyviä piirteitä.

Pienryhmien tulokset kirjattiin fläppipapereille ja pantiin esille seinille. Ryhmät kiersivät tutustumassa toisensa tuotoksiin ja keskustelivat tuloksista. Jokaisesta ryhmästä oli valittu esittelijä kertomaan ryhmän keskeisistä tuloksista.

Moduulin oppimistehtävät

Opintomoduliin kuului kolme oppimistehtävää. Ensimmäinen oma työelämäpolku -tehtävä tehtiin ennen opintojakson alkamista. Tehtävässä toivottiin vapaamuotoista kuvausta omasta työhistoriasta ja sen eri vaiheista. Opiskelijat kirjoittivat työelämätarinoita Moodlen keskustelualueelle ja kommentoivat vähintään kahta muuta kirjoitelmaa.

Otteita opiskelijoiden työelämätarinoista

"Muutin Suomeen 16-vuotiaana. Muuttaessani osasin kommunikoida englannin kielellä, joten oli helpompi tutustua ihmisiin ja asioida englannin kielellä, vaikka Suomessa ihmiset ovat ujoja. Muutin asumaan aluksi Järvenpäähän ja asuin siellä noin 2 vuotta. Opiskelin Suomen kielen alkeiskurssilla 6 kuukautta. Kotimaassa olin valmistunut peruskoulusta ja olin aloittanut kauneudenhoitoalan opinnot siellä ennen, kuin muutin Suomeen. Osasin puhua 6 eri kielellä, paitsi Suomen kielellä. Suomessa opiskelin noin vuoden verran. Vuonna 1997 muutin takaisin Makedoniaan ja suoritin opinnot loppuun. Muutin takaisin Suomeen 1998 Järvenpäähän. Yritin etsiä ahkerasti työpaikkaa kampaamoalalta. Valitettavasti Suomen kielen taitoni ei kuitenkaan riittänyt vielä silloin työpaikan saantiin. Päätin perustaa oman yrityksen, mutta aloitin sittenkin vuokratuolilla."

"Olen kotoisin Somaliasta. Kotimaassani tein teininä myyjän töitä apteekissa ja vapaaehtoistyötä sairaalassa. Muutin Suomeen vuonna 1990, jolloin olin 16-vuotias. Tulin Suomeen pakolaisena kotimaan sisällissodan johdosta, joten Suomessa minun täytyi aloittaa kaikin puolin tyhjältä pöydältä. Ensimmäiset 2 vuotta Suomessa minulla ei ollut mahdollisuutta opiskella, sillä minulla ei ollut oleskelulupaa. Olin yksi ensimmäisistä Suomeen tulleista Somali-pakolaisista, ja silloin ei ollut vielä valmista kotoutumissuunnitelmaa meille. Tämä aika oli minulle erittäin vaikeaa, sillä olin tottunut olemaan aktiivinen ja ensimmäistä kertaa jouduin vain odottamaan enkä voinut tehdä mitään. Lisäksi olin aivan yksin Suomessa ilman perhettä, vailla ystäviä ja kielitaidoton."

"Heti oleskeluluvan saatuani vuonna 1992, aloitin suomen kielen kurssin Tampereella, ja sain myös ensimmäisen ystäväni, minua paljon vanhemman suomalaisen naisen, joka auttoi minua sopeutumaan suomalaiseen yhteiskuntaan ja jonka kanssa pääsin aktiivisesti käyttämään suomen kieltä. "

"Valmistuin vuonna 2015. Tuli pakolaiskriisi. Tein vielä hetken nuoriso-ohjaajan hommia, mutta olin kiinnostunut pakolaiskriisin myötä avautuvista työmahdollisuuksista. Vuonna 2016 kotipaikkakunnallani avautui ohjaajan paikka yksin maahan tulleiden turvapaikanhakijoiden asuntolasta. He etsivät sijaista muutamaksi kuukaudeksi, ja työntekijän tarve oli akuutti. Pääsin heti töihin."

Toisessa oppimistehtävässä pyydettiin ensin tutustumaan eri alojen eettisyyttä koskeviin materiaaleihin. Tämän jälkeen tehtävänä oli kirjoittaa lyhyt blogiteksti oman ohjaustyön näkökulmasta. Tehtävän tavoitteena oli selvittää, mitkä ovat oman työn keskeisiä eettisiä periaatteita asiakastyön ohjaustilanteista, joissa erityisesti joudutaan ratkomaan eettisesti haasteellisia kysymyksiä. Pyydettiin myös ratkaisu- ja kehittämideoita haasteisiin.

Opiskelijan blogikirjoitus

RIITTÄMÄTTÖMYYDEN TUNTEITA TE-TOIMISTOSSA
Pauliina Virtanen

TE-palveluiden tavoitteena on työllistää asiakkaansa. Osalla asiakkaista työllistymisen polku on hyvin nopea ja lyhyt. Asiakas osaa itse hakea tarjolla olevia töitä, ja hänellä on siihen tarvittavat resurssit ja osaaminen kunnossa. Toiset taas ovat hyvinkin kyvykkäitä tekemään ja toimimaan, mutta heillä saattaa olla suunta pikkuisen hakusessa. Heille tarjotaan palveluita, jotka auttavat oikean suunnan löytymisessä ja mahdollisimman pikaisessa työmarkkinoille siirtymisessä. Sitten on heitä, jotka syystä tai toisesta ovat vaikeasti työllistettävien joukossa. Heitä, joilta puuttuu koulutus, työkokemus ja osaaminen ja jotka voivat olla samaan aikaan niin sairaita, että heidän paikkansa ei edes olisi aktiivisena työnhakijana. Yhteiskunta kuitenkin pakottaa tämänkin kohderyhmän olemaan listoillamme.

Keväällä alkanut koronapandemia muutti maailmaa. Myös TE-palvelut joutuivat poikkeustilaan, jossa edelleen elämme, päivä kerrallaan. Koronan myötä työmäärämme TE-toimistoissa on kasvanut valtavasti. Perinteiset toimintamallit on pyyhkäisty pöydältä ja tilalle on tuotu poikkeustilan vaatimia toimintatapoja. Asiaksmäärät nousivat noin 100 000 asiakkaalla edellisvuoteen verrattuna. Onneksi suurin osa tästä määrästä on työnhakijoita, jotka ovat lomautettuja tai muuten nopeasti takaisin työelämään siirtyviä. Pahimman kolauksen kokevat kuitenkin ne heikoimmassa asemassa jo ennen koronaa olleet asiakkaat, joista iso osa on maahanmuuttajia. Tämä kohderyhmä tarvitsee erityistä tukea selviytyäkseen kohti työelämää, mutta kiireen ja paineen alla heidän asioitaan ei ehdi kunnolla hoitamaan.

Aiemmassa työssäni minulla oli 5 asiakasta, turvapaikanhakijoita, joiden kanssa toimin hyvin kokonaisvaltaisesti ohjaten ja tukien heitä kohti tasapainoista elämää. Nyt minulla on 235 asiakasta, joiden kanssa olisi enemmän tai vähemmän hyvä toimia vähintäänkin samansuuntaisesti, jotta lopputulos, eli asiakkaan työllistyminen, olisi mahdollista. On sanomattakin selvää, että se tuottaa haasteita. Toimintamalli TE-toimistossa on muuttunut paljon keveämpään palveluun kuin aiemmin. Ja sehän ei tietenkään palvele näitä heikoimmassa asemassa olevia. Huomaan päivittäin listoillani asiakkaita, joiden tilanteeseen olisi hyvä puuttua tai vähintäänkin ottaa kantaa, mutta aikaa ei ole. Toki lain edellyttämät kannanotot ja asiat hoidetaan, mutta pitkäjänteinen ja tavoitteellinen työ, jossa asiakkaan kanssa ollaan tarvittaessa tiivistäkin kontaktissa, puuttuu. Se on asiakkaiden kannalta surullista.

Aiempi kasvokkain kohtaaminen puuttuu kokonaan. Etenkin niiden asiakkaiden kohdalla, joiden äidinkieli ei ole suomi, on hyvin haastavaa toimia täysin etänä. Usein tulee vastaan tilanteita, joissa asiakkaan lähiomainen soittaa tai laittaa viestiä ja haluaa hoitaa asiakkaan asioita. Lain mukaan näissä tilanteissa pitää olla valtakirja, mutta mitä jos asiakas tai omainen ei ymmärrä asian tärkeyttä tai ei vain saa toimitettua valtakirjaa toimistolle. Pitäisikö silloin pidättyä edistämästä asiakkaan asioita vai kuunnella ja neuvoa ja hoitaa asiat parhain päin? Onko ylipäänsä mahdollista tarjota tasapuolisesti palveluita etänä asiakkaille, jotka eivät ymmärrä kunnolla asiointikieltä? Kuinka perinpohjaisesti asiakkaan kanssa voidaan käydä keskustelua palveluista ja niihin ohjaamisesta, jos asiakas ei ymmärrä? Toki tulkin palvelut ovat käytettävissä myös puhelimitse, mutta on asiakkaita, jotka vakuuttelevat pärjäävänsä keskusteluissa ilman tulkkia eivätkä edes halua, että tulkkia tilataan.

On oltava onnekas, että koronan aikana on töitä. Jatkuva riittämättömyyden tunne, tunne siitä, että ei pysty tekemään töitä niin hyvin kuin haluaisi, on kuitenkin raastavaa. Pitää yrittää vain elää päivä kerrallaan ja tehdä työnsä niin hyvin kuin pystyy ja auttaa niitä asiakkaita, joita pystyy. On iloittava niistä hetkistä, kun asiakkaan asiat saa hoidettua hyvin. Jokainen tyytyväinen asiakas, joka saadaan ohjattua oikean palvelun pariin, on erävoitto! Tämä tilanne ei tule olemaan samanlainen kuitenkaan ikuisesti – toivon pilkahduksia odotellessa!

Viimeisessä oppimistehtävässä kartoitettiin monikulttuurisen ohjauksen käytäntöjä opiskelijan omassa työyhteisössä ja verkostoissa. Tehtävä jakautui kahteen osaan: verkostojen nykytilan kartoitukseen ja verkostojen kehittämissuuntien hahmottamiseen. Opiskelijoita pyydettiin kirjoittamaan 3–5-sivuinen essee aiheesta. Tehtävässä oli mahdollista käyttää esimerkiksi kuvioita, kaavioita tai piirroksia selventämään nykytilan kartoitusta ja työn kehittämissuuntia.

Tehtävä: Oman työn verkostot

A) Nykytilan kartoitus

- Minkälaisia verkostoja työyhteisölläsi ja itselläsi on työsi tukena?
- Miten verkostotyötä konkreettisesti tehdään työyhteisössäsi ja mitä itse teet?
- Miten monikulttuurisuus ilmenee ja toteutuu työyhteisössäsi ja kuvaamasasi verkostotyössä?

B) Kehittämisen suunnat

- Kuva, millä monikulttuurisen verkostotyön osa-alueella tarvitaan kehittämistä tai muutoksia.
- Pohdi oman työsi näkökulmasta, mihin suuntaan ja millä keinoilla monikulttuurista verkostotyötä tulisi kehittää.

Käytä alla olevaa kuviota apunasi:



LÄHTEITÄ:

Helminen, J. (toim.) (2017). *Asiakkaan moniammatillinen ohjaus sosiaali- ja terveydenhuollossa*. Edita.

Mönkkönen, K., Kekoni, T., & Pehkonen, A. (toim.) (2019). *Moniammatillinen yhteistyö. Vaikuttava vuorovaikutus sosiaali- ja terveysalla*. Gaudeamus.

Seikkula, J., & Arnkil, T. E. (2005). *Dialoginen verkostotyö*. Tammi.

Verkostojohtamisen opas (2019). Valtioneuvoston kanslian julkaisu- ja Helsinki: Valtioneuvoston kanslia. Saatavilla 8.12.2020 <http://urn.fi/URN:ISBN:978-952-287-710-9>

Moduulin keskeiset sisällöt ja käsitteet

OHJAUSTYÖN ORIENTAATIOT

- Tavoite: ohjattavien toimijuuden ja osallisuuden vahvistaminen.
- Roolit: ohjattava työprosessin keskuksessa, ohjaaja ohjattavan tukena
- Ongelmanratkaisuorientaatio: ongelmien paikantaminen, esteiden poistaminen
- Tutkiva orientaatio: asioiden syvempi ja monipuolisempi ymmärtäminen
- Kannatteleva orientaatio: myötätunto, kiinnostuminen ja välittäminen

VERKOSTYÖN LÄHTÖKOHDAT

- Mitä? Yksilöiden, ryhmien ja organisaatioiden vastavuoroista toimintaa, resurssien tiedon ja osaamisen jakamista
- Miksi? Palvelujen laadun parantaminen yhteistyötä kehittämällä ja tietoa sekä osaamista syventämällä
- Miten? Profiloidaan palveluprosesseja asiakkaiden ja asiakasryhmien tarpeiden mukaan, varmistetaan laadukkaat ja toimivat palvelut

MONIALAINEN TYÖ

- Mitä? Vaihtoehtojen näkemistä yhdessä, joustavuuden ja tehokkuuden lisääminen, vastuullisuuden vahvistuminen
- Interammattillisuus: eri ammattilaisten yhdistetty tieto ja osaaminen. Ohjattava prosessin keskuksessa, ohjaaja tukena
- Transammattillisuus: ammattillisten rajojen ylittäminen, tiedon syventyminen
- Miten? Luottamuksen ja avoimen vuorovaikutuksen luominen, motivoituminen ja sitoutuminen yhteistyöhön

OHJAUKSEN EETTISET PERIAATTEET

- Mitä? Etiikka käsittelee hyvää ja pahaa, arvoja ja normeja, oikeuksia ja velvollisuuksia.
- Velvollisuusetiikka: On oikein toimia velvollisuuden ja oikeuden mukaisesti.
- Vapausperiaatteen mukaan kaikille pitää taata mahdollisimman laajat vapaudet.
- Miten? Eettisen ristiriidan tai jännitteen tunnistaminen, toisen asemaan asettuminen, oman toiminnan ja kokemuksen reflektointi

Moduuli 3: Voimavaralähtöinen ohjausosaaminen

Asiakaslähtöinen, osallistava ja voimavaroja tuottava ohjaustyö on monikulttuurisen kohtaamisen ydinaluetta. Osallisuutta ja voimavaroja luova asiakastyö edellyttää, että ammattilainen tuntee mahdollisimman monipuolisesti asiakkaidensa elämänhistoriaa, toiveita ja tavoitteita. Asiakasosallisuutta on mahdollista toteuttaa kaikissa palveluprosessin vaiheissa: palveluja suunniteltaessa, toteutettaessa ja arvioitaessa. Ohjaustyössä asiakas on keskeinen toimija. Voimavaraistavien menetelmien lähtökohta on asiakkaan jo omaksumissa taidoissa ja osaamisessa sekä hänen ja hänen lähipiirinsä tarjoamissa resursseissa. Monikulttuurinen työ sosiaali- ja terveysalan tehtävissä on monella tavalla vaativaa. Ammattilaisen on tärkeää

pitää huolta omasta jaksamisestaan ja saada tukea työhönsä. Työnohjauksen hyödyntäminen oman ammatillisuuden ja ammatillisen kasvun tukena on keskeinen elementti työhyvinvoinnin turvaamisessa.

Moduulin eteneminen

Opintomodulissa toteutettiin 3 koulutuspäivää. Ensimmäisessä tutustuttiin asiantuntijapuheenvuorojen pohjalta ajankohtaisiin monikulttuurisiin hankkeisiin. *Tsemppari*-toimintamallissa (Tsempataan yhdessä -hanke) viranomaiset ja järjestöt tekevät tiivistä yhteistyötä. *Tsempataan töihin!* -hankkeessa maahanmuuttaneet ovat täysivaltaisesti mukana kehittämistyössä. *Tsempataan!* -hankkeessa (STEA) vahvistetaan myös maahanmuuttajien sosiaalista toimintakykyä, hyvinvointia ja työllistymistä. Väestöliiton *Womento-mentoroinnin* tavoite on tukea maahanmuuttajanaisten kotoutumista työllistymistä ja hyvinvointia.

Toinen koulutuspäivä toteutui toiminnallisena etätyöskentelynä koronatilanteen vuoksi. Koulutustilanteen vuorovaikutteisuus haluttiin säilyttää alkuperäisen suunnitelman mukaisesti, vaikka tilaisuuden lähitoteutus ei ollut mahdollinen. Koulutus toteutettiin etäkokousjärjestelmän kautta ja yhteistoiminnallisissa osuuksissa hyödynnettiin etäkokousjärjestelmän pienryhmäjakoja ja erillistä *Padlet*-alustaa, joka mahdollistaa usean ryhmän yhtäaikaisen työskentelyn samalla virtuaalisella seinällä. Ryhmien tehtävänä oli pohtia: Mitä voimavaraistavalla työotteella tarkoitetaan? Mitkä tekijät mahdollistavat voimavaraistavan asiakastyön? Mikä tekijät estävät voimavaraistavan työotteen käyttöä ja kuinka näitä esteitä voi ylittää? Toisessa ryhmätehtävässä opiskelijat miettivät pienryhmissä, mitä voimavaraistavaa menetelmää he haluaisivat kokeilla omassa työssään ja minkä asiakasryhmän kanssa. Lisäksi pyydettiin perustelemaan, miksi valittu menetelmä toimisi valitulle kohderyhmälle ja mitä hyötyä menetelmän käytöstä olisi. Jokaisen ryhmätyön tulokset käytiin yhdessä keskustellen läpi koulutuspäivän aikana.

Moduulin oppimistehtävät

Modulissa oli kolme oppimistehtävää. Ennakkoon tehtiin *Voimavarakilpi*-tehtävä, jossa opiskelija kuvasi toimintaansa ohjaajana ja omaan ohjaajuuteen vaikuttavia tekijöitä. Opiskelijaa pyydettiin käsittelemään omaan osaamistaan, käytännön taitojaan ja ohjaustapojaan sekä hänen ohjaustyöhönsä ja muihin vuorovaikutustaitoihinsa vaikuttaneita tekijöitä. Opiskelijat jäsensivät työskentelyään seuraavaan tehtäväpohjaan, joka palautettiin oppimisalustalle.

Tehtävä: VOIMAVARAKILPI	
<p>ASENTEENI JA USKOMUKSENI, jotka vaikuttavat ohjaukseeni ja ohjaustaitoihini:</p> <p>Vahvistavat tekijät</p> <p>Heikentävät tekijät</p>	<p>VERKOSTONI työssä ja yleensä elämässä, jotka vaikuttavat ohjaukseeni ja ohjaustaitoihini:</p> <p>Vahvistavat tekijät</p> <p>Heikentävät tekijät</p>
<p>TYÖ- ja ELÄMÄNKOKEMUKSENI, jotka vaikuttavat ohjaukseeni ja ohjaustaitoihini:</p> <p>Vahvistavat tekijät</p> <p>Heikentävät tekijät</p>	<p>VERKOSTONI työssä ja yleensä elämässä, jotka vaikuttavat ohjaukseeni ja ohjaustaitoihini:</p> <p>Vahvistavat tekijät</p> <p>Heikentävät tekijät</p>
TIIVIS YHTEENVETO ohjauksestani	
OMAT TAVOITTEENI OHJAAJUUTENI KEHITTÄMISELLE pohdi erityisesti menetelmien käyttöä	
<p>Lähteet:</p> <p>Korhonen, V., & Puukari, S. (2013). <i>Monikulttuurinen ohjaus- ja neuvontatyö</i>. PS-kustannus.</p> <p>Mönkkönen, K. (2018). <i>Vuorovaikutus asiakastyössä. Asiakkaan kohtaaminen sosiaali- ja terveysalalla</i>. Gaudeamus Oy.</p> <p>Salmimies, R. (2008). <i>Onnistu itsesi johtamisessa</i>. WSOY.</p> <p>Talvio, M., & Klemola, U. (2017). <i>Toimiva vuorovaikutus</i>. PS-kustannus.</p> <p>Vehviläinen, S. (2015). Ohjaustyön opas. <i>Yhteistyössä kohti toimijuutta</i>. Gaudeamus.</p>	

ESIMERKKI VOIMAVARAKILPI-TEHTÄVÄN TOTEUTUKSESTA	
Opiskelija: Jila Samandar poor	
<p>ASENTEENI JA USKOMUKSENI, jotka vaikuttavat ohjaukseeni ja ohjaustaitoihini:</p> <p>Vahvistavat tekijät</p> <p>Olen ollut pitkään ohjaajana ja toiminut monikulttuuristen asiakkaiden kanssa. Tunnen asiakkaiden kulttuurin hyvin ja kykenen vuorovaikuttamaan heidän kanssaan. Voimakilpeni on asenteeni ja uskomukseni, joiden mukaan näen kaikki kansallisuudet yhdenvertaisena ja tasa-arvoisena. Oma taustani, kokemukseni Suomen yhteiskunnassa, työelämäosaamiseni ja onnistunut sopeutumisprosessi auttaa ymmärtämään ja ottamaan yhteyttä ohjattaviin.</p> <p>Heikentävät tekijät</p> <p>Minulla on välillä ehkä vääriä uskomuksia siitä, että ohjaajan työ on terapiatyypinen. Näin ei todellisuudessa ole, ja käytän ehkä liikaa aikaa vain keskusteluun ja asiakkaan kuuntelemiseen. Ohjaaja ei ole terapeutti tai psykologi, vaan hänen tavoitteensa on ohjata asiakasta ja tarjota apua hänen ratkaisuihinsa. Tämä on asenne, jonka minun pitää muuttaa.</p>	<p>VERKOSTONI työssä ja yleensä elämässä, jotka vaikuttavat ohjaukseeni ja ohjaustaitoihini:</p> <p>Vahvistavat tekijät</p> <p>Minulla on laaja verkosto, josta saan tukea ja innovatiivisia ideoita omaan työhöni. Kuulen uusista ja ajankohtaisista asioista kollegoilta. Käymme keskustelua ja jaamme kokemuksia erilaisista ohjaajan työhön liittyvistä asioista, josta saamme eväitä ohjaustyöhön. Välillä keskitymme myös haasteisiin ja asioihin, josta emme ole samaa mieltä. Keskustelu on vuorovaikutteista ja antoisaa. Saan kutsuja tapahtumiin ja tilaisuuksiin, ja saan niistä voimavaroja omaan työhön.</p> <p>Heikentävät tekijät</p> <p>Verkostot ovat hyvin moninaisia ja moniulotteisia, ja välillä on vaikea löytää juuri omiin haasteisiin liittyvää tukea verkostoista. Ohjaajia ja ohjaukseen liittyvät asiat ovat niin laajoja, ja verkostojen painopiste on liian usein teoriapainotteinen eikä tarjoa käytännössä toteutettavia ideoita jokapäiväiseen työhön.</p>

ESIMERKKI VOIMAVARAKILPI-TEHTÄVÄN TOTEUTUKSESTA**Opiskelija: Jila Samandar poor****TYÖ- ja ELÄMÄNKOKEMUKSENI**, jotka vaikuttavat ohjaukseeni ja ohjaustaitoihini:**Vahvistavat tekijät**

Ohjaustyöni on ollut hyvin värikäs ja moniulotteinen. Olen ohjannut erilaisia asiakkaita useista eri kulttuureista. Ohjattavani ovat olleet nuoria, iäkkäitä, naisia, mielenterveysongelmista kärsiviä, työttömiä, työllistyneitä, erilaisissa elämäntilanteissa olevia ja etniseltä taustaltaan monipuolisia asiakkaita. Olen tutustunut vuosien varrella moniin kansallisuuksiin ja heidän elämäntapoihinsa, mikä vahvistaa kulttuuripainotteista vuorovaikutusta asiakkaan kanssa. Nämä kokemukset edesauttavat ratkaisujen tarjoamista ohjaustyössä.

Heikentävät tekijät

Minulla on vähemmän kokemusta teknologiaan ja teknologisiin menetelmiin liittyvistä työtehtävistä. Tämä aiheuttaa ohjaustyössäni haasteita, kun pitäisi käyttää tiettyjä ohjelmia tai korkeamman tason teknologiaa työkaluja.

OSAAMISENI, TAPANI JA TAITONI, jotka vaikuttavat ohjaukseeni ja ohjaustaitoihini:**Vahvistavat tekijät**

Suomen kielen lisäksi puhun myös persiaa ja turkkia. Nämä auttavat minua ohjaamaan persiankielisiä asiakkaita heidän omalla äidinkielellään. Erityisesti ne asiakkaat, jotka eivät ole opetelleet suomen kieltä vielä, hyötyvät tästä. Olen opiskellut lasten ja nuorten kasvatustieteitä ja psykologiaa, mikä antaa minulle työkaluja vuorovaikutukseen ja asiakaskohtamiseen. Erityisesti niihin tapauksiin, jotka liittyvät kahden eri kulttuurin välillä elämiseen ja sen haasteisiin, pystyn tarjoamaan ratkaisuja ja apua. Ohjaustyössä niin yksilö- kuin perhetasolla lasten ja nuorten ongelmat ovat hyvin merkittäviä. Pystyn tunnistamaan erilaisia persoonallisuus- ja käyttäytymismalleja, joita käytän ohjauksessani ja tarjotessani ratkaisuja. Vuorovaikutustaitoni ovat vahvat.

Heikentävät tekijät

Kielitaitoni ei ole aina tarvittavalla tasolla. Moni asiakas haluaisi mielellään käyttää äidinkieltään ohjauksessa. Esimerkiksi englannin kielen taitoni on alkeistasolla, mikä vaikeuttaa asiakaskohtauksia englanninkielisten tai englantia puhuvien henkilöiden kanssa. Jos olisin osannut muita kieliä, kuten arabiaa, yhteydenotto ohjauksessa olisi huomattavasti sujuvampi.

TIIVIS YHTEENVETO ohjauksestani

Olen monipuolinen, vuorovaikutusta painottava ja yhteistyökykyinen ohjaaja. Pystyn tarjoamaan tietoa ja kohtaamaan asiakkaita ratkaisukeskeisesti ja sujuvasti. Rakastan työtäni ja teen tätä sydämellä. Menetelmäni ovat vuorovaikutukseen liittyviä: uskon keskustelun, ymmärryksen ja keskustelun voimaan ohjaustyössä. Kulttuuri-viestinnällinen osaamiseni on vahva ja olen itsekkin ikään kuin sopeutunut ohjattavien kulttuureihin.

Käytän kulttuurien tuntemukseen ja ymmärtämiseen liittyviä työkaluja, ja käytän niitä asiakkaan ongelman ratkaisussa. Kirjassa Monikulttuurin ohjaus- ja neuvontatyö (Korhonen & Puukari 2013, s. 46–71) tarkastellaan sopeutumista uuteen kulttuuriin oppimisprosessina ja keskustellaan monikulttuurisesta ohjaustyöstä haasteena. Asiakkaalle pitää antaa aikaa määritellä ja ymmärtää oman tilanteensa, jonka jälkeen haetaan erilaisia ratkaisuja porrastetusti. Yksi keskeisimmistä työkaluistani on siis prosessityyppinen ohjaus, jossa asiakasta ohjataan kehittymään prosessina askel askeleelta.

Toisaalta omaan kokemusta kulttuurien välisestä ohjauksesta (Korhonen & Puukari 2013, s. 330–342). Omat elämän- ja työkokemukseni ovat vahvistaneet osaamistani siitä, minkälaista on elää ja sopeutua kahden kulttuurin välillä. Teoksessa Vuorovaikutus asiakastyössä (Mönkkönen 2018, s. 107–122) määritellään dialogin rooli asiakastyössä. Keskistyn työssäni tähän dialogiin, ja olen onnistunut rakentavan ja antoisan dialogin muodostamisessa. Ohjaussuhteen rakentaminen on vahva osaamiseni, ja kulttuuriosaamiseni muodostan dialogin asiakkaan kanssa (Korhonen & Puukari 2013, s. 94–112). En tyydy vain ymmärtämään asiakasta (Mönkkönen 2018, s. 81–104), vaan pyrin erilaisia menetelmiä käyttäen todella antamaan suunnan ja ratkaisun, todellisia työkaluja ohjattavalle. Uskon siis hyvin vahvasti asiakaskeskeisiin ohjausmalliin.

OMAT TAVOITTEENI OHJAAJUUTENI KEHITTÄMISELLE, pohdi erityisesti menetelmien käyttöä

Käyn ja aion käydä jatkuvasti koulutuksia, jotka kehittävät osaamistani. Olen kiinnostunut oppimaan enemmän psykologisista työkaluista, jotka voisivat tarjota uudentyyppisiä näkökulmia ohjaustyöhön. Haluaisin oppia myös lisää kieliä, joita voisin käyttää ohjaustyössäni. Ensimmäinen tavoitteeni on englannin kielen taitojeni kehittäminen. Uskon myös, että mitä enemmän tunnen ja tiedän kulttuureista, sitä paremmin kykenen vuorovaikuttamaan ohjattavien kanssa.

Toisessa oppimistehtävässä pyydettiin valitsemaan ja kuvaamaan voimavaraistavan asiakastyön viitekehyksen mukainen menetelmä sekä raportoimaan sen kokeileva käyttäminen.

Tehtävä: CASE-kuvaus	
Kuvaile lyhyesti esimerkki asiakkaasta (yksilö, perhe tai ryhmä), jonka kanssa olet soveltanut voimavaraistavaa, osallistavaa tai ratkaisukeskeistä menetelmää.	
Selvitä: <ul style="list-style-type: none">· Miksi asiakas on päätenyt asiakkuuteesi tai miksi ryhmä on perustettu?· Montako jäsentä on ryhmässä?· Millainen perhe on kyseessä?· Millaisesta prosessista on kyse; mitä haasteita tai ongelmia koetatte ratkaista yksilön, perheen tai ryhmän kanssa?	
Yksilö- tai ryhmä tapaamisen tavoite:	
Kuvaa valitsemasi menetelmä ja perustelet, miksi valitsit sen.	
<ul style="list-style-type: none">· Mikä oli menetelmän suhde toimintasi tavoitteisiin ja asiakkaan, perheen tai ryhmän tavoitteisiin ja tarpeisiin?· Mikä menetelmässä oli voimavaraistavaa ja/tai osallistavaa?	
Kuvaa toteutus, miten käytit valitsemaasi menetelmää.	
Arvioi toteutusta ja pyydä palautetta myös asiakkaaltasi.	
Onnistumiset tämän menetelmän käytössä, mitä säilytät tulevaan työhösi:	Haasteet tämän menetelmän käytössä, mitä tekisit toisin:
Mikä työskentelyssä oli erityisen merkityksellistä omalle oppimisellesi?	
Kehittämisisideat omaan työhösi	
<ul style="list-style-type: none">· Miten vahvistat voimavaraistavien ja osallistavien menetelmien käyttöä työssäsi?· Mikä sinua tässä auttaa; mitä voit tehdä itse, kenen apua tarvitset tai kenen kanssa voit kehittää ohjaustyötäsi?	

Moduulin keskeiset käsitteet ja sisällöt

ASIAKASOSALLISUUDEN MENETELMÄT

- Palveluissa korostetaan asiakkaan kokemusten kuulemista ja hyödyntämistä sekä aktiivista osallistumista palveluprosessiin.
- Asiakasosallisuus: asiakkaalle syntyy kokemus voimaantumista ja valtautumista, tasavertaisesta toimijuudesta sekä omien näkemysten ja osaamisen hyödyntämisestä. Asiakkaat myös osallistuvat palvelujen suunnitteluun, toteutukseen ja arviointiin.
- Asiakasosallisuuden menetelminä voidaan käyttää esimerkiksi: palvelumuotoilua, yhteiskehittämistä, dialogityöskentelyä, luovia toimintamuotoja ja osallistavia tutkimus- ja kehittämismenetelmiä.

VOIMAVARAISTAVAN TYÖN ELEMENTIT

- Käsitys todellisuudesta muuttuu ja muovautuu vastavuoroisissa vuorovaikutus- suhteissa.
- Positiivinen psykologia ei kiellä ongelmia ja pahoinvointia, mutta korostaa asioita, joihin voi vaikuttaa.
- Rohkeus, toivo, optimismi ja huumori vahvistavat positiivista asennetta haastavissa tilanteissa.
- Voimavaraistavan työotteen keskeiset elementit:
 - a. uteliaisuus, kiinnostus ja arvostus
 - b. moniäänisyys: omat ja muiden tarinat
 - c. rajojen tunnistaminen
- Resilienssi tarkoittaa yksilön selviytymis- ja sopeutumiskykyä ennakoimattomissa ja yllättävissä muutostilanteissa.

TYÖNOHJAUS OSAAMISEN JA JAKSAMISEN TUKENA

- Työnohjaus on fyysinen ja psyykinen tila, jossa ohjattavat voivat tarkastella työhön liittyviä asioita eri näkökulmista toistensa ja työnohjaajan kanssa.
- Tavoitteena on työntekijöiden toimijuuden vahvistaminen ja työyhteisön ja työn kehittäminen.
- Työnohjausta voidaan järjestää yksilölle, työparille, työryhmälle, työyhteisölle esimiehille, johtajille ja vapaaehtoistoimijoille.

Ohjauksen erityiskysymyksiä

Täydennyskoulutukseen kuului 15 opintopisteen lisäksi kolme 1 opintopisteen laajuista, ohjaustyön erityiskysymyksiin keskittyvää moduulia. Niissä käsiteltiin kolmea ohjaustyön näkökulmasta keskeistä aihetta: tulkin kanssa toimiminen, sosiaaliturvan erityiskysymyksiä: asiakkaan ohjaaminen ja uskontolukutaito.

Erityiskysymys-moduulit toteutettiin samalla oppimisolustalla kuin 15 op täydennyskoulutus ja toteutuksessa hyödynnettiin aikaisemmista oppimistehtävistä tuttuja työkaluja ja tehtäväformaatteja. Näin varmistettiin se, että erityiskysymys-moduulien itsenäinen suorittaminen olisi mahdollisimman sujuvaa. Opiskelijat saivat valita vapaasti, missä järjestyksessä ja kuinka monta ohjauksen

erityiskysymysmoduulia he suorittavat. Edellytyksenä osallistumiselle oli se, että varsinaiset täydennyskoulutuksen opinnot olivat edenneet aikataulussa. Erityiskysymys-moduulit suunniteltiin itsenäisesti suoritettaviksi, jotta koulutettavien mahdollisimman joustavat oppimispolut toteutuisivat.

1. Tulkin kanssa toimiminen

Moduulissa käsiteltiin tulkkausta nimenomaan asioimistulkkauksen näkökulmasta. Moduulissa oli neljä erityyppistä oppimistehtävää. Ensin perehdyttiin aiheeseen: opiskelija luki kaksi tulkin työtä tarkastelevaa artikkelia ja kirjoitti niiden pohjalta lyhyen pohtivan tekstin, jossa käsiteltiin omia kokemuksia tulkin kanssa toimimisesta.

Toinen ja kolmas tehtävät sisälsivät hankkeelle tehdyt asiantuntijaluennot ja niihin liittyviä monivalintakysymyksiä ja sananselitystehtäviä sisällöistä. Luento-materiaalissa käsiteltiin asioimistulkkaustilanteen vuorovaikutusta, tulkin roolia ja asemaa, asioimistulkkaukseen liittyvää lainsäädäntöä sekä annettiin konkreettisia vinkkejä tulkin kanssa toimimiseen ja hyviin tulkkauskäytänteisiin. Monivalintakysymyksissä keskityttiin testaamaan, ymmärsikö opiskelija luennon keskeiset sisällöt ja pystyikö hän oppimansa perusteella vastaamaan sisältökysymyksiin. Kysymyksiä oli yhteensä kahdeksan, ja ne käsittelivät tulkin kanssa toimimista, etiikkaa ja ammatillisuutta.

Tehtävä: Monivalintakysymykset

Tulkatussa keskustelussa kannattaa:

- a. käyttää alakohtaista erikoistermistöä
- b. puhua nopeasti
- c. puhua asiakokonaisuus kerrallaan
- d. puhua suoraan tulkille

Tulkkia tilatessa ei tarvitse kertoa:

- a. tulkattavan syntyperää
- b. tulkattavan nimeä
- c. tarkkaa osoitetta
- d. keskustelun aiheita

Sananselitystehtävissä harjoiteltiin kykyä ilmaista opittu asia omin sanoin ja löytämään selkokielisiä määritelmiä haastaville käsitteille. Tässä tehtävässä testattiin myös selkokielen ja kielitietoisuuden ohjauksen käytänteitä, joita käsiteltiin täydennyskoulutuksen 1. moduulissa. Tehtävänannossa annettiin ohjeeksi valita laajasta sanastosta vähintään 10 käsitettä, jotka piti avata ja selittää kirjallisesti selkokielellä. Sanastossa oli eri aihepiireihin liittyviä käsitteitä, kuten *kotoutumisaika*, *kotoutumiskoulutus*, *kotoutumissuunnitelma*, *lapsiperheiden kotipalvelu*, *perhekoussi*, *huoltaja*, *lastensuojelu* ja *perustoimeentulotuki*.

Neljännessä oppimistehtävässä keskityttiin moduulin aikana opittujen asioiden tarkasteluun ja oman toiminnan kehittämiseen. Tehtävässä pyydettiin opiskelijaa kirjoittamaan noin kahden sivun mittainen kehittämisraportti. Opiskelija sai valita kehittämiskohteen kahdesta eri näkökulmasta oman työnkuvansa mukaan:

Pohdintatehtävä

Valitse A- tai B-vaihtoehto sen mukaan, mikä sopii omaan työtilanteeseesi paremmin. Kirjoita lyhyt pohtiva vastaus esitettyyn kysymykseen.

A) Kuinka itse voit parantaa tulkatussa asiointi- tai ohjaustilanteessa syntyvää vuorovaikutusta ja yhteisymmärrystä? Voit esimerkiksi pohtia omaa valmistautumistasi tulkattuun asiakastapaamiseen, omaa rooliasi työntekijänä tulkatussa ohjaustilanteessa tai näissä tilanteissa mahdollisesti esiintyviä haasteita ja niistä selviytymistä.

B) Mikäli toimit omankielisenä ohjaajana pohdi, kuinka yhdistät tulkille asetetun puolueettomuuden vaateen ja roolisi ohjaustyössä. Voit esimerkiksi pohtia, millaisia haasteita olet kohdannut omankielisissä ohjaustilanteissa ja kuinka selvisit niistä.

2. Sosiaaliturvan erityiskysymyksiä: asiakkaan ohjaaminen

Moduulissa käsiteltiin perustietoja sosiaaliturvasta ja asiakkaan ohjaamisesta palveluissa. Moduuliin kuului 4 oppimistehtävää, jotka sai suorittaa itse valitsemassaan järjestyksessä. Ensimmäisessä oppimistehtävässä tutustuttiin Suomen sosiaaliturvajärjestelmän syntyyn ja perusteisiin videomateriaalien perusteella. Lisäksi materiaalina oli video: Sosiaaliturvan 10 virstanpylvästä (Kela) ja Kelan videotietoisku sosiaaliturvasta ja universalismin ajatuksesta. Materiaalien katsomisen jälkeen tehtävänä oli vastata opittujen sisältöjen hallintaa testaaviin monivalintakysymyksiin.

Toisessa tehtävässä perehdyttiin asiantuntijan tekemään luentoan sosiaaliturvan perusteista. Varsinaisena oppimistehtävänä oli case-tehtävä, jossa opiskelijoille annettiin yleisluontoinen case-kuvaus ohjattavan elämäntilanteesta ja pyydettiin

etsimään ohjattavan kysymyksiin vastauksia tarvittavista lähteistä. Tämän jälkeen opiskelijat suunnittelivat ja tallensivat suullisen ohjaustilanteen simulaation oppimisalustalle.

Kolmannessa oppimistehtävässä materiaalina oli asiantuntijaluento asiakkaan oikeuksista ja velvollisuuksista sekä siihen liittyviä monivalintakysymyksiä.

Tehtävä

Selvitä Kela:n ja muiden sopivien verkkosivustojen perusteella seuraavaa tilannetta. Huomioi, että asiakkaan tilanteessa on usein useita mahdollisia vaihtoehtoja, miten voidaan edetä. Tehtävän tekemistä voi helpottaa, jos mietit, että asiakas asuu tietyssä kunnassa tai kaupungissa, vaikkapa Espoossa.

ASIAKASTILANNE:

Jamila on 25-vuotias. Hän on saanut päätöksen oleskeluluvasta aivan äskettäin. Hän tuli Suomeen turvapaikanhakijana maaliskuussa 2019. Hän on asunut tähän asti vastaanottoyksikössä ja saanut toimeentulon vastaanottoyksikössä. Nyt hän on saanut ilokseen itselleen kaupungin vuokra-asunnon. Hän on muuttamassa omaan asuntoonsa ensi kuussa. Hän on osallistunut joihinkin suomen kielen kursseihin vastaanottoyksikössä, mutta hän osaa mielestään suomea vielä heikosti. Hän haluaisi tehdä myös työtä ja mahdollisesti opiskella. Jamila tarvitsee apua selviämiseen tulevaisuudessa.

Jamilaa auttaaksesi selvitä ensin itsellesi seuraavat kysymykset.

- Mihin Jamilan kannattaisi ottaa yhteyttä?
- Millä tavalla hän voi ottaa yhteyttä?
- Mistä Jamila saa jatkossa rahaa elämiseen? Mitkä voisivat olla vaihtoehtoja?
- Miten Jamila saa parannettua suomen kielen taitoaan?
- Mistä Jamila voisi saada työpaikan?
- Olisiko Jamilan mahdollista opiskella ammatti ja missä hän voisi opiskella?

Kerro sinä Jamilalle perustiedot, miten hänen pitää nyt toimia. Nauhoita ohjaustilanne palautuskansioon. Ohjaustilanne voi olla lyhyt (enintään 7–10 minuuttia). Voit nauhoittaa ohjaustilanteen videona tai äänitallenteena.

Tehtävä

Valitse väittämä. Väittämistä vain yksi on oikea.

Mitä tarkoittaa asiakkaan itsemääräämisoikeus?

- A) Asiakas voi itse valita eri palveluvaihtoehdoista.
- B) Asiakas saa valita ne tiedot, jotka hän katsoo tarpeelliseksi esittää työnantajalle.
- C) Työntekijä päättää asiakkaalle annettavat palveluvaihtoehdot.

Mikä seuraavista asiakkaan oikeuksiin liittyvistä lauseista on oikein?

- A) Asiakkaan tulee tyytyä työntekijän tekemään päätökseen.
- B) Asiakas saa katsoa häntä itseään koskevat asiakasasiakirjat ja tiedot.
- C) Asiakas saa käyttää ainoastaan verkkopalvelua.

Neljännessä oppimistehtävässä koottiin koko moduulin aikana opittuja sisältöjä ja tarkasteltiin pohtivan kirjoitustehtävän kautta sosiaaliturvan oikeudenmukaista kohdentamista. Tehtävässä aineistona oli Kelan video perustulokokeilun tuloksista (https://www.youtube.com/watch?v=NPxwkwsjU8o&feature=emb_logo) sekä Dialogi-julkaisualustalla julkaistu puheenvuoro lapsilisäjärjestelmästä (<https://dialogi.diak.fi/2020/04/30/lapsilisajarjestelma-on-epaoikeudenmukainen/>).

Pohtivassa kirjoitustehtävässä opiskelija sai itse valita itseään eniten kiinnostavan kirjoitusteeman kolmesta vaihtoehdosta:

Tehtävä

Kirjoita yhdestä alla olevasta teemasta 1–2 sivun mittainen kirjoitelma. Hyödynnä kirjoitelmassa valitsemasi teeman kysymyksiä.

A) Mitä ajattelet suomalaisesta perheelle lapsen syntymästä alkaen myönnettävästä taloudellisesta etuudesta, lapsilisästä. Se myönnetään kaikille lapsiperheille ja etuuksia maksetaan perheen tulotasosta tai perhetilanteesta riippumatta. Pitäisikö sinun mielestäsi tätä etuutta muuttaa tai kehittää? Vai onko sinusta lapsilisäjärjestelmä hyvä sellaisena kuin se on nyt? Perustele näkemyksesi.

B) Pohdi jokin asiakastilanne omasta työstäsi ja mieti, onko sosiaaliturvan taloudellisesta etuuksista ja sosiaaliturvaan liittyvistä palveluista ollut asiakkaallesi hyötyä ja apua. Vai onko asiakkaasi elämä muuttunut vaikeammaksi, koska hän ei ole saanut tarvitsemaansa apua tai tukea. Perustele näkemyksesi.

C) Pohdi, mitä mieltä olet perustulokokeilusta. Tarkastele kysymystä esim. niiden asiakastilanteiden perusteella, joita olet omassa työssäsi kohdannut. Perustele näkemyksesi.

3. Uskontolukutaito

Moduulin tavoitteena oli, että opiskelija ymmärtää uskonnon merkityksiä yksilön elämässä ja osaa ottaa katsomuksen huomioon asiakastyössä. Lisäksi tavoitteena oli, että opiskelija tunnistaa oman katsomuksensa lähtökohtia ja että hänellä on valmiuksia kehittää katsomusosaamistaan. Kokonaisuus koostui neljästä osa-alueesta, joissa jokaisessa oli omat oppimistehtävänsä.

Ensimmäisen osa-alueen tavoitteena oli sanoittaa opiskelijan omia ajatuksia ja käsityksiä uskonnoista ja niiden merkityksestä. Tavoitteena oli tarkastella omaa maailmankatsomustaan lempeästi.

Tehtävä: Minä ja uskonto

Hae kuppi kahvia tai teetä. Ehkä haluat vetää villasukat jalkaasi. Ota hyvä asento ja pohdi omassa rauhassa suhdettasi uskontoon:

Millä tavoin uskonto on näkynyt tai vaikuttanut omassa elämässäsi? Oliko uskonto esillä kasvuympäristössäsi? Ketkä ovat olleet elämässäsi keskeisiä uskonnollisia vaikuttajia tai arvovaikuttajia – keiden ajattelu on vaikuttanut sinuun (myönteisessä tai kielteisessä mielessä)?

Mitä tänä päivänä ajattelet uskonnosta? Miten kuvaisit suhdettasi uskontoihin? Ovatko uskontoon liittyvät asiat esillä esimerkiksi perheessäsi tai ystäväpiirissäsi?

Näkyvätkö uskontoihin liittyvät asiat työssäsi tai opinnoissasi? Milloin puhut uskontoon liittyvistä asioista ja miltä se sinusta tuntuu?

Voit halutessasi kirjoittaa itsellesi muistiin ajatuksiasi näiden kysymysten äärellä. Kirjoita sen jälkeen lyhyt (1–2 sivua) koonti ajatuksistasi suhteessa uskontoon. Ot-sikoi kirjoituksesi ”Minä ja uskonto”. Voit valita itse, mitä asioita haluat kertoa. Palautuksesi ei näy muille opiskelijoille.

Toisen teeman tavoitteena oli tutustua maailmankatsomuksen, uskonnon ja uskontolukutaidon käsitteisiin sekä tarkastella uskontolukutaitoa ohjaustyön näkökulmasta.

Tehtävä: Uskontolukutaito ohjaustyössä

Tehtävä koostuu kolmesta osasta:

1. Kuuntele luentotalenne uskontolukutaidosta ohjaustyössä.
2. Tutustu vähintään kahden uskontolukutaitoon liittyvän toimijan verkkosivuihin ja sivuilta löytyviin materiaaleihin. Voit valita toimijat seuraavasta listasta tai etsiä muita toimijoita kiinnostuksesi mukaan.

Dialogikasvatus (kulttuuri- ja katsomustietoinen kasvatus)

KUPERA-hanke (kulttuuri-, katsomus- ja kielitietoinen perusopetus)

KuKaS-hanke (kulttuuri- ja katsomussensitiivinen opetus ja ohjaus)

Amal ry (naiserytinen hyvinvointityö)

3. Laadi puheenvuoro ja palauta se tälle keskustelualueelle.

Puheenvuoron ohjeistus: Valitse toinen seuraavista aiheista ja laadi siitä puheenvuoro verkkokeskusteluun. Puheenvuoro voi olla kirjallinen (1–2 sivua) tuotos tai ääni- tai videotallenne.

Vaihtoehto A: Uskontolukutaidon merkitys ohjaustyössä

Vaihtoehto B: Kuinka puhua uskonnosta?

Hyödynnä puheenvuorossasi luentomateriaalia ja uskontolukutaitoon liittyvien toimijoiden verkkosivuilla olevia materiaaleja. Esittele puheenvuorossasi itsellesi tärkeimmät näkökulmat uskontolukutaitoon. Pohdi puheenvuorossa myös, millä tavoin uskontolukutaito sinulle tuttu tai uusi asia. Mitä haluaisit oppia lisää? Palauta puheenvuorosi keskustelupalstalle. Käy myös lukemassa muiden puheenvuoroja ja osallistu halutessasi keskusteluun.

Kolmas teema käsitteli ammatillista katsomusosaamista, ja sen tavoitteena oli hahmottaa uskontolukutaito osana katsomusosaamista ja soveltaa katsomusosaamista omaan työ- ja toimintaympäristöön.

Tehtävä: Ammatillinen katsomusosaaminen

Tehtävä koostuu kolmesta osasta:

1. Kuuntele luentotalenne ammatillisesta katsomusosaamisesta.
2. Lue kirjoitus Ikonen: Katsomus ennen kaikkea.
3. Tee kirjallinen havainnointitehtävä ja palauta se tälle keskustelualueelle.

Havainnointitehtävän ohjeistus: Tarkastele työ- ja toimintaympäristöäsi katsomusosaamisen näkökulmasta. Millä tavoin erilaiset katsomukset näkyvät työpaikallasi tai toimintaympäristössäsi? Millä tavoin katsomusten näkymistä pidetään toivottavana tai haasteellisena. Millaisissa tilanteissa itse törmäät katsomuskysymyksiin? Millaisia katsomusosaamisen ulottuvuuksia tunnistat työ- ja toimintaympäristössäsi?

Kirjoita havaintojesi pohjalta kirjoitus (1–2 sivua), jossa esittelet päähavaintosi ja pohdit, millaisia katsomusosaamisen kehittämistarpeita tai -ideoita näet työ- ja toimintaympäristössäsi. Palauta kirjoituksesi keskustelualueelle. Tutustu myös muiden kirjoituksiin ja osallistu halutessasi yhteiseen keskusteluun.

Neljännessä teemassa tavoitteena oli reflektoida omaa osaamistaan ja oppimistaan sekä tunnistaa jo olemassa olevaa osaamistaan ja omia osaamistarpeitaan laatimalla oman ammatillisen katsomusosaamisen kehittämissuunnitelma.

Tehtävä: oman katsomusosaamisen kehittämissuunnitelma

Laadi oman ammatillisen katsomusosaamisesi kehittämissuunnitelma.

Hyödynnä suunnitelman laatimisessa moduulin opintomateriaaleja, havaintojasi työ- ja toimintaympäristöstäsi sekä henkilökohtaisia kehittämissuunnitelmiasi.

Voit pohtia kehittämissuunnitelmassasi esimerkiksi seuraavia näkökulmia:

- Mitkä ammatillisen katsomusosaamisen osa-alueet kiinnostavat sinua eniten ja millä tavoin haluaisit kehittyä niillä?
- Millaista katsomusosaamista sinulla jo on?
- Millaisin konkreettisin keinoin haluaisit kehittää osaamistasi? Entä onko sinulla pitkän aikavälin suunnitelmia katsomusosaamisesi kehittämiseksi?
- Mikä katsomusosaamisessa tuntuu sinulle vaikealta tai tarpeettomalta?
- Keiden kanssa voisit yhdessä pohtia katsomusosaamisen kysymyksiä (esim. työkaverit, ystävät, erilaiset ammatilliset ja muut verkostot)?
- Liittyykö työhösi tehtäviä, hankkeita tai tavoitteita, joissa voisit soveltaa myös katsomusosaamisen näkökulmia?

Tämä oppimistehtävä näkyy vain opettajalle .

OSA II

MONIKULTTUURISEN OHJAUSOSAAMISEN KESKEISET TEEMAT

KIELITIE TOISUUS, MONIKIELISYYS JA PALVELUJEN SAAVUTETTAVUUS

Kielitietoinen osaaminen ja monikielisyden ymmärtäminen ovat tärkeä osa monikulttuurista ohjaustyötä. Kielitietoisuus ohjaustyössä tarkoittaa sitä, että kieli ja sen käytännöt huomioidaan ohjauksellisessa vuorovaikutuksessa. Herkkyys ymmärtää kielen valtarakenteita ja sosiaalisia normeja ovat myös oleellisia tekijöitä. Kielitietoisuus on keskeistä ohjauksen yhdenvertaisuuden toteutumisessa ja palveluiden saavutettavuudessa. Tässä artikkelissa tarkastellaan kielitietoisuutta ja sen osa-alueita sekä niiden hyödyntämistä täydennyskoulutuksessa. Lisäksi tarkastellaan monikielisyden merkitystä ohjauksessa ja ohjauspalvelujen saavutettavuutta. Opiskelijoiden näkemyksiä aiheista tuodaan esille käsiteltävien teemojen yhteydessä.

Monessa monikulttuurisen ohjausosaamisen mallinnuksessa keskeistä on kulttuuristen näkökulmien huomioiminen ja työntekijän oman kulttuurisen taustan merkityksen ymmärtäminen (Monikulttuurisen ohjauksen työkalupakki, 2018; Pukkila, Lilja, Rinne & Ikonen, 2019). Yhtä lailla tärkeää on havainnoida, miten ohjattavan kulttuurinen ja kielellinen tausta vaikuttavat ohjaustilanteeseen. Monikulttuurinen ohjaus vaatii kulttuurisensitiivistä ja -tietoista työtettä sekä ymmärrystä eri kulttuurien normeista ja toimintatavoista.

Kielitietoisuuden käsite on saanut alkunsa 1980-luvulla *Language Awareness* -liikkeessä. Siinä tarkastelun kohteina olivat heikossa sosiaalisessa asemassa olevien oppilaiden kielelliset valmiudet ja heidän osallistumisensa koulun toimintaan. Näkökulma on myöhemmin laajentunut. Tutkimuskohteen mukaan kielitietoisuus voidaan käsittää joko kielten oppimisen pedagogiikaksi tai kieltä opiskelevan metalingvistiseksi osaamiseksi. Yhteistä kielitietoisuutta käsitteleville tutkimuksille on, että niissä tarkastellaan kielen opettamista ja oppimista pedagogisissa yhteyksissä. Yksiselitteistä määrittelyä kielitietoisuudelle ei toistaiseksi ole. (Päivinen, 2017, s. 9–10.) Myös Andersen ja Ruohotie-Lyhty (2019) toteavat, että tutkimusalan laajuus ja moniulotteisuus ovat vaikeuttaneet käsitteen tarkkaa määrittelyä.

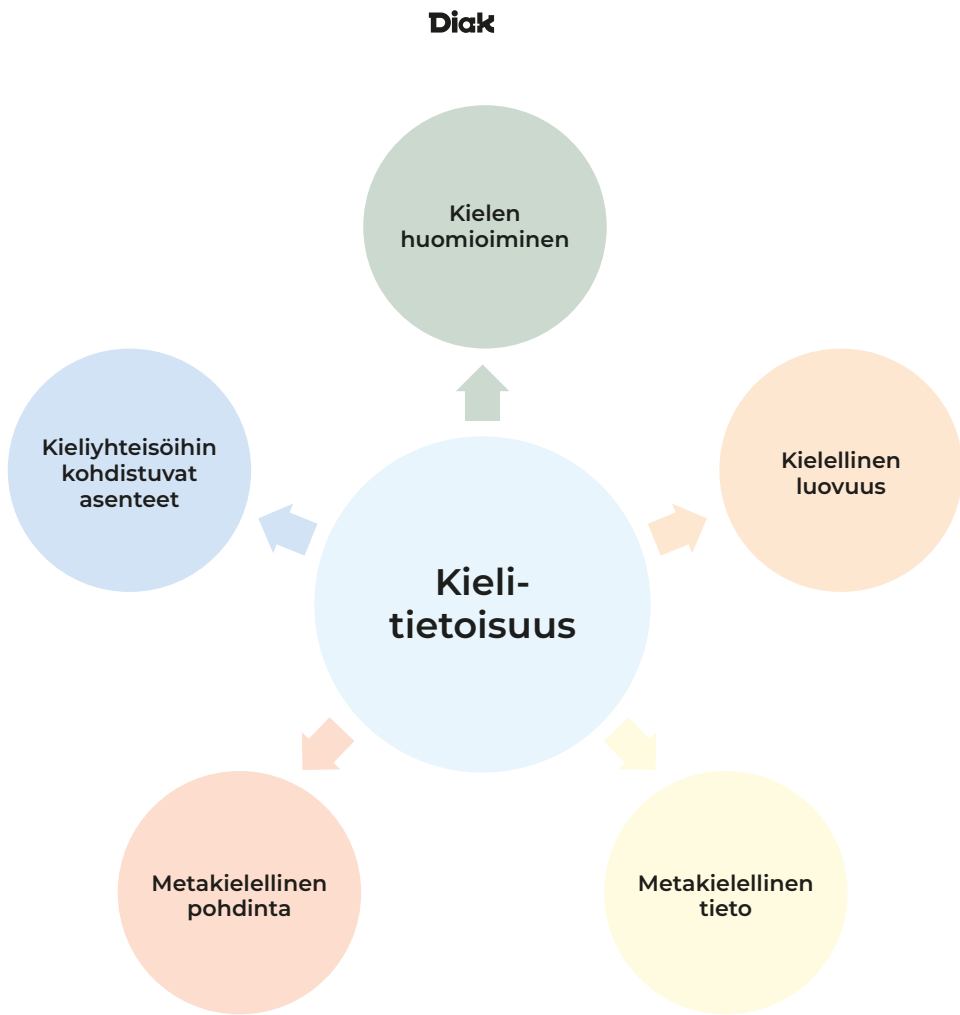
Kielitietoisuus on joka tapauksessa moniulotteinen ja monitasoinen käsite. Yhtäältä sitä voidaan tarkastella yksilön taitona, ymmärryksenä ja toimintana; toisaalta yhteisöjen tai organisaatioiden toiminnan ja strategian ulottuvuutena. Kieli-

tietoisuudessa kieli vaikuttaa todellisuuteen ja todellisuus kieleen monin eri tavoin. Jäsennämme kokemuksiimme kielen välityksellä. Kulttuurien kielelliset ilmaisut ovat osa tapaamme ymmärtää todellisuutta. Kielitietoisuudessa tarkastellaan tavallisesti tilanteisen ja yleisen kielenkäytön välistä yhteyttä ja siihen kuuluu myös kielellisten valintojen ymmärtäminen määrättyissä käytännöllisissä tilanteissa (*literacy practices*). (Honko & Mustonen, 2018, s. 4–6.) Kielitietoisuutta edistävän yhdistyksen (*Association for Language Awareness*) mukaan kielitietoisuus tarkoittaa eksplisiittistä tietoa kielestä. Kielitietoisuudessa nostetaan esiin myös tietoisuus ja sensitiivisyys kielten oppimisesta, opettamisesta ja käytöstä. (ALA, 2016.)

Kielitietoisuus on ollut viime vuosina Suomessa vahvasti esillä sekä opetuksessa että ohjauksen kehittämistyössä. Esimerkiksi *Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa* 2014 (POPS, 2014) kielitietoisuus ja monilukutaito nostetaan esiin merkittävänä koulun toimintakulttuuria rakentavina tekijöinä. Harmanen (2016, s. 14) viittaaakin opetussuunnitelmien kielitietoiseen käänteeseen. Koulutuksen ja ohjauksen kentällä kielitietoisuus on tällä hetkellä ajankohtainen ja tärkeäksi tunnistettu ilmiö. Silti siinä on vielä paljon kehitettävää. Tuoreen tutkimuksen mukaan monikielisisissä opetusryhmissä työskentelevillä opettajilla on hyvin erilaiset valmiudet kohdata monikulttuurisia opetusryhmiä. Toimintakulttuurin muutos edellyttääkin jatkuvaa kehittämistä, koulutusta ja yhteiskunnallista keskustelua. (Repo, 2020.)

Kielitietoisuuden ulottuvuudet

Kielitietoisuus on mahdollista jakaa kielellisen osaamisen ulottuvuuksiin. Andersenin ja Ruohotie-Lyhdyn (2019) käyttämässä jaottelussa esitetään viisi kielitietoisuuden osaamisen ulottuvuutta (Kuvio 1). Ulottuvuuksiin jakaminen perustuu Schmidtin (1995) ja van Lierin (2004) kielitietoisuusteorioihin. Andersenin ja Ruohotie-Lyhdyn malli pohjautuu toimintatutkimukseen, jossa opettajat ja tutkijat kehittivät yhdessä kouluihin soveltuvia kielitietoista kulttuuria edistäviä malleja.



Kuvio 1. Kielitietoisuuden ulottuvuudet (Andersen & Ruohotie-Lyhty, 2019).

Kuvion ulottuvuudet muodostavat kielitietoisuuden kokonaisvaltaisen mallin. Nämä ulottuvuudet voivat esiintyä eri tavoin ihmisten toiminnassa ja kielenkäytössä. Lisäksi ihminen voi toimia kielitietoisesti erilaisilla tavoilla eri tilanteissa.

Kielen huomioimisella tarkoitetaan mallissa tilannetta, jossa kommunikoinnin sijaan kiinnitetään huomiota kielelliseen muotoon ja siihen, miten sanan sisältö ja muoto ovat yhteydessä toisiinsa. Kielellisessä huomioinnissa varmistetaan ymmärtämistä ja neuvotellaan esimerkiksi käytetyn termin merkityksestä. Tavoitteena on saavuttaa yhteistä ymmärrystä. Kielellinen luovuus viittaa toimintaan, jossa tavalliset normit ja säännöt sivuutetaan sekä leikitellään kielen monimerkityksellisyydellä tai kielellisen muodon ja merkityksen välisillä suhteilla. Tällainen tilanne syntyy vuorovaikutuksessa usein spontaanisti, ja se edistää uskallusta käyttää kieltä luovasti erilaisissa vuorovaikutustilanteissa. (Andersen & Ruohotie-Lyhty, 2019.)

Metakielellinen tieto tarkoittaa tietoa kielestä järjestelmänä. Siihen sisältyy myös ymmärrys kielen käytön kieliopillisista ja muista säännöistä. Metakielellisen tiedon avulla voidaan vertailla eri kielten sanoja tai samankaltaisia ilmiöitä. Tässä keskeistä on aktiivinen kielenkäytön pohdinta ja järkeily. Esimerkiksi kielenkäyttäjä voi hyödyntää aikaisemmin oppimaansa muisti- tai kielioppisääntöä uudessa tilanteessa ja soveltaa sitä aikaisemmin oppimaansa. *Kieliin ja kieliyhteisöihin kohdistuvat asenteet* koskevat mielipiteitä, ennakkoluuloja sekä käsityksiä eri kielistä ja kieliyhteisöistä. Ne voivat edistää oppimista ja ohjausta. Mikäli asenteet perustuvat virheellisiin otaksumiin ja ennakkokäsityksiin, ne sen sijaan hankaloittavat ohjaustyötä. (Andersen & Ruohotie-Lyhty, 2019.)

Koulutuksessa viidestä kielitietoisuuden ulottuvuudesta rakentuvaa mallia hyödynnettiin kielitietoisuuden opetuksen suunnittelussa. Vaikka malli perustuu alun perin kielen oppimisen ja opettamisen viitekehykseen, sitä voidaan soveltaa myös ohjausvuorovaikutukseen. Opetus ja oppimistehtävien sisällöt pyrittiin rakentamaan siten, että kaikkia kielitietoisuuden ulottuvuuksia käsiteltäisiin ja opiskelijat pääsisivät kehittämään kielitietoisuuttaan ja kielitietoisia käytänteitään kokonaisvaltaisesti.

Kielitietoisien ohjausosaamisen tasot

Kielitietoinen ohjaustyö toteutuu tiedon, taidon ja asenteen tasoilla (Lilja, 2019). Kielitietoinen ohjaaja tietää ja tunnistaa ohjaustilanteessa kielen ja kielivalinnan merkityksen. Hän osaa valita kuhunkin ohjaustilanteeseen sopivia ohjauskäytänteitä ja apuvälineitä ymmärtämisen edistämiseksi. Lisäksi hän suhtautuu monikielisiin ohjaustilanteisiin avoimella asenteella, mikä edistää ohjattavan osallisuutta ja vaikutusmahdollisuuksia.

Ohjaustyön tasot tulevat hyvin esiin opiskelijoiden oppimistehtävissä. Ensimmäisessä kielitietoisuutta käsittelevässä oppimistehtävässä omaa osaamista tarkasteltiin peilaamalla sitä koulutuspäivän sisältöihin. Toisessa oppimistehtävässä tutustuttiin syvemmin saavutettavuuden ja selkokielen sisältöihin sekä pohdittiin niiden ilmenemistä omassa työssä.

Tiedon tasolla kielitietoisuuteen kuuluu yleistieto kielellisistä häiriöistä tai ymmärtämisen esteistä ohjaustilanteessa. Kielitietoinen ohjaustyö tarkoittaa myös oman tai ohjattavan kielitaidon tason hahmottamista, käytettävissä olevien kielellisten resurssien tunnistamista sekä perustietoa erilaisista kielistä, niiden rakenteista ja kulttuurisista käytänteistä.

Taidon tasolla kielitietoisuus ilmenee ohjaajan kykynä valita kuhunkin ohjaustilanteeseen sopivia menetelmiä, työkaluja ja -tapoja. Kielitietoisiin ohja-

uskäytänteisiin kuuluvat selkokielen käyttö; monikanavainen ohjaus; kuvien, infograafien ja muiden kieltä tukevien kommunikaatiovälineiden käyttö; sekä ohjattavan oman kielen käyttö osana ohjausta. Yksi kielitietoisuutta edistävä käytänte on riittävän ajan varaaminen ohjaustilanteeseen, jolloin eri ohjausmenetelmiä ja työvälineitä voidaan käyttää.

Seuraavassa tuodaan esiin esimerkkejä tiedollisen ja taidollisen tason käsitteilyä oppimistehtävissä:

1. Luennessa oli mielestäni hyvin tuotu esille se, että kielitaitoisen henkilön ei tarvitse osata kieltä täydellisesti. Se, että saa tuotua esille ja välitettyä toiselle sen ”idean”, mistä nyt on kyse, on jo kielitaitoa. Neuvontatyössämme kaikkien asiakkaiden kielitaito ei ole kovin hyvä, mutta kun rauhallisesti alkaa selvittämään ja antaa asiakkaalle aikaa yrittää selittää mistä on kyse, niin usein ymmärrämme toisiamme lopulta. Tärkeäksi näen asiakastyössä myös palvelujärjestelmämme ymmärtämisen asiakkaan silmin, jolloin on helpompi ymmärtää, mitä hän tarkoittaa, vaikka hän esittäisikin asian eri tavoin kuin itse esittäisin.
2. Epäsymmetrian tasaamiseksi ohjaajana minun on valittava ja käytettävä ymmärrystä lisäävää ja ylläpitävää sanastoa ja kielen rakenteita. Maahanmuuttajaopiskelijoiden ohjaajana olen tottunut mukauttamaan puhettani ja vaihtamaan kieltä tarvittaessa.
3. Ohjaustilanteessa olen pitänyt tärkeänä, että ohjaukseen valittu tila on rauhoitettu ja ohjaukselle on tarpeeksi aikaa, vaikka aina tämä ei ole mahdollista. Tekniikoista käytän toistoa ja kertausta sekä asian uudelleen muotoilua. Luennoista opin, että varmistuskysymyksiä kannattaa käyttää, koska kokemukseni mukaan aina asiakas ei ole ymmärtänyt, vaikka hän on kertonut ymmärtävänsä.

Asenteen tasolla kielitietoisuus näkyy kiinnostuksena ja avoimuutena monikielisyttä, eri kielten käyttäjiä ja monikulttuurista vuorovaikutusta kohtaan. Tämä tarkoittaa myös halua kehittää omia toimintatapoja ja jakaa hyviä käytänteitä. Ohjaustyötä tekevän on myös hyvä tiedostaa omia käsityksiään ja ajatuksiaan kielistä, kielitaidosta ja siitä, arvottaako hän tiedostamattaan yhden kielen tärkeämmäksi tai paremmaksi kuin muut kielet.

Opiskelijat toivat esiin esimerkiksi kunnioitusta ja avoimuutta koskevia asenteita. Myös ihmisten kulttuuritaustojen huomioimista he pitivät tärkeinä.

1. Olisin kiinnostunut saamaan enemmän tietoja eri kulttuureista tulevien ajattelumaailmasta, jotta voisimme kasvattaa kunnioitusta ja avoimuutta muita kulttuureita kohtaan. Pidän tärkeänä, että puhuttaisimme kulttuuri-sensitiivisuudesta haluna ja kykynä ymmärtää eri taustoista tulevia ihmisiä. Ohjauspalvelu paranee, mikäli nähdään asiakkaan yksilönä stereotyyppien sijaan.
2. Ohjaajan työssä on tärkeää pystyä selittämään ja neuvomaan asioita selkeällä kielellä, antamaan käytännön esimerkkejä ja tietoa ohjattaville. Kun tunnemme ja ymmärrämme kulttuuritaustat, pystymme viestimään ja tiedottamaan asioita helpommin.

Käytännössä useat monikielisen ja -kulttuurisen ohjaustyön ammattilaiset hyödyntävät työssään kielitietoisia ohjausmenetelmiä, vaikka he eivät sitä välttämättä tiedostaisikaan. Kielitietoisien ohjaustyön tekijän ei pidä välttämättä muuttaa toimintatapojaan, ei opiskella valtavasti uutta, vaan kyetä havainnoimaan toimintatapojaan ja käytänteitään sekä puututtava kielenkäytön epäkohtiin ja vaikuttaa niihin. Yksilön tasolla kielitietoisuus tarkoittaa kykyä ymmärtää kieli toiminnan ja vallankäytön välineenä sekä sopeuttaa viestintää ohjaustyöhön suhtautumalla avoimesti eri kieliin ja kulttuureihin.

Työorganisaatioiden kielitietoisuus

Varsin usein kielitietoisuus ymmärretään edelleen yksilön ominaisuutena tai osaisena, vaikka se koskee vahvasti myös organisaatioita. Kielitietoinen organisaatio edistää ja tukee yksilöiden kielitietoista toimintakulttuuria. Kielitietoisuuden tulisi huomioida työorganisaatioiden strategioissa, jolloin organisaation ja toimintaympäristön kielivarantoa arvostetaan ja kehitetään. Samalla on tärkeää tehdä näkyväksi työyhteisön kielellisiä käytänteitä ja toimintatapoja.

Yksi täydennyskoulutuksen oppimistehtävä käsitteli oman työyhteisön kielitietoisuutta. Tehtävänannossa opiskelijoita pyydettiin tarkastelemaan työyhteisönsä kielitietoisia käytänteitä ja niiden kehittämiskohteita.

Opiskelijoiden näkemysten mukaan kielitietoisuus oli käytännön tasolla läsnä monessa työyhteisössä. Useat opiskelijat mainitsivat saaneensa koulutusta selko-kielen käyttöön. Heidän tehtäviensä perusteella monessa työyhteisössä monikielisyys ja kielitietoisuus koettiin osaksi arkea. Kielitietoisuus ei kuitenkaan tullut aina esiin organisaatiostrategioissa.

Seuraavassa opiskelija kuvaa kielitietoista toimintaa osana työkuultuuria:

On vaikea keksiä uutta tapaa, jolla kielitietoisuutta voitaisiin lisätä työpaikallamme, koska se on ollut yhtenä kantavista ajatuksista koko työyhteisökömme olemassaolon ajan.

Toisaalta osa opiskelijoista koki, että oppimistehtävän kirjoittaminen avasi silmät sille, että oman työn ja työyhteisön kehittämisessä on kosolti tehtävää:

Henkilöstön tulee ymmärtää kielitietoisuuden käsitteen ja kielitietoisuuden merkityksestä keskusteleminen, ja sen tiedostaminen koko organisaation tasolla varmistaisi kaikkien osallistamisen ja yhteisvastuun tästä asiasta, koska jotta jotain voisi kehittää, niin on ensin tiedettävä, mitä kehitetään.

Kielitietoisuudesta puhutaan työyhteisössä jatkuvasti. Oppimistehtävissä tuotiin esiin, että monikieliset työntekijät kokivat, ettei työyhteisön sisäisessä viestinnässä otettu heidän äidinkieltään huomioon, mikäli se ei ollut suomi. Työkokouksen kiivaassa keskustelutahdissa oli käytännössä mahdotonta saada omaa sanottavaansa kuuluviin.

Monessa vastauksessa pohdittiin, miten työyhteisön kielitietoisia käytänteitä voisi kehittää. Kehittämistyön hyviä esimerkkejä olivat kielitietoisuus-työryhmän perustaminen työpaikalle; monikielisten ohjaajien kielitaidon esiintuominen ja hyödyntäminen työyhteisön kielikoulutuksissa; kollegoiden välinen systemaattinen yhteistyö ohjaustekstien kääntämisessä selkokielelle; sekä ehdotus ottaa kielitietoisuus osaksi uuden työntekijän perehdyttämisohjelmaa.

Oppimistehtävien perusteella monikielisyys nähtiin työyhteisöjen voimavarana ja tärkeänä resurssina. Opiskelijoille kielitietoisuus työyhteisöissä näyttäytyi arvostavana suhtautumisena kielten moninaisuuteen. Vastausten perusteella kielitietoisuus koettiin tärkeäksi ohjausosaamisen osa-alueeksi.

Monikielisyyden hyödyntäminen ohjauksessa

Monikielisyydellä on yhteys yksilön identiteettiin yhteisön jäsenenä. Kielen kautta on mahdollista olla aktiivinen toimija tai jäädä ulkopuoliseksi. Monikielisydessä kieltä ei tarkastella vain yhden kielen osaamisen näkökulmasta: monikielisyys antaa mahdollisuuden osallistua useampien kielellisten yhteisöjen toimintaan. Aikaisemmin ajateltiin, että ollakseen monikielinen pitää osata ja hallita useita kieliä täydellisesti. Nykyisin monikielisyyden ymmärretään olevan tilanteeseen sidottua ja muuntuvaa. (Martin, 2016.) Yksilön kielitaito voi vaihdella tilanteesta toiseen.

Tämän ajatuksen mukaan jokainen on monikielinen. Lehtonen (2019) kuvaa kielitaitoa repertuaariksi, joka koostuu hallitsemistamme eri kielten sanoista ja sanonnoista sekä vuorovaikutuksen tavoistamme ja kokemuksistamme.

Yksi tapa parantaa ohjaustyön saavutettavuutta ja lisätä kielitietoisia ohjauskäytänteitä on hyödyntää monikielisen ohjaustyön asiantuntijoiden kielitaitoa ja tarjota ohjattaville omakielistä ohjausta. Esimerkiksi Vantaalla *Tsempataan yhdessä* -hankkeessa on saatu hyviä tuloksia omakielisten ohjaajien yhteistyöstä viranomaisten ja ammattilaisten kanssa (Tsempataan yhdessä i.a.). Hankkeen teemojen toteutusta jatkaa *Tsempataan töihin!* -hanke (Tsempataan töihin! i.a.). Myös sosiaalialan osaamiskeskukset tarjoavat kunnissa runsaan valikoiman omakielistä ohjausta ja tukea maahanmuuttajien työllistymispolulla etenemiseen.

Monet viranomaiset ja toimijat ovat alkaneet käyttää toiminnassaan ja tiedotuksessaan suomen, ruotsin, saamen ja viittomakielisten sisältöjen lisäksi tekstien ja sisältöjen selkomukautuksia sekä käännöksiä useille eri kielille. Omakielistä ohjausta on toteutettu kotoutumisen näkökulmasta *Kotona Suomessa* -hankekokouksissa (ESR). Se pilotoitiin syksystä 2016 lähtien. Siihen sisältyy omakielistä suomalaisen yhteiskuntaan perehtymistä osana kotoutumisprosessia, mikä tekee mahdolliseksi muun muassa abstraktien käsitteiden ja sisältöjen ymmärtämisen sekä keskustelun omalla kielellä. (ELY-keskus. *Kotona Suomessa ESR-hanke*.)

Ajankohtainen esimerkki omakielisen ohjauksen ja tiedonsaannin tärkeydestä on vuoden 2020 koronaepidemia. Tampereen yliopistossa tehtävän selvitystyön mukaan kielivähemmistöjen tiedonsaanti koronatilanteesta ei epidemian alkuvaiheessa ollut ongelmatonta. Liikkeellä oli väärää tietoa eikä tieto tavoittanut tehokkaasti kielivähemmistöihin kuuluvia. Selvitystyö auttaa viranomaisia ja muita toimijoita tehostamaan omakielistä tiedotusta vastaavissa tilanteissa. (Wesslin, 2020.)

Täydennyskoulutuksen oppimistehtävissä omakielisyys ja omakielinen ohjaus nousivat vahvasti esiin. Moni mainitsi työyhteisöjen monikielisuuden ja omakielisen ohjauksen olevan tärkeitä voimavaroja:

On antoisaa jakaa työssä ilmenneitä haasteita työtoverin kanssa, jonka äidinkieli on sama kuin ison osan asiakasryhmäämme. Hän tulkkaa asiakkaan omankielisiä termejä vielä useammin kuin olen osannut kuvitella. Ymmärtämisen esteistä keskustelu on ollut ensiarvoisen tärkeitä, vaikka arvoitukset eivät aina ratkeakaan. Se, että tietää kielestä tai sen rakenteista jotakin, avaa myös kulttuurisia ajattelutapoja.

Kielellinen yhdenvertaisuus palvelujen saavutettavuudessa

Eri kulttuureista ja kulttuuritaustoista tuleville ihmisille tulee yhdenvertaisuuslain (L2014/1325) mukaan taata yhdenmukaiset palvelut Suomessa. Tämä koskee ohjaustyötä tekeviä organisaatioita ja asiantuntijoita. Palveluiden tarjoajien pitää voida varmistua, että tarjottu palvelu on kohderyhmän saavutettavissa. (Ikonen, Lilja, Pukkila & Rinne, 2018.) Yhdenvertaisuuslain lisäksi Suomessa yksilön kielellisiä oikeuksia määrittelevät muut lait, kuten perustuslakiin kirjatut kielelliset ja kulttuuriset oikeudet sekä kielilaki (L 423/2003). Lisäksi lainsäädännössä on määritelty ja tarkennettu kielellisiä oikeuksia eri hallinnonaloilla. Sosiaali- ja terveystieteissä asiakkaan kielellisiä oikeuksia suojellaan laissa sosiaalihuollon asiakkaan asemasta ja oikeuksista (L 812/2000) sekä laissa potilaan asemasta ja oikeuksista (L 785/1992). Lisäksi hallintolaki (L 434/2003) ja hallintolainkäytönlaki (L 586/1996) nostavat esiin viranomaisen velvollisuuden käyttää asiallista, selkeää ja ymmärrettävää kieltä sekä huolehtia asiakkaan kielellisten oikeuksien toteutumisesta. (Rönneberg, 2020, s. 11–20.)

Joillekin opiskelijoille oli uutta, että useat lait nostavat esiin kielitietoisuutta:

1. Minulla oli uutta tietoa, että moni laki edellyttää kielitietoisuutta. Viranomaisten lomakkeet ovat todella vaikeaselkoisia maahanmuuttajille. Esim. TE-toimiston ja kelan lomakkeet. Toivottavasti niistä tulee helpompia tulevaisuudessa.
2. Koulutuspäivänä minulle tuli yllätyksenä, että niin moni laki ja direktiivi edellyttää kieliasioiden huomioimista viestinnässä ja/tai opetuksessa. Pidän sitä hienona asiana, koska viestinnän saavutettavuudesta hyötyvät kaikki ihmisryhmät, myös suomea äidinkielenä puhuvat, joilla voi olla syystä tai toisesta ymmärtämisen vaikeuksia.
3. Minulle oli uutta tietoa, että niin moni laki edellyttää kielitietoisyyteen huomioimista viestinnässä. Tämä on hieno asia, koska näin tiedon saavutettavuudesta hyötyvät kaikki. Toivoisin, että näitä lakeja huomioitaisiin enemmän erityisesti erilaisten viranomaisten lähettämien kirjeiden selkokielisyydessä.

Laajemmassa näkökulmassa saavutettavuus tarkoittaa oikeutta tulla kuulluksi ja oikeutta päästä tiedon äärelle. Kielellisesti saavutettava viestintä ja ohjaus eivät kosketa vain niitä ihmisiä, joiden äidinkieli ei ole suomi tai ruotsi. Kohderyhmään kuuluvat myös ihmiset, joilla on kielellisen ymmärtämisen vaikeuksia tai muista syistä heikentynyt kielitaito, muistisairaus tai muu neurobiologinen haitta. (Lilja, 2019.)

Kielitietoisen ohjauksen kehittäminen

Monikulttuurisen ohjauksen ammattilaisilla on työssään monia haasteita. Asiakkaiden tulisi saada helposti heidän tarvitsemiaan palveluja ja heitä tulisi ohjata eri palveluiden käytössä. Avainasemassa ovat asiakkaiden kuuleminen ja heidän ymmärtämisensä. Kielitietoisilla ohjauksen menetelmillä voidaan edistää asiakkaiden yhdenvertaista kohtaamista, heidän toimijuutensa vahvistumista ja palvelujen saavutettavuutta.

Täydennyskoulutuksen opiskelijoilla oli vahva motivaatio lisätä kielitietoista osaamistaan, vaikka heidän kokemustensa mukaan kielitietoisten käytäntöjen kehittäminen oli heidän työyhteisössään vielä keskeneräisessä vaiheessa. Opiskelijat olivat hyvin tietoisia kielellisten käytäntöjen merkityksestä. Monet olivat itsenäisesti kehittäneet erilaisia tekniikoita ja menetelmiä kielellisen vuorovaikutuksen sujuvoittamiseksi.

Tulevaisuudessa moni- ja omakielisen ohjauksen merkitystä olisi tutkittava lisää. Kielitaidon moninaisuuden huomioiminen ja omakielisen ohjauksen monipuolinen hyödyntäminen voivat kehittää monikulttuurisen työn ja ohjauksen laatua sekä parantaa palvelujen saavutettavuutta. Koulutusmahdollisuuksien tarjoaminen eri puolilla Suomea on ensiarvoisen tärkeää kielitietoisuuden kehittämiseksi. Kielitietoisuutta ja kulttuurisensitiivisyyttä tulee edistää myös työyhteisöissä ja kaikissa palveluissa, joissa kohdataan eri kulttuureista tulevia asiakkaita.

LÄHTEET:

- ALA (2016). Association for language Awareness. *About*. Saatavilla 5.11.2020 http://www.language-awareness.org/?page_id=48
- Andersen, L. K., & Ruohotie-Lyhty, M. (2019). Mitä on kielitietoisuus ja miten se näkyy koulussa? *Kieli, koulutus ja yhteiskunta*, 10(2). Saatavilla: <https://www.kieliverkosto.fi/fi/journals/kieli-koulutus>
- ELY-keskus. (i.a.). *Kotona Suomessa ESR-hanke*. Saatavilla 1.10.2020. <http://www.ely-keskus.fi/web/ely/kotona-suomessa>
- Harmanen, M. (2016). Monilukutaito laajentaa opetuksen tekstitietoisuutta – kielitietoinen käänne opetus suunnitelmien perusteissa. Teoksessa K. Leino, & O. Kallionpää (toim.), *Monilukutaitoa digiaikaan: lukemisen ja kirjoittamisen uudet haasteet ja mahdollisuudet*. (s. 10–22). Äidinkielen opettajain liitto.
- Honko, M., & Mustonen, S. (2018). *Tunne kieli. Matka maailman kieliin ja kielitietoisuuteen*. Finn Lectura.
- Ikonen, T., Lilja, T., Pukkila, P., & Rinne, S. (2018). Monikulttuuriset nuoret Ohjaamoissa: palvelun saavutettavuuden vahvistaminen. *HAMK Unlimited Journal* 29.8.2018. <https://unlimited.hamk.fi/ammattillinen-osaaminen-ja-opetus/ohjaamot-ja-palvelun-saavutettavuus>
- Lehtonen, H. (2019). Monikielisyys koulussa – yksikielisestä instituutiosta limittäiskieliseen opetukseen. *Kielikello* (4) 2019. <https://www.kielikello.fi/-/monikielisyys-koulussa>

- Lilja, T. (2019). Kielitietoinen ohjausosaaminen saavutettavuuden edistäjänä Ohjaamoissa. *HAMK Unlimited Professional* 29.3.2019. <https://unlimited.hamk.fi/amatillinen-osaaminen-ja-opetus/kielitietoinen-ohjausosaaminen-saavutettavuus>
- Lucas, T., & Villegas, A. M. (2013) Preparing Linguistically Responsive Teachers: Laying the Foundation in Preservice Teacher Education. *Theory Into Practice*, 52:2, 98–109
- Martin, M. (2016). Monikielisyys muutoksessa. *Kieli, koulutus ja yhteiskunta*, 7(5). <https://www.kieliverkosto.fi/fi/journals/kieli-koulutus-ja-yhteiskunta-lokakuu-2016/monikielisyys-muutoksessa>
- POPS 2014. Opetushallitus. Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet. 2014. Saatavilla 7.9.2020 https://www.oph.fi/sites/default/files/documents/perusopetuksen_opetussuunnitelman_perusteet_2014.pdf
- Pukkila, P., Rinne, S., Lilja, T., & Ikonen, T. (2019). Monikulttuurinen ohjauskompetenssi vahvistaa Ohjaamojen saavutettavuutta. *HAMK Unlimited Journal*. Saatavilla 5.11.2020. <https://unlimited.hamk.fi/amatillinen-osaaminen-ja-opetus/monikulttuurinen-ohjauskompetenssi-vahvistaa-ohjaamojen-saavutettavuutta>
- Pyykkö, R. (2017). *Monikielisyys vahvuudeksi. Selvitys Suomen kielivaroituksen tilasta ja tasosta*. Opetus- ja kulttuuriministeriön julkaisuja. <http://julkaisut.valtioneuvosto.fi/handle/10024/160374>
- Päivinen, E. (2017). *Pubutaan eri oppiaineiden kielestä – Opettajien näkemyksiä kielitietoisuudesta*. [Pro gradu -tutkielma, Helsingin yliopisto]. <http://urn.fi/URN:NBN:fi:hulib-201712015804>
- Repo, E. (2020). Discourses on encountering multilingual learners in Finnish schools. *Linguistics and Education*, 60. <https://doi.org/10.1016/j.linged.2020.100864>
- Rönnerg, M. (2020). Kielelliset ja kulttuuriset oikeudet yhdenvertaisuuden taustalla. Teoksessa A. Karjalainen, & K. Wallenius-Penttilä (toim.), *Eri tavoin kommunikoivien kohtaaminen sosiaali- ja terveysalan työssä* (s. 11–26). (Diak Opetus 5). Diakonia-ammattikorkeakoulu. <http://urn.fi/URN:ISBN:978-952-493-359-9>
- Schmidt, R. W. (1995). *Attention and awareness in foreign language learning*. Honolulu: Second Language Teaching & Curriculum Center, University of Hawai'i.
- Tsempataan yhdessä ESR -hanke. (i.a.) <https://tsempataanyhdessa.wordpress.com/>
- Tsempataan töihin! ESR -hanke. (i.a.) <https://tsempataantoihin.wordpress.com/>
- van Lier, L. (2004). *The Ecology and Semiotics of Language Learning - A Sociocultural Perspective*. Kluwer Academic Publishers.
- Wesslin, T. (2020). Koronatiedotus ei tavoita kaikkia kielivähemmistöihin kuuluvia. Tampereen yliopisto. Saatavilla 7.9.2020 <https://www.tuni.fi/fi/ajankohtaista/koronatiedotus-ei-tavoita-kaikkia-kielivahemmistoihin-kuuluvia>

Susanna Hyväri & Marja Lindholm

MONIAMMATILLINEN VERKOSTOTYÖ MONIKULTTUURISESSA OHJAUKSESSA

Monikulttuurisia ohjauspalveluja tuottavat nykyisin julkiset, yksityiset ja kolmannen sektorin organisaatiot. Monikulttuurisessa ohjauksessa voi työskennellä ammatillisia, järjestöjen ja yhdistysten vapaaehtoistyöntekijöitä, kokemusasiantuntijoita ja kansalaisia. Monikulttuuristen asiakkaiden palvelupolut ja palveluprosessit rakentuvat virallisissa verkostoissa ja epävirallisemmissa monialaisissa yhteistyöverkostoissa.

Toimiva ja tuloksellinen monikulttuurisen ohjauksen verkostotyö ja monialainen yhteistyö vaativat hyvää johtamista, yhteisiä pelisääntöjä ja käyttökelpoisia toimintamalleja. Perinteisiä hierarkkisia organisaatioita vaivaa usein jäykkyys ja kykenemättömyys ratkaista monimutkaisia ongelmia. Onkin ennustettu, että organisaatioiden aika olisi murroksessa ja sitä seuraisi niin kutsuttu verkostojen aika. Verkosto on useamman toimijan välinen vastavuoroinen ja keskinäiseen tiedon sekä resurssien jakamiseen perustuva yhteistyösuhde ja arvontuottamismalli, jonka avulla pyritään yhdistämään toimijoiden osaamista ja voimavaroja synergiaetujen saamiseksi. Verkostojen vahvuus tulee erityisesti esille muuttuvassa ja ennakoimattomassa toimintaympäristössä, jossa tarvitaan innovatiivisuutta, ketteryyttä, joustavuutta ja dynaamista organisoitumista. (Valtioneuvosto, 2019.)

Monikulttuurista ohjaustyötä on Suomessa tehty suhteellisen vähän aikaa. Tutkimukseen monikulttuurisuutta ja ohjaustyötä käsittelevät teemat ovat nousseet 1990-luvun alussa erityisesti kasvatustieteissä (Näsälä, 2009, s.11). Yhteistyön, verkostojen ja monialaisen työn merkitys on huomattu ja sitä on korostettu monissa tutkimuksissa ja kehittämishankkeissa. Merja Nykänen, Seija Karjalainen, Raimo Vuorinen ja Lea Pöyliö (2007) kirjoittivat yli kymmenen vuotta siten, että ”opiskelijan ohjaustarpeista lähtevä päätöksenteko, yhteistyö, tarpeiden tunnistaminen ja työntekijöiden välinen verkostoituminen on vasta kehittymässä alueellisessa ohjaustyössä. Ohjaukselliset työotteet ovat useimmiten käsityömäisiä ja ohjaajat valittavat työnsä yksinäisyyttä”. Vastaavasti viime aikoina on saatu

hyviä tuloksia hankkeissa, jotka ovat kehittäneet alueellista, organisaatioiden ja ammatillisten toimijoiden välistä yhteistyötä. Esimerkiksi maahanmuuttajien nopeaa työllistymistä edistävässä MANOT-hankkeessa saatiin merkittäviä tuloksia Itä-Suomessa tehdyissä alueellista kehittämistä koskevista verkostoista (Itä-Suomen yliopisto, 2016; ks. myös Vesterinen, 2018).

Verkostotyön ja moniammatillisen työn rinnakkaiskäsitteinä ja viitekehäksinä puhutaan myös poikkihallinnollisesta yhteistyöstä, verkostoyhteistyöstä, kumppanuuksista, moniammatillisesta yhteistyöstä ja yhteiskehittämisestä. Nämä lähestymistavat painottavat hieman erilaisia rooleja ja toimintoja palveluprosesseissa ja yhteistyössä. Poikkihallinnollinen yhteistyö tarkoittaa tavallisesti eri viranomaisorganisaatioiden välistä toimintaa ja työnjakoa. Verkostoyhteistyö ja kumppanuudet voivat sisältää vapaammin toimivia yhteistyön muotoja. (Laasonen ym., 2020, s. 17–25.) Tässä tekstissä käytämme verkoston käsitettä ja moniammatillista yhteistyötä kuvaamaan sekä virallisia että epävirallisia yhteistyön muotoja. Moniammatillisuus viittaa ammattilaisten keskinäiseen vuorovaikutukseen mutta myös maallikoiden ja kansalaisten kanssa tehtävään työhön.

Artikkelissa selvitetään, millainen on verkostotyön ja moniammatillisuuden merkitys tämän hetken monikulttuurista työtä tekevien ammattilaisten näkökulmasta. Kysymme, millä tavoin verkostoissa toimiminen ja monialaisuus tulee näkyviin täydennyskoulutuksessa opiskelevien ammattilaisten asiakastyön kuvauksissa sekä mitä haasteita ja kehittämiskohteita he kirjoituksissaan tuovat esiin. Tarkastelu perustuu opiskelijoiden Virtaa monikulttuuriseen ohjaukseen -täydennyskoulutuksen yhteydessä tuottamiin oppimistehtäviin, joissa he ovat kuvanneet ja analysoineet omaa työtään ja työyhteisöään verkostotyön ja monialaisuuden näkökulmista.

Moniammatillinen työ työyhteisöissä ja verkostoissa

Erilaisella osaamisella ja eri ammattialoilla kehitettyjen menetelmien yhdistämisellä on erityinen tarve silloin, kun työskennellään vaikeasti tavoitettavien tai syrjäytymisvaarassa olevien ihmisten kanssa. Maahanmuuttajat ovat hyvin heterogeeninen joukko, ja heidät tulee nähdä ja kohdata yksilöinä eikä niinkään erityisryhmän edustajina. Vain maahanmuuttajille suunnatut palvelut saatetaan kokea myös leimaavina, ja ne voivat vahvistaa kokemuksia toiseudesta ja syrjään jättämisestä. Toisaalta monikulttuurisessa ohjaustyössä tavoitetaan henkilöitä, jotka saattavat olla syrjäytymisvaarassa monesta eri syystä. Omien verkostojen puute, heikko kielitaito, haasteet koulutus- ja urapoluilla etenemisessä sekä toimeentulossa voivat johtaa moninaisesti palvelutarpeisiin. Ohjaustyössä tarvitaan monialaista osaamista ja asiakaslähtöistä työtettä. (Vuoti, 2017.) Monikulttuurinen ohjaustyö ei ole pelkästään

esimerkiksi ammatinvalintaan tai sosiaaliturvaan liittyvää ohjausta, vaan siinä on myös sosiaalisia, terveydellisiä, kulttuurisia ja eksistentiaalisia ulottuvuuksia. Ohjauksen ammattilaiset voivat olla siltana kulttuurien välillä ja näin auttaa asiakkaidensa identiteetin rakentamisessa. (Taajamo & Puukari, 2007, s. 3–4.)

Viimeaikaisessa lainsäädännössä korostetaan moniammatillisuutta ja sektori-rajat ylittäviä toimintakäytäntöjä, ns. yhdyspintatyöskentelyä. Kansalliset strategiat ja ohjelmat tukevat tätä kehitystä. Uusia palveluja ja esimerkiksi ohjauksenkäytäntöjä kehitettäessä sektorirajat ylittävä moniammatillisuus nähdään toiminnan lähtökohdaksi, joka mahdollistaa asiakaslähtöisen toimintatavan ja palvelukokonaisuuksien kehittämisen eri toimintoja integroimalla. Rajapintatyöskentelystä ollaankin siirtymässä yhdyspintatyöskentelyyn, jolloin rajojen sijaan korostetaan yhtymäkohdista, joilla juuri yhteistyö olisi hyödyllistä. (Heinonen ym., 2018; Laki oppilas- ja opiskeluhuoltolain muuttamisesta 886/2017; Sosiaalihuoltolaki 1301/2014; Nuorisolaki 693/2010; Terveydenhuoltolaki 1326/2010.) Toisaalta moniammatillisessa toiminnassa voidaan puhua rajanylityksistä silloin, kun työskennellään perinteisten ammattireviirien rajoilla ja joudutaan sovittamaan omaa toimintaa toisten ammattilaisten toimintaan. Tällaiset rajanylitykset voivat olla rakenteisiin, kulttuuriin, asenteisiin tai asiakkaan asemaan liittyviä. (Kekoni ym., 2019, s. 15–34.)

Moniammatillisuus on paljon käytetty, monimerkityksinen käsite. Pärnän (2012) mukaan on tavallista, että moniammatillista yhteistyötäkään ei määritellä selkeästi, vaan sen merkitystä pidetään itsestään selvänä. Eri asiayhteyksissä käytetään esimerkiksi seuraavia käsitteitä: monialainen yhteistyö, poikkihallinnollinen yhteistyö ja verkostoyhteistyö. Puhutaan myös jaetusta ja yhteisöllisestä asiantuntijuudesta, jossa osapuolet toimivat vuoropuhelussa keskenään. Verkostotyö ei kuitenkaan aina ole moniammatillista, vaan se saattaa olla kollegoiden yhteistyötä, ja kertaluontoisissa työryhmissä voi toteutua moniammatillisuus mutta ei verkostomaisuus (Lastensuojelun käsikirja, 2015). Raja- tai yhdyspinnoilla työskentely ja rajoilla käytävät neuvottelut ovat moniammatillisen yhteistyön kehittämistä. Ammatillisiin rajanylityksiin tarvitaan luottamuksen syntyä eri toimijoiden välille. (Rautio, 2014.)

Moniammatillisesta yhteistyöstä onkin tullut sateenvarjokäsite, joka sisältää monenlaisia määritelmiä riippuen määrittelijän orientaatiosta ja asiayhteydestä (Isoherranen, 2012, s. 19–23). Moniammatillisuuden voidaan ajatella olevan samaa kuin monialainen yhteistyö. Monialaisessa yhteistyössä kuitenkin korostetaan eri sektoreiden ja toimialojen yhteistyötä. Näin esimerkiksi vapaaehtoistyöntekijät ja kansalaiset kuuluvat monialaisiin toimijoihin. Moniammatillisen yhteistyön lähtökohdaksi näyttää eri määritelmässä olevan uusien näkökulmien saaminen ja tiedon laajentuminen sekä eri alojen ammattilaisten yhteistoiminta. Moniammatillinen

toiminta vaatii lisäksi uudenlaista, yhteensovittavaa johtamista. (Perälä, Halme & Nykänen 2012.) Kun asiakkaat ja esimerkiksi kokemusasiantuntijat ovat mukana yhteistyössä, nimitetään tätä toimintaa usein monitoimijaiseksi yhteistyöksi.

Moniammatillinen yhteistyö voidaan määritellä eri ammattiryhmien tietojen ja taitojen yhteensovittamiseksi yhteisessä toiminnassa. Se on postmodernia professionaalisuutta, johon liittyvät ammattilaisten reflektiokyky ja asiantuntijuuden kehittyminen moniammatillisessa kontekstissa. Siinä keskeistä on sitoutuminen tavoitteelliseen yhteistyöhön ja päätöksistä neuvotteleminen. Yhteisen toiminnan lisäksi keskeistä ovat yhteiset tavoitteet ja luottamus. (Pärnä, 2012, s. 49–50.)

Moniammatillisuus-käsitteellä on yksilöllinen ja yhteisöllinen luonne. Yksilön ominaisuutena moniammatillisuus on sellaista pätevyyttä, jossa korostuvat yleiset työelämävalmiudet, kuten asenteet, päätöksentekotaidot, ongelmanratkaisutaidot, sosiaalisen kanssakäymisessä tarvittavat taidot ja tavoitteellisen oppimisen taidot. Yhteisö tuottaa siltä vaadittavan osaamisen jäsentensä avulla. (Katajamäki, 2010, s. 24–25.) Moniammatillisessa toiminnassa jokaisen ammattilaisen tulisi tuoda asiantuntijuutensa yhteiseen käyttöön. Merkityksellistä on, miten työntekijät tuovat toiminnassaan esille ja perustelevat omaa asiantuntijuuttaan ja ammatillista osaamistaan. (Isoherranen, Rekola & Nurminen, 2008, s. 14–15.) Toimintatavat ja esimerkiksi työnjako voidaan rakentaa työntekijöiden erilaisten osaamisten muodostamalle perustalle. Moniammatillisuus edellyttääkin toimintatapojen tarkastelua yhdessä ja ammatillisten rajojen ylittämistä. (Pärnä, 2012, s. 4–6; Katisko, Kolkka & Vuokila-Oikkonen, 2014, s. 11–13.) Tällaisen toiminnan edellytyksinä ovat yhteistyörakenteet, jotka sisältävät sitä tukevan johtamiskulttuurin, resurssit, koulutuksen, yhteisen päämäärän, toisen tuntemisen, vuorovaikutustaidot, määritelmät työnjaosta sekä oman asiantuntijuuden sisäistämisen. Tärkeitä ovat yhteistyöprosessit, joissa moniammatillisuutta voidaan hyödyntää käytännössä. (Eloranta & Kuusela, 2011, s. 4–12.)

Toimivassa yhteistyössä ammattilaiset tietävät, mitä tehdään ja millä tavalla toimitaan. Ammatillisilla pitää tällöin olla riittävästi osaamista ja tietoa, joita jaetaan ja ollaan valmiita oppimaan toisilta. Keskeisiä elementtejä ovat asiakaslähtöisyys sekä tiedon ja useiden näkökulmien kokoaminen tiimin käyttöön. Yhteistyö rakentuu verkostojen tuntemiselle ja halulle hyödyntää niitä, vuorovaikutustietoisuudelle sekä mahdollisuudelle ylittää rajoja. Tärkeää on myös ymmärrys asiakkaiden tarpeista ja palvelupoluista. Keskiössä on asiakkaan kokonaisvaltainen huomioiminen ja mukaan ottaminen. Jos asiantuntijatiedossa on puutteita, ovat ryhmän tai tiimin jäsenet valmiita ottamaan apua vastaan ulkopuolisilta asiantuntijoilta (Kontio, 2010). Tällaisessa uudistuvassa toimintakulttuurissa ja osaa-

misen jakamisessa tarvitaan reflektiivistä työtettä, osaamisen analysointitaitoja, resursseja sekä esimiestyön vahvaa tukea varsinkin yhteistyön alussa.

Moniammatillisuus voidaan kokea myös uhaksi omalle ammatti-identiteetille. Pelkona voi olla oman ammatillisen näkökulman merkityksen oheneminen. Moniammatillisuudessa on tärkeää kirkastaa ja vahvistaa ammattilaisten omaa osaamista. Näin kaikkien osaamiset voidaan tuoda osaksi yhteisön osaamista. Eri-tyisesti kokeneiden työntekijöiden hiljaisen tiedon hyödyntäminen moniammatillisessa tiimissä voi vahvistaa yhteisön osaamista, mutta se edellyttää luottamusta ryhmän jäsenten välillä. (Kupias & Salo, 2014, s. 231–247.)

Pahimmillaan moniammatillinen yhteistyö voi olla eri ammattiryhmien välistä kilpailua tai ristiriitojen sävyttämää työskentelyä. Tällöin asiakaslähtöinen työote ei onnistu. Yhteisten tavoitteiden määrittelyyn ei ehkä käytetä riittävästi aikaa, rooleja ei selkeytetä ja ne voivat jäädä epätasa-arvoisiksi. Yhteistyöhön ei ole yhteisiä välineitä ja toimintamalleja, tieto ei saavuta kaikkia ja osa toimijoista voi jäädä ulkopuolelle. Yksilöiden osaamista ei tunnisteta tai sitä ei arvosteta. Ammatillinen osaaminen saattaa ohentua ja asiantuntijarooli liudentua. Työtä ei johdeta tavoitteellisesti, eikä luottamuksen syntymiseen yksilöiden tai organisaatioiden välillä panosteta riittävästi. Tällainen moniammatillinen toiminta on tehotonta ja työn laatu kärsii. (Isoherranen, 2004, s. 35–37.)

Moniammatillisen yhteistyön käynnistymisessä tärkeää on ammattilaisten halu ja innostuneisuus yhteistyöhön. Moniammatillinen yhteistyö kehittyy konkreettisessa toiminnassa ja ammattilaisten välisissä suhteissa, jotka lujittavat joustavuutta, hyvántahtoisuutta ja keskinäistä luottamusta. (Pärnä, 2012, s. 133–152.) Kehittyminen edellyttää asiakaslähtöisen yhteistyötarpeen tunnistamista ja halua yhteistyöhön. Tavoitteena on dialogin syntyminen suhteessa toisiin ammattilaisiin ja asiakkaisiin. Tärkeää on konkretisoida moniammatillisen toiminnan tavoitteita. Yhteiset toimintaprosessit voivat mahdollistaa työn uudenlaisia jäsenyyksiä ja ammatillisia tapoja. Uskallus toimia asiakkaan edun vaatimalla tavalla vahvistuu ja asiakaslähtöisyys voi toteutua. Yhteistyössä syntyy se lisäarvo ja tulos, jota kukaan ammattilainen ei voi yksin saavuttaa. Moniammatillisen yhteistyön valtuutuksen voidaankin katsoa syntyvän suhteesta asiakkaaseen. (Pärnä, 2012, s. 215–220.)

Luottamusta moniammatillisessa yhteistyössä ei voi selittää vain rationaalisesti, vaan siihen liittyvät arvot, tunteet, elämykset, yhteistyökyky, tunnollisuus, rehellisyys, lojaalisuus, toivo ja usko yhteiseen hyvään (Ilmonen & Jokinen, 2000, s. 12). Parhaimmillaan hyvin toimivissa tiimeissä tai verkostoissa onkin asiantuntijoiden keskinäistä tukea ja luottamusta. Tällaista yhteistyötä halutaan tehdä ja siinä kehittyy sosiaalista pääomaa, joka auttaa työssä jaksamista. (Isoherranen, 2012, s. 5.) Vas-

tavuoroisuus, luottamus ja keskinäinen arvostus takaavat sen, että tiimissä halutaan ylipäättään kuulla toista. Luottamukseen ja luotettavuuteen liittyy kokemus sanan pitämisestä. Kun tähän liitetään myös luottamus kyvykkyyteen, avoimuuteen ja aikomuksiin, puhutaan luottamuspääomasta. (Kupias & Salo, 2014, s. 174–179.)

Asiakkaan verkostot – läheiset ja eri ammattilaiset – ovat ohjaustilanteissa mukana puheissa ja kertomuksissa, joskus myös paikan päälle kutsuttuina. Usein ammattilaiset muodostavat verkostoja asiakkaan tarpeiden tai ongelmien ratkaisemiseksi ilman asiakkaan osallistumista verkostoon. Verkostoituminen voi tapahtua eri aloilla, alueilla ja tasoilla. Alakohtainen verkostoituminen tapahtuu yhden ammatti- tai koulutusalan sisällä. Alueellinen verkosto muodostuu usein laajemmaksi, se voi olla esimerkiksi jonkin alueen viranomaisten, järjestöjen ja opilaitosten yhteistä toimintaa. Eri tasojen verkostoituminen voi tarkoittaa organisaation sisällä tai sen ulkopuolella, tiimien kesken tai yksittäisten ihmisten välillä. (Kuusinen, 2017; Helakorpi, 2001, s. 9–17.) Asiakaslähtöisissä verkostoissa myös asiakkaat itse ovat mukana toiminnassa. Verkostoitumisen tavoitteena on palveluiden ja toiminnan kehittäminen sekä osaamisen vahvistuminen.

Verkostojohtamisen oppaassa (2019) kuvataan verkostotyön toimivuutta niin, että se perustuu vapaaehtoisuuteen, tasavertaisuuteen, vastavuoroisuuteen ja itseohjautuvuuteen. Verkostotyö tarvitsee onnistuakseen rakenteet ja toimivan vuorovaikutuksen sekä kokemuksen sen tuottamasta lisäarvosta. Avoin vuorovaikutus ja dialogi rakentavat ihmisten välistä luottamusta ja vahvistavat sitoutumista. Moniäänisyys ilmiöiden tarkastelussa voi vahvistaa kokemusta verkostotyön tuottamasta lisäarvosta. Organisaatioiden ja toimintatapojen rakenteet puolestaan tukevat työskentelyn tavoitteellisuutta ja systemaattisuutta.

Kuvaukset moniammatillisesta työstä ja sen toteutumisesta

Hankkeen opiskelijoille annettiin koulutuksessa esseetehtävä, jossa heitä pyydettiin kuvaamaan ja erittelemään monialaisia verkostoja, joissa he työssään toimivat. Tehtävän tavoitteena oli, että opiskelijat jäsentäisivät, keiden kanssa ja millä tavoin he tekevät monikulttuurista ohjaustyötä sekä minkälaista toiminta on luonteeltaan. Lisäksi toivottiin, että he havainnoisivat ja kuvaisivat työyhteisönsä työkäytäntöjä sekä niihin liittyviä monialaisen työn haasteita ja mahdollisuuksia.

Opiskelijoiden tekemiä tehtäviä¹ on jäsennetty ja analysoitu kahdesta eri näkökulmasta. Ensiksi tarkasteltiin, keitä toimijoita ja toimijatahoja monikult-

¹ Opiskelijoiden tekemistä verkostotehtävistä (yhteensä 45) valittiin 20 lähemmän analyysin kohteeksi. Tehtävät valittiin sillä perusteella, että niissä käsiteltiin monipuolisesti verkostojen toimintaa, niihin liittyviä haasteita ja kehittämistarpeita. Valitut kirjoitukset olivat laajuudeltaan 3–6 sivuisia.

tuurisen ohjauksen ammatilliset pitivät tärkeimpinä yhteistyökumppaneinaan ja kuinka he näitä yhteistyösuhteita määrittivät. Toiseksi selvitettiin, mitä nähtiin monilaisen yhteistyön keskeisinä haasteina ja miten haluttiin muuttaa ja kehittää nykyisiä työ- ja toimintakäytäntöjä.

Suurin osa opiskelijoista kuvasi hyvin monipuolisia yhteistyösuhteita omassa asiakastyössään. Useimmilla yhteistyö ja erilaiset vuorovaikutussuhteet jäsenyivät yhtäältä työyhteisön sisäisiin verkostoihin, tiimeihin ja työryhmiin sekä toisaalta osaksi eri organisaatioiden ja hallinnonalojen välisiä yhteistyösuhteita. Toimijat, joihin oltiin yhteydessä, nimettiin eri tahoiksi, asiantuntijoiksi, osajiksi ja moniammatillisiksi kontakteiksi. Yhteistyö määriteltiin näin ensisijaisesti ammattilaisten keskinäiseen vuorovaikutukseen perustuvaksi. Poikkeuksena tästä seuraavissa otteissa kolmannessa mainitaan vanhempien mahdollisuus osallistua työryhmään oman lapsen asioita käsiteltäessä. Huomionarvoista on myös, että monialainen työskentely näyttää kuvauksien pohjalta hyvin organisoituneelta, suunnitelmalliselta ja arkipäiväiseltä sekä järjestöissä että julkisissa organisaatioissa.

1. Verkostoja ja yhteistyötahoja on työssäni monia. Kuulun mm. maahanmuuttajamiestyöverkostoon sekä Veto-verkostoon, joka on maahanmuuttajille vertaistukea järjestävien tahojen oma verkosto. Maahanmuuttajaverkostoon kuuluu juuri miestyötä tekeviä työntekijöitä. Tämän lisäksi koordinoimme omaa asiantuntijaverkostoa, joka on lanseerattu vuonna 2019. Oma verkostomme on vielä osittain kehittämisen alla.
2. Työssäni TE-toimiston kotoutumisasiakkaiden neuvojana verkostoyhteistyö on minulle arkipäivää. Omat verkostoni ovat TE-toimiston sisäisiä, sekä eri organisaatioiden välisiä mm. sosiaalitoimi, Migri, Kela. Arjessani tärkeimmät verkostot ovat vuorovaikutussuhteet maahanmuuttajien kanssa työskentelevien osajien kanssa: TE-toimiston asiantuntijat, koulutusyksikkömme työntekijät, sosiaalityöntekijät, pakolaisohjaajat, järjestöjen edustajat, opettajat jne.
3. Oma työni kohdentuu maahanmuuttajataustaisiin ja monikulttuurisiin lapsiin, perustuu yhteistyön tekemiseen eri tahojen kautta. Vanhemmilla on mahdollisuus osallistua oman lapsen asioiden käsittelyyn. Latuku -lasten ja nuorten tutkimus- ja kuntoutusryhmä. Kaupungin sisäinen ryhmä, joka koostuu kuntoutuksen asiantuntijoista ja tekee päätöksiä lasten kuntoutuksellisista tukitoimista. Ryhmä kokoontuu kahdesti kuukaudessa ja ryhmään voi tarvittaessa tehdä kuvauksen lapsen tuen tarpeesta. Ryhmän vetäjänä toimii kaupungin lastenneurologi.

Seuraavassa opiskelijat tarkastelevat yksityiskohtaisemmin yhteistyön luonnetta ja toimintatapoja sekä niistä työhön saatuja hyötyjä. Monialaista työtä luonnehditaan epäviralliseksi tutustumiseksi, osaamisen jakamiseksi ja tuen antamiseksi. Asiakastyön laadun katsotaan paranevan, kun ammattilaiset saavat kehittää työtä yhdessä. Monialainen yhteistyö näyttäytyy kirjoitusten perusteella monipuoliselta ja vakiintuneelta toiminnalta.

1. Verkostotyön avulla eri organisaatioiden työntekijät tulemme toisillemme tutuiksi, pääsemme kuulemaan toistemme erityisosaamisesta ja pääsemme myös kehittämään sosiaalialan työtä yhdessä, asiakkaan etu ykkössijalla. Erityisen tärkeänä näen yhteistyön julkisten palveluiden kanssa, ja teenkin työssä paljon yhteistyötä sosiaali- ja TE-palvelujen kanssa, mm. päätösvalan vuoksi. Järjestöpuolella tehdään paljon hyvää työtä, ja usein eri hankkeet pystyvät keskittymään hyvinkin keskitetysti tiettyihin kohderyhmiin, ilmiöihin tai tapahtumiin. Järjestöpuolen työntekijöille on usein työaikaa kehittämisen- ja verkostotyöhön, joten siksi yhteistyö on ollut helpompi luoda juuri kolmannen sektorin toimijoiden kanssa.
2. Tämä arkinen verkosto on tiivis, olemme yhteydessä lähes päivittäin. Vuorovaikutus ja hyöty verkostotyöstä ovat molemminpuolisia. Olen aina nähnyt työni pienenä osana suurta kokonaisuutta. Uskon, että olisi erittäin vaikeata saavuttaa minulle työssäni asetettuja tavoitteita ilman verkostoyhteistyötä. Tekemällä töitä yhdessä verkostolaisten kanssa asiakkaamme pystyvät hyödyntämään palveluitamme paremmin ja toimintamme vaikuttavuus paranee.

Opiskelijat kuvaavat verkostoyhteistyön ja eri ammattialojen välisen yhteistyön perustuvan toisten työn tuntemiseen, tuttuuteen ja kollegiaalisuuteen. Tekstejä lukiessa syntyy vaikutelma, että vuorovaikutukseen ja vuoropuheluun osallistumisen katsotaan motivoivan toimijoita. Sillä ajatellaan olevan aidosti merkitystä työn onnistumisen kannalta, jolloin esimerkiksi ”työn vaikuttavuus paranee”.

Tiedon vaihdon ja osaamisen jakamisen lisäksi monialaisuus voi toteutua työn jakamisen ja konkreettisten työtehtävien tasolla. Seuraavassa opiskelija kuvaa verkostoyhteistyön viitekehystenä toimivaa opinto-ohjauksen kokonaisvaltaista ohjausmallia ja sitä, millä tavoin eri toimijoiden työ tähän malliin sijoittuu ja kuinka eri työn osa-alueet organisoituvat sen pohjalta.

Opinto-ohjaajana hahmotan verkostoyhteistyötä holistisen, kokonaisvaltaisen opiskelijakeskeisen ohjausmallin mukaan. Ohjausmallin mukaan opiskelijan ympärillä on paljon erilaisia toimijoita, jossa kaikki oppilaitoksen työntekijät ovat vastuussa opiskelijoiden ohjaamisesta ja verkostoyhteistyöstä. Ohjausmalli korostaa eri ohjaustahojen välistä yhteistyötä ja ohjauksen osa-alueiden limittäisyyttä. Huomiota tulee kiinnittää erityisesti ohjattavien yksilöllisten tarpeiden moninaisuuteen. Holistisen ohjausmallin mukaan ohjaus jaetaan kolmeen osa-alueeseen: uravallinnan ohjaukseen, opiskelun ja oppimisen ohjaamiseen ja kasvun ja kehityksen tukemiseen. Ohjaustasoja on myös kolme. Lähimpänä opiskelijaa on vastuuohtaja ja huoltajat, toisella tasolla on oppilaitoksen omat sisäiset asiantuntijat ja kolmannella tasolla ovat sisä- ja ulkopuoliset asiantuntijat, jotka eivät ole suoranaisesti mukana opetuksessa.

Myös seuraavassa tulee esiin, millä tavoin monialaisen työn katsotaan liittyvän työtehtävien organisoitumiseen ja johtamiseen sekä organisatorisiin rakenteisiin.

Verkoston tarkoitus on antaa kollegiaalista tukea toinen toisillemme, pohtia yhdessä kasvatuksen asioita ja viedä niitä eteenpäin ylemmälle taholle tiimin vetäjän kautta. Tiimin vetäjän kautta tieto kulkee myös ylemmältä taholta erityisopettajien kautta varhaiskasvatuksen kentälle. Tiimin tehtävänä on myös kasvatuksen kehittäminen kaupunkitasolla. Oma tehtäväni tässä on tuoda tietoa maahanmuuttajiin ja monikulttuurisuuteen liittyvissä asioissa.

Verkostojen tarkoituksena on käydä läpi kirjattuja asiakirjoja lasten tuen tarpeista ja tehdä päätöksiä tuen portaasta. Oma tehtävä on toimia maahanmuuttajataustaisten lasten asioiden esittelijänä yhdessä opettajan kanssa sekä informoida vanhempia ryhmän päätöksistä, mikäli vanhemmat eivät osallistujina.

Moniammatillisen ryhmän tarkoitus on käydä esitysten ja kuvausten pohjalta keskustelua lasten tuen tarpeista ja tehdä päätöksiä tukimuodoista (tutkimukset ja terapiat). Oma rooli tässä on kuvausten laatiminen monikulttuuristen lasten osalta yhteistyössä muun henkilökunnan tai esim. puheterapeutin kanssa ja käydä tarvittaessa keskustelua alkavista tukitoimista. Myös osallistuminen itse asian käsittelyyn on mahdollista tarvittaessa.

Kirjoittaja määrittelee omaksi tehtäväkseen maahanmuuttaja- ja monikulttuurisuusnäkökulman ja osaamisen esille tuomisen varhaiskasvatuksen kehittämistyössä. Verkostoissa voidaan myös tehdä päätöksiä yhteisen valmistelun

pohjalta. Näin ammatillisessa toiminnassa käytettävä päätöksentekovalta jakautuu useammalle toimijalle.

Moniammatillisen työn ja verkostojen haasteet ja kehittäminen

Moniammatillisen työn ja yhteistyöverkostojen toimivuutta pidettiin pääsääntöisesti hyvänä opiskelijoiden kuvatessa työyhteisöjensä toimintaa. He toivat kuitenkin esille myös runsaasti yhteistyökäytäntöjen haasteita. Monet kuvasivat, miten hyvinvointipalvelujen kokonaisuutta, oman työn ja tehtävien paikkaa verkostoissa on vaikea hahmottaa. Eri organisaatioilla ja niiden työntekijöillä voi olla samankaltaisia tehtäviä kuin omassa työssä on. Tehdään yhteistyötä, mutta silti ei aina saada selkeää kuvaa, mitä työtä oikeastaan tehdään ja minkälaisin tavoittein nämä toiset toimijat työskentelevät. Opiskelijat kuvasivatkin kokemuksiaan, joissa he tietävät vain osittain muiden palvelujen toiminnasta. Näin syntyy tunne, että tehdään aivan samaa ja ehkä päällekkäistäkin työtä muiden toimijoiden kanssa. Tämä koetaan tehottomaksi ja resurssien haaskaamiseksi. Työntekijänä pitäisi olla selvillä toisten palvelutarjoajien toiminnasta, mutta ammatilliselle jää epäselväksi, tiedetäänkö kuitenkaan tarpeeksi. Järjestöissä verkostotyö on monen mielestä olennainen osa työtä, kun taas julkisissa organisaatioissa toimivat kokevat, ettei verkostoitumiseen ole juuri aikaa.

Verkostoja on monikulttuurisen työn nojalla jo monia, ja kehittämistyötä tehdään paljon. Haasteena on sosiaalialan kentällä muutenkin tehdyn työn ”sirpaleisuus”. Tällä tarkoitan sitä, että työntekijät eivät aina tiedä muista toimijoista ja heidän työmuodoistaan ja tavoitteistaan. Näin ollen kentällä tehdään paljon päällekkäistä työtä. Tähän minulla ei ole valmista vastausta, kuin se että jokaisen työntekijän vastuulla on itse selvittää mitä palveluita alueella tarjotaan. Olen itse työskennellyt aiemmin sosiaalitoimessa, ja tähän kerta kaikkiaan ei ole aina aikaa. Siksi oli kullannarvoista, jos asiakastapaamiselle liittyi mukaan esim. järjestötyöntekijä, jonka kanssa pystyin lyhyessä ajassa verkostoitumaan ja kuulemaan toiminnasta. Järjestöpuolella verkostoitumiseen on (omasta kokemustani) enemmän aikaa ja työkuvaakin on erilainen. Julkisissa palveluissa työntekijät eivät työtaakan vuoksi pysty paljoo poistumaan työpisteeltään verkostoitumaan, joten mitä voisimme tehdä asialle? Lisäksi kentällä tapahtuu paljon työntekijöiden vaihtumista. Miten voimme tarttua tähän ongelmaan?

Monikulttuurisen työn yksinäisyyttä opiskelijat kuvaavat vähän. Toisin kuin artikkelin alussa tuotiin esiin, monikulttuurista työtä tekeviä ammattilaisia on jo suhteellisen paljon, ainakin pääkaupunkiseudulla, ja näin myös ammatillisia kontakteja on runsaasti tarjolla. Seuraavassa kirjoittaja kuitenkin kuvaa yksinäisyyden kokemusta omassa työssä. Hän selvittää, miten hanketyöntekijän kanssa pääsee kehittämään työtään ja miten merkittävää kehittämisen kannalta on tehdä yhteistyötä. Kuvauksessa työtilanteeseen syntynyt yhteistyö näyttäisi tuovan esiin yhdessä tekemisen merkityksen ja mahdollisuudet.

Kaikkein suurin haaste oman työn ja monikulttuurisuuden suhteen on se, että kaupunkimme varhaiskasvatuksessa ei ole tämän alan työntekijöitä. Tällä hetkellä minä olen ainoa vakituinen työntekijä, jonka työ kohdentuu maahanmuuttajiin ja monikulttuurisuuteen. Kollegiaalista tukea saan vielä hetken hanketyöntekijältä, jonka kanssa verkostoidumme arjen ja käytännön asioissa. Eli tekijöitä puuttuu, jotka voisivat oikeasti ajaa ja viedä monikulttuurista viestiä eteenpäin.

Monikulttuurisen ohjauksen tekijöillä on erilaisia koulutus- ja työurataustoja. Sen lisäksi, että palvelujärjestelmä vaikuttaa täydennyskoulutukseen osallistuneista opiskelijoista hahmottomalta, myös erilaiset ammatilliset orientaatiot asettavat haasteita yhteistyölle. Monet tekevät omassa yhteistyöverkostossaan ohjaustyötä, mutta lähtökohdat ja tavoitteet voivat vaihdella paljon. Verkostotyö ja monialainen yhteistyö vaativat hyvää johtamista ja työn organisointia sekä palveluprosessin sujuvuutta eri palvelutuottajien välillä. Tämä seikka tuli esiin myös verkostotyötä käsittelevässä koulutuspäivässä, jossa opiskelijat ryhmätehtävissä esittelivät omaa työtään toisilleen ja vertailivat kokemuksiaan monikulttuurisen työn yhteistyöstä eri organisaatioissa.

1. Tällä hetkellä verkostoyhteistyön haasteena on mielestäni se, että yhteinen käsitys ohjauksesta ja eri toimijoiden roolista puuttuu. Eri toimijat tulkitsevat tilannetta omasta koulutustaustastaan, asiantuntijuudestaan tai organisaation toimintatavasta käsin. Ohjaajat eivät mielestäni tunne toistensa toimintaa riittävästi. Moniammatillista yhteistyötä ja sitoutumista hankaloittaa myös yhteistyön suunnitelmattomuus, johdon tuen puute, luottamuksellisuuden puute, aikapula, yhteistyön suunnitelmattomuus, epäselvät vastuunrajat ja se, ettei tunneta toisten toimintaa riittävästi. Tarvitsemme yhteisiä koulutuksia ja kehittämispäiviä, missä on aikaa tutustua toisiimme sekä keskustella arjen käytännöistä ja tehdä niistä kehittämistoimia. Näin voimme myös muodostaa yhteisen käsityksen ohjauksesta ja sen eri ”nivelpaihekohdista”.

2. Sosiaalipalveluthan ovat jo itsessään olleet mielestäni pitkään hyvin sekavat. Kun lisäksi Kela, TE-palvelut ja muut 3. sektorin toimijat vaikuttavat sosiaalitoimen asiakkaisiin yleensä yhtä paljon kuin itse kunnan sosiaalipalvelut, on kyseessä aikamoinen soppa. Tämä verkosto on sekava, lonkeroinen ja vaikeasti hahmotettava. Varsinkin maahanmuuttajien on vaikea ymmärtää niiden lomittumista ja vaikutusta toisiinsa. Jos sosiaalityöntekijä ja sosiaaliohjaaja ovat asiakkaan perspektiivistä kaiken keskiössä, niin sosiaalityöntekijä joutuu jonglööraamaan useita eri palasia ilmassa eri verkostoissa viedessään asiakkaan asiaa ja elämää eteenpäin.
3. Samoin olen pohtinut sitä, että olisiko eri ammattiryhmillä järkevää suuntautua samoin, kuin itsekin omassa työssäni: maahanmuuttajiin suuntautuneet puheterapeutit ja toimintaterapeutit sekä terveydenhoitajat. Vai onko parempi, että kaikki tekevät kaikkien kanssa työtä ja pyrkivät sitten kollegiaalisesti jakamaan osaamistaan ja kokemuksiaan?

Aika monessa verkostossa verkoston sisällä käydään keskustelua ja ehdotuksia parannuksista, mutta todellinen vaikuttaminen ja mahdollisuudet muutoksiin tuntuvat vähäisiltä. Toki ”kasvot tutuksi” auttaa joissakin asioissa, mutta aina ei kuitenkaan puhuta ns. samaa kieltä. Välillä tuntuu, että jokainen sektori katsoo asiaa omasta näkökulmastaan; varhaiskasvatus lapsen näkökulmasta, työvoimatoimisto vanhemman näkökulmasta. Kohtaavatko nämä näkökulmat kuitenkin esim. jokaisen perheenjäsenen kotoutumisen näkökulmasta?

Monikulttuuristen asiakkaiden palvelutarpeet voivat olla hyvin moninaisia ja heidän ongelmansa vaikeasti hahmotettavia. Työn vaativuuden ajatellaan olevan raskasta juuri yksin tehtävässä työssä.

Työssämme on haasteena usein työn monitasoisuus, vaikeasti hahmotettavat ongelmat ja ilmiöt, jotka ovat moniselitteisiä. Näitä on raskasta pohtia yksin, ja siksi verkostotyön merkitys on merkittävä.

Yksi yksittäinen ja keskeinen kirjoituksissa esiin tuleva työn haaste on tietosuoja koskevat esteet asiakkaita koskevassa yhteistyössä. Tätä käsiteltiin myös koulutuksen yhteydessä toteutetussa seminaarissa, jossa eri organisaatioiden edustajat vertailivat kokemuksiaan verkostotyöstä. Tietosuojaan kuuluvia sääntöjä pidettiin tärkeinä, mutta katsottiin, että nykykäytännöt estävät sujuvaa ja hyvin toimivaa asiakastyötä sekä laadukasta palveluprosessia.

Yhteistyön esteeksi nousevat kerta toisensa jälkeen tietosuojaan liittyvät rajoitteet. Oman työni näkökulmasta asiakkaan työ- ja toimintakykyyn olennaisesti liittyvät tiedot (esimerkiksi terveydentila) jäävät saamatta, koska verkostolaiset eivät voi jakaa tietoa keskenään. Jos verkostolaisilla olisi parempi ymmärrys toisten toimijoiden toimintaa määrittelevistä tekijöistä, väärinymmärrykset ja turhautuminen varmasti vähenisivät. Tähän pystytään puuttumaan vain lakimuutoksilla. Eri viranomaisten käyttämä yhteinen tietokanta on joskus ollut suunnitteilla, mutta ei ole toteutunut.

Monikulttuurisen työn kehittämishaasteina tuotiin esiin asiakkaiden kuuleminen ja osallistuminen palveluprosesseihin. Hyvinvointipalveluissa asiakkaiden monipuolinen osallistaminen ja osallisuutta luovien ratkaisujen kehittäminen ovat olleet pitkään tutkimuksen ja kehittämistyön kohteena (Niskala, Kairala & Pohjola, 2017). Verkostotyön ja monialaisen työn kuvauksissa asiakkaiden osallisuus näyttäytyy hyvin vähäisenä, joskin joitain mainintoja on asiakkaiden mukana olosta erilaisissa monialaisissa työryhmissä. Seuraavassa järjestössä työskentelevä ammattilainen yhdistää asiakkaiden kuulemisen vaikuttamistyöhön. Työhuoneesta olisi siirryttävä asiakkaiden ja kokemusasiantuntijoiden kanssa yhteiskehittämisen foorumeille. Näin vahvistettaisiin moniäänisyyttä ja saataisiin mahdollisuuksia monipuoliseen ja laadukkaaseen kehittämistyöhön.

Asiakkaiden ääntä pitää saada kuuluviin enemmän. Tämän lauseen olen kuullut kentällä noin tuhat kertaa, ja tähän on myös tartuttu. Se, että kuulemme asiakkaan omat näkökulmat. Tällä vaikuttamistyöllä voimme tuoda esiin työhuoneissamme tehtyä työtä esimerkiksi päättäjille. Verkostoyhteistyöllä, johon otetaan myös asiakkaat mukaan yhteiskehittämiseen, voidaan yhdessä luoda seminaareja tai muita tapahtumia, joissa voimme saada kokemusasiantuntijoiden omat kokemukset kuulluksi. Tällainen verkostotyö osallistaa asiakkaita, he tulevat kuulluksi ja he pääsevät myös itse vaikuttamaan kehittämistyöhön ja mahdollisesta myös heitä koskeviin päätöksiin. Verkostojohdamisen oppaassa kerrotaan moniäänisyyden merkittävyydestä. Tätä moniäänisyyttä voi soveltaa myös asiakkaihin.

Moniammatillisen verkostotyön kehittämishaasteet monikulttuurisessa ohjauksessa

Opiskelijoiden ammatillisia verkostoja ja moniammatillista työtä kuvaavien kirjoitusten perusteella yhteistyösuhteita monikulttuurisessa ohjaustyössä on runsaasti sekä organisaatioiden että toimijoiden välillä. Kirjoitusten perusteella voisi jopa sanoa, että yhteistyö näyttäytyy itsestään selvältä asiakastyön osa-alueelta. Sen sijaan verkostojen toimivuudessa ja tuloksellisuudessa on monien mielestä paljon kehitettävää. Verkostojen ja ammatillisen yhteistyön kehittäminen ei vaikuta olevan vielä kovin pitkällä kaikissa asiakas- ja palveluprosesseissa. Onko niin, ettei verkostojen toimintaa suunnitella, kehitetä ja arvioida säännöllisesti ja systemaattisesti, jolloin esimerkiksi päällekkäistä työtä voitaisiin välttää? Myös tietosuojaan kuuluvat säädökset ja käytännöt vaatisivat monipuolisempaa tarkastelua. Monet opiskelijat toivat esiin kirjoituksissaan ja koulutuksen lähipäivien yhteydessä, että juuri tietosuojakysymykset hankaloittavat sujuvaa yhteistyötä eri organisaatioissa toimivien ja samoja asiakkaita kohtaavien ammattilaisten välillä.

Kiinnostava havainto on myös se, että asiakkaiden osallisuudesta ja vaikutusmahdollisuuksista ei juuri kirjoitettu. Vain yhdessä tekstissä opiskelija tuo esiin asiakkaiden osallistumisen tämänhetkiset puutteet ja asiakasosallisuuden keskeisen merkityksen verkostotyön kehittämisessä. Monikulttuuriset asiakkaat tai kokemusasiantuntijat eivät opiskelijoiden kuvauksissa ainakaan tällä hetkellä ole monialaisen verkostotyön keskeisiä toimijoita.

Monikulttuurista ohjausta tehdään kuten artikkelin alussa todettiin hyvin monen tyyppisissä organisaatioissa. Julkisilla toimijoilla ja järjestöillä on hyvin erilaiset työn tekemisen perinteet, mikä voi osaltaan vaikuttaa verkostoyhteistyön luonteeseen. Opiskelijat toivat kirjoituksissaan esille, että juuri julkisissa organisaatioissa toimivat ammattilaiset kokevat, että aikaa verkostoitumiseen ei aina ole riittävästi. Monikulttuurisen ohjauksen palveluprosessien sujuvoittaminen ja laadun takaaminen vaativat paljon pitkäjänteistä ja monipuolista yhteistyötä, joka pitäisi selkeästi määritellä osaksi ammattilaisten tehtäviä. Verkostotyöhön tulisi myös suunnata riittävästi työaikaressursseja.

Monitoimijainen ja hyvinkin erilaisiin toimintakulttuureihin muovautuneet palveluorganisaatiot ovat myös asiakkaiden näkökulmasta vaikeasti hahmotettavia. Maahanmuuttaja-asiakkailta on vielä huomattavasti kantasuomalaisia suuremmat haasteet palvelujärjestelmien toiminnan ymmärtämisessä. Näyttäisi siltä, että monikulttuurisen verkostotyön laadun parantamisessa erityisen tärkeää olisi kehittää palveluintegraation perustuvia toimintamalleja. Katri Valkokari ja Tiina Valjakka ym. (2014, s. 7–11) kirjoittavat erityisestä palveluintegraation tehtävästä.

Verkostossa voidaan valita erityinen palveluja integroiva toimijaorganisaatio, joka organisoii ja koordinoi toimintaa sekä yhteensovittaa eri toimijoiden osaamista.

Vaikka verkostojen toiminnassa on paljon kehitettävää, syntyy opiskelijoiden ammatillisen työn kuvauksista vaikutelma, että monikulttuuriseen työhön ja sen kehittämiseen ollaan hyvin motivoituneita ja kehittämistyö koetaan myös monella tavalla antoisana. Monikulttuurinen ohjaustoiminta tarvitsee myös hyvää johtamista ja lähiesimiestyötä. Organisaatioiden kannattaa kuunnella vaativaa vuorovaikutustyötä tekevien ammattilaisten näkemyksiä ja kehittämissuhteita omasta työstään.

LÄHTEET:

- Aaltonen, K. (toim.) (2011). *Nuorten hyvinvointi ja monialainen yhteistyö*. Tietosanomat.
- Eloranta, S., & Kuusela M. (2011). Moniammatillinen yhteistyö - katsaus suomalaisiin hoitotieteellisiin opinnäytetöihin. *Tutkiva Hoitotyö* 9 (3), 4–12.
- Hakkarainen, K., Lallimo, J., & Toikka, S. (2012) Kollektiivinen asiantuntijuus ja jaetut tietokäytännöt. *Aikuiskasvatus* 32 (4), 246–256.
- Helakorpi, S. (2001) *Innovatiivinen tiimi- ja verkostokoulu*. Tammi
- Heinonen, O.-P., Ikonen, A.-K., Kaivosoja, M., & Reina, T. (2018) Yhdyspinnat yhteisiksi mahdollisuuksiksi. Selvitys lapsi-, nuoriso- ja perhepalveluiden toteuttamiseen liittyvistä yhdyspinnoista muuttuvassa toimintaympäristössä. Sosiaali- ja terveysministeriön raportteja ja muistioita 8/2018. Sosiaali- ja terveysministeriö.
- Hulkkonen, V. (2016). *Yhdentävä johtajuus, Esimiestaito tänään ja huomenna*. Melinor Oy.
- Ilmonen, K., & Jokinen, K. (2002). *Luottamus modernissa maailmassa*. Jyväskylän yliopisto.
- Isoherranen, K. (2012). *Uhka vai mahdollisuus – moniammatillista yhteistyötä kehittämässä*. [Väitöskirja, Helsingin yliopisto].
- Isoherranen, K. (2004). *Moniammatillinen yhteistyö*. WSOY.
- Isoherranen, K., Rekola, L., & Nurminen, R. (2008). *Enemmän yhdessä. Moniammatillinen yhteistyö*. Sanoma Pro Oy.
- Itä-Suomen yliopisto (2016). MANOT – Maahanmuuttaneen nopeaa työllistymistä tukevien palveluiden kehittäminen. Itä-Suomen koulutus- ja kehittämisspalvelu Aducate.
- Karvinen-Niinikoski, S. (2005). Reflektiivisyys ja asiantuntijuus. *Sosiaalialan menetelmien arviointi* 2/2005. Sosiaalipalvelujen evaluaatioryhmä FinSoc-Stakes, 18–21.
- Katajamäki, E. (2010). *Moniammatillisuus ja sen oppiminen. Tapaustutkimus ammattikorkeakoulun sosiaali- ja terveysalalta*. [Väitöskirja, Tampereen yliopisto].
- Katisko, M., Kolkka, M., & Vuokila-Oikonen, P. (2014). *Moniammatillinen ja monialainen osaaminen sosiaali-, terveys-, kuntoutus ja liikunta-alojen koulutuksessa*. Malli työssäoppimisen ja ammattitaitoa edistävän harjoittelun toteutusta varten. Raportit ja selvitykset 2014:02. Opetushallitus.
- Kauhanen, J. (2003). *Henkilöstövoimavarojen johtaminen*. Dark. 5. uudistettu painos, 143–145.
- Kekoni, T., Mönkkönen, K., Hujala, A., Laulainen, S., & Hirvonen J. (2019). Moniammatillisuus käsitteinä ja käytänteinä. Teoksessa K. Mönkkönen, T. Kekoni, & A. Pehkonen (toim.) *Moniammatillinen yhteistyö. Vaikuttava vuorovaikutus sosiaali- ja terveysalla*. Gaudeamus.
- Kontio, M. (2010). *Moniammatillinen yhteistyö*. TUKEVA-hanke.
- Kupias, P., & Salo M. (2014). *Mentorointi 4.0*. Talentum Media Oy.

- Kuusinen, U-M. (2017). *Kasvatustieteilijöiden näkökulmia verkostoitumiseen ja moniammatilliseen yhteistyöhön*. [Pro-gradu -tutkielma, Tampereen yliopisto].
- Laasonen, V., Antikainen, J., Kolehmainen, J., Heikkinen, B., Piirainen K., Järvelin, A-M., Teräs, J., & Turunen, E. (2020). *Aluekehittämisen verkostoyhteistyön toiminta- ja rahoitusmallit – Kohti vaikuttavaa verkostotyötä*. Valtioneuvoston selvitys- ja tutkimustoiminnan julkaisusarja. 2020:18.
- L1301/2014. Sosiaalihuoltolaki. 30.12.2014/1301. <https://finlex.fi/fi/laki/ajantasa/2014/20141301>
- L886/2017. Laki oppilas- ja opiskeluhuoltolain muuttamisesta. 14.7.2017. <https://www.finlex.fi/fi/laki/alkup/2017/20170886>
- L1326/2010. Terveystieteidenhuoltolaki. 30.12.2010/1326. <https://www.finlex.fi/fi/laki/ajantasa/20101326>
- L1285/ 2016. Nuorisolaki. 21.12.2016. <https://finlex.fi/fi/laki/alkup/2016/20161285>
- Lastensuojelun käsikirja 2015. Viitattu 3.6.2020. <https://thl.fi/fi/web/lastensuojelun-kasikirja>
- Nikander, J., Juntunen, E., Holmberg, A., & Tuominen-Thuesen, M. (2017). *Aikuisten parissa tehtävän sosiaalialan työn osaamistarpeet*. Opetushallitus.
- Niskala, A., Kairala, M., & Pohjola, A. (2017). Asiakkaan aseman ja toimijaroolin muutos. Teoksessa A. Pohjola, M. Kairala, H. Lyly, & A. Niskala (toim.) *Asiakkaasta kehittäjäksi ja vaikuttajaksi. Asiakkaiden osallisuuden muutos sosiaali- ja terveyspalveluissa* (s. 7–12). Vastapaino.
- Nykänen, S., Karjalainen, M., Vuorinen, R., & Pöyliö, L. (2007). *Ohjauksen alueellisen verkoston kehittäminen – poikkihallinnollinen ja moniammatillinen yhteistyö voimavarana*. Jyväskylän yliopisto. Koulutuksen tutkimuslaitos. Tutkimuslauseita 34.
- Näsälä, M. (2009). *Näkökulmia monikulttuuriseen ohjaukseen*. Kehittämisraportti. Jyväskylän ammattikorkeakoulu. Ammatillinen opettajakorkeakoulu.
- Ollila, S. (2014). Johtajakin tarvitsee työhönohjausta. Teoksessa T. Heroja, A. Koski, P. Seppälä, R. Sääntti, & A. Wallin (toim.) *Parempaa työelämää tekemässä, Tutkiva ote työhönohjaukseen*. (s. 181–201). United Press Global.
- Perälä, M-L., Halme, N., & Nykänen, S. (2012). *Lasten, nuorten ja perheiden palveluja yhteensovittava johtaminen*. Opas 19. THL.
- Pärnäs, K. (2012). *Kehittävä moniammatillinen yhteistyö prosessina. Lapsiperheiden varhaisen tukemisen mahdollisuudet*. [Väitöskirja, Turun yliopisto].
- Rautio, S. (2014). Kumppanuus ja moniammatillinen yhteistyö neuvolan perhetyössä. *Sosiaalilääketieteen aikakauslehti* 2014: 51, 191–202.
- Taajamo, M., & Puukari, S. (toim.) (2007). *Monikulttuurisuus ja moniammatillisuus ohjaus- ja neuvontatyössä*. Jyväskylän yliopisto.
- Valkokari, K., Valjakka, T., Hakanen, T., Kupi, E., & Kaarela, I. (2014). *Palveluverkoston kehittämisen työkirja*. UTGIVARE – PUBLISHER VTT.
- Valtioneuvosto. (2019). *Verkostojohtamisen opas*. Valtioneuvoston kanslian julkaisu 2019:12. Helsinki: Valtioneuvoston kanslia. https://julkaisut.valtioneuvosto.fi/bitstream/handle/10024/161513/VNK_12_19
- Vesterinen, R. (2018). *Kansainvälisen Kuopion rakentajat. Laadullinen tutkimus Monikulttuurikeskus Kompassin yhteistyökumppaneille toiminnan sujuvuudesta*. [Opinnäytetyö, Diakonia-ammattikorkeakoulu].
- Vuoti, M. (2017). Asiakkaana maahanmuuttaja. Teoksessa J. Helminen (toim.) *Asiakkaan moniammatillinen ohjaus sosiaali- ja terveydenhuollossa*. Edita.

Marja Lindholm

EETTISYYS MONIKULTTUURISESSA OHJAUSTYÖSSÄ

Eettisyyttä, moraalista ja arvoja koskevan keskustelun tulisi olla keskeinen osa ohjaustyötä tekevän ammattilaisen ja vapaaehtoistoimijan oman työn arviointia ja kriittistä reflektiota. Lisäksi ohjaajan omat arvot, osaaminen ja työhön saatu tuki nostavat esiin eettisiä kysymyksiä. Ammattilainen joutuu pohtimaan: toiminko oikein, miltä arvopohjalta toimin, mihin omat voimavarani ja resurssini riittävät, kuulenko tarpeeksi hyvin ja tasavertaisesti asiakkaiden tarpeita, miten suhtaudun työtovereihini ja olenko sitoutunut ammattikuntani arvoihin?

Eettisellä keskustelulla on yhteys filosofisten pohdintojen lisäksi ihmisoikeuksiin, tasa-arvoon, kunnioitukseen, valinnanvapauteen ja osallisuuden kysymyksiin. Kaikki ammatillisen toimijan työssä tekemät valinnat, se miten hän toimii tai jättää toimimatta, ovat luonteeltaan eettisiä. Kyse ei ole abstraktien filosofisten kysymysten ratkomisesta vaan arkipäiväisistä teoista.

Ammatillista ohjaus- ja asiantuntijatyötä suuntavat lainsäädännön rinnalla ammattikuntien eettiset ohjeistukset, normit ja periaatteet. Koska monikulttuurista ohjausta tehdään hyvin monissa sosiaali- ja terveystieteiden tehtävissä, myös eettisiä ohjeita on useita (Opettajan arvot ja eettiset periaatteet, 2020; Opinto-ohjaajan työn eettiset periaatteet, 2020; Helander & Lilja, 2019; Sosiaalialan ammattihenkilön eettiset ohjeet 2017; Sosiaali- ja terveystieteiden eettinen perusta 2011). Asiakkaan näkökulmasta sosiaali- ja terveystieteiden eettisiä periaatteita yhdistävät tasa-arvoa, ihmisarvoa, itsemääräämisoikeutta, oikeudenmukaisuutta ja yksityisyydensuojaa koskevat vaatteet. Eettisissä periaatteissa tuodaan myös esiin ammattikunnan osaamisen, motivointitaidon, yhteistyön ja keskinäisen arvonnannon näkökulmia. Nämä periaatteet luovat perustaa sosiaali- ja terveystieteiden laatutyölle sekä lupauksen siitä, että alalla työskentelevät sitoutuvat periaatteisiin ja toimivat niiden mukaisesti.

Eettisistä ohjeista tai periaatteista ei kuitenkaan saada vastauksia yksittäisiin kysymyksiin, vaan ne vaativat soveltamista. Yhteiskunnallisessa ja alakohtaisessa eettisessä keskustelussa tulee näkyväksi se, mitä halutaan ja pidetään oikeana. Ammattieettisiin näkökulmiin vaikuttavat tieto, tunteet, kulttuuri, uskonto ja uskomukset.

Ohjattavalla on oikeus hyvään ohjaukseen, joka tukee hänen toimijuuttaan ja ihmisarvoaan (Matkoski & Peltonen, 2016). Ohjaus on kulttuurisidonnaista, samoin hyvän ohjauksen ja ohjaussuhteen määritelmät. Aikaisemmat kokemukset ohjaustilanteista ja vuorovaikutuksesta ohjaajan ja ohjattavan välillä voivat luoda haasteita ohjaustilanteisiin. Ohjattava voi olla epätietoinen omista mahdollisuuksistaan ja oikeuksistaan.

Tulevaisuuden työyhteisöt ovat todennäköisesti yhä enenevässä määrin eri alojen ammattilaisten verkostoja, joilla on yhteisiä tavoitteita mutta myös paljon itsenäisyyttä. Nämä tarjoavat monille työntekijöille mahdollisuuden organisoida ja kehittää omaa työtään, mutta tuovat mukanaan myös suuremman vastuun työn tuloksista, vaikuttavuudesta ja eettisyydestä. Ohjaajan on herkistyttävä pohtimaan ammatillisen osaamisensa lisäksi toimintansa eettistä perustaa ja niitä arvoja, jotka ohjaavat ja tulevat näkyviksi arjen ohjaustyössä. Verkosto- ja moniammatillisessa yhteistyössä myös eri alojen eettistä koodistoa ja sen konkreettista näkymistä ohjaustyössä on avattava yhteisen ymmärryksen luomiseksi ja luottamuksen perustaksi. Tämä voi olla erityinen haaste järjestötyössä, jossa vapaaehtoisten osaaminen ja toiminnan eettiset käytännöt voivat vaihdella paljon. Virtaa monikulttuuriseen ohjaukseen -täydennyskoulutuksessa yhdeksi keskeiseksi teemaksi valittiin etiikka juuri siksi, että tämän päivän ja tulevaisuuden verkostoituksessa, monikulttuurisessa ohjaustyössä osattaisiin kehittää eettisesti perusteltuja ohjaustyön käytäntöjä.

Tässä artikkelissa tarkastellaan ohjaustyön etiikkaa, ohjauksen eettisiä haasteita ja mahdollisuuksia sekä ohjattavien, ohjaajien että yhteiskunnan kannalta. Tämän jälkeen käsitellään opiskelijoiden blogikirjoituksia monikulttuurisen ohjaustyön eettisistä vahvuuksista ja haasteista.

Ohjaustyön etiikka monikulttuurisessa työssä

Monikulttuurisen ohjaustyön eettistä perustaa ja herkkyyksivaatimusta määritellään monesta suunnasta. Ammatillinen asiantuntijatyö perustuu tiedolliseen ja käytännölliseen osaamiseen. Ammatillisten käytäntöjen ja menetelmien valinta, työn vaikuttavuuden ja osaamisen arviointi ovat eettisen toiminnan keskiössä. Eettisesti laadukas työ haastaa ohjaustyön ammattilaiset jatkuvaan oppimiseen ja oman työn kehittämiseen. Ohjaustyöhön pätevöittävä koulutus perustuu usein tulevan ammatin tai asiantuntijuuden eettiselle perustalle. Tästä esimerkkejä ovat opetus- ja kasvatustyöhön, sosiaali-, terveys- ja kirkonalan työhön sekä erilaisiin neuvontaan ja tukemiseen liittyviin tehtäviin pätevöittävät koulutukset ja niihin liittyvät eettiset periaatteet, valat tai lupaukset. Näissä luvataan tai kuvataan

toiminnan eettinen perusta ja tavoitetaso usein asiakkaan, ammattilaisen itsensä ja ammattikunnan sekä yhteiskunnan näkökulmista. Alalle tulevan ammattilaisen oletetaan sitoutuvan ammattikunnan arvoihin ja eettiseen koodistoon. Vaikka edellä on tarkasteltu ohjausta ammattilaisen työn näkökulmasta, tulevat samankaltaiset ilmiöt esille myös vapaaehtoistoiminnassa. Vapaaehtoistoimijat tarvitsevatkin koulutusta ja tukea omaan ohjaustoimintaansa. Erityisesti monikulttuurisessa ohjaustyössä omien arvojen ja mahdollisten eettisten ristiriitojen tunnistaminen on tärkeää. (Hyvinvointialan eettiset ohjeet, 2020; Vapaaehtoistoiminnan etiikka, 2014.)

Lainsäädäntöön ja muuhun normistoon nivoutuva eettinen koodisto ohjaa vahvasti kansalaisten neuvontaa sekä tukimuotojen ja palveluiden myöntämistä (Yhdenvertaisuuslaki 2015; Laki kotoutumisen edistämisestä 2010). Kansallisen ohjauksen lisäksi Suomi on sitoutunut kansainväliseen normistoon ihmisoikeuksien sopimuksesta EU:n direktiiveihin (YK:n yleissopimukset ja julistukset 2020; Euroopan ihmisoikeussopimus 1999). Monikulttuurisessa ohjaustyössä yksilöllisten persoonallisuuden piirteiden lisäksi ohjattavien aikaisemmat, eettisesti ongelmalliset kokemukset saattavat vaikuttaa ohjaussuhteeseen. Asiakas voi suhtautua ohjaukseen kriittisesti, pettyneesti, kyynisesti, epäluuloisesti tai haluttomasti. Myönteisesti suhtautuva asiakas on utelias, avoin ja luottavainen.

Nämä erilaiset suhtautumistavat velvoittavat ammattilaisia arviomaan, millainen ohjaus vastaa asiakkaiden tarpeisiin. Luottamuksellisen suhteen rakentaminen vaatii aikaa ja ”näyttöä” arvostavasta vuorovaikutuksesta. Ohjaussuhteen alussa hyväksyvä ja rohkaiseva ohjaustyyli voi rakentaa luottamuspääomaa, joka mahdollistaa ohjaussuhteeseen joustoa ja helpottaa hankalienkin asioiden käsittelyä. (Kupias & Salo, 2014, s. 163–202.) Esimerkiksi maahanmuuttajan voi olla vaikeaa luottaa viranomaista edustavaan työntekijään. Asiakkaan voi olla haasteellista ymmärtää, mitä ohjaus tarkoittaa, mihin sillä pyritään ja miten hän itse voi olla suhteessa aktiivinen toimija sekä tavoitteiden asettaja. Aikaisempaa kokemusta tällaisesta ohjaussuhteesta ei ehkä ole. Ammattilaisen vastuulla on rakentaa dialogiin perustuvaa, arvostavaa ja osallistavaa ohjaussuhdetta. (Mammon, Pihlaja & Pyyhtinen, 2013, s. 206–222.)

Monikulttuurisen työn asiakkaat ovat hyvin heterogeeninen joukko ihmisiä. Ohjaussuhteen vaikeuksia ei saisi palauttaa pelkästään kielen ymmärtämisen ongelmiin tai muihin asiakaslähtöisiin seikkoihin. Eettinen herkkyyks edellyttää eettisen jännitteen tai ristiriidan tunnistamista, toisen asemaan asettumista, oman toiminnan ja kokemuksen reflektointia. Ohjauksen asiakaslähtöisyys edellyttää avointa ja dialogiin pyrkivää vuorovaikutusta, jossa ohjattava on keskiössä. (Kiviniemi ym., 2020.)

Kuosmanen ja Takkula (2014, s. 56–58) pitävät merkityksellisenä ohjaajan piiloarvojen tutkimista eettisen herkkyyden ylläpitämisessä ja vahvistamisessa. He pitävät tärkeänä tutkia, onko ohjaajalla piiloarvoja ja ovatko ne ristiriidassa julkilausuttujen arvojen kanssa. Miten arvot näkyvät toiminnassa, mitkä seikat aiheuttavat arvoriistiriitoja ja mitä näille ristiriidoille on valmis tekemään? Piiloarvoja voi saada näkyviksi tutkimalla sekä ohjaajan että ohjattavien reagoimismalleja, tunteita ja ajatuksia, motivaatiota ja tavoitteita. Ne voivat paljastua myös tutkimalla ohjaustilanteissa käytettävää puhetta tai analysoimalla tilanteiden ja tilan käyttöö: millaista kieltä käytetään, kuka toimii, missä toimitaan ja miten toimitaan? Näitä samoja kysymyksiä on hyvä pohtia myös omassa työyhteisössä tai verkostoissa. Työyhteisöjen ja organisaatioiden piiloarvot voivat tulla näkyviksi myös strategia-puheessa, tavoitteiden asettelussa, organisaatiokulttuureissa sekä yhteistyömalleissa. Piilossa olevat näkemykset on hyvä tunnistaa, jotta niihin voidaan vaikuttaa ja parhaimmillaan ehkäistä ohjaus- ja yhteistyösuhteiden arvoriistiriitoja. Lisäksi taitava ja eettisesti perusteltu ohjaus on kansalaisten hyvinvointia ja toimijuutta lisäävä tekijä. Se voi myös vahvistaa ammattilaisten työhyvinvointia ja keskinäistä verkostoitumista.

Yhdenvertaisuutta tavoittelevassa ohjauksessa tarvitaan rohkeutta tarkastella yksilön asemaa osana yhteisöjä ja yhteiskuntaa. Ohjauksessa huomio kiinnittyy usein asiakkaaseen yksilönä ja siihen, miten hänen pitäisi kehittyä tai mitä häneltä puuttuu. Yhteiskunnalliset ja kulttuuriset erot, esimerkiksi sukupuoli, etnisyys ja rasismi, ovat harvoin keskustelun aiheita esimerkiksi työllistymistä käsittelevissä keskusteluissa. Anne-Mari Souto (2020) kysyykin monikulttuurista ohjausta analysoidessaan, voiko olla niin, että ammattilaiset eivät uskalla kohdata kaikkea sitä, mitä ohjattava haluaisi tuoda esiin ohjauskeskustelussa. Hän kysyy, onko ohjastyössä sivuutettu yksi ohjauksen keskeinen tavoite eli hyvän elämän tavoittelu. Ammattilaisen on tärkeää myös koettaa vaikuttaa niihin rakenteisiin, jotka eivät tue eettisesti perusteltuja työkäytäntöjä (Mönkkönen, 2018, s. 37–50).

Asiakas saattaa pohtia, miten häntä koskevista tavoitteista ja toimintatavoista sovitaan, millaisia asioita on lupa ottaa esille tai miten hän voi antaa palautetta saamastaan palvelusta. Eettisesti kuormittavaa voi olla myös sen pohdinta, miten ohjattava voi tuoda esille omia tai yhteisönsä arvoja. Asiakas voi myös pohtia, onko ”virallisessa ohjaussuhteessa” lupa puhua perheestä tai lähiyhteisöstä, sen tavoista tai valtasuhteista. Jos työntekijä ei ota näitä seikkoja puheeksi, voi ohjaussuhde kaventua yksilö- ja ongelma-keskeiseksi puheeksi. Näin asiakas tulee sysätyksi etniseen ja kulttuuriseen lokeroon tai marginaaliseen asemaan. (Malik, 2016; Mammon, Pihlaja & Pyyhtinen, 2013, s. 206–222.)

Eettinen toiminta ja ajattelu vaatii empatiaa. Ohjaajan empatiakyky voi kehittyä, kun hän kykenee samaistumaan toisen ihmisen elämäntilanteeseen ja omaksumaan jotakin siitä ja hänen kokemuksistaan. Eettistä ajattelua voidaan kehittää erilaisilla rooliharjoituksilla tai pohtimalla eettisiä ristiriitoja yhdessä toisten ihmisten kanssa. Tämä voi auttaa rakentamaan dialogista ja ohjattavan toimintakykyä vahvistavaa monikulttuurista ohjaussuhdetta ja vahvistaa yksittäisen työntekijän sekä koko työyhteisön kykyä kantaa moraalista vastuuta omasta toiminnastaan. (Mönkkönen, 2018, s. 43–50.) Tärkeää on myös olla tietoinen valta-asetelmista, joita ohjaussuhteisiin vääjäämättä liittyy. Ohjaajan olisi hyvä tunnistaa, miten hän käyttää asiantuntijavaltaansa. Toimitaanko vertikaalisesti, asiakasta vähättelevästi vai horisontaalisesti, jolloin asiakas on lähtökohtaisesti oman elämänsä, tilanteensa ja tarpeidensa paras tuntija.

Sakari Kainulainen ja Juho Saari määrittelevät empatian olevan lähellä myötätuntoa ja välittämistä. Empatiakuilun he määrittelevät viittaavan ihmisten haluun tuntea tai olla tuntematta myötätuntoa eri väestöryhmiä kohtaan. Suomessa tätä empatiakuilua kuvaa puhe sosiaalipummeista, viimesijaisen sosiaaliturvan pitkäaikaisasiakkaista. Kuilu on syventynyt, mikä kuvaa eri sosiaaliryhmien välisten etäisyyksien kasvamista entisestään. Mitä enemmän yksilön avun tarve tulkitaan perustuvan hänen omiin valintoihinsa, sitä vähemmän empatiaa esiintyy yksilöä ja hänen ”edustamaansa” sosiaaliryhmää kohtaan. Näihin sosiaaliryhmiin luetaan kuuluviksi asunnottomat, päihdeongelmaiset, maahanmuuttajat, turvapaikan hakijat ja pitkäaikaistyöttömät. Myös kulttuuriset tekijät vaikuttavat tässä. Valintaperusteen lisäksi maahanmuuttajia arvotetaan sosiaaliturvan käytön lisäksi myös etnisiin perustein. (Kainulainen, 2018, s. 308–309; Kainulainen & Saari, 2018, s. 310–323.) Empatiakuilut haastavat yhteiskunnan toimintaa, yhteisten asioiden hoitamista eli politiikkaa. Ne haastavat myös eri aloja, ammattikuntia ja ammattilaisia, jotka työskentelevät ihmisten kanssa ja ihmisten parhaaksi. Monikulttuurisessa ohjaustyössä on syytä pohtia, miten siinä tuotetaan hyvinvointia, tuetaan kaikkien ihmisten toimijuutta sekä tunnistetaan ja kavennetaan empatiakuiluja.

Ohjaustyön eettiset periaatteet ja haasteet opiskelijoiden kuvaamana

Täydennyskoulutukseen osallistuneet ammattilaiset kuvasivat työnsä eettisiä kysymyksiä ja haasteita blogikirjoituksena toteutetussa oppimistehtävässä. Seuraavassa on analysoitu sekä blogikirjoituksia että niihin toisten opiskelijoiden kirjoittamia kommentteja. Palautettuja blogikirjoituksia analysoitiin yhteensä 23 ja kaikkia kirjoituksia on hyödynnetty tässä artikkelissa. Jokainen kirjoitus sai nu-

meron, joka näkyy suorissa lainauksissa heidän teksteistään tai toisten kirjoitusten kommentteissa. Kirjoituksissa käsiteltiin ohjaustyötä yleensä ja monikulttuurisuutta monista eri näkökulmista.

Asiakkaiden oikeuksien, tarpeiden ja taustan vaikutuksia eettisiin käytäntöihin pohdittiin lähes kaikissa kirjoituksissa. Myös lainsäädännön velvoitteet eettiselle ohjaustyölle tuotiin esille. Niissä tunnustettiin tarve kehittää ohjausta asiakaslähtöisempään, tasa-arvoa ja aitoa dialogia edistävään suuntaan. Huolta kannettiin kuitenkin siitä, miten yhteiskunnassa ilmenevä ennakkoluuloisuus ja syrjintä saattaa tulla esteeksi maahanmuuttajataustaisen ihmisen opiskelu- ja urapolulla.

Toinen tärkeä asia on yhdenvertaisuus ja tasa-arvo. Kerron monelle asiakkaalle tasa-arvosta Suomessa, esimerkiksi laista ja periaatteista. Kerron, mitä oikeuksia hänellä on ja monesti ne liittyvät ihmisoikeuksiin. Asiakas saa näin ollen tietoa omista oikeuksistaan. (12)

Opiskelijoiden suojana syrjimättömyydeltä iän, sukupuolen, uskonnon, etnisyyden ja kansallisuuden on laki yhdenvertaisuudesta. Tämän lain mukaan opiskelijoilla tulisi olla yhdenvertaiset mahdollisuudet käyttää eri viranomaisten palveluita, kouluttautua ja edetä työuralla. Ohjauksessani voin omalta osaltani edistää yhdenvertaista ja syrjimätöntä opiskelijoiden kohtaamista, mutta ohjattessani heitä työelämäään on haastavaa valmistaa heitä työnantajien ennakkoluuloihin, puhumattakaan siitä, että rekrytointitilanteissa voisi todentaa työnantajan syrjintää esimerkiksi jo nimen tai kansallisuuden perusteella. (23)

Opinto-ohjaajan tulee kunnioittaa opiskelijan itsemääräämisoikeutta ja hänen haaveitaan. (5)

Ohjattavan toimijuutta tukevan ja osallisuutta vahvistavan ohjauksen katsottiin mahdollistavan ohjattavan itsetunnon vahvistumisen ja motivoitumisen esimerkiksi opiskeluun tai työnhakuun. Haasteena pidettiin sitä, että ohjattavan pitää myös oppia luottamaan tällaiseen ohjaussuhteeseen. Maahanmuuttajalla saattaa olla kokemuksia hyvin erilaisesta, autoritäärisestä ohjaussuhteesta, jossa hän on ollut aktiivisen subjektin sijaan ohjauksen kohde, objekti. Saattaa olla niinkin, että ohjattava ei ole tottunut itsenäisesti päättämään omista toiveistaan ja tavoitteistaan, vaan lähiyhteisö on määritellyt ne. Kirjoituksissa ei pohdittu juuri-

kaan sitä, onko ohjaajilla riittävästi osallistavan ohjauksen menetelmien osaamista, vaan tarkastelun keskiössä olivat ohjattavien haasteet.

Ratkaisukeskeiselle asiakastyölle on ominaista asiakkaan voimavaroihin keskittyminen. Asiakkaan kykyjä, taitoja ja osaamista tavoitteiden saavuttamisessa tai ongelman ratkaisemisessa hyödynnetään. Menneisyyttä tarkastellaan voimavarana. (4)

Ohjaus tulisi siis toteuttaa tavalla, joka vahvistaa opiskelijoiden aktiivisuutta, osallisuutta ja vastuullisuutta omaan elämäänsä ja oppimiseensa liittyvissä prosesseissa ja päätöksenteossa. Koen tämän välillä haastavana, jos opiskelija on tottunut auktoriteettijohtoiseen opetukseen ja kulttuuriin, joka ei ole kannustanut itsereflektioon ja omaan pohdintaan ... Dialoginen suhde perustuu tasavertaiseen kohtaamiseen ... dialogisuudella tarkoitetaan kohtaamista, missä ohjattavaa tuetaan pohtimaan omia valintojaan ja toiveitaan. Tämä vaatii ohjaajan ja ohjattavan välistä luottamuksellista suhdetta. (23)

Lähihoitajan keskeisenä tehtävänä on ylläpitää ja vahvistaa asiakkaan ja hänen läheistensä toivo ... Toivon vahvistaminen on osa terveyden edistämistä. Se edellyttää luottamusta asiakassuhteessa ja syntyy vuorovaikutuksessa. (22)

Siiloutunutta ja ongelmakeskeistä palvelukulttuuria pitäisi kirjoittajien mukaan pyrkiä uudistamaan niin, että ihmisen kokonainen elämä, kulttuurinen tausta, osaaminen ja voimavarat olisivat ohjaussuhteen keskiössä. Moniammatillista yhteistyötä pidettiin mahdollisuutena kehittää ohjaustyötä.

Kun ohjaan asiakkaita omalla polullaan uudessa kotimaassa otan huomioon, että osallisuuden edistäminen ja ihmisen elämän kokonaisvaltainen huomioiminen kuuluvat eettisiin periaatteisiin. Maahanmuuttajat puhuvat paitsi eri kieltä, kantavat myös mukanaan omaa henkilökohtaista ja kansallista historiaansa. Heidän kulttuurinsa ja arvomaailmansa saattavat poiketa omastamme. (5)

Monialainen ja -ammatillinen konsultointi edesauttaa usein asiakkaan etua, ja työntekijät pyrkivät tuomaan heikko-osaisten omaa ääntä kuulu-

viin ... Sosiaalitoimen, TE-toimiston ja Kelan asioissa ... työntekijöiden ammattieettinen vastuu korostuu heidän toimiessaan siltana julkisten palveluiden ja asiakkaiden välillä. (2)

Kirjoituksissa tuotiin esille ohjaustyötä hallitseva kiire. Yksilölliseen ohjaukseen ei tunnu olevan riittävästi aikaa. Resursseja tällaiseen työhön tarvittaisiin lisää. Onko niin, että asiakkaan tausta ja elämäntilanne sekä yksilölliset tarpeet jäävät kiireessä huomiotta?

Usein kyse tässä on resursseista ja työpulasta – olisiko aika nostaa kissan pöydälle ja todeta, että kolmannen sektori ei voi ikuisesti toimia pelkällä halulla auttaa? (6)

Aktiivinen kuuntelu ohjausmenetelmänä vaatii tietoista harjoittelua ja tiedostamista... Tuntuu, ettei minulla ole koskaan riittävästi aikaa opiskelijalle ja aidolle kuuntelulle, mikä voisi paljastaa ohjattavani ainutlaatuisuuden ja viedä ohjausprosessia aidosti syvemmälle ohjattavalle merkitykselliselle tasolle... Koska ihminen on elämänsä asiantuntija, pitäisi minulla ohjaajana olla riittävästi aikaa aktiiviselle kuuntelulle. (4)

Asiantuntijuuteen ja ammattirooliin liittyy aina valtaa. Ohjaajat voivat tehdä päätöksiä, jotka koskevat asiakkaiden elämää kauaskantoisesti. He voivat tarttua valitsemiinsa asioihin, jättää toiset asiat huomioimatta ja arvioida ohjattavien tarpeita omien arvojensa tai ennakkoluulojensa perusteella. Ohjaustyö on usein tasapainoilua: Ohjaaja on usein vaikeassa välikädessä noudattaessaan työnantajansa tavoitteita ja ohjeita, vaikka ne eivät tukisikaan ohjattavan toiveikkuutta ja hyvää elämää. Ammattilaiset käyttävät asiantuntijavaltaa muokatessaan asiakkaidensa asenteita ja rajatessaan heidän vaikuttamisen mahdollisuuksiaan. Kirjoituksissa kuvattiin hyvin vähän ohjaajien valta-asemaa. Pohdittavaksi jää, miten valtasuhteet tulevat näkyviksi moniammatillisessa ja verkostoituvassa yhteistyössä myös eri alojen ammattilaisten välisissä suhteissa.

Silti pohdin työssäni päivittäin omaa valta-asemaa, harkintavaltaa, toimintaani ohjaavia lakeja ja TE-toimiston asiakkuutta koskevia sääntöjä vs. asiakkaan toiveita ja hänen oikeuttaan tehdä itseään koskevia päätöksiä. Kaikkea ei voi aina saada samaan aikaan, mutta mikä on tärkeämpi? (7)

Opiskelija voi viime kädessä itse päättää mitä tekee, mutta ohjaajan tehtävänä on pyrkiä vaikuttamaan hänen valintoihinsa maksajan tavoitteiden mukaisesti. Miksi opiskelija sitten ei haluaisi edetä siihen suuntaan? Useimmissa tapauksissa hän haluaakin, mutta ei aina. Usein taustalla saattaa olla sellaisia syitä, joita opiskelijan on vaikeaa sanoittaa ja joita myös ohjaajan on vaikeaa tiedostaa. (1)

Vaikka minun tehtäväni on aina kannusta asiakaan kulttuurista ja äidinkielen (asiakasta arvostamaan omaa kulttuuriaan ja käyttämään äidinkieltään, ML), jos hän päättää, että hän ei halua käyttää sitä, tämä päätös kunnioitetaan. (10)

Ohjattavan asemaan asettumista ja empatiakykyä tai -kuilua kirjoituksissa tuotiin esille vain vähän. Onko niin, että ohjaajan olisikin tarkasteltava kaiken osaamisensa ja ohjeiden tuntemisen lisäksi juuri kykyään myötätuntoon ja empatiaan? Tällainen tarkastelu saattaisi auttaa rakentamaan voimavaraistavaa ohjaussuhdetta monikulttuurisessa työssä. Se saattaisi myös mahdollistaa ohjaajan osaamisen ja jaksamisen rajojen tunnistamista niin, että ohjaajan oma toimijuus ja eettinen herkkyyks vahvistuisi.

Itse maahanmuuttajana Suomessa en ole koskaan tarvinnut oleskelulupaa. Siviilielämässäni, Euroopan unionin kansalaisena, en välttämättä osaa ymmärtää, miltä tuntuu, kun ei ole oikeutettu näin vapaan (vapaaseen) liikkuvuuteen. (20)

Kirjoittajat toivat esille koulutuksen tärkeyden ja mahdollisuuden pitää sen avulla yllä eettistä herkkyyttä ohjaustyössä. Omaan osaamista täydentävään koulutukseen pääsemisessä näytti olevan vaihtelua. Jotkut kirjoittivat pääsevänsä lähes aina toivomaansa koulutukseen, toisten kirjoittajien kokemuksen mukaan koulutuksiin on vaikea päästä. Muutamassa kirjoituksessa toivottiin työnohjausta eettisen kuormittumisen käsittelyyn ja kyynistymisen ehkäisyyn. Olisikin mielenkiintoista tietää, kuinka paljon koulutusta tai työnohjausta hyödynnetään ohjaustyön eettisten taitojen ja eettisen herkkyyden kehittämisessä.

Osaamisen ylläpito ja jatkuva kouluttautuminen on osa jaksamista. Samoin minusta työnohjaus niin yksilö kuin ryhmätasolla on erilaisten tuntemusten, teemojen ja yksittäisten asioiden reflektointia ja se tuo tiimiin eheyttä ja jaksamista sekä yhteisiä toimintatapoja. (3)

Yhtenä vapaaehtoistoiminnan kurssini periaatteena oli, että vapaaehtoisen tulee pitää huolta omista rajoista ja jaksamisesta. (21)

Kirjoittajat pohtivat ohjaustyössään kokemiaan eettisiä ristiriitoja. Työtä ohjaavia eettisiä ohjeita ja suosituksia tunnettiin hyvin. Kirjoituksissa tuotiin esille se, että yksittäinen työntekijä, vapaaehtoinen tai työyhteisökin voi tulkita eettistä koodistoa vaihtelevasti ja yliolkaisesti, jolloin eettiset periaatteet eivät toteudu. Avoin keskustelu työyhteisöissä, koulutus, työn laadun tarkempi seuranta, lähijohtaminen ja työnohjaus saattaisivat auttaa sekä ristiriitojen ratkaisussa että työn eettisen laadun kehittämisessä.

Joskus ristiriitoja aiheuttaa se, että ohjaaja ehkä näkee opiskelijan taidot eri tavalla kuin itse ohjattava. Pitääkö tukea ohjattavaa hänen haaveillessaan esimerkiksi lääkəriopinnoista, vaikka näkee, että luonnontieteelliset aineet ovat juuri niitä vaikeita ohjattavalle? Entä jos hän kuitenkin pystyy saavuttamaan haaveensa kovan työn kautta? (5)

Vapaaehtoistoiminnan allekirjoitettavaan sopimukseen oli myös listattu eettiset toimintaperiaatteet. Vaitiolovelvollisuuden noudattaminen sekä moninaisuuden, tasa-arvon ja yhdenvertaisuuden kunnioittaminen mainittakoon esimerkkeinä eettisistä periaatteista... On myös tärkeää tunnistaa omia mahdollisia ennakkoluuloja, jotka voivat vaikuttaa ohjaustyöhön. (21)

Eettisten ihanteiden noudattaminen ei kuitenkaan aina ole selkeää eikä ongelmatonta. Arvotavoitteita voi olla helppo nimetä ja tunnistaa teoriassa. Käytännön työssä eettiseen pohdintaan liittyy kuitenkin usein epävarmuutta ja kiistanalaisuutta. Vastaan voi tulla ennakoimattomia tilanteita ja vaihtoehtoja, joista mikään ei tunnu täysin oikealta. (16)

Erilaisia ristiriitoja ja eettisiä ongelmia voi syntyä myös ryhmänohjaustilanteissa, joissa ryhmän jäsenten erilaiset arvomaailmat, valmiudet ja tarpeet joutuvat törmäyskurssille. Tällöin ohjaajalta vaaditaan rohkeutta ottaa asia puheeksi, kulttuurisensitiivistä työotetta ja esimerkiksi toiminnallisten menetelmien osaamista tilanteen hoitamiseksi kaikkia osapuolia arvostavalla tavalla.

Nostetaan kissa pöydälle: keskustellaan kaikille ilmeisestä ristiriidasta avoimesti ja pyritään ratkaisemaan se. Itse pidän tätä parhaana keinona ja pyrin tekemään niin mahdollisimman aikaisessa vaiheessa, eli heti kun huomaan minkäänlaista skismaa osallistujien välillä. (19)

Osaamisen ja vaikuttavien menetelmien kehittäminen sekä eettisen herkkyyden ylläpitäminen on monikulttuurisessa ohjaustyössä jatkuva haaste. Blogikirjoitusten perusteella näyttää siltä, että ammattilaiset tarvitsevat tuekseen voimavaraistavaa johtamista ja avoimia yhteistyökäytäntöjä työyhteisöissä ja verkostoissa. Työnohjaus voisi parhaimmillaan tarjota ajan ja paikan yksilöille ja työyhteisöille oma eettisen koodistonsa tarkasteluun ja kehittämiseen. Lisäksi koulutuksella voidaan tukea ohjaustyötä tekevien eettisen osaamisen kehittymistä.

Opettajan eettisiin periaatteisiin kuuluu kehittää omaa ammattitaitoaan sekä arvioida omaa toimintaansa. Osalla varhaiskasvatuksen opettajista nämä asiat ovat jääneet unholaan. Oman työn arviointia toiselta on vaikea ottaa vastaan, koska edelleen koetaan toisen arvioivan persoonaa eikä toimintaa. Itse ajattelen, että mikä olisikaan paremmin omaa työtapaa kehittävää, kun joku antaisi palautetta ja ehdotuksia. Myös edellä mainittu saamani palaute oli ajatuksia herättävää. (9)

Osaamisen ylläpito ja jatkuva kouluttautuminen on osa jaksamista. Samoin minusta työnohjaus niin yksilö kuin ryhmätasolla on erilaisten tuntemusten, teemojen ja yksittäisten asioiden reflektointia ja se tuo tiimiin eheyttä ja jaksamista sekä yhteisiä toimintatapoja. (3)

Yksi kirjoittajista korosti maahanmuuttajien arvoa ja merkitystä suomalaisen yhteiskunnan rakentajina ja kehittäjinä. Toinen kirjoittaja toi esille alakohtaisen ja organisatorisen vaikuttamisen näkökulman. Ammattilaisen vastuulla on tuoda asiakkaiden ääntä kuuluville myös työkäytäntöjen kehittämisessä. Monikulttuurisen työn ammattilaiset ovat asemansa vuoksi myös mielipidevaikuttajia ja ihmisarvon puolustajia. He voivat kääntää yhteiskunnallista katsetta monikulttuurisessa työssä ongelmakeskeisyydestä voimavaroihin ja mahdollisuuksiin.

Maahanmuuttajat ovat ihmisiä, jotka tulevat antamaan oman panoksensa meille kaikille maamme kansalaisina, naapureinamme ja työtovereinamme yhteisen tulevaisuutemme rakentajina. (17)

Erittymisen tärkeää on myös haastaa vallalla olevia normeja, jos ne itse kokee sosiaalityön eetoksen vastaiseksi sekä haastaa oman organisaation toimitukset, mikäli ne eivät palvele asiakasta parhaalla mahdollisella tavalla. (14)

Ohjauksen etiikan mahdollisuudet ja kehittymisnäkymät

Blogikirjoitusten perusteella TE-toimistoissa, varhaiskasvatuksessa, järjestötyössä sekä opinto-ohjaajan ja lähihoitajan työssä ohjauksen etiikan ongelmat ovat vahvasti samankaltaisia – työtehtävien eroista huolimatta. Näyttääkin siltä, että monikulttuurisen ohjaustyön eettistä perustaa ja työkäytäntöjä voidaan kehittää monitoimijaisena yhteistyönä ja esimerkiksi eri alojen yhteisessä koulutuksessa.

Täydennyskoulutuksesta saadun palautteen sekä blogikirjoitusten perusteella eri alojen eettiset säädökset, ohjeistukset ja lupaukset ovat ohjaajille tuttuja, mutta niiden soveltaminen arkityöhön on ajoittain hyvin haasteellista. Monitoimijaista vertaistyöskentelyä pidettiin merkityksellisenä oppimisen mahdollistajana, myös ohjaustyön eettisten kysymysten osalta. Monella tavalla kuormittava työ saattaa kyynistää työntekijää niin, että asiakaslähtöinen, eettisesti kestävä ohjausote liudentuu. Niin ohjaustyötä tekevät ammattilaiset kuin vapaaehtoisetkin näyttävät tarvitsevan reflektiivisen, monikulttuurisen ohjausotteensa tueksi juuri osaamisen vahvistamista, monitoimijaista yhteistyötä, voimavaraistavaa johtamista sekä työnohjausta.

Yhteiskunnalliset ilmiöt, ohjattavien muuttuvat tarpeet ja uudistuvat toimintaympäristöt vaativat vaikuttavaa ja eettisesti perusteltua ohjaustyötä. Täydennyskoulutuksessa yhdeksi keskeiseksi teemaksi valittiin etiikka juuri siksi, että tämän päivän ja tulevaisuuden verkostoituvassa, monikulttuurisessa ohjaustyössä osattaisiin kehittää eettisesti perusteltuja ohjaustyönkäytäntöjä. Keväällä 2020 maailmanlaajuisiksi levinneen koronapandemian aiheuttama poikkeusaika on muuttanut nopeasti työn tekemisen tapoja ja pakottanutkin kehittämään uusia työkäytäntöjä. Valtioneuvosto nimesi esimerkiksi nuorisotoimen ja TE-palvelut yhteiskunnan kannalta kriittisiksi ammateiksi pandemia-aikana. Blogikirjoitukset kirjoitettiin juuri ennen kuin pandemia muutti konkreettisesti kirjoittajien ohjauskäytäntöjä. Kirjoituksissa ei ehkä juuri tästä syystä käsitelty etäohjauksen eettisiä haasteita tai mahdollisuuksia. Poikkeusaika on kuitenkin sysännyt liikkeelle digiloikkia monikulttuurisessa ohjaustyössäkin. Erilaiset verkkopalvelut ja -alustat ovat tulleet tutuiksi. Lisäksi monet asiakkaat tarvitsevat poikkeusaikana oikea-aikaista, tarpeenmukaista ja helposti saavutettavaa tukea ja ohjausta. Ohjaustyön eettiset periaatteet kuten asiakaslähtöisyys, luottamuksellisuus ja toimijuuden tukeminen sekä hyvän elämän tavoittelu ovat erityisen tärkeitä myös tässä uudessa toimintaympäristössä.

LÄHTEET

- Euroopan ihmisoikeussopimus (1999). Saatavilla 25.7.2020 <https://finlex.fi/fi/sopimukset/sopsteksti/1999/19990063>
- Helander, J., & Lilja, T. (2019). Eettisyys työnvälityspalvelun kulmakivenä. *HAMK Unlimited Professional* 30.10.2019. <https://unlimited.hamk.fi/ammattillinen-osaaminen-ja-opetus/eettisyys-tyonvalityspalvelun-kulmakivena>
- Hyvinvointialan eettiset ohjeet 2020. Saatavilla 25.7.2020 <https://www.hyvinvointiala.fi/vaikutamme/vastuullisuus/hyvinvointialan-eettiset-ohjeet>
- Juujärvi, S., Myyry, L., & Pessa, K. (2011). *Eettinen herkyys ammatillisessa toiminnassa*. Tammi Hygieia.
- Kainulainen, S. (2018). Johdanto symposiumiin: Empatia, hyvinvointi ja yhteiset asiat. *Politiikka* (4)60, 308–309.
- Kainulainen, S., & Saari, J. (2018). Samassa veneessä: empatiakuilujen poliittinen ulottuvuus Suomessa. *Politiikka* (4)60, 310–323.
- Kiviniemi, L., Latomaa, T., Pudas, J., Tensing, M., & Vuokila-Oikkonen, P. (2017). Osaavia ohjaajia tarvitaan hyvinvointipalveluissa. *UAS Journal* 2/2017. Luettu 20.7.2020 <https://uasjournal.fi/tag/ohjauksen-etiikka/>
- Kuosmanen, V., & Takkula, T. (2014). *Opas käytännön opiskelun ohjaukseen ja ohjaajana kehittymiseen. Erityisesti sosiaalityöntekijöiden ja sosionomien koulutuksessa*. (Lapin amk:n julkaisuja Sarja B. Raportit ja selvitykset 6/2014). Lapin ammattikorkeakoulu.
- Kupias, P., & Salo, M. (2014). *Mentorointi 4.0*. Talentum.
- L1386/2010. Laki kotoutumisen edistämisestä. <https://www.finlex.fi/fi/laki/alkup/2010/20101386?search%5Btype%5D=pika&search%5Bpika%5D=maahanmuuttajat>
- Malik, K. (2016). *Monikulttuurisuus*. niin & näin.
- Mammon, R., Pihlaja, L., & Pyyhtinen, A. (2013). Maahanmuuttajien ohjausta kehittämässä – kokemuksia Palapeli2-projektista. Teoksessa V. Korhonen, & S. Puukari (toim.), *Monikulttuurinen ohjaus- ja neuvontatyö*. (s. 206–222). PS-kustannus.
- Matkoski, H., & Peltonen, S. (2016). *Eettiset dilemmat ja eettinen kuormittuneisuus opinto-ohjaajan työssä*. [Väitöskirja: Jyväskylän yliopisto]. <https://jyx.jyu.fi/handle/123456789/52512>
- Mönkkönen, K. (2018). *Vuorovaikutus asiakastyössä. Asiakkaan kohtaaminen sosiaali- ja terveysalalla*. Gaudeamus.
- Nuorisotyön ammattieettiset ohjeet 2020. Saatavilla 25.7.2020. <https://www.alli.fi/nuorisotyon-ammattieettiset-ohjeet>
- Opettajan arvot ja eettiset periaatteet. Saatavilla 25.7.2020. <https://www.oaj.fi/arjessa/opetustyon-eettiset-periaatteet/opettajan-arvot-ja-eettiset-periaatteet/>
- Opinto-ohjaajan työn eettiset periaatteet. Saatavilla 25.7.2020. https://peda.net/pornainen/ops-2016/ol2/luku15/15-4_oppiaineet/15-4-19_oppilaanohjaus/otep
- Pursiainen, T. (2008). *Kuka määrää ihmisen hyvän: ihminen itse vai ulkopuolinen. Terveiden edistämisen eettiset haasteet*. ETENE-julkaisuja 19. Saatavilla 20.7.2020 <http://etene.fi/documents/1429646/1559070/ETENE-julkaisuja+19+Terveiden+edist%C3%A4misen+eettiset+haasteet.pdf/8b7f4fb9-71ef-4811-bc06-8d117222d049>
- Sosiaalialan ammattihenkilön eettiset ohjeet. Arki arvot ja etiikka* (2017). Talentia. Saatavilla 25.7.2020. https://www.google.com/search?q=sosionomi+eettiset+periaatteet&rlz=1C1GCEA_enFI849FI849&oq=sosionomin+eettiset&aqs=chrome.69i57j0l4.14141j0j4&sourceid=chrome&ie=UTF-8
- Sosiaali- ja terveysalan eettinen perusta* (2011). Etene (STM): 32. STM Etene. Saatavilla 16.10.2020 <http://urn.fi/URN:ISBN:978-952-00-3195-4>

- Souto, A-M. (2020). *Katkoksellista ohjaamista – etnisyyden ja rasismien merkitysten ohittaminen opinto-ohjauksessa*. Saatavilla 20.7.2020. <https://www.nuorisotutkimusseura.fi/uraohjauksella-nuoresta-kelpo-koulutus-ja-tyoemarkkinakansalainen#4>
- Vapaaehtoistoiminnan etiikka, ETENEn kannanotto (2014). Saatavilla 25.7.2020 https://www.google.com/search?q=vapaaehtoisty%C3%B6n+eettiset+periaatteet&rlz=1C1GCEA_enFI849FI849&coq=vapaaehtoisty%C3%B6n+eettiset+&aqs=chrome.0.0j69i57.9071j0j4&sourceid=chrome&ie=UTF-8
- YK:n yleissopimukset ja julistukset Saatavilla 25.7.2020 <https://ihmisoikeudet.net/jarjestelmat/ykn-ihmisoikeussopimukset/>
- Yhdenvertaisuuslaki 1325/ 2015 Saatavilla 25.7.2020. <https://www.finlex.fi/fi/laki/alkup/2014/20141325>

VOIMAVARAISTAVA JA OSALLISUUTTA VAHVISTAVA OHJAUS

Voimavarojen vahvistaminen on toimintaa, joka edistää yksilöiden ja koko yhteiskunnan hyvinvointia ja toiveikkuutta. Kumppanuus, osallisuus ja yhteistyö korostuvat asiantuntijavallan sijaan. Voimavaraistavan työotteen lähtökohtana on asiakaslähtöisyys ja näkemys asiakkaasta oman elämänsä asiantuntijana. Tämä lähestymistapa haastaa työntekijöitä kehittymään ammattilaisina, tarkastelemaan omaa ihmiskäsitystään ja sietämään epävarmuutta. Myös monitahoiset asiakastyön ja moniammatillisen yhteistyön valtasuhteet, kulttuurierot ja jännitteet tulevat näkyviksi. Voimavaraistavalla työotteella on mahdollista vahvistaa asiakkaan osallisuutta, autonomiaa ja itsemääräämisoikeutta. (Vilén, Leppämäki & Ekström, 2008; Holm, 2000.) Tärkeää on, että ammattilaiset luottavat asiakkaan osaamiseen, taitoihin ja muuttumisen mahdollisuuksiin (Heikkilä & Heikkilä, 2005; Eriksson & Arnkil, 2005, s. 7–18).

Voimavaraistavalla työotteella vahvistetaan palveluissa sosiaalisen osallisuuden kokemuksellista puolta (Lehman & Hämäläinen, 2015, s. 590). Päivi Rouvinen-Wilenius (2014) korostaa osallisuuden määritelmässä osallisuuden tunneperustaista vahvistumista ja yhteenkuuluvuuden kokemusta, jossa ihminen voi vaikuttaa itseään ja ympäristöään koskeviin asioihin, toimia siinä aktiivisesti sekä sitoutuneesti. Sosiaalista osallisuutta edistävissä palveluissa ihmisten kohtaamiset tapahtuvat avoimissa ja tasavertaisuutta korostavissa suhteissa. Kohtaamiset voivat tapahtua yhtä hyvin kadulla kuin julkisissa tiloista tai muissa ihmisten arkiympäristöissä. (Hyväri & Kylli, 2020.)

Tässä artikkelissa avataan voimavaraistavan työotteen teoreettista taustaa ja ammatillista viitekehystä. Lisäksi esitellään voimavaraistavaan ja osallisuutta vahvistavaan työhön kuuluvia menetelmiä ja mallinuksia. Artikkelissa tuodaan myös esiin monikulttuurista ohjausta opiskelevien ammattilaisten näkemyksiä ja esimerkkejä heidän käyttämistään asiakastyön menetelmistä.

Voimavaraistavan työn lähtökohdat ja taustat

Voimavaraistavan työtteen ja lähestymistavan voidaan katsoa perustuvan positiiviseen psykologiaan ja sosiaaliseen konstruktivismiin (Seligman, 2004; Kauppila, 2007). Sosiaalinen konstruktivismi rakentuu ajatukselle, että todellisuus tai ainakin käsitys siitä rakentuu vuorovaikutuksessa ihmisten kesken. Sanat luovat todellisuutta ja kieli on keskeinen ajattelun ja vuorovaikutuksen elementti. Kieli vuorovaikutuksen käytäntönä luo sosiaalisen toiminnan muotoja. Tästä näkökulmasta tarkasteltuna ihmiset konstruoivat omaa maailmaansa toistensa kanssa. Objektivistista tietoa alati muuttuvasta maailmasta näyttäisi olevan mahdotonta saavuttaa, sillä tieto on subjektiivista ja arvoihin sidottua. Suuntaus korostaa ihmisen oppimisen ja havaitsemisen yhteyttä kulttuuriin, tapaan toimia ja käyttää kieltä. Tämä pitäisi huomioida kaikessa vuorovaikutuksessa ja ohjaustyössä. (Kauppila, 2007, s. 85–106.)

Positiivinen psykologia on vahvistanut asemaansa 2000-luvun aikana vastaavina ongelma-alueiksi psykologialle. Positiivinen psykologia tutkii ihmisen vahvuuksia ja kykyä selviytyä elämän mukanaan tuomista haasteista sekä kriiseistä. Se tutkii myös keinoja, joilla ihmisten hyvinvointia voidaan edistää, mikä tekee elämästä elämisen arvoista ja millainen toimintaympäristö edistää hyvää elämää. Lähtökohdaksi on näkemys universalismista. Vaikka yksilö on aina ainutkertainen, on ihmisillä paljon yhteistä. Ihmiset ovat tarpeineen ja ominaisuuksineen monessa suhteessa hyvin samanlaisia. Lähes kaikissa kulttuureissa arvostetaan oikeudenmukaisuutta, viisautta, rohkeutta, kohtuullisuutta ja inhimillisyyttä sekä elämän henkistä ulottuvuutta. Onnelliisuus, toiveikkuus, mielekkyys, autonomia ja muihin liittyminen kuuluvat hyvään elämään. Aktiivisuus ja kiinnostuneisuus ovat ominaista hyvinvoivalle yksilölle. Positiivisuutta luonnehtivat rohkeus, toivo, optimismi ja huumori, joita ohjaustyön avulla voidaan vahvistaa. Kulttuureja verrattaessa voidaan havaita, että siinä missä länsimaissa myönteiset tunteet liitetään hyvään elämään, idän maissa myös normien noudattaminen tuottaa onnellisuutta. (Ojanen, 2014; Seligman, 2004.)

Positiivinen psykologia ei kiellä ongelmien ja pahoinvoinnin olemassaoloa, mutta siinä korostetaan olosuhteista riippumatonta mahdollisuutta vaikuttaa myönteisesti erilaisiin tilanteisiin. Liiallinen ongelmiin keskittyminen vie voimavaroja, sitoo helposti energiaa menneeseen sekä vähentää toiveikkuutta ja uskoa tulevaisuuteen. Koska myönteinen muutos vaatii joka tapauksessa ponnisteluja, voimavarojen ja onnistumisten esiin tuominen on tärkeää. (Lipponen, Litovaara & Katainen, 2018.) Positiivisen psykologian keskiössä ovat hyvinvointi ja onnelliisuus. On kuitenkin muistettava, että nämä määrittelyt ja merkitykset ovat kult-

tuurisidonnaisia. Seligmanin (2004) mukaan positiiviset tunteet ja asenteet ovat ihmiselle aivan yhtä luontaisia kuin negatiiviset tunteet ja asenteet.

Voimavaraistavan työn ammatillinen viitekehys

Ohjaustyötä tekevien voimavaraistava lähestymistapa ja positiivinen ihmiskäsitys tukevat asiakasta voimavarojen etsimisessä ja löytämisessä. Ammatilainen voi parhaimmillaan olla omaa elämäänsä reflektoivan ja uutta suuntaa hakevan asiakkaan tukena. Hän ymmärtää asiakkaansa arjessa selviytymiseen vaikuttavia tekijöitä ja osaa hyödyntää eri asiantuntijoiden osaamista. (Sihto, 2013, s. 14–38; Palosuo & Lahelma, 2013, s. 39–55; Pietilä, Halkoaho & Matveinen, 2010, s. 230–272.)

Voimavarakeskeisessä lähestymistavassa asiakas tulee kuulluksi ja kohdatuksi arvostavasti omana itsenään. Ammatilliselle tämä lähestymistapa mahdollistaa vuorovaikutussuhteen rakentumisen tasavertaiseksi kumppanuudeksi. Asiantuntijuutta on sekä ammatillisella että asiakkaalla. (Vogt, 2016, s. 31; Juhila, 2006, s. 103–140; Holm, 2000, s. 41.) Työntekijän ensisijaisena tehtävänä on rakentaa vastavuoroisuutta, ei muuttaa asiakkaan elämäntapoja tai toimintamalleja. Merkityksellistä on, että asiakkaalla on oikeus tuoda esiin asioita ja tilaisuus pohtia omaa elämäänsä ammatilaisen kanssa. (Seikkula & Arnkil, 2005, s. 17.) Hyvän, vastavuoroisen vuorovaikutussuhteen luominen edellyttää ammatillisen näkökulman kohdistamista ongelmista vuorovaikutuksen ja voimavarojen tarkasteluun.

Voimavaraistavan ohjauksen ensimmäinen peruselementtinä voidaan pitää uteliaisuutta ja kiinnostusta asiakkaan elämään ja kokemuksiin. Ohjaajalla on velvoite kiinnostua asiakkaalle merkityksellisistä asioista. Toiseksi elementiksi voidaan määritellä neutraalisuus eli se, että ammatilainen tunnistaa ja laittaa syrjään omat arvostuksensa ja totuutensa. Hän kuulee tarkasti, mitä asiakas haluaa tuoda ohjauksessa yhteisesti tarkasteltavaksi. Tämä elementti korostaa sitä, että jokainen ihminen on muutakin kuin hänellä oleva ongelma tai hänen saamansa diagnoosi. Hän on muutakin kuin syrjäytynyt tai maahanmuuttaja. Kolmas elementti on kurinalaisuus ja rajojen asettaminen. Ohjaaja pitää huolen, että yhdessä sovitut tavoitteet, pelisäännöt, arvostava kohtaaminen ja esimerkiksi laillisuus toteutuvat. (Holm, 2000.)

Osallisuutta vahvistava lähestymistapa ohjaa asiakasta voimavarojen etsimisessä ja löytämisessä. Se tarjoaa asiakkaalle myönteisiä tunnekokemuksia ja tekee koherenssin tunteen sekä omien kokemusten merkityksellisyyden tarkastelun mahdolliseksi. (Sihto 2013, s. 14–38; Palosuo & Lahelma, 2013, s. 39–55.) Näyttää siltä, että myönteiset tunteet auttavat yksilöä kehittymään ja pitkällä

tähtäimellä vahvistamaan omia henkilökohtaisia voimavarojaan ja sitkeyttään. Kehittyviä voimavaroja ovat: psykologiset voimavarat, kuten hallinnan tunteen säilyttäminen kriiseissä ja muutoksissa; sosiaaliset voimat, kuten kyky vastaanottaa ja antaa tukea; sekä erilaiset tiedolliset ja fyysiset voimavarat. (Fredrickson ym., 2008, s. 1045–1062.)

Voimavaraistavan osallisuuden hyötyjä asiakkaalle voivat olla (Muukkonen, 2009, s. 165–194.):

- kuulluksi tuleminen
- vaikutusmahdollisuudet omaan elämään ja ympäröivään maailmaan
- tiedon saanti ja ymmärtäminen
- yhteistyön rakentuminen
- voimavarojen käyttöönotto
- yhteisen päämäärän asettamisen ja arvioinnin mahdollisuus.

Tärkeintä on, että ihmisellä on mahdollisuus sanoa mielipiteensä ja kertoa tarinansa. Voimavaraistava osallisuus voi parantaa esimerkiksi erityistä tukea tarvitsevien ihmisten elämänlaatua ja elämän riskitekijöiden hallintaa.

Täydennyskoulutuksen 3. moduuli käsitteli voimavaraistavaa ohjausosaamista. Yhdessä tehtävässä opiskelijat kuvasivat oman ammatillisen toimintansa lähtökohtia. Taulukkoon 1 on kerätty kuvauksia kaikkein yleisemmin esiintyneistä ammatillisuuden määrittelyistä.

Taulukko 1. Opiskelijoiden ammatillisuuden kuvaukset Voimavarakilpi-tehtävässä

Opiskelijoiden ammatillisen toiminnan kuvauksia

1. Pyrin kuuntelemaan asiakasta hyvin sekä ymmärrän, että jokainen on yksilö, jolla on oma tapansa nähdä ja kokea maailma.
2. Työssä käytetään minun kielitietoisuus, jossa sisällä on kulttuurituntemus, ja vuorovaikutustaitoja. Tämä auttaa nämä asiakkaita ymmärtämään yhteiskunnan viestiä.
3. Kotoutumiskoulutuksen ohjaavana opettajana olen toiminut enemmän asiantuntijamaisessa ohjaus- ja neuvontatyössä. Hanketyössä olen toiminut ohjaajana vertaisryhmässä, ja silloin rooli on ollut enemmän tasa-arvoisen kumppanin rooli.
4. Tunnen asiakaslähtöisen toiminnan periaatteet hyvin. Olen avoin ja helposti lähestyttävä. Minulla on paljon osaamista ja tietoa, ja välillä on vaikeata rajata, mihin suuntaan ohjaan asiakasta. Olen optimistinen asiakkaan mahdollisuuksista onnistua suomalaisessa yhteiskunnassa, jos motivaatiota ja yritystä löytyy. Luotan siihen, että asiakkaat haluavat rakentaa itselleen hyvän, itsenäisen elämän Suomessa.
5. Haluan rakentaa luottamusta asiakkaiden kanssa, ja aktiivinen kuunteleminen on suuri osaa työstäni. Yritän kiinnittää asiakkaan huomion esimerkiksi poikkeuksiin, tavoitteisiin ja ratkaisuihin mieluummin kuin harmeihin ja ongelmiin.
6. Ohjaamisessa on kyse ennen kaikkea ajan, huomion ja kunnioituksen antamisesta... Minulle on tärkeää rauhoittua ohjaustilanteeseen ja keskittyä kuulemaan toista ihmistä, ja lyhytkin tapaaminen voi olla hedelmällinen, jos siihen valmistautuu ja jos siinä on läsnä kunnioittaen toista. Kunnioitus edellyttää ohjaajalta reflektiivisyyttä eli tietoisuutta omasta ajattelusta ja toiminnasta, jotta ohjaus olisi tavoitteellista. Koetankin tietoisesti havainnoida ohjaustilannetta sekä omaa toimintaani ja ajatuksiani, koska olen huomannut sen auttavan omaa ohjaajuuttani kehittymään.

Opiskelijoiden ammatillisuuden kuvauksissa tulee selkeästi esiin asiakaslähtöinen ja asiakkaiden voimavaroja tunnistamaa pyrkivä työote. Pääpainotus kuvauksissa koskee tasavertaista asiakkaan kuulemistä, asiakasta kunnioittavaa ja huomioivaa vuorovaikutusta. Asiakkaan asiantuntemusta ja voimavaroja ei kuvauksissa erikseen tuoda esiin, eikä asiakasosallisuutta painoteta kovinkaan paljoa. Yksi opiskelija mainitsee, että hän osallistaa asiakasta toiminnan suunnitteluun ja arvioimiseen.

Psykologinen joustavuus ja resilienssi

Anu Kangasniemi (2017) korostaa tietoisuustaitoihin, arvoihin ja hyväksyntään perustuvassa mallissaan psykologisen joustavuuden taitoja pysyvän muutoksen saavuttamiseksi ja yleisemminkin itsesäätelykyvyn vahvistumiseksi. Nämä taidot ovat vastakohta toistuville automaattisille tunnereaktioille ja toimintatavoille. Hän jakaa psykologisen joustavuuden taidot mielen taitoihin ja käyttäytymisen muutostaitoihin. Mielentaitoja ovat muun muassa kyky havaita, tunnistaa ja tie-

dostaa omia ajatuksia, tunteita sekä kehon tuntemuksia. Psykologinen joustavuus on myös kykyä olla läsnä hetkessä ja irrottautua ajatusten ja tunteiden vallasta. Siihen liittyy epämiellyttävienkin tunteiden ja reaktioiden hyväksyminen. Käyttäytymisen muutostaitoja ovat Kangasniemen mukaan esimerkiksi itseä motivoivien asioiden ja arvojen pohdinta sekä kyky arvojen mukaisiin, käyttäytymiseen liittyviin valintoihin ja niihin sitoutumiseen.

Mallin mukaisesti tavoitteena on elää omannäköistä, itselle merkityksellistä elämää. Motivaation näkökulmasta on tärkeää, että ihminen itse valitsee sen, mitä muutosta elämäänsä haluaa. Muutostyössä ammattilaisen tuki on merkityksellistä, mutta Kangasniemi korostaa jokaisen ihmisen omaa asiantuntijuutta omasta hyvinvoinnistaan. (Kangasniemi, 2017, s. 33–104.)

Psykologisen joustavuuden ja resilienssin käsitteissä on samankaltaisia elementtejä. Poijulan (2020, s. 5–8) mukaan resilienssi on yksilön tai yhteisön kykyä toimia luovasti ja joustavasti vaikeuksien keskellä sekä palautua tasapainoon kriisien jälkeen. Yksilö voi nähdä vaikeudet voitettavissa olevina haasteina. Hän on optimistinen ja tekee parhaansa löytääkseen ratkaisuja, mutta osaa myös pyytää ja antaa apua. Resilienssiä voi vahvistaa. Terveellisten, hyvinvointia tukevien elämäntapojen lisäksi tärkeitä ovat ajattelutavat ja uskomukset sekä se, millaisia merkityksiä ihminen antaa asioille, teoille ja tilanteille.

Ajastustapojen ja uskomusten tiedostaminen

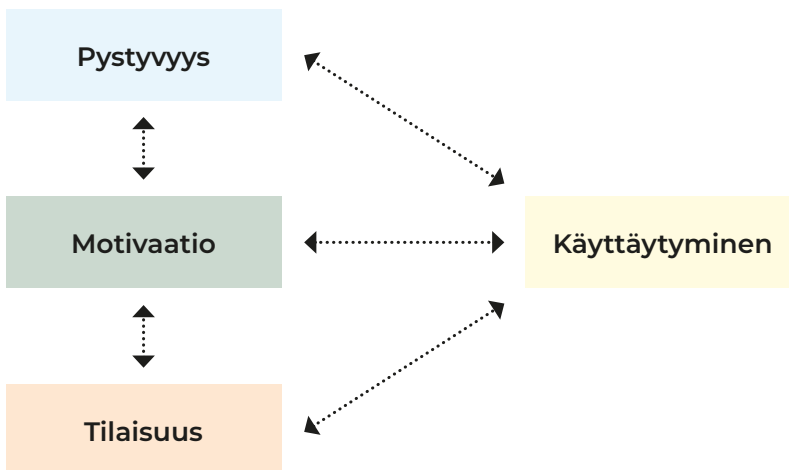
Erityisesti kriisejä ja traumoja kohdanneiden ihmisten ohjaustyössä keskeistä on auttaa ajatusten ja kokemusten tiedostamisessa. Nämä ajatukset ja kokemukset voivat olla epätoivon ja rajallisten voimavarojen sävyttämiä. Ohjaustyön edellytyksenä on, että ammattilainen tunnistaa oman ajastustapansa ja uskomuksensa sekä osaa reflektoida niiden vaikutusta omaan työhönsä. Näin hän voi kehittää voimavaraistavaa työtetään.

Työyhteisöjen toimintakulttuureissa vallitsevat hierarkiat ja näkymättömäksi häivytytetyt valtamekanismit tuottavat uskomusjärjestelmiä ja retoriikkaa. Ne saattavat ylläpitää valta-asemia asiakassuhteissa, siilouttaa näkökulmia ja tukahduttaa voimavaraistavia puhetapoja. Ammattilaiset voivat tuottaa asiakkaista ongelmataapauksia. Asiakas voi helposti nähdäkin itsensä tästä näkökulmasta. Näin molemmat vahvistavat ongelmapiuhetta ja -näkökulmaa, toisin sanoen he uusintavat asiakkaan marginaalista asemaa sen sijaan, että he loisivat mahdollisuuksia, voimavaroja ja toivoa. (Mönkkönen, 2018, s. 64–73.)

Voimavaraistavan työtteen menetelmällisiä ratkaisuja

Ihmiset oppivat ja tuottavat omia ajatuksiaan ja kokemuksiaan näkyviksi hyvin erilaisilla tavoilla. Siksi ohjaajan pitäisi työskennellä vaihtelevilla menetelmillä. Oleellista on, että asiakkaat saadaan pohtimaan ja toimimaan itse aktiivisesti sekä reflektoimaan ajatusmallejaan. (Riihelä-Palmu, 2008; Vilén, Leppämäki & Ekström, 2008.) Asiakasta voidaan tukea tuntemaan itseään, löytämään omia voimavarojaan ja ratkaisuja elämänsä haasteisiin muun muassa toiminnallisten menetelmien avulla (Heiskanen & Hiisijärvi, 2017). Toiminta tarjoaa ihmiselle mahdollisuuden osallistua, käyttää omia luontevia ongelmanratkaisutaitojaan ja auttaa reflektoimaan omaa toimintaansa tai kokemuksiaan monipuolisesti. Hän voi itse työskennellä saavuttaakseen elämänhallinnan ja hyvinvoinnin tavoitteita. (Grek 2008, s. 1–21, 50; Riihelä-Palmu, 2008, s. 17–19.) Toimintaan voivat osallistua nekin, joilla on kielellisesti vaikeaa kuvata ja jäsentää elämäänsä.

Voimavarojen ja osallisuuden vahvistamisessa tärkeää on huomioida käyttäytymiseen vaikuttavat tekijät. Käyttäytymisen muutosmallin (*COM-B: Behaviour Change Model*) (Kuvio 1) mukaan yksilön hyvinvointikäyttäytymisen muutos edellyttää toimintakykyä (*capability*), mahdollisuuksia (*opportunity*) ja halua toimia (*motivation*). Motivaatio voidaan jakaa sisäiseen ja ulkoiseen. Mahdollisuuksiin vaikuttavat sosiaaliset ja fyysiset tekijät. Toimintakyky voidaan jakaa fyysiseen ja psyykkiseen ulottuvuuteen. Tiedot ja taidot ovat toimintakyvyssä myös merkityksellisiä. Käyttäytymisen muutos ei edellytä muutoksia jokaisella ulottuvuudella. Muutos vaikeutuu kuitenkin huomattavasti, mikäli jokin näistä tekijöistä jää voimavarojen vahvistamisen ulkopuolelle. (Michie, Straalen & West, 2011.)



Kuvio 1. Käyttäytymisen muutosmalli (Michie ym., 2011, s. 42.)

Ohjaustyön tavoitteena on asiakkaan voimavarojen vahvistaminen, merkityksellisen elämän rakentuminen sekä asiakkaan osallistuminen yhteisölliseen ja yhteiskunnalliseen toimintaan. Motivaatiolla on suuri merkitys yksilön psyykkiseen ja fyysiseen hyvinvointiin. Itsemääräämisen teoriankin mukaan toimintaa ohjaava motivaatio voi olla ulkoista tai sisäistä. Asiakkaan käyttäytymisen ja aktiivisuudessa muutoksessa sisäinen motivaatio korostuu. Sisäisen motivaation on todettu olevan yhteydessä muun muassa parempaan suoriutumiskykyyn, oppimiseen ja sinnikkyyteen koulutuksessa sekä työelämässä. (Deci & Ryan, 2000.)

Ammatillisuudessa tulisi korostua asiakkaan toimijuutta ja osallisuutta tukeva työote, missä asiakkaan tarpeita ja aloitteita kuullaan sekä vahvistetaan hänen motivaatiotaan. Työote edellyttää ohjaajalta kohtaamisosaamista, hyviä vuorovaikutustaitoja ja rohkeaa uusien toimintatapojen kokeilua. Osa itseohjautuvuutta ja toimijuutta vahvistavista ohjausmenetelmistä soveltuu hyvin kasvokkaiseen ohjaukseen. Toiset menetelmät toimivat erilaisena etäohjauksena. Ohjausosaamisessa pitäisikin kehittää myös digitaalisten välineiden ja menetelmien käyttöä. Tässä kehittämistyössä voidaan hyödyntää myös vertaisoppimista eri alojen ammattilaisten kesken. (Punna, Malinen, Sevón & Sihvonen, 2017, s. 155–158.)

Toiminnallisten ja luovien menetelmien avulla voidaan tukea yksilöä tai ryhmää tuntemaan itseään ja löytämään voimavarojaan. Toiminnalliset menetelmät ovat enemmän tekoja kuin sanoja. Sanoja toki tarvitaan toiminnan ohjaamisessa ja kokemusten jakamisessa. Lähtökohtana on, että jokainen ihminen on oman elämänsä ja kokemustensa paras asiantuntija. Hän osaa tunnistaa voimavaransa, ongelmansa ja kehittämiskohteensa. Toiminnallisten ja luovien menetelmien avulla ohjattavaa voidaan auttaa löytämään voimavarojaan ja ratkaisuja elämänsä haasteisiin. Erityisesti kykyä ilmaista itseään, kokemuksiaan ja tunteitaan voidaan vahvistaa toiminnallisesti. (Huhtinen-Hildén & Karjalainen, 2018, s. 11–19.) Luovuus ja toiminnallisuus, kuvien käyttö, piirtäminen, liikunta ja teatteri-ilmaisu tarjoavat mahdollisuuden löytää uusia ongelmanratkaisutaitoja. Yksilö voi itse työskennellä saavuttaakseen elämäntähtäilyä ja hyvinvointia tai vaikka asettaakseen itselleen ammatillisia tavoitteita. (Grek 2008, s. 1–21, s. 50; Riihelä-Palmu, 2008, s. 17–19.)

Toiminnallisten menetelmien avulla rakentuu havaintoja ja tulkintoja tarpeista, voimavaroista ja oppimiskyvystä, joita ei saada pelkän puheen ja keskustelun avulla esille. Ihmiset oppivat ja tuovat esiin kokemuksiaan hyvin eri tavoin. Siksi ohjaajan pitäisi työskennellä ohjattaviensa kanssa useilla menetelmillä. Toiminnallisia menetelmiä ovat esimerkiksi: liikuntasuoritukset, rentoutusharjoitukset, parikeskustelut, kuvakollaasien rakentaminen, elämänjanojen piirtäminen ja elämäntapa- ja kokemusten draamallistaminen.

Toiminnalliseen ryhmään osallistuminen saattaa olla asiakkaalle toisin toimimisen alku ja muutoksen mahdollisuus. Se voi vahvistaa asiakkaan kokemusta toimintakyvystään ja voimavaraistaa häntä omassa elinympäristössään. (Tanskanen 2015, s. 120–123.) Toisin toimiminen kehittää parhaimmillaan ohjattavan reflektiokykyä ja avaa vaihtoehtoisia tapoja rakentaa elämäänsä (Honkakoski, 2017).

Voimavaroihin ja toimijuuteen vaikuttavat myös yhteiskunnallista hyvinvointia rakentavat tekijät: taloudellinen turvallisuus, osallisuus ja sosiaalinen koheesio. Erityisesti yhteiskunnan heikoimmassa asemassa olevien voimavarojen ja hyvinvoinnin vahvistamisessa tarvitaan rakenteellisen tason toimia yleisen hyvinvoinnin kohentamiseksi. Yksilön kannalta oleellista on muun muassa se, missä määrin hän voi vaikuttaa omaan elämäänsä ja yhteisöjä koskevaan päätöksentekoon. (Tilles-Tirkkonen ym., 2018, s. 364–369.)

Motivoivan keskustelun ja muiden motivoivien vuorovaikutustapojen tavoitteena on herättää asiakkaan halu muutokseen ja voimavaraistumiseen (Hettema, Steele & Miller, 2005). Motivoiva haastattelu perustuu James Prochaskan ja Carlo DiClementen (1986) teoreettiseen muutosvaihemalliin, joka kuvaa omaehtoista muutosta. Motivoivaa vuorovaikutusta ohjaustyössä voidaan jäsentää motivoivan haastattelun vaiheiden avulla. Nämä vaiheet voidaan jakaa esiharkinta-, harkinta-, valmistelu-, toiminta-, ja ylläpitovaiheeseen. Oleellista prosessissa on asiakkaan muutosvaiheen tunnistaminen ja toimiminen yhteistyössä asiakkaan kanssa oikea-aikaisesti asiakkaan toivoman muutoksen mahdollistumiseksi. (Koski-Jännes, Riittinen & Saario, 2008.)

Muutosvaihemallin keskeisiä periaatteita ovat: 1) empatia ja aitoutta korostava vuorovaikutus, 2) nykyisen käyttäytymisen ja halutun käyttäytymisen ristiriidan esille tuominen ja huomion suuntaaminen ”toivottuun” käyttäytymiseen, 3) väittelyn välttäminen (*rolling with resistance*), koska väittely asiakkaan kanssa johtaa usein vastakkainasetteluun ja 4) asiakkaan pystyvyyden tunteen vahvistaminen kannustamalla ja rohkaisemalla. Motivoiva keskustelu ei ole menetelmä, jolla asiakas saadaan tekemään jotain, mitä hän ei halua, vaan kommunikaatiota ja tuen antamista helpottava lähestymistapa.

PARAS-malli (Ryhmäohjauksen toteutus. Käypä hoito -suositus, 2018; Rollnick, Miller & Butler, 2008) kuvaa yhteistyöprosessia, jossa yksilön tai ryhmän kanssa työskentelevä ammattilainen hyödyntää motivoivan keskustelun tekniikoita.

PARAS-malli:

POSITIVISUUS: Lähde liikkeelle siitä, mitä asiakas jo tietää ja mikä toimii.

AKTIIVINEN KUUNTELU: Näytä, että se, mitä asiakas sanoo, on tärkeää.

REFLEKTIO: Vahvistavat sanalliset toteamukset. Osoita, että kuulet ja hyväksyt asiakkaan mielipiteet ja ajatukset.

AVARTAVAT KYSYMYKSET: Älä kuulustele, vaan anna asiakkaan valita, mistä puhutaan.

SUMMA SUMMARUM: Kokoa, tee yhteenvetoja, vie keskustelua eteenpäin.

Keskustelun tukena ohjaaja voi käyttää toiminnallisia ja luovia menetelmiä asiakkaan tarinan monipuolistamiseksi ja näkökulmien rikastuttamiseksi.

Opiskelijoiden kuvauksia voimavaraistavien menetelmien käytöstä

Opiskelijat kuvasivat käyttämiään voimavaraistavia menetelmiä koulutuksen 3. moduulissa. Seuraavat opiskelijoiden tekstinäytteet on valittu opiskelijaryhmän oppimistehtävistä. Niissä kuvataan kahta erityyppistä työyhteisöä ja asiakasryhmää, joissa opiskelijat ovat käyttäneet voimavaraistavaksi työotteeksi nimeämänsä menetelmää. Ensimmäisessä kuvataan työskentelyä tukiasumisyksikössä asuvien nuorten kanssa. Tekstiin on merkitty kursivilla ne kohdat, jotka tuovat esiin voimavaraistavan työotteen tunnusmerkkejä. Kuvauksessa on näkyvillä sekä osallistujien itsereflektiotaitojen kehittäminen että yhteisten kokemusten jakaminen. Voimavarapuun sijoittaminen oleskelutilaan toimii esimerkkinä voimavarojen näkyväksi tekemisestä.

Asiakasryhmäni on ollut nuoret 16–17-vuotiaat Suomeen yksin tulleet turvapaikanhakijat, jotka asuivat tukiasumisyksikössä. Ryhmä, jonka kanssa sovelsin voimavaraistavaa menetelmää, oli minun omaohjattavat nuoret, joita oli 7 nuorta. Nuoret tunsivat toisensa, sillä he asuivat yhdessä, mutta eivät olleet toistensa kanssa kovin läheisiä. Halusin järjestää vertaistukiryhmätoimintaa ja halusin, että nuoret ovat osallisena toimintaan ja pääsevät pohtimaan omia voimavarojaan.

Valitsin toiminnan menetelmäksi voimavarapuun tekemisen. Pohdin, että tämä menetelmä mahdollistaisi sen, että nuoret tutustuisivat paremmin toi-

siinsa ja nostaisi esiin nuorten omia voimavaroja heille itselleen ja muille nuorille sekä vahvistaisi niitä. Tavoitteena oli se, että nuoret myös pääsisivät jatkossa hyödyntämään omia vahvuuksia ja taitoja pohdittuaan itseltään eri asioita.

Halusin laittaa voimavarapuun nuorten näkyville oleskelutilaan, jotta se toimisi eräänlaisena konkreettisena muistutuksena nuorten käytettävissä olevista voimavaroista ja rohkaisisi nuoria myös käyttämään niitä. Halusin, että se vahvistaisi nuorten minäkäsitystä, itsetuntoa ja auttaisi heitä ajattelemaan positiivisesti. Halusin myös mahdollistaa sen, että nuoret saisivat vertaistukea toisistaan. Koin myös, että ryhmän koko oli sopiva voimavarapuun tekemiseen, koska nuoret olivat harvemmin pienryhmätoiminnassa ja olivat enemmänkin tottuneet isommissa ryhmissä toimimiseen. Voimavarapuun työskentelyn tarkoituksena on auttaa ryhmäläistä löytämään omasta elämästään voimaannuttavia asioita sekä oman arjen voimavaroja.

Kysyessäni nuorilta palautetta siitä, että millaisena he kokivat ryhmätoiminnan ja voimavarapuun tekemisen, he kertoivat, että kokivat tuokion erittäin mukavana. He sanoivat, että muilta saadut neuvot ja muiden kanssa (asioiden, SH) jakaminen tuntui hyvältä. He korostivat myös, että tuokion aikana huomasivat omissa ja muiden voimavaroissa ja niitä vievissä asioissa paljon yhteistä.

Toisessa opiskelijan voimavaraistavaa työtettä kuvaavassa tekstissä työskennellään TE-toimiston kotoutuja-asiakkaiden kanssa, jotka ovat osallistuneet työvoimakoulutukseen kuuluvaan työharjoitteluun. Kiinnostavaa tässä kuvauksessa on, kuinka työntekijä luo suunnitelmallisesti ja tavoitteellisesti tilannetta, jossa pyritään vahvistamaan asiakkaan onnistumisen kokemusta. Asiakkaalle syntyvän kyvykkyyden ja osaamisen kokemuksen katsotaan auttavan häntä jännittyneisyyden ja kielitaitoon kuuluvien haasteiden yli. Työntekijän kehittämän menetelmän nähdään antavan myös tietoa asiakkaan tavasta jäsentää omaa tilannettaan ja toimintatapojaan, mikä todennäköisesti on olennaista ohjauksen jatkotyöskentelyn kannalta.

Valtaosa TE-toimiston kotoutuja-asiakkaista osallistuu kotoutumisen alkuvaiheessa kotoutumiskoulutukseen, joka järjestetään ostopalveluna työvoimakoulutuksena tai omaehtoisena koulutuksena lukuisissa muissa

oppilaitoksissa. Työvoimakoulutuksen loppuvaiheeseen sisältyy melko pitkä työharjoittelu. Koulutuksen päätyttyä kouluttaja lähettää TE-toimistoon asiakkaan vastuuvirkailijalle kurssin loppuraportin, mukaan lukien loppukeskustelussa asiakkaan kanssa vahvistetut ehdotukset jatkosuunnitelmiksi.

TE-toimiston asiantuntijana otan viimeistään siinä vaiheessa ns. omiin asiakkaisiin yhteyttä kurssihaastattelun merkeissä jatkosuunnitelmista sopimiseksi. Asiakas saattaa muistaa minut hyvin, jos ollaan koulutuksen aikana hoidettu asioita yhdessä tai ollaan oltu yhteydessä, mahdollisesti ollaan myös tavattu. On myös mahdollista, että hän on siirtynyt asiakkaaksi hiljattain ja siinä tapauksessa kurssihaastattelu voi olla ensimmäinen kontakti.

Käytän asiakaskontakteissa monia haastattelutekniikoita ja lämmittelytekniikoita, mutta kurssihaastatteluissa olen kokenut hyvin toimivaksi seuraavan: yritän järjestää keskustelun alkuvaiheeseen asiakkaalle onnistumisen kokemuksen. Kurssihaastattelu on usein ensimmäinen suomeksi hoidettava pidempi keskustelu TE-toimistossa, mutta suomen kielen taito on parhaimmillaankin vasta noin B1.2, usein A2.2 – asiakkaita selkeästi jännittää sekä suomen kielen puhuminen viranomaisen kanssa että yleisestikin asiointi TE-toimiston kanssa. Tavoite on auttaa asiakasta pahimmasta jännityksestä yli ja samalla antaa onnistumisen kautta positiivinen kokemus hänen omasta osaamisesta ja pärjäämisestä.

Tapaamisen tai puhelinkeskustelun aika alussa (pian tervehdysten ja esittelyjen jälkeen) pyydän asiakasta kertomaan, miten koulutus hänen mielestä meni ja ohjaan keskustelun harjoittelusta puhumiseen. Pyydän asiakasta kertomaan tarkemmin harjoittelusta. Kuuntelen tarkasti, vaikka olisin jo saanut esimerkiksi kouluttajalta paljonkin tietoja harjoittelupaikasta ja tehtävistä. Kysyn esimerkiksi: Millainen oli sinun tavallinen harjoittelupäivä? Mistä olit vastuussa? Missä onnistuit? Mitä opit?

Asiakkaalle se antaa mahdollisuuden pehmeään aloitukseen ja positiivisesta aiheesta puhumiseen. Harjoittelut menevät yleensä hyvin, vaikka valittavasti myös minun asiakkaani kohtaavat joskus jo harjoitteluvaiheessa työelämäänsä kiinnittymistä vaikeuttavia asenteita ja rakenteita sekä työn epätasa-arvoa (näistä lisää esim. Wrede ja Nordberg 2010).

Keskustelussa onnistumista tukee se, että aihe on asiakkaille kielellisesti ja sanastolta tuttu; he ovat puhuneet harjoittelusta kouluttajien ja kurssikavereiden kanssa jo useita kertoja.

Lämmittelyn ja asiakkaan onnistumisen kokemuksen lisäksi minä saan tietoa: Mitä, mistä ja miten asiakas kertoo? Mitä tuo esiin, mitä jättää kertomatta? Millainen on hänen suomen kielen taito käytännössä, pystyykö hän itse kertomaan asioista omin sanoin ja ymmärrettävästi? Olen kokenut tuon tyyppisen onnistumisen kokemuksen tarjoamisen hyvin toimivaksi. Asiakas rentoutuu, virittäytyy, pystyy tuomaan panoksensa keskusteluun vapaamuotoisemmin, keskustelu on tasavertaisempi. Uskon, että ”onnistunut ohjaus on vuorovaikutukseen perustuva saavutus”.

Johtopäätöksenä on, että opiskelijat olivat pääsääntöisesti sisäistäneet hyvin voimavaraistavan työtteen perusteet ja oppineet monipuolisesti soveltamaan työtettä ja sen menetelmiä eri asiakasryhmien ohjaustyössä.

Voimavaraistavan ja osallisuutta vahvistavan työtteen haasteet ja mahdollisuudet

Pakolaisten ja turvapaikanhakijoiden ongelmiin, traumoihin ja sopeutumisvaikeuksiin on kiinnitetty paljon huomiota. Sen sijaan vähemmän on tarkasteltu heidän resurssiaan ja pärjäävyyttään erilaisissa ongelmatilanteissa. (Snellman, Seikkula, Wahlström & Kurri, 2014, s. 206–222.) Monikulttuurisen ohjaustyön haasteena on, etteivät maahanmuuttajataustaiset asiakkaat ole tottuneet asettamaan tavoitteita elämälleen, koulutus- ja työurapoluilleen – ainakaan niin kuin heidän suomalaisessa palvelujärjestelmässä edellytetään tekevän. Ohjaajan voi olla aluksi vaikea tietää, minkä verran asiakkaalla on resursseja suunnitella tulevaisuuttaan, mitkä haasteet liittyvät kielitaitoon, luottamuspulaan, traumaattisiin kokemuksiin ja kulttuurisiin eroihin, mitkä taas motivaatioon, oppimisvaikeuksiin ja ohjaussuhteisiin. Ohjaajalta vaaditaan ”aikaa, huomiota ja kunnioitusta” kulttuurisensitiivisyyden ja ammatillisen substanssiosaamisen lisäksi. (Mammon, Pihlaja & Pyyhtinen, 2013, s. 206–222.)

Mahdollisuuksiin uskomisen ja toivon ylläpitäminen ovat voimavaraistamisen perusta. Voimavarakeskeisyys sekä toiminnalliset ja luovat menetelmät rakentavat myönteistä tapa kohdata monikulttuuristen asiakkaiden elämän haasteita, kriisejä ja kuormittavia tekijöitä.

LÄHTEET:

- Deci, E. L., & Ryan, R. M. (2000). The “what” and “why” of goal pursuits: Human needs and the self-determination of behavior. *Psychological Inquiry*, 11(4), 227–268.
- Eriksson, E., & Arnkil, T. (2005). *Huoli puheeksi. Opas varhaisista dialogeista*. Stakes. Oppaita 60. Stakes.
- Fredrickson, B. L., Cohn, M.A., Coffey, K.A., Pek, J., & Finkel, S.M. (2008). Open hearts build lives; positive emotions, induced through loving-kindness meditation, built consequential personal resources. *Journal of Personality and Social Psychology* 95 (5), 1045–1062. Saatavilla 9.7.2020 <https://www.ncbi.nlm.nih.gov/pmc/articles/PMC3156028/>
- Grek, K. (2008). *Terveysten edistämisen asiantuntijoiden, toimintaterapeuttien ja nuorten käsityksiä terveyden edistämisestä: toiminnallinen näkökulma*. [Pro gradu -tutkielma, Tampereen yliopisto].
- Heikkilä, J., & Heikkilä, K. (2001). Dialogi – avain innovatiivisuuteen. WSOY.
- Heiskanen, T., & Hiisijärvi, S. Toiminnalliset menetelmät. Saatavilla 12.8.2017. <http://www.ela.fi/akatemia/toiminnalliset.php>
- Hettema, J., Steele, J., & Miller, W. R. (2005). Motivational interviewing. *Annu. Rev. Clin. Psychol.*, 1/2005, 91–111.
- Holm, P. (2000). Perhetyön lähtökohtia. Teoksessa A. Häggman-Laitila, L. Ruskomaa, & K-I. Euramaa (toim.) *Varhaista tukea lapsiperheille* (s. 36–45). Kokemuksia Lapsiperhe -projektin perhetyöstä. Mannerheimin lastensuojeluliitto.
- Honkakoski, A. (2017). *Taiteen ja sosiaalisen työn rajalla – kohtaauspaikkana draama*. [Väitöskirja, Lapin yliopisto].
- Huhtinen-Hildén, L., & Karjalainen A.L. (2018) Luova toiminta siltana itseen, toisiin ja osallisuuteen. Teoksessa A. L. Karjalainen (toim.). *Luovan toiminnan työtavat. Käsikirja sosiaali- ja terveysalalle*, (s. 11–19). PS-kustannus.
- Hyväri, S., & Kylli, E. (2020) Kokemusasiantuntemusta hyödyntävä matalan kynnyksen palveluohjaus. Teoksessa P. Vuokila-Oikonen, S. Hyväri, & E. Keskitalo (toim.) *Asukkaat alueen hyvinvoinnin kehittäjinä – Kokemuksia Oulun Rajakylän kehittämisestä* (s. 73–79). Diakonia-ammattikorkeakoulu. Diak Työelämä 19.
- Juhila, K. 2006. *Sosiaalisyöntekijöinä ja asiakkaina. Sosiaalityön yhteiskunnalliset paikat ja tehtävät*. Vastapaino.
- Kangasniemi, A. (2017). *Tavoitteesta tavaksi. Tietoisesti kohti terveyttä ja hyvinvointia*. Kirjapaja.
- Kauppila, R. A. (2007) *Ihmisen tapa oppia. Johdatus sosiokonstruktiviseen oppimiskäsitykseen*. Opetus 2000. PS-kustannus.
- Koski-Jännes, A., Riittinen, L., & Saarnio, P. (2008). *Kohti muutosta*. Sanoma Pro Oy.
- Lipponen, K., Litovaara, A., & Katajainen, A. (2018). *Voimaa. Hyvän elämän polku*. Duodecim.
- Leemann, L., & Hämäläinen, R.-M. (2015). *Matalan kynnyksen palvelut. Sosiaalisen osallisuuden edistämisen koordinaatiohanke* (Sokra). Terveiden ja hyvinvoinnin laitos. Saatavilla www.thl.fi/sokra.
- Mammon, R., Pihlaja, L., & Pyyhtinen, A. (2013). Maahanmuuttajien ohjausta kehittämässä - kokemuksia Palapeli2-projektista. Teoksessa V. Korhonen, & S. Puukari (toim.). *Monikulttuurinen ohjaus- ja neuvontatyö* (s. 206–222). PS-kustannus.
- Michie, S., van Stralen M.M., & West, R. (2011). The behaviour change wheel: a new method for characterising and designing behaviour change interventions. *Implementation science*, 6(1). Saatavana 9.7.2020 <https://pubmed.ncbi.nlm.nih.gov/21513547/>
- Muukkonen, T. (2013). Lapsen kohtaamis- ja prosessillisuus. Teoksessa M. Bardy (toim.) *Lastensuojelun ytimessä* (s. 165–194). Terveiden- ja hyvinvoinninlaitos.
- Mönkkönen, K. (2018). *Vuorovaikutus asiakastyössä. Asiakkaan kohtaaminen sosiaali- ja terveysalalla*. Gaudeamus.

- Ojanen, M. (2014). *Positiivinen psykologia*. Edita.
- Palosuo, H., & Lahelma, E. (2013). Terveyden sosiaaliset määrittäjät. Teoksessa M. Sihto, H. Palosuo, P. Topo, L. Vuorenkoski, & K. Leppo (toim.) *Terveyspolitiikan perusta ja käytännöt* (s. 39–55). Terveyden ja hyvinvoinnin laitos.
- Pietilä, A-M., Halkoaho, A., & Matveinen, M. (2008). Terveydenhuollon työntekijöiden näkemyksiä terveyden edistämisestä. Teoksessa A-M. Pietilä (toim.) *Terveyden edistäminen, Teorioista toimintaan* (s. 230–272). WSOYpro.
- Pojjula, S. (2020). Mieli kohti myönteistä. *Osviitta* 2020 (2), 5–8.
- Punna, M., Malinen, K., Sevón, E., & Sihvonen, S. (2017) Kannattaako asiakkaan toimijuuden ja itseohjautuvuuden vahvistaminen? *Sosiaalilääketieteen aikakauslehti* 53 (2), 155–158.
- Prochaska, J. O., & DiClemente, C. C. (1986). *Toward a comprehensive model of change*. In *Treating addictive behaviors*. Springer US.
- Riihelä-Palmu, S. (2008). ”Eri teitä samalle laiturille” toiminnalliset menetelmät perheneuvolan sosiaalityössä. [Pro gradu -tutkielma, Tampereen yliopisto].
- Rollnick, S., Miller, W.R., & Butler, C.C. (2008). *Motivational Interviewing in Health Care: Helping Patients Change Behavior*. The Guilford Press.
- Rouvinen-Wilenius, P. (2014). Kohti osallisuutta – mikä estää, mikä mahdollistaa. Teoksessa A. Jämsén, & A. Pyykkönen (toim.) *Osallisuuden jäljillä*. (s. 51–68). Pohjois-Karjalan Sosiaaliturvayhdistys ry.
- Ryhmänohjauksen toteutus. Käypä hoito -suositus (19.6.2018). Helsinki: Suomalainen Lääkäriseura Duodecim. Saatavilla 13.12.2020 <https://www.kaypahoito.fi/nix00269>
- Seikkula, J., & Arnkil, T. E. (2005) *Dialoginen verkostotyö*. Tammi.
- Seligman, M. (2004). *Authentic happiness: Using the new positive psychology to realize your potential for lasting fulfillment*. Free Press.
- Sihto, M. (2013). Terveyspolitiikka, kansanterveys ja terveyden edistäminen – käsitteitä ja käsityskulkuja. Teoksessa M. Sihto, H. Palosuo, P. Topo, L. Vuorenkoski, & K. Leppo (toim.). *Terveyspolitiikan perusta ja käytännöt* (s. 14–38). Terveyden ja hyvinvoinnin laitos.
- Snellman, O., Seikkula, J., Wahlström, J., & Kurri, K. (2014). Aikuisten turvapaikanhakijoiden ja pakolaisten mielenterveyden ja psyykkisten ongelmien erityispiirteet. *Sosiaalilääketieteen aikakauslehti* 51 (7), 206–222.
- Tanskanen, S. (2015). Toiminnallisuus ryhmämuotoisessa asiakastyössä. Teoksessa: P. Näkki, & T. Sayed. *Asiakastyön menetelmiä sosiaalialalla* (s. 105–126). Edita Publishing Oy.
- Tilles-Tirkkonen, T., Mäki-Opas, T., Vaarama, M., Logren, A., Pentikäinen, S., Tiitinen, S., Ilomäki, S., Pihlajamäki, J., & Laitinen, J. (2018). Uudet toimintamallin terveyden ja hyvinvoinnin edistämisessä. *Sosiaalilääketieteen aikakauslehti* 55 (4), 364–369.
- Vilén, M., Leppämäki, P., & Ekström, L. (2008). *Vuorovaikutuksellinen tukeminen*. WSOY oppimateriaalit.
- Vogt, I. (2016). Voimavarakeskeinen lähestymistapa sosiaaliohjauksessa. Teoksessa J. Helminen (toim.). *Sosiaaliohjaus – lähtökohia ja käytäntöjä* (s. 29–43). Edita.

OSA III

MONIKULTTUURISEN OHJAUKSEN SYVENTÄVÄT KYSYMYKSET

Leena Udo & Maija Toivonen

OMAKIELINEN OHJAUS – ASKEL KOHTI KIELELLISTÄ YHDENVERTAISUUTTA

Suomessa on jo pitkään vallinnut yksikielisyyden ihanne, joka rajoittaa merkittävästi monikulttuuristen resurssien täyttää hyödyntämistä yhteiskunnassa. Yksikielisyyden ihanne rakentaa yhdenmukaista kulttuuria, mikä heijastuu kielteisesti yhteiskunnassa vallitsevaan kieli-ilmapiiiriin. (Valtioneuvoston kanslia 2017, s. 40.) Monikielisyydessä kielet elävät yhdessä. Monikielisyyden käsite ilmentää yhteiskunnallista muutosta ja uusia käsityksiä kielestä jatkuvasti muuttuvana ilmiönä.

Suomi kasvaa ja kehittyy koko ajan monimuotoisempaan suuntaan. Suomessa tulisi rakentaa yhteisymmärrystä siitä, että suomen kieltä voi puhua monella tavalla (Opetushallitus, i.a.). Pääkaupunkiseudun väestöennusteen mukaan vuonna 2035 alueen asukkaista joka neljäs tulee olemaan vieraskielinen (Helsingin kaupunki, kaupunkitutkimus ja -tilastot 2019). Todellista dataa monikielisyydestä Suomessa ei ole saatavilla, sillä rekisteriin ei ole merkittävässä kuin yksi äidinkieli. Näin ollen monikielisyyden on ja tulee olemaan arkea jopa useammalle kuin tilastot antavat ymmärtää. Erikielisten ihmisten muutto Suomeen, suomalaisten työskentely ja opiskelu muissa maissa sekä kansainvälisten parisuhteiden yleistyminen ovat rikkoneet yksikielisyyden normia ja lisänneet tietoisuutta monikielisyydestä. (Martin, 2016.)

Suomessa on tehtävä ratkaisuja kielellisen yhdenvertaisuuden takaamiseksi, jotta kansalaisten tasavertainen kohtelu palveluissa toteutuu. Kielellisen yhdenvertaisuuden lisäämiseksi monikielistä osaamista tulisi hyödyntää yhteiskunnan eri palveluissa. Yksi askel tähän suuntaan on omakielisen ohjauksen monipuolinen hyödyntäminen julkisissa palveluissa. Omakielinen ohjaus tarkoittaa sitä, että asiakasta ohjataan palveluissa hänen omalla tai hänen hyvin osaamallaan kielellä, ammattilaisen ja asiakkaan yhteistä kulttuuritaustaa hyödyntäen (Kotona Suomessa -hankkeen työryhmä, i.a.).

Tätä artikkelia varten on haastateltu eri organisaatioissa omakielistä ohjaustyötä tekeviä henkilöitä omakielisen ohjauksen merkityksistä ja mahdollisuuksista

monikulttuurisessa asiakastyössä. Artikkelin on esiselvitys tulevaa ylemmän ammattikorkeakoulututkinnon opinnäytetyötä varten. Tämän artikkelin aineistosi-
taatit pohjautuvat omakielisten ohjaajien haastatteluihin.

Omakieliset ohjaajat kulttuurilähtöisyyden ja kielellisten oikeuksien mahdollistajina

Yhdenvertaisuus- sekä perustuslakeihin on kirjattu, että ketään ei tule syrjiä kielin perusteella. Lakien mukaan viranomaisilla on velvollisuus edistää kielellistä yhdenvertaisuutta. (L1325/2014, 5.§, 6.§, 7.§ & 8.§; 731/1999, 6.§.) Sosiaali- ja hallintolakien mukaan asiakkaalla on oikeus käyttää omaa kieltään viranomaisasi-
oinnissa sekä saada tietoa omista oikeuksistaan ja vaihtoehtoistaan siten, että hän ymmärtää sen (L2000/812, 5.§; 2003/434, 9.§). Suomessa kielelliset oikeudet ovat muodollisesti korkealla tasolla, mutta yksilötasolla lakisäätöinen oikeus käyttää omaa kieltä sekä saada tietoa ja palvelua omalla kielellä eivät tosiasiaa aina toteudu. Kieli on osa palvelujen laatua ja toimivuutta, ja usein yksilölle väylä päästä käyttämään muita oikeuksiaan. Erityisesti haavoittuvassa asemassa olevien asiakkaiden kielellisiin oikeuksiin tulisi kiinnittää huomiota. (Oikeusministeriö 2018, s. 88, 91.)

Omakielisten ohjaajien haastatteluissa ilmeni, että omakielistä ohjausta käytetään erityisesti ikääntyneiden monikielisten asiakkaiden ja kotoutumisen alkuvaiheessa olevien maahanmuuttajien kanssa. Omakielistä ohjausta hyödyttään myös sensitiivisiä ja luottamuksellisia asioita käsiteltäessä. Yhteinen kulttuuritausta ja tunnekieli edesauttavat ohjaussuhteessa vaikeiden aiheiden käsittelyä.

Kielellisen yhdenvertaisuuden edistämiseksi palvelujen suunnitteluun, toteutukseen ja kehittämiseen tulisi luoda eri vähemmistöryhmiä osallistavia toimintamuotoja. Lisäksi henkilöstön osaamisella on suuri merkitys kielellisen yhdenvertaisuuden toteutumisessa. (Oikeusministeriö 2018, s. 91.) Haastateltujen omakielisten ohjaajien mukaan palvelujen kulttuurilähtöisyyttä olisi mahdollista kehittää siten, että palveluja ja niihin kuuluvia materiaaleja tuotettaisiin yhteistyössä monikulttuuristen toimijoiden kanssa, eikä pelkästään käännettäisi aineistoja suomen kielestä eri kielille. Omakielisten ohjaajien rooli omien kulttuuriensa asiantuntijoina ja kulttuurilähtöisyyden ammattilaisina tulisi tunnustaa palveluja arvioitaessa ja kehitettäessä.

Me ollaan [...] tehty esimerkiksi tosi paljon tällaisia julisteita [...] ja ne on tehty yhteistyössä monien somalinkielisten sairaanhoitajien ja kättilöiden kanssa ja ne on tuotettu niin, että alusta asti ajatuksena on se, että nämä ju-

listeet olisi somalin kielellä ja somalin kielisille ja ne niinku sai hyvän vastaanoton. (Haastateltava 1)

Kieli kulkee käsi kädessä kulttuurin kanssa. Kulttuurit luovat jatkuvasti omia käytänteitään, tapojaan ja tottumuksiaan erilaisissa vuorovaikutustilanteissa. Kiellinen vuorovaikutus on keskeinen osa ihmisten yhteistoimintaa. Yhteisen kielen avulla tunnetaan yhteenkuuluvuutta ja erotutaan toisista yhteisöistä. Samaan kieliyhteisöön kuuluville jäsenille syntyy vahva tunne yhteisen ymmärryksen jakamisesta. (Dufva 2002, s. 10–11, 24.)

Koska tässä niinku somalinkielisessä tekstissä oli myöskin [...] hyödynnetty tätä, että sen lukijalle se on se hänen tunnekieli, niin se kielen rakenne ja sen tekstin rakenne oli tosi paljon semmoista, että sen sisällä oli tietynlaista pehmeyttä mitä muu kuin somalinkielinen ei välttämättä pystyisi lukea rivien välistä. (Haastateltava 1)

Omakielinen ohjaaja tulkitsijana ja rajanvetäjänä

Haastatteluissa omakieliset ohjaajat painottivat kykyä ymmärtää eri kulttuureja ja luoda siltoja niiden välille. Pelkkä omakielisen ohjaajan kielitaito ei riitä, vaan hänellä tulisi tarpeeksi tietoa ja osaamista palveluissa käytettävään ammattisanastoon ja niihin kuuluvien merkitysten välittämiseen asiakkaille. Omakieliset ohjaajat korostivat, että oman äidinkielen ja tunnekielen syvempi ymmärtäminen ja taitava käyttäminen koettiin työn sujuvuuden ja onnistumisen kannalta keskeiseksi työmenetelmäksi. Ammatissa toimimiseen tarvittavan kielitaidon kartuttamiseen olisi tarvittu lisäkoulutusta, jota työnantajat eivät olleet kuitenkaan tukeneet.

Tulkkipalvelujen, kulttuuritulkkauksen ja vertaisohjauksen viidakossa omakielinen ohjaus etsii vielä paikkaansa palvelujärjestelmässä. Läheskään kaikissa kunnissa ei järjestetä vakiintuneita omakielisiä ohjaus- ja neuvontapalveluja (Työ- ja elinkeinoministeriö, 2017). Myös työyhteisöissä omakieliset ohjaajat olivat kokeneet haasteita roolinsa määrittelemisessä ja rajaamisessa. Omakieliset ohjaajat joutuvat usein rakentamaan työnkuvaansa itse ja selkiyttämään sitä muille työyhteisön jäsenille. Rajanveto tulkkauksen ja omakielisen ohjauksen välillä on jatkuva haaste haastateltavien työssä. Haastateltavat painottivat, että omakielinen ohjaus ja tulkkaus eivät ole keskenään verrattavissa.

Emme kääntää sana sanasta ja meidän tehtävä ei ole tulkki [...] voimme selittää enemmän omalla äidinkielellä eli meidän tehtävä sama kuin tulkitsija.

Jos tuli kutsu pääsetkö palaveriin ja että pääsetkö tulkkaamaan ja mä sanoin ei, kun se ei liity mun tehtäviin [...] että jos sä haluat tulkin sitten soita tulkkauskeskukseen. (Haastateltava 2)

Työskennellessään äidinkielellään omakieliset ohjaajat ovat kokeneet luottamussuhteen syntymisen helpommaksi verrattuna muihin asiakkaisiin. Äidinkieli tuo heidän ammatilliseen rooliinsa ohjaustilanteissa lähestyttävyyttä ja karismaa. Omakieliset ohjaajat kertoivat kuitenkin usein tasapainottelevansa luottamussuhteen rakentamisen ja ammatillisen roolin rajaamisen välillä suhteessa asiakkaisiin.

Ku se ohjattava huomaa, että se ohjaaja edustaa samaa kulttuuria ja kieltä niin se ohjattava saattaa helposti heittäytyä semmoseks niinku 'no nyt nyt tää on mun kansanmies ja mä saan asiat paljon helpommalla' [...] Koska jos mä teen hänelle sen, mun täytyy tehdä se kaikille muille, ja siinä vaiheessa kun sinä ehkä kieltäydyt tekemästä tai jotenkin asetat niitä rajoja, niin se niinku vastaanotetaan silleen, että onpa syrjivää tai onpa ikävää. (Haastateltava 1)

Kulttuurien sisällä vallitsevat normit ja etiketit tuovat lisähaastetta ammatillisten rajojen asettamiseen. Omakieliset ohjaajat joutuvat toisinaan moraalisten valintojen eteen ja ammatillisuutensa säilyttämiseksi asettumaan juuriaan ja kulttuurinsa sisällä vallitsevia hierarkioita vastaan.

Sanoks mä nyt tälle rumasti vaik mun ei kuulu sanoa näin, vaan niinku tota jääks mä hiljaa koska mun kuulu olla hiljaa. (Haastateltava 1)

Omakieliset ohjaajat monikielisyyden tienraivaajina

Että saataisiin niinku näihin eri työtehtäviin eri ammatteihin niin eri kielen ja eri kulttuurin edustajia jotta se niinku palvelis ennen kaikkea niinku niitä nuorempia sukupolvia. Että siellä näkyisi niitä roolimalleja, jotka on niinku just niissä asemissa missä nämä nuoret kohtaa niitä aikuisia. (Haastateltava 1)

Omakielisiltä ohjaajilta vaadittava asiantuntijuus on monimuotoisempaa kuin pelkkä oman kulttuurin asiantuntijuus. Kahden tai useamman kielen ja kulttuurin läsnäolo työn hektisessä arjessa luo lisähaasteita oman ammatillisen ja henkilökohtaisen roolin reflektointiin. Omakielisen ohjaajan roolin kautta he kantavat

suurta vastuuta asiakkaiden yksilöllisten kokemusten tulkitsemisessa. Kaikkia ohjaussuhteessa esiin tulevia ilmiöitä ei voida nähdä ainoastaan yhteisen kieli- ja kulttuuritaustan kautta. Omakielisen ohjaajan olisi kyettävä tunnistamaan myös asiakkaiden yksilölliset tarpeet ja näkemykset. Omakielisen ohjaajan tulisi ohjaustilanteessa olla tietoinen oman kielen- ja kulttuurinsa merkityksestä ja samalla säilyttää ammatillinen objektiivisuus ja puolueettomuus.

Omakielinen ohjaus ei tarjoa vertaistukea, eikä se ole kokemusasiantuntijuutta. Omakielisten ohjaajien asema niin työyhteisöissä kuin yhteiskuntatasolla tulisi tunnistaa ammattilaisina eikä ainoastaan omien kieli- ja kulttuuriryhmien edustajina. Omakielinen ohjaus on ammatillisesti ja henkisesti vaativaa sekä intensiivistä työtä. Omakielisten ohjaajien tulisi saada kohdennettua koulutusta tarvittaessa. Omakielinen ohjaus tulisi tunnistaa voimavarana ja vakiinnuttaa sen asema yhteiskunnan palvelujärjestelmässä.

Yhdenvertaista Suomea luotaessa tulisi pyrkiä rikkomaan yhteiskunnallisia tekijöitä, jotka estävät monimuotoisen Suomen rakentumista. Monimuotoisessa yhdenvertaisuudessa jokaisen etnisen ryhmän näkyvyys turvataan ja samalla vahvistetaan uudistuvaa Suomi-kuvaa. Valtaväestön hegemonia ja etuoikeudet ylläpitävät yhdenvertaisuutta heikentävää vääristymää, missä etniset vähemmistöt määrittyvät automaattisesti monikulttuurisuuden kautta. Vääristymää voidaan korjata hyödyntämällä monikielisyttä eri ammattien ja palvelualojen voimavarana. Jotta tämä tavoite saavutettaisiin, monikielisyttä ja monikulttuurisuutta tulisi tukea, vaalia ja vahvistaa eri instituutioissa ja yksilötasolla. Omakieliset ohjaajat edustavat ja edistävät yhdenvertaista ja kansainvälistä Suomi-kuvaa.

LÄHTEET:

- Dufva, H. (2002). Dialogia suomalaisuudesta. Teoksessa S. Laihiala-Kankainen, S. Pietikäinen, & H. Dufva (toim.). *Moniääninen Suomi; Kieli, kulttuuri ja identiteetti*. (s. 21–38). Jyväskylän yliopisto.
- Dufva, H., Laihiala-Kankainen, S., & Pietikäinen, S. (2002). Kieli, kulttuuri ja identiteetti; ääniä suomenniemieltä. Teoksessa S. Laihiala-Kankainen, S. Pietikäinen, & H. Dufva (toim.). *Moniääninen Suomi; Kieli, kulttuuri ja identiteetti*. (s. 9–18). Jyväskylän yliopisto.
- Kotona Suomessa -hankkeen työryhmä. *Maahanmuuttajien alkuvaiheen palvelujen malli*. Saatavilla (30.11.2020): https://kotouttaminen.fi/documents/3464316/4354222/KotonaSuomessa-Maahanmuuttajien_palvelumalli_final.pdf/a4adf557-f9c3-47ba-ad99-06d0a42547c7
- L1325/2014. Yhdenvertaisuuslaki. <https://www.finlex.fi/fi/laki/alkup/2014/20141325>
- L731/1999. Suomen perustuslaki. <https://finlex.fi/fi/laki/ajantasa/1999/19990731>
- L2000/812. Laki sosiaalihuollon asiakkaan asemasta ja oikeuksista. <https://www.finlex.fi/fi/laki/ajantasa/2000/20000812>

L434/2003. Hallintolaki. <https://www.finlex.fi/fi/laki/ajantasa/2003/20030434>

Martin, M. (2016). Monikielisyys muutoksessa. *Kieli, koulutus ja yhteiskunta*, 7(5). Saatavilla (29.11.2020): <https://www.kieliverkosto.fi/fi/journals/kieli-koulutus-ja-yhteiskunta-lokakuu-2016/monikielisyys-muutoksessa>

Oikeusministeriö. (2018). *Selvitys yhdenvertaisuuden toteutumisesta sosiaali- ja terveyspalveluiden valinnanvapauskokeiluissa. Painopisteenä kielellinen saavutettavuus.* (Oikeusministeriön julkaisu 33/2018). <http://urn.fi/URN:ISBN:978-952-259-710-6>

Opetushallitus. (i.a). *Millaisin teoin kohti moninaisempaa yhteiskuntaa?* Saatavilla 12.12.2020 <https://www.oph.fi/fi/tietoa-meista/millaisin-teoin-kohti-moninaisempaa-yhteiskuntaa>

Työ- ja elinkeinoministeriö. (2017). *Maahanmuuttajien ohjaus ja neuvonta. ELO-ryhmä 9.2.2017.* [PowerPoint –diat]. Peda.net. <https://webcache.googleusercontent.com/search?q=cache:9NjcrWN4cGMJ:https://peda.net/hankkeet/elotori/t4ve/kokoukset/kokous-9-2-2017/mojn:file/download/ea040adc1ebcb76bf9d577641736dbef81844abb/Maahanmuuttajien%2520ohjaus%2520ja%2520neuvonta+Haavisto.pptx+%&cd=3&hl=fi&ct=clnk&gl=fi>

Valtioneuvoston kanslia. (2017). *Hallituksen kertomus kielilainsäädännön soveltamisesta 2017.* (Hallituksen julkaisusarja 8/2017). <http://urn.fi/URN:ISBN:978-952-287-463-4>

Mikko Malkavaara

USKONTOLUKUTAITO JA SEN MERKITYS MONIKULTTUURISSESSA TYÖSSÄ

Uskontolukutaito on käsitteenä uusi ja vielä melko vakiintumaton. Ilmeisesti ensimmäisen kerran käsitettä (*religious literacy*) on käytetty Yhdysvalloissa vuonna 2007. Samalla oli esillä uskontolukutaidottomuuden (*religious illiteracy*) käsite. Lähtökohta oli mielikuva Yhdysvalloista maana, jossa uskonto on paljon esillä ja jota pidetään uskonnollisena, mutta jossa tietoa uskonnoista on vähän. (Prothero, 2007.) Toisaalta Yhdysvalloissa uskontoryhmiä on poikkeuksellisen monia, mutta toisten uskontoja ja kulttuurista taustaa ei juuri tunneta (Moore, 2007).

Havainnot johtivat vuonna 2015 Harvardin yliopistossa alkaneeseen uskontolukutaidon koulutus- ja tutkimusohjelmaan. Vuonna 2019 uskontolukutaito kytkettiin Harvardin yliopistossa laajaan *Uskonto ja julkinen elämä* -ohjelmaan. Sen tarkoitus on vahvistaa ymmärrystä uskonnon roolista ja luonteesta yhteiskunnassa ja kulttuurissa. Harvardin yliopiston verkkosivuilta on myös suora linkki hyödylliseen englanninkieliseen uskontoja käsittelevään sanastoon. (Religion and Public Life.)

Lontoon yliopistoon lukeutuvassa Goldsmith's Collegessa aloitettiin uskontolukutaidon opetus- ja tutkimusohjelma vuonna 2010. Se perustui samoin varsin yksinkertaiseen havaintoon: uskontoa ja katsomuksia koskevan keskustelun laatu oli valitettavan heikkoa aikana, jolloin tietoa ja ymmärrystä uskonnoista olisi erityisesti tarvittu.

Keskeinen uskontolukutaitoon liittyvän opetuksen ja tutkimuksen kehittäjä Britanniassa on ollut Goldsmithsin professori Adam Dinham, joka on julkaissut aiheesta runsaasti yksin ja työtovereidensa kanssa (Dinham, 2009; Dinham, 2020; ks. kirjallisuusluettelo). Uskontolukutaidon opetusta ja tutkimusta on Britanniassa nykyisin useissa yliopistoissa. Koulutusta on katsottu tarvittavan erityisesti koulutuksen, hyvinvointipalveluiden ja median palveluksessa toimiville tai niille aikoville. Näillä alueilla havaitaan jatkuvasti käytännön tilanteita, joissa uskonnolla on ollut merkitystä, mutta taitoja ymmärtää asioiden oikeaa luonnet-

ta puhumattakaan kyvyistä puuttua niihin ei ole ollut. (Religious Literacy Programme 2014.)

Dinham on tehnyt Diakonia-ammattikorkeakoulun (Diak) kanssa hankeyhteistyötä, minkä takia tietoja uskontolukutaidon etenemisestä saatiin Suomeen varhain. Hän toimi asiantuntijana vuosina 2014–2015 toteutetussa järjestöjen yhteiskunnallisen vaikuttavuuden arvioinnin kehittämishankkeessa. Siinä sovellettiin hänen työryhmänsä kehittämää uskonnollisten kansalaisjärjestöjen toiminnan arviointiin tarkoitettua menetelmää. (Dinham & Shaw, 2012; Kähkönen, 2015 a.) Hankkeeseen ryhdyttäessä uskontolukutaidon käsitettä ei käytetty, mutta sen lähikäsite, uskonto- ja kulttuurisensitiivisyys, oli arvioinnissa yhtenä lähtökohtana. (Hammar, 2015.)

Hankkeen loppuraportissa Diakin erityisasiantuntija Esko Kähkönen ja yliopettaja Ulla Siirto (2015, s. 21–22) määrittivät uskontolukutaidottoman henkilöksi, joka on kykenemätön ymmärtämään uskonnollisia ilmaisumuotoja. Uskontoja huonosti tunteva henkilö saattoi tietämättömyytään olla ennakkoluuloinen tai vihamielinen eri tavoin uskovaa kohtaan, mikä haittasi yhteistoimintaa.

Uskontolukutaitoa tarvittiin toimintaympäristöissä, joissa jouduttiin sovittamaan yhteen erilaisten uskonnollisten vakaumusten ilmentämistapoja. Kähkönen ja Siirron (2015, s. 21–23.) mukaan uskontolukutaitoinen pystyi ymmärtämään uskonnon roolia globaaleissa, kansallisissa ja paikallisissa konteksteissa sekä tarkastelemaan ja analysoimaan eri uskontoja sosiaalisista, kulttuurisista ja poliittisista näkökulmista. He esittelivät suomalaisen Kielo Brewisin tutkimustuloksen, jonka mukaan maahanmuuttajataustaisten ihmisten kanssa työskenteleminen aiheutti suomalaisille virkamiehille stressiä. Etenkin sosiaali- ja terveystaloilla tarvittiin lisää ymmärrystä ilmiöihin, jotka riippuivat uskonnosta, mutta joita ei sellaisiksi tunnistettu.

Kähkönen (2015 b.) käsittelee uskontolukutaitoa Suomen Kuvalehden julkaisemassa kirjoituksessa. Hänen mielestään uskontolukutaito tuli saada kansalaistaidoksi. Suomalaisen kulttuurin erityispiirre oli, että uskonto hyväksyttiin keskustelunaiheeksi vasta ”maahanmuuttoon liittyvän uskontojen vahvemman läsnäolon ja globaalisuuden kautta”. Virallisen sekularismin politiikan hän ei uskonut tarjonneen ratkaisuja pinnan alla kytevän uskonnolliskulttuurisen tyytymättömyyden kanavoimiseksi. ”Eurooppalaisia yhteiskuntia kohtaavat uskontotaustaan mielletyt ristiriidat, uhkat ja perusrauhan järkkäminen vaativat uudenlaisia taitoja.”

Dinham oli todennut sisällyttävänsä uskontolukutaitoon a) tiedon ja taidon tunnistaa uskonto legitimiiksi ja tärkeäksi osaksi julkisuutta, b) riittävän mää-

rän yleistietoa uskonnollisista traditioista ja kykyä oppia niistä uutta, c) väärän yleistämisen torjumisen, kunnioittamisen ja hyvien suhteiden rakentamisen erilaisuudessa, d) uskontolukutaidon tiedostamisen luonteeltaan enemmän kansalais- taidoksi kuin teologiaksi sekä e) tuen ehyelle, moniuskontoiselle yhteiskunnalle, jossa on tilaa sekä uskoville että uskonnottomille silloinkin kun uskontoa kyseen- alaistetaan. (Dinham & Jones, 2010; Gothóni & Kähkönen, 2015, s. 111.)

Uskonnollisuuden muutoksia Suomessa

Suomalaisesta kulttuurista on vuosien varrella tullut ihanteiltaan ja käytännöiltään uskontoneutraali. Uskonto kuuluu lähes kiellettyihin puheenaiheisiin, joka otetaan esiin vain, jos se on esimerkiksi asiakkaalle erityisen tärkeä. Uskonnosta ei juuri osata puhua, ja yhteiskunnan eri toiminnoissa uskonnon vaikutuksen näkeminen on hankalaa. (Kähkönen & Siirto, 2015, s. 21–22.)

Suomalaisessa yhteiskunnassa puhe uskonnosta julkisessa tilassa ei ollut aikaisemmin tärkeää. Se mikä oli näkyvää, oli ilmeistä. Lähes yksiuskontoisessa kulttuurissa uskonnosta katsottiin tiedettävän se, mitä tarvittiin. Siinä suomalaisia tukivat institutionaaliset uskontokasvatuksen muodot, koulun uskonnonopetus ja kirkon rippikoulu.

Todellisia uskonnollisia kysymyksiä on pidetty sitä vastoin henkilökohtaisina ja yksityisinä. Keskeinen syy tähän ovat olleet herätysliikkeet, jotka nostivat uskon riman korkealle ja rakensivat muurin maailman suuntaan. Varsin selkeästi tiedettiin, ketkä kuuluivat rajan millekin puolelle. Silti rajalinjan molemmilla puolilla kuuluttiin uskonnolliseen yhteisöön, luterilaiseen kirkkoon.

Suomeen kehittyi kulttuuri, jossa huomattava enemmistö on kuulunut kirkkoon, kastanut lapsensa, lähettänyt heidät rippikouluun ja konfirmoitaviksi, halunnut avioliittoon vihkimisen kirkossa ja tullut elämän päättyessä siunatuksi kristillisen perinteen mukaan, mutta enimmäkseen vaiennut uskosta puhuttaessa.

Suomessa on vallinnut kansainvälisesti aika harvinainen tilanne, jossa ihmisten käytännön sidos uskonnonharjoitukseen esimerkiksi jumalanpalveluksiin osallistumisen muodossa on heikko, mutta kulttuurinen ja yhteiskunnallinen sidos omaan uskonnolliseen perintöön on vahvaa. Uskontoa ei harjoiteta, vaan se ilmenee mentaliteettina sekä eräänlaisena reservinä, joka otetaan käyttöön esimerkiksi ihmiselämän kriisitilanteissa. (Malkavaara, 2017; Malkavaara, 2020.)

Uskonnolla on ollut kiinteä sidos kulttuuriin, jossa onkin paljon yhtenäiskulttuurin piirteitä. Suomalaista mielenmaisemaa ovat yhdistäneet sauna, kesämökki, joulukuusi, joulupukki, tango ja marjametsä. Keskeisten uskonnollisten tapojen on ajateltu liittyvän näiden joukkoon.

Nopeasti on tapahtunut kaksi asiaa. Yhtenäiskulttuuri on murentunut ja luterilaisen uskon tunnusmerkit ovat vähentyneet suomalaisia yhdistävistä tunnusmerkeistä. Toiseksi väestön kulttuurinen tausta on moninaistunut. Tärkeä syy on maahanmuutto, mutta sitä enemmän vaikuttaa ihmisten irrottautuminen perinteisestä uskonnollisesta taustastaan. Uskontolukutaitoa voi luonnehtia myös kadonneeksi kansalaistaidoksi.

Uskontokunnat Suomessa

Vuonna 2019 lopussa Suomen väestöstä oli ulkomaalaistaustaisia 423 494 eli noin kahdeksan prosenttia. Ulkomaalaistaustaisista yli puolet asui Uudellamaalla, jonka väestöstä 14,2 prosenttia on ulkomaalaistaustaisia. Ahvenanmaalla ulkomaalaistaustaisia asui suhteellisesti vielä enemmän, 15,9 prosenttia.

Selvästi suurin uskonnollinen yhdyskunta on Suomen evankelisluterilainen kirkko, johon kuului noin 70 prosenttia väestöstä. Suomen ortodoksinen kirkko on toiseksi suurin uskonnollinen yhdyskunta, johon kuului hieman yli prosentti väestöstä (60 567 henkeä). Evankelis-luterilaisella kirkolla ja ortodoksisella kirkolla on Suomessa erityisasema. Niillä on esimerkiksi oikeus kantaa veroa. (Uskonnolliset yhdyskunnat, 2019.)

Kaikkiaan kristillisiin yhteisöihin lukeutuvia oli Suomessa vuoden 2019 lopussa 3 909 054 henkeä. Suurimpia kristillisiä yhteisöjä jäsenten perusteella olivat vapaakirkot (15 205 henkeä), Katolinen kirkko Suomessa (14 224 henkeä) ja Helluntaikirkko (12 501 henkeä). Helluntailaisuudelle on kuitenkin ollut ominaista, että se ei rekisteröi jäseniään. Siten helluntailaisia on sekä luterilaisen kirkon jäsenenä että uskontokuntiin kuulumattomina väestörekisterissä. Jossakin määrin sama koskee myös vapaakirkkojen piirissä olevia. (Kärkkäinen, 2005; Helluntailaisuus, 2007; Uskonnolliset yhdyskunnat, 2019.) Useat kristilliset yhteisöt ovat vahvistuneet ja saaneet uusia jäseniä maahanmuuton seurauksena.

Muista kuin kristillisistä uskontokunnista nopeimmin on kasvanut islamilaisiin yhteisöihin lukeutuvien määrä. Vuoden 2000 lopussa islamilaisia oli rekisteröity Suomessa 1 201 henkeä, mutta vuoden 2019 lopussa 16 674 henkeä. Todellinen luku tässäkin on suurempi. Suomessa asuu kymmeniä tuhansia muslimeja, joista kuitenkin vain osa kuuluu islamilaisiin yhdyskuntiin. Vuonna 2008 islaminuskoisten määräksi Suomessa arvioitiin vähän yli 40 000 henkeä (Juntunen, Martikainen & Sakaranaho, 2008, s. 71–73.), ja vuonna 2015 Siirtolaisinsti-tuutti arvioi islamilaisia olevan noin 70 000.

Suuri kristillisten yhteisöjen ulkopuolisiin lukeutuva yhteisö on Jehovan todistajat, jonka jäseniä oli vuoden 2019 lopussa kaikkiaan 17 083. Hyvin suuria

muutoksia sisältyy kuitenkin uskontokuntiin kuulumattomiin tilastointiin. Heitä oli vuoden 2019 lopussa lähes 1,6 miljoonaa henkeä. Nämä muutokset näkyvät huonosti uskontokuntien jäsentilastoissa. Ne voivat koskettaa myös uskontokuntien jäseniä. (Uskonnolliset yhdyskunnat, 2019.) Taito tulkita tilastolukuja on myös uskontolukutaitoa.

Uskonnollisuuden uusia ilmenemismuotoja

Luterilaisen tapakristillisyyden ja kirkon tarjoaman hengellisyyden rinnalle ovat nousseet itämainen uushenkisyys, meditaatiot ja jooga, new age, teosofia, spiritualismi, transsendentalismi, länsimainen salatieto eli esoteria, okkultismi ja uuspakanuus, luonnonuskonnot sekä maahanmuuttajien mukanaan tuomat monet uskonnot ja hengellisyyden muodot. (Solberg, 2020, s. 80–81; Malkavaara, 2020.) Julkinen uskontokriittisyys on voimistunut 2000-luvulla länsimaissa huomattavasti uusateistisen kirjallisuuden siivittämänä. Jopa 24 prosenttia suomalaisista sanoo kuuluvansa uskonnottomiin. (Sillfors, 2020, s. 98–101.)

Aasialaisperäisten uskontojen vetovoima vaikuttaa länsimaissa jopa siinä määrin, että niiden sanotaan muokkaavan länsimaista kulttuuria ja uskonnollisuutta uusiksi. Maallistuminen ja maahanmuutto eivät ole siis ainoita tekijöitä uskontokentän rajussa muutoksessa. Aikoinaan itäiset vaikutteet olivat vastakulttuuria, mutta viimeistään 1990-luvulla alkoi niiden valtavirtaistuminen. Etenkin joogasta on tullut yleisesti hyväksytty harjoittelun ja keskittymisen muoto, johon suhtaudutaan Suomessa usein hyvin eri tavoin kuin sen kotimaassa, Intiassa. Suomessa joogaa pidetään tavallisesti liikuntalajina, Intiassa puolestaan pelastuksen tienä, ei kuitenkaan uskontona. (Hellqvist & Komulainen, 2020, s. 7–10.)

Jooga ja meditaatio ovat osa jatkuvasti lisääntyvää henkisen ja ruumiillisen hyvinvoinnin kehittämistä, johon kuuluvat myös populaaripsykologian, elämäntaidon ja liikunnan moninaiset kurssit ja oppaat. (Ketola, 2020, s.14–15.) Länsimainen jooga lienee saanut alkunsa bengalilaiseen älymystöön kuuluneen munkki Vivekanandan opastamista käytännön menetelmistä Yhdysvaltojen 1890-luvun retriiteissä. Vivekananda saapui vuoden 1893 uskontojen maailmankonferenssiin Chicagoon edustamaan hindulaisuutta ja jäi Yhdysvaltoihin pitemmäksi ajaksi. Oikeastaan moderni jooga syntyi vasta, kun intialaiset keskittymisharjoitukset liitettiin 1950-luvulta lähtien osaksi uudenaikaista ruumiinkulttuurin ja harjoitusten popularisointia. Siitä tuli osa maailmanlaajuista kulutuskulttuuria. (Ketola, 2020, s. 18–21.)

Voidaan joutua pohtimaan, ovatko erilaiset dieetit ja ruuanvalmistamisen tavat, laihduttaminen tai luontaislääkintä osa uskonnollisuutta ja sen muuttuvia

muotoja. Jooga on kaupallistunut ja maallistunut. Näyttää siltä, että monet uuden henkisyyden ilmiöistä ovat helposti lähestyttäviä ja kiinnostavia myös ja nimenomaan noista syistä. Toisaalta uushenkisyys mielletään usein tämänpuoleiseksi kokonaisvaltaiseen hyvinvointiin tähtääväksi toiminnaksi, jonka harjoittajat eivät itse näe läheskään aina siinä uskonnollisia piirteitä. (Ketola 2020, s. 39–44; Sohlberg 2020, 105.)

Uskontolukutaito kansalaistaitona

”Uskontolukutaito aktiivisena taitona antaa laajan perspektiivin uskontojen ja katsomusten sekä niiden yhteiskunnallisen roolin hahmottamiseen ja jäsentämiseen”, totesi myös Esko Kähkönen. Näin ajatellessaan hän näki uskontolukutaidon monien brittiläisten ja yhdysvaltalaisen uskontolukutaidon pioneerien tapaan kansalaistaidoksi, uskontojen ja vakaumusten ymmärtämiseksi ja tiedolliseksi tuntemiseksi. Uskontolukutaito ei ole teologiaa eikä oikein uskontotiedettä. Ainakaan se ei ole uskonnollista puhetta eikä uskontolukutaitoisuus edellytä omakohtaista vakaumusta. (Kähkönen 2016, s. 271–272.)

Käsitteet uskontolukutaito ja -taitoisuus ovat parempia kuin uskontojen lukutaito. Jälkimmäinen viittaa enemmän tietämiseen ja erityisesti tietoon maailmanuskunnoista. Kaikkien maailmanuskunnoiksi luokiteltujen perinteiden kirjo on valtava. On ongelmallista ajatella, että olisi yksi islam, yksi hindulaisuus tai yksi kristinusko. Mitä tarkemmin haluaa perehtyä yhteen ilmiöön tai perinteeseen, sitä todennäköisempää on, että tarkastelija joutuu hylkäämään aiemmin saamansa kuvan po. uskonnosta. On ensin tunnettava uskontoa ja uskonnon käsitettä yhteiskunnallisena ja kulttuurisena ilmiönä ennen kuin voi alkaa syvemmin perehtyä eri uskontoihin ja niiden uskomuksiin ja tapoihin. (Hjelm, 2020, s. 262–264.)

Uskontolukutaito liittyy kansalaistaitona ennen muuta siihen, miten uskonto näkyy julkisessa tilassa. Se on myös ilmiöiden oikeaan mittakaavaan asettamista. Usein mediassa, yhteiskunnan tutkimuksessa tai arkisessa puheessa ilmenee uskonnon yli- tai aliarvioimista, mikä johtuu uskontoon kohdistuvan tiedon tai ymmärryksen puutteesta, mutta joskus myös tietoisesta asenteesta.

Sekularisaatio, maallistuminen tai uskonnosta vieraantumisen, on erotettava sekularismista, eli uskonnosta irrottautumisen aatteesta. Jälkimmäinen on alkanut näkyä eräänlaisena hyveenä tai itsestään selvänä ihanteellisena ajatussuuntana, missä sekularisaatiota arvotetaan myönteisesti ja uskontoa kielteisesti, ilman tarkempia erittelyjä. Tällöin se toimii katsomuksen tai ideologian tapaan, vaikka se esiintyisikin piilossa. Sekularismi ideologian kaltaisena isminä on arvosidonnainen ilmiö eikä missään tapauksessa edusta objektiivista kuvausta uskonnon

merkityksestä yhteiskunnassa. Sekularisaation neutraali kuvaaminen ei ole puolestaan sekularismia. (Rautio, 2018.)

Uskontoa yliarvioidaan, mikäli itselle vierasta kulttuuria arvioidaan vain uskontolinssin läpi. Esimerkiksi naisten heikkoa asemaa Latinalaisessa Amerikassa tai muslimimaissa voidaan pitää katolisen kirkon tai islamin syynä. Uskonnon merkitystä voidaan myös aiheetta aliarvioida tai jättää se kokonaan huomiotta silloin.

Helsingin yliopiston globaalin kristinuskon ja uskontodialogin professorin Elina Vuolan havaintojen mukaan mediassa tarjotaan uskontoa usein yhteiskunnallisten epäkohtien kattavaksi selitykseksi. Uskontoa väitetään perusteluksi sorrolle, väkivallalle ja epätasa-arvolle. Sosiaalisessa mediassa tämä yksipuolisuus kertaautuu. Aivan erityisesti tämä näkyy terrorismikeskustelussa, jossa uskonto pelkistetään pääsyyksi ja sivuutetaan yksilöiden ja ryhmien radikalisoitumista ruokkiva heikko sosioekonominen asema, koulutustaso tai vieraantuneisuuden tunne. (Rautio, 2018.)

Uskontolukutaito karttana tai kompassina monikulttuurisessa työssä

Monikulttuurista työtä tekevältä pitää odottaa oman uskonnon tai omassa kulttuurissa esiintyvien uskonnon piirteiden tuntemusta. Tämä on kuin kielenkääntämistä, jossa kääntäjän pitää hallita kieli, jolta kääntää, ja kieli, jolle kääntää. Lopulta jälkimmäinen on tärkeämpää. Tästä syystä uskonnonlukutaidon koulutukseen sisältyy aina opetusta oman uskonnon roolista ja merkityksestä julkisessa elämässä. Koska suomalaisessa kulttuurissa uskonnon jälkiä on ikään kuin lakaisu tu piiloon maton alle, opiskelijoita voidaan tukea löytämään merkkejä tai tiedostamaan uskonnollisuutta sieltä, missä sitä ei yleensä sanota olevan.

Koska islaminuskoisten määrä Suomessa on selvässä kasvussa, voisi olla tärkeää luoda uskontolukutaidon soveltuvaa koulutusta. Lähtökohta-ajatuksena olisi tällöin opiskelijoiden kohtalainen tai hyvä islamin tuntemus, mistä käsin he perehtyisivät suomalaisten uskonnollisiin tapoihin, uskomuksiin ja uskonnon rooliin julkisessa elämässä.

Uskontolukutaito on osaamista. Se on myös herkkyyttä ja hyvää kulttuurintuntemusta, jolloin se voi olla väline autettaessa muita ymmärtämään kulttuurin kokonaisuutta. Uskontolukutaitoisuutta voi ajatella eri metaforien kautta. Se voi olla kartta, joka näyttää koko maaston tai kompassi, joka antaa aina tarkan tiedon suunnasta, jolloin pystyy orientoimaan itsensä oikeaan suuntaan. Vanhassa yhtenäiskulttuurissa uskontolukutaitoa tai uskonnon tuntemusta saattoi ehkä ni-

mittää kulttuurin avaimiksi. Monenlaisten katsomusten, uskontoneutraalisuuden ihanteen, uskontokielteisten tunteiden, uskonnottomuuden lisääntymisen ja uskonnollistumisen monimuotoistumisen aikakaudella tuskin on löydettävissä yhtä kulttuurista avainta. Pikemmin tarvitaan karttaa ja kompassia.

Uskontolukutaito ei ole uskontodialogia

Sekä yksipuolinen sekulaarisuus että kapeasti tulkittu uskonnollisuus johtavat kyvyttömyyteen keskustella uskonnosta ja katsomuksellisista perusteluista. Kähkönen on kutsunut tietoista uskontolukutaidon kehittämistä erilaisten vakaumuksellisten lähtökohtien kokoamiseksi yhteisesti työstettävälle alustalle tai sillan rakentamiseksi uskonnollisen ja sekulaarin välille molemminpuolisen ymmärtämisen lisäämiseksi. (Kähkönen, 2016, s. 271.)

Ajatus sillasta uskonnollisen ja sekulaarin välillä on hyvä uskontolukutaidon metafora. Se ei ole kuitenkaan silta eri uskontoryhmien välille eikä se ole avain yhteenkään oveen tai kulttuuriseen koodiin. Tarkastelutapaa, jossa keskustelijat tulevat omine vakaumuksineen pohtimaan asioita ja oppimaan toisilta, voidaan kutsua uskontodialogiksi tai uskontodialogiseksi asenteeksi. Dialogiin kuuluu arkista kohtaamista tai huolellisesti valmisteltua teologista keskustelua, mutta sen pääideana on tunnustettuihin ja havaittavissa oleviin uskonnollisiin tai muihin vakaumuksiin sitoutuneiden ihmisten vuorovaikutus. Olennaista on oman perinteen ja vakaumuksen niin hyvä tuntemus, että pystyy sitä edustamaan.

Uskontolukutaidon ja uskontodialogin voi ajatella sukulaisilmiöiksi niin, että paremman uskontolukutaidon tarvetta saattaa ilmetä sekä uskonnoista tietämättömällä että omaa uskontoaan hyvin tuntevalta. Uskontolukutaidon sisäistäminen parantaa kommunikaatiokykyä ja auttaa ymmärtämään uskonnollisuutta ja uskonnottomuutta. Uskontolukutaito vaatii arvostavaa tasapuolisuutta. Uskontojen ja katsomusten kielteisetkin ilmiöt kohdataan arvioivasti. Dialogia uskontolukutaito ei kuitenkaan edellytä eikä uskontolukutaito ole olemukseltaan uskontodialogia. (Kähkönen, 2016, s. 271–272.)

Uskonto ja kehitys

Monikulttuurisen työn näkökulmasta on pantava merkille, että sekularistinen, sekulaarin edistykseksi ja uskonnon takapajuiseksi leimaava ajattelutapa on eurosentrinen ja jopa kolonialistinen. Elina Vuola on todennut, että uskonnon merkitys yksilöiden elämässä ja yhteisöissä on Aasiassa, Afrikassa ja Etelä-Amerikassa varsin toisenlaista kuin Länsi-Euroopassa. (Rautio, 2018.)

Monikulttuurista työtä tehdään eri kulttuurien rajapinnassa. Siinä tarvitaan erityistä tarkkuutta uskonnon yli- tai alikorostamisen, suoranaisen vähättelyn ja poissulkemisen suhteen. Uskonnon vaikutuksen painoarvo pitäisi pystyä arvioimaan kussakin tilanteessa erikseen. Tämä edellyttää taitoa ja suhteellisuudentajuja. Uskonnollisia ilmiöitä kohdattaessa on tiedostettava myös vaara uskontojen esittämisestä turhan eksoottisina ja ihmeellisinä. Uskontolukutaidon tulisi olla myös vallankäytön lukutaitoa, kykyä nähdä eletyn uskonnon moninaisuutta, sen sisäisiä valtakysymyksiä sekä vähemmistöjen asemaa ja kohtelua uskonnon sisällä. (Kalliokoski, 2019.)

Hollantilais-englantilainen tutkijapariskunta Gerrie ter Haar ja Stephen Ellis (2006, s. 351–352) on pohtinut uskonnon merkitystä kehitystyössä Afrikan maiden ja Euroopan unionin välisenä kysymyksenä. He korostavat, että yksi kultureiden viime vuosikymmenien tuottamista suurimmista yllätyksistä on ollut uskonnon sitkeä elinvoima. Monien tavoin tutkijapariskunta oli omaksunut klassisen yhteiskuntatieteen näkemyksen uskonnon vähittäisestä häviämisestä modernien valtioiden ja talouksien nousun väistämättömänä seurauksena. Myöskään klassiset kehitysteoriat eivät olleet kiinnittäneet huomiota uskontoon. Nämä teoreetikot olivat pitäneet uskontoa irrelevanttina tekijänä ja yhteiskunnallisen modernisaation esteenä. Ter Haarin ja Ellisin kritiikki kohdistui siihen, että Euroopan unioni oli perustanut kehityspolitiikkansa näille olettamuksille.

Monikulttuurisessa työssä uskontoa vähättelevät ja uskonnon hiipumisen varaan rakennetut olettamukset ovat todennäköisesti kaikkein virheellisimpiä. Jos työskennellään esimerkiksi Afrikan tai Lähi-idän maista tulleiden ihmisten parissa, on syytä suhtautua uskontoon heidän elämässään niin kuin työskenneltäisiin näissä maissa. Tällöin ter Haarin ja Ellisin oivallukset ovat käyttökelpoisia. Heidän mukaansa uskontoa ei voi pitää voimana, jonka määränpäänä olisi vetäytyä julkisesta tilasta suurta sivistystä ja korkeita teknologisia saavutuksia tavoittelevissa yhteiskunnissa. On tarpeellista ajatella uudelleen uskonnon ja kehityksen välisten suhteiden olettamuksia.

Uskonnon rooli on viime vuosina kasvanut maailman asioiden ja hallinnoinnin keskusteluissa siitä. Ter Haar ja Ellis ovat pyrkineet osoittamaan, miten Afrikan mantereella on satoja erilaisia esimerkkejä, kuinka uskonnolliset tavat ja uskomukset ovat vaikuttaneet poliittiseen toimintaan maanosan sisällä. ”Afrikassa uskonto on keskeistä ihmisten maailmankatsomuksissa. Uskonnon kasvava rooli julkisessa keskustelussa osoittaa historiallista jatkuvuutta maanosan syvän menneisyyden kanssa.”

Ter Haarin ja Ellisin (2006, s. 356–365) mukaan moderni kehitysajattelu voidaan nähdä sekulaariksi mutta myös utooppiseksi. Tällöin se lähenee itsessään uskontoa ja voisi olla sekulaari muoto täydellisen elämän uskonnollisesta utopiasta. Uskontoa ei pitäisi tutkia vain yhteiskunnallisena ja poliittisena tekijänä, vaan sitä on tarkasteltava sen oman itseymmärryksen ja erityislaadun kannalta. Liian jyrkkä sekulaarin ja uskonnollisen erottaminen estää näkemästä sekulaareiksi miellettyjen käsitysten takana olevia kulttuurisia ja uskonnollisia näkemyksiä ja arvoja. Ihanteita ihmisen ja yhteiskunnan edistymisestä, siis länsimaisen kehitysajattelun lähtökohtaa, ter Haar ja Ellis pitävät juuriltaan kristillisinä.

Uskonnollisten järjestöjen merkitystä kehitystyössä on kuvannut erinomaisesti toimittaja Mari Mannisen artikkeli Helsingin Sanomissa syksyllä 2020. Sen mukaan länsimaiden hallitusten ja ei-uskonnollisten avustusjärjestöjen tärkeimpiä viimeaikaisia oivalluksia on ollut kiinteä yhteistyö uskonnollisten yhteisöjen ja niiden johtajien kanssa. Uskonto on läsnä ihmisten arjessa ja seurakunnat ovat yhteisöjensä tukipilareita. Paikalliset uskonnolliset verkostot löytävät avun tarpeessa olevat tehokkaimmin eivätkä avustukset ajaudu huijareille, kertovat avustusorganisaatioiden edustajat Tansaniassa ja Pakistanissa. Aikaisemmin uskonnollista neutraalisuutta korostanut ajattelu esti tämäntapaisen yhteistyön. Toisaalta uskonnollisia yhteistyökumppaneita saatettiin pelätä, koska niiden kuviteltiin ryhtyvän käännästyöhön tai niiden luultiin ajavan puolueellisesti vain omiensa etuja. (Manninen, 2020.)

Nämä kehitystyössä tehdyt havainnot tulisi ottaa ohjenuoriksi monikulttuurisen työn koulutuksessa ja ohjauksessa. Niitä tulisi pyrkiä soveltamaan siinä määrin kuin mahdollista. Uusissa ympäristöissä suhteellisen lyhyessä ajassa muodostuneet uskonnolliset yhteisöt saattavat olla hauraampia kuin perinteisissä yhteiskunnissa, mutta jäsenilleen ne saattavat olla sitäkin tärkeämpiä.

Uskontojen ja uskonnollisuuden muutos

Uskontoon liittyvät kysymykset jäivät yhteiskuntatieteissä valitettavasti vuosikymmeniksi lähes kokonaan käsittelemättä. Tämä koski myös kansainvälistä kehityspolitiikkaa ja kehitysmaatutkimusta. Nämä kysymykset liitettiin korkeintaan vain lähetystyöhön. Näin tehtiin siitä huolimatta, että kehitysmaaliikkeen peruspilareiksi ymmärrettiin kristillinen lähimmäisenrakkaus, työväenliikkeen solidaarisuusaate sekä liberaalin humanismin ihmisoikeus- ja oikeudenmukaisuusarvot. (Vuola, 2015a, s. 7; Vuola, 2015b, s. 33.)

Tutkimusta uskonnon ja yhteiskunnallisen kehityksen suhteesta on alettu tehdä vasta 2000-luvulla. (Vuola, 2015b, s. 34–35.) Oletus sekularisaation vähittäisestä varmasta voitosta hallitsi yhteiskunnallista ajattelua lähes koko 1900-luvun ja voimistui edelleen 1960-luvulla (ks. Berger, 1967). Oletus osoittautui vääräksi. Nyt siihen voi suhtautua ironisesti: onhan yleisesti tunnettua, että uskontoa on pidetty tärkeänä kapitalismin syntyä selittävänä tekijänä. (Tawney, 1977; Weber, 1981.)

Nyky aikaistuminen, koulutus ja elintason nousu eivät hävittäneet uskontoa maailmasta, vaikka maallistuneissa länsimaissa uskontoa pidetään usein yksityisasiana. Globaalisti uskonnon poliittinen ja yhteiskunnallinen merkitys ovat kasvaneet. Länsi-Euroopan sekularisaatio on poikkeus tästä kokonaiskuvasta. Kehittyvien maiden todellisuutta sekularisaatioteoria on kuvannut erityisen huonosti. (ter Haar & Ellis, 2006, s. 355–356.)

Uskonnot ovat muuttaneet luonnettaan. Tutkijat alkoivat 1990-luvun alussa havaita, että uskonnot olivat alkaneet voimistua jo vuosikymmeniä sitten. Uskonnolliset ryhmät olivat 1970-luvulta alkaen palanneet yksityisyydestä julkiseen tilaan. Esimerkkejä tästä tarjosivat Iranin islamilainen vallankumous, *taliban*-liike Afganistanissa, *Solidaarisuus*-liikkeen nousu kommunistisessa Puolassa, roomalaiskatolisen kirkon rooli Nicaraguan sandinistivallankumouksessa ja muissa Latinalaisen Amerikan konflikteissa, protestanttisen fundamentalismin poliittinen voima Yhdysvalloissa, kansallismielisen hindupuolueen voittokulku Intiassa, ortodoksisen kirkon rooli Venäjällä, islamismin eteneminen Bangladeshissa, Thaimaassa, Filippiineillä ja Indonesiassa sekä uskonnon keskeinen rooli lähes kaikissa Afrikan maissa. (Toft, Philpott & Shah, 2011.)

Espanjalainen José Casanova (1994) havaitsi yhtenä ensimmäisistä teorian sekularisaation väistämättömyydestä vääräksi. Julkiset uskonnot eivät olleet hävinneet eikä pidä olettaa, että ne katoaisivat. Kokonaan hän ei sekularisaatioteoriaa hylännyt. Sen väitteet uskonnollisen uskon hiipumisesta ja uskonnollisten sitoumusten muuttumisesta yksityisasiaksi olivat osoittautuneet virheellisiksi. Sen sijaan uskonnollisten ja ei-uskonnollisten yhteiskunnallisten ilmiöiden eriytyminen toisistaan oli jatkunut.

Jo 1960-luvun lopulla amerikkalainen sosiologi Robert Bellah oli havainnut amerikkalaiseen julkiseen elämään kuuluvan kirkoista riippumattoman ”kansalaisuskonnon”, jolla on lukuisia ritualistisia ilmenemismuotoja. Yhdysvaltoja kutsutaan ”luvatuksi maaksi” ja ”Jumalan omaksi maaksi”: amerikkalaisten tulee täyttää tehtävänsä Jumalan valittuna kansana. Poliitikkojen on lopetettava puheensa lauseeseen: ”Jumala teitä siunatkoon, Jumala siunatkoon Amerikkaa.”,

millä viitataan kansan uskonnolliseen tehtävään. Valtiolla on uskonnollinen legitimitetti ja uskonnollisuudella luodaan etnisten identiteettien rajat ylittävää kansallista identiteettiä. (Bellah, 1970.) Yhdysvaltain viime vuosien polarisoinnissa nämä piirteet ovat yhtäältä vahvistuneet ja toisaalla heikentyneet.

Radikaaleja uudistusliikkeitä islamin, kristinuskon ja juutalaisuuden piirissä on näyttänyt yhdistävän laajalle levinnyt tyytymättömyys modernia maailmaa kohtaan. Liikkeisiin on lähtenyt toimintatarmoisia, koulutettuja ja uudenaikaisia ihmisiä. Uskonnosta riippumatta eri puolilla maailmaa alettiin tuntea epäluottamusta modernisaatioprojektiin. Protestanttien, katolilaisten, juutalaisten, muslimien ja hindujen liikehdinnässä on ollut fundamentalististen herätysliikkeiden ja massoihin vaikuttavan evankelioinnin piirteitä. Niiden mukaan rappeutunut moderni maailma olisi tuhattava ja palattava uskonnollisen puhtauden aikaan. Näiden liikkeiden keskeiseksi vastustajaksi leimattiin valistusprojekti, ei niinkään sekulaari etiikka. (Kepel, 1993.)

Kehitystyössä uskonnollisten (*faith based*) järjestöjen merkitys on koko ajan kasvanut. Tälle ovat luoneet edellytyksiä auttamisen tärkeys eri uskonnoissa, laajat kansalaisyhteiskuntaverkostot, kehitysmaiden korruptoitunutta hallintoa haastavat uskonnolliset instituutiot.

Koko uskonnollistaustaisen järjestön käsite on poliittisessa ilmastonmuutoksessa syntyneen uuden toimintakulttuurin tuote. Uskonnollisen oikeiston nousu Yhdysvalloissa ja uusliberalistinen talouspolitiikka edistivät 1980-luvulta alkaen kehitysrahoituksen ohjautumista järjestöille ja vahvistivat uskonnollistaustaisten järjestöjen asemaa. Muslimimaailmassa poliittisen islamin esiinmarssi synnytti konservatiivisen uskonnollisuuden aallon, joka ruokki islamilaisten avustus- ja kehitysyhteistyöjärjestöjen kasvua. Kylmän sodan päättymisen myötä ”yhteiskunnallinen luokkatietoisuus korvautui uudelleen löydetyillä kansallisilla ja uskonnollisilla identiteeteillä, ja perinteiset jakolinjat vaihtuivat globaaliin kansalaisaktivismiin. Yhdessä kolmannen maailman demokratiakehityksen kanssa tämä avasi uskonnollisille yhteisöille uusia väyliä vaikuttaa poliittisesti ja yhteiskunnallisesti.” (Merenlahti, 2015, s. 59).

Myös Maailmanpankin kaltaiset suuret toimijat ovat kiinnittäneet huomiota uskonnon merkitykseen. Uskonnon kehitysvaikutuksia on alettu ymmärtää ja uskonnollistaustaisille toimijoille on kohdennettu aiempaa enemmän varoja. Euroopan maiden julkishallinnossa suhtaudutaan uskontoon edelleen varovaisesti. Poliitikot ja virkamiehet sanovat olevansa uskonnollisissa kysymyksissä vieraalla maaperällä ja linnoittautuvansa katsomusneutraalin ajattelutavan taakse. Kirkollisista järjestöistä on tullut ammattimaisia ja arvoneutraaleja. Oman uskonnolli-

suutensa artikuloinnista on tullut niille siinä määrin vaikeaa, että niitä syytetään oman arvopohjansa rapauttamisesta. (Merenlahti, 2015, s. 59–61.)

World Values -arvotutkimuksen pitkäaikainen johtaja Ronald F. Inglehart (2021) on julkaissut äskettäin teoksen *Religion's Sudden Decline*. Siinä hän esittelee yleisestä linjasta poikkeavia tutkimustuloksia. Institutionaalisen uskonnon, kuten valtakirkkojen, aseman ja merkityksen on yleisesti uskottu heikentyneen. Näin on tapahtunut etenkin Euroopassa. Koko 2000-luvun alun ajan on saatu tutkimustuloksia uskonnollisuuden globaalista elpymisestä. Nyt kehityssuunta on Inglehartin mukaan kääntynyt päinvastaiseksi. Tutkituista 49 maasta 43 maassa uskonnollisuus oli vähentynyt, ja maallistuminen olisi kiihtynyt ympäri maailmaa.

Inglehartin selitykset globaalista maallistumisesta ovat kiinnostavia. Muutokset johtuvat hänen mielestään naisten aseman muutoksista ja patriarkaalisten perhearvojen heikkenemisestä. Suurimmat tilastomuutokset on mitattu Yhdysvalloissa, missä samaan aikaan evankelikaaliset kristityt ovat asettuneet kriitikkömästi tukemaan Trumpia. Maallistuminen etenisi voimakkaimmin siellä, missä uskonnolliset toimijat tarrautuvat taaksejääneeseen patriarkaaliseen arvomaailmaan.

Jos Inglehartin tulokset osoittautuvat luotettaviksi, ne kertovat liberaalien ja demokraattisten sekä uskonnolliskonservatiivisten arvojen vastakkaisuudesta suuressa osassa maailmaa, eivät vain Yhdysvalloissa. Tulos on jossakin määrin yllättävä ja se kaipaa lisäselvitystä. Yhdysvalloissa republikaaninen puolue on pyrkinyt saamaan kannatusta omaksumalla konservatiivisten kristittyjen näemyksiä samaa sukupuolta olevien avioliitosta, abortista ja muista vastaavista perhekulttuurin kysymyksistä. Tutkimus antaa todisteita siitä, että ihmiset kaipaavat yhteiskunnallisen ympäristön kanssa sopusoinnussa olevaa johdonmukaista uskomusmaailmaa. Jos ympäristön arvot muuttuvat, uskonnollisten arvojen on jousuttava samaan suuntaan. Mikäli näin ei tapahdu, seurauksena on arvokonflikti, joka saa monet jättämään perinteisen uskonnon arvojen muutoksen takia.

Ihmiset uskovat kuitenkin yhä yliluonnolliseen, etsivät sisäistä rauhaa ja vastauksia elämänsä suuriin kysymyksiin ja selittämättömään. He tahtovat kokea pyhää ja kuulua uskonyhteisöihin. Sisäisen rauhan etsiminen meditaation, *mindfulnessin* ja oikeaan ravintoon keskittymisen avulla voidaan tulkita modernin ajan uskonnollisuudeksi ja henkisyudeksi, henkilökohtaisen kasvun etsimiseksi, individualismiksi sekä maallisen ja uskonnollisen välisen rajan hämärtymiseksi. (Mahlamäki & Kokkinen, 2020, s. 210–213.)

Ihmiset eivät välttämättä itse tunnista kohtaamiaan uskonnollisuuden muutoksia. Uskonnollisuus on joka tapauksessa suuressa murroksessa. Uskontolukutaito edellyttää tiedollisen osaamisen rinnalle herkkyyttä. Joskus uskonnoksi nimetty ei ole uskontoa lainkaan. Toisinaan toimijoiden täysin maallisina pitämät asiat sisältävät uskonnollisia piirteitä.

Missä uskontolukutaitoa voi oppia?

Uskontoa ei pidä yli- eikä aliarvioida. Sitä ei pidä sokeasti puolustaa eikä myöskään demonisoida. Uskonto tulee nähdä uskonnoksi, yhdeksi ihmisyydelle luonteenomaiseksi ilmiöksi, joka usein liittyy eettisiin käsityksiin, lähimmäiseen suhtautumiseen, juhlatapoihin, vuotuisiin juhliin ja arkielämään. Uskonnollisuus ilmenee rituaaleina ja pyhyyskäsitteinä. Uskontolukutaitoa on ymmärtää, ettei uskonnon vaikutus rajaudu vain niihin. Lukutaito on aina analyttistä ja kriittistä. Se auttaa uskonnon ottamista huomioon ja tulemaan näkyväksi. Riittävä uskontolukutaito auttaa kiinnittämään huomiota myös uskontojen sisäisiin tekijöihin, niiden välisiin eroihin sekä uskonnon ja uskonnollisuuden muutoksiin. (Vuola, 2015c, s. 223–224.)

Uskontolukutaitoa voi oppia lukemalla, opiskelemalla tietoisesti ja hakemalla tietoa uskonnoista, mutta myös kohtaamalla eri tavoin uskovia ja seuraamalla heidän tapaansa elää uskoaan todeksi omassa arjessaan. (Kähkönen & Siirto, 2015, s. 22.) Diak on tarjonnut uskontolukutaidon koulutusta vuodesta 2015 lähtien. (Gothóni & Kähkönen, 2015, s. 111.) Samoin kuin Yhdysvalloissa ja Britanniassa, uskontolukutaidon tarve on osoitettu polttavimmaksi sosiaali- ja terveysalalla sekä mediassa, joilla uskontolukutaidon heikkous voi aiheuttaa isoja virheitä tai sulkea ovia ymmärrykseltä. (Kähkönen, 2016, s. 269.)

Aluksi Diakissa oli tarjolla tutkintoa suorittaville ja avoimen ammattikorkeakoulun opiskelijoille 15 opintopisteen uskontolukutaidon koulutuskokonaisuus. Sen sisällöissä korostuivat maahanmuutto sekä uskonnollinen ja kulttuurinen moninaisuus. Islamin itseymmärryksestä nousevaa ajattelua pohdittiin erityisellä islamlukutaidon kurssilla. *Uskontolukutaito ja media* muodostivat oma kurssinsa, joka palveli mediaosaamisen kehittämistä. (Kähkönen, 2016, s. 270–271.)

Nykyisin uskontolukutaidon teemat ovat esillä sosionomikoulutuksen yhdeksässä opintojaksossa. Opetussuunnitelmissa käytetään harvoin uskontolukutaidon käsitettä. *Kulttuuri- ja uskontolukutaidon* kurssi (5 op) on perustutkintojen opintojaksoista kuitenkin ainoa, jonka erityisenä tavoitteena on edistää uskontolukutaitoon ja uskontodialogiin liittyvää osaamista. Myös sairaanhoitaja- ja terveydenhoitajakoulutuksessa ja tulkkausalalla uskontolukutaitoon on esillä useissa opintojaksoissa.

Diakin ylempi ammattikorkeakoulututkinto *Arvo- ja yhteisölähtöinen työn kehittäminen* sisältää viiden opintopisteen laajuisen uskontolukutaidon pakollisen opintojakson. Sen voi suorittaa myös avoimen ammattikorkeakoulun opintoina. Koulutuksessa painottuvat uskonto julkisessa tilassa Suomessa, islam sekä uskontolukutaito sote-alalla ja mediassa. Vastaavanlaista koulutusta olisi mahdollista kehittää ja laajentaa myös muille aloille.

Helsingin, Itä-Suomen, Lapin ja Tampereen yliopistojen sekä muiden instituutioiden kesken toteutui vuosina 2018–2020 uskontolukutaitoa käsitellyt hanke *Uskontolukutaito moniarvoisessa yhteiskunnassa*. Se sai rahoituksensa Suomen Kulttuurirahastolta. (Konttori, 2018.) Sen yhteydessä syntyi uskontolukutaidon tutkimushanke. Sen tulosten perusteella on ilmeistä, että uskontolukutaito edistää yhteiskunnassa sen sulauttamiskykyä, kaikille avointa yhteisyyttä sekä osallisuutta ja joustavuutta. (Aarrevaara, Sakaranaho & Konttori, 2020, s. 79–80.) Monikulttuurisen työn kannalta on tärkeää havaita, ettei ”kulttuurienvälisen ymmärryksen” (*intercultural understanding*) kehittyminen ole riittävä lähestymistapa uskontojen lukutavan oppimisen välineenä. (Rissanen, Ubani & Sakaranaho, 2020, s. 50.)

Diakin yleislinjan mukainen uskontolukutaidon opetuksen integrointi muun opetuksen yhteyteen sopii epäilemättä myös monikulttuurisen ohjaustyön koulutukseen. Se voi kuitenkin asettaa eri aiheiden kouluttajille kohtuuttoman suuria osaamisvaatimuksia uskontojen ja uskonnollisuuden sisältökysymyksissä. Sen takia olisi suositeltavaa, että koulutukseen sisältyisi myös uskontolukutaidon erillisiä opintojaksoja.

Kun uskontolukutaidon koulutus syvenee, se alkaa lähentyä uskontotietoa tai -tiedettä. Tällöin on mahdollista laajentaa opetusta esimerkiksi uskonnon määrittelyyn, maailmanuskontoihin, uskonnon vapauteen, ihmisoikeuksiin, fundamentalismiin, nationalismiin, uskonnolliseen kokemukseen, mediaan ja populaarikulttuuri ja uskonto (Pesonen & Sakaranaho 2020). Tällaisten teemojen hyvä hallinta on erinomaista uskontolukutaitoa ja tuottaa uskontolukutaidon perusopetusta edistyneempää tietoa. Näitä kysymyksiä uskontolukutaidon opetuksessa kuitenkin käsitellään.

LÄHTEET:

- Aarrevaara, T., Sakaranaho, T. & Konttori, J. (2020). Conclusions: Religious Literacy Promotes Absorptive Capacity, Inclusion and Reflexivity in Society. In: Sakaranaho, T., Aarrevaara, T. & Konttori, J. (editors) *The Challenges of Religious Literacy. The Case of Finland.* 39–53. Springer. <https://link.springer.com/book/10.1007/978-3-030-47576-5>.
- Bellah, R. N. (1970). *Beyond Belief: Essays on Religion in a Post-Traditional World.* Harper & Row.
- Berger, P. (1967). *The Sacred Canopy – Elements of a Sociological Theory of Religion.* Doubleday.
- Casanova, J. (1994). *Public Religions in the Modern World.* University of Chicago Press.
- Dinham, A. (2009). *Faiths, Public Policy & Civil Society: problems, policies, controversies.* Palgrave MacMillan.
- Dinham, A. (2020). *Religion and Belief Literacy. Reconnecting a Chain of Learning.* Policy Press.
- Dinham, A., Baker, C., and Crisp, B. R. (2018). *Re-imagining Religion and Belief.* 21st Century Policy and Practice. Policy Press.
- Dinham, A., Furbey, R., and Lowndes, V. (eds.). (2009). *Faith in the Public Realm: controversies, policies, and practices.* Policy Press.
- Dinham, A. and Jones, S. H. (2010). *Religious Literacy Leadership in Higher Education: an analysis of religious faith, and resources for meeting them, for university leaders.* London: LLP/HEFCE.
- Dinham, A. and Francis, M. (2016). *Religious Literacy in Policy and Practice.* Policy Press.
- Dinham, A., Francis, M., and Shaw, M. (2017). Towards a Theory and Practice of Religious Literacy: A Case Study of Religion and Belief Engagement in a UK University. *Religions* 2017, 8 (276), 1–15. <https://doi.org/10.3390/rel8120276>.
- Dinham, A. & Shaw, M. (2012). Measurements as reflection in faith-based social action. *Community Development Journal* 47 (1), 126–141.
- Furbey, R., Dinham, A., Farnell, R., Finneron, D., Wlikinson, G. with Howarth, C., Hussain, D, and Palmer, S. (2006). *Faith as social capital. Connecting or dividing?* Policy Press.
- Gothóni, R. & Kähkönen, E. (2015). Kulttuurit ja uskonnot osallistavassa työssä. Teoksessa R. Gothóni & S. Hyväri & M. Kolkka & P. Vuokila-Oikkonen (toim.), *Osallisuutta, oppimista ja arviointia. Diakonia-ammattikorkeakoulun TKI-vuosikirja 2015*, 107–120. Diakonia-ammattikorkeakoulu. <http://urn.fi/URN:ISBN:978-952-493-233-2>.
- ter Haar, G. & Ellis, S. (2006). The Role of Religion in Development: Towards a New Relationship between the European Union and Africa. *The European Journal of Development Research*, 18, 351–367.
- Hammar, S. (2015). Kulttuuri- ja uskontosensitiivisyyden huomioiva arviointi- ja kehittämismalli järjestöille. Teoksessa S. Hammar ja R. Gothóni (toim.), *Järjestöt kotoutumista edistämässä. Jyvä, josta kasvatettiin lisää valmiuksia toimia monikulttuurisessa ja -uskontoisessa ympäristössä. Järjestöjen yhteiskunnallisen toiminnan vaikuttavuuden arvioinnin kehittäminen – JYVÄ 1.1.2014–30.6.2015.* Kotouttamisrahaston rahoittaman hankkeen loppujulkaisu. 47–60. Diakonia-ammattikorkeakoulu. <http://urn.fi/URN:ISBN:978-952-493-247-9>.
- Hellqvist, E. & Komulainen, J. (2020). Johdanto. Teoksessa E. Hellqvist & J. Komulainen (toim.), *Henkisyyttä ja mielenrauhaa. Aasian uskonnollisuus länsimaissa.* 7–13. Gaudeamus.
- Helluntaisuus (2007). *Uskonnot Suomessa.* Helluntaisuus. Tiedot päivitetty 15.2.2007. <http://www.uskonnot.fi/uskonnot/view.php?religionId=28>.
- Hjelm, T. (2020). Epilogi: Uskontotieteen muuttuvat näkökulmat. Teoksessa H. Pesonen & T. Sakaranaho (toim.), *Uskontotieteen ilmiöitä ja näkökulmia.* 262–268. Gaudeamus.
- Inglehart, R. F. (2021). *Religion's Sudden Decline. What's Causing it, and What Comes Next?* Oxford University Press.

- Juntunen, M. & Martikainen, T. & Sakaranaho, T. (toim.) (2008). *Islam Suomessa: Muslimit arjessa, mediassa ja yhteiskunnassa*. Tietolipas 223. Suomalaisen Kirjallisuuden Seura.
- Kalliokoski, T. (2019). Moderneja yhteiskuntia vaivaa uskonnollinen muistinmenetyk. *Teologia.fi*. 24.4.2019. <https://teologia.fi/2019/04/moderneja-yhteiskuntia-vaivaa-uskonnollinen-muistinmenetyk/>.
- Kepel, Gilles (1993). *The Revenge of God: The Resurgence of Islam, Christianity, and Judaism in the Modern World*. (Translated by A. Braley from French original *La Revanche de Dieu*, 1991.) Pennsylvania State University Press.
- Ketola, K. (2020). Jooga ja meditaatio Suomessa. Teoksessa E. Hellqvist & J. Komulainen (toim.), *Henkisyttä ja mielenrauhaa. Aasian uskonnollisuus länsimaissa*. 14–44. Gaudeamus.
- Konttori, J. (2018). Uskontolukutaito ja suomalainen uskonnontutkimus. *Uskonnontutkija – Religionsforskaren* 2/2018, 1–7.
- Kähkönen, E. (2015). Uskontolukutaito kansalaistaidoksi. *Suomen Kuvalehti* 37/2015, 59.
- Kähkönen, E. (2015 a). Jyvä-hanke osana uskontotaustaisia järjestöjä koskevaa tutkimus- ja kehittämistyötä. Teoksessa S. Hammar ja R. Gothóni (toim.), *Järjestöt kotoutumista edistämässä. Jyvä, josta kasvatettiin lisää valmiuksia toimia monikulttuurisessa ja -uskontoisessa ympäristössä. Järjestöjen yhteiskunnallisen toiminnan vaikuttavuuden arvioinnin kehittämisen – JYVÄ 1.1.2014–30.6.2015. Kotouttamisrahaston rahoittaman hankkeen loppujulkaisu. 15–20. Diakonia-ammattikorkeakoulu*. <http://urn.fi/URN:ISBN:978-952-493-247-9>.
- Kähkönen, E. (2016). Uskontolukutaito sekulaarin ja uskonnollisen välisenä siltana. Teoksessa R. Gothóni, S. Hyväri, M. Kolkka & P. Vuokila-Oikkonen (toim.), *Osallisuus yhteiskunnallisena haasteena: Diakonia-ammattikorkeakoulun TKI-toiminnan vuosikirja 2*, 261–274. Diakonia-ammattikorkeakoulu. <http://urn.fi/URN:ISBN:978-952-493-275-2>.
- Kähkönen, E. ja Siirto, U. (2015). Uskontolukutaidon oppimista maahanmuuttajataustaisten järjestöjen kanssa. Teoksessa S. Hammar ja R. Gothóni (toim.), *Järjestöt kotoutumista edistämässä. Jyvä, josta kasvatettiin lisää valmiuksia toimia monikulttuurisessa ja -uskontoisessa ympäristössä. Järjestöjen yhteiskunnallisen toiminnan vaikuttavuuden arvioinnin kehittämisen – JYVÄ 1.1.2014–30.6.2015. Kotouttamisrahaston rahoittaman hankkeen loppujulkaisu. 21–25. Diakonia-ammattikorkeakoulu*. <http://urn.fi/URN:ISBN:978-952-493-247-9>.
- Kärkkäinen, V-M. (2005). Vapaakristillisyyden, helluntaillaisuuden ja baptismin. Teoksessa P. Metso ja E. Ryökäs (toim.), *Kirkkotiedon kirja*. 285–326. Kirjapaja.
- Mahlmäki, T. & Kokkinen, N. (2020). Henkisyys, uushenkisyys ja esoteerisyys. Teoksessa H. Pesonen & T. Sakaranaho (toim.), *Uskontotieteen ilmiöitä ja näkökulmia*. 204–213. Gaudeamus.
- Malkavaara, M. (2017). Luterilaisuuden vaikutus kulttuuriin ja yhteiskuntaan. Teoksessa R. Illman, K. Ketola, R. Latvio & J. Sohlberg (toim.), *Monien uskontojen ja katsomusten Suomi*. 46–64. Kirkon tutkimuskeskus. <http://sakasti.evl.fi/sakasti.nsf/sp?open&cid=jul-kaisu&tit=Monien-uskontojen-ja-katsomusten-Suomi>.
- Malkavaara, M. (2020). Uskontolukutaito ja uskonnon rooli globalisoituvassa maailmassa. *Dialogi*. 12.2.2020. Diakonia-ammattikorkeakoulu. <https://dialogi.diak.fi/2020/02/12/uskontolukutaito-ja-uskonnon-rooli-globalisoituvassa-maailmassa/>.
- Manninen, M. (2020). Länsimaisten luennot kaikkuvat helposti kuuroille korville – avustusjärjestöt pyytävät nyt pappeja ja imaameja kertomaan, että vaimoa ei saa lyödä. *Helsingin Sanomat* 1.9.2020. <https://www.hs.fi/ulkomaat/art-2000006619696.html>.
- Merenlahti, P. (2015). ”Miten se usko tähän liittyy?” Uskonnollistaustaisten avustusjärjestöjen luonteesta ja lisäarvosta. Teoksessa E. Vuola (toim.), *Uskonto ja kehitys. Näkökulmia suomalaiseseen kehitysyhteisöön ja -tutkimukseen*. Suomalaisen Kirjallisuuden Seura.
- Moore, Diane L. 2007. *Overcoming Religious Illiteracy. A Cultural Studies Approach to the Study of Religion in Secondary Education*. Palgrave MacMillan.
- Pesonen, H. & Sakaranaho, T. (toim.), *Uskontotieteen ilmiöitä ja näkökulmia*. Gaudeamus.
- Prothero, S. (2007). *Religious Literacy: What Every American Needs to Know – And Doesn't*. HarperSanFrancisco.

- Rautio, Pekka (2018). Professori Elina Vuola: Uskonnon merkitystä ei pidä yli- eikä aliarvioida. *Helsingin yliopisto. Uutiset. Talous & yhteiskunta*. 18.9.2018. <https://www.helsinki.fi/fi/uutiset/talous-yhteiskunta/professori-elina-vuola-uskonnon-merkitysta-ei-pida-yli-eika-aliarvioida?fbclid=IwAR3l8spNcy1V7Qu27J-xlVMYH1NngqEqCDFf4eRhi3El48Je-jiOEMWxxlVs>.
- Religion and Public Life*. Harvard Divinity School. <https://rpl.hds.harvard.edu/faq>.
- Religious Literacy Programme* (2014). Research Excellence Framework 2014. Impact Case Studies. <https://impact.ref.ac.uk/casestudies/CaseStudy.aspx?Id=42634>.
- Rissanen, I., Ubani, M. & Sakaranaho, T. (2020). Challenge of Religious Literacy in Education: Islam and the Governance of Religious Diversity in Multi-faith Schools. In: Sakaranaho, T., Aarrevaara, T. & Konttori, J. (editors) *The Challenges of Religious Literacy. The Case of Finland*. 39–53. Springer. <https://link.springer.com/book/10.1007/978-3-030-47576-5>.
- Sillfors, M. (2020). Ateismi ja uskonnottomuus. Teoksessa H. Pesonen & T. Sakaranaho (toim.), *Uskontotieteen ilmiöitä ja näkökulmia*. 98–107. Gaudeamus.
- Sohlberg, J. (2020). Länsimaisen esoterian kosketuspintoja Aasian uskontoihin. Teoksessa E. Hellqvist & J. Komulainen (toim.), *Henkisyttä ja mielenrauhaa. Aasian uskonnollisuus länsimaissa*. 80–107. Gaudeamus.
- Tawney, R. H. (1977). *Religion and the Rise of Capitalism*. (First Edition 1926). Penguin Books.
- Toft, M. D., Philpott, D. & Shah, T. S. (2011). *God's Century: Resurgent Religion and Global Politics*. W. W. Norton & Company.
- Uskonnolliset yhdyskunnat* (2019). Opetus- ja kulttuuriministeriö. Rekisteröidyt uskonnolliset yhdyskunnat. <https://minedu.fi/rekisteroidyt-uskonnolliset-yhdyskunnat>.
- Vuola, E. (2015 a). Johdanto. Teoksessa E. Vuola (toim.) *Uskonto ja kehitys. Näkökulmia suomalaiseen kehitysyhteisöön ja -tutkimukseen*. Suomalaisen Kirjallisuuden Seura.
- Vuola, E. (2015 b). Uskonto ja kehitys – vastakkainasettelusta vuoropuheluun? Teoksessa E. Vuola (toim.) *Uskonto ja kehitys. Näkökulmia suomalaiseen kehitysyhteisöön ja -tutkimukseen*. Suomalaisen Kirjallisuuden Seura.
- Vuola, E. (2015 c). Loppusanat. Teoksessa E. Vuola (toim.) *Uskonto ja kehitys. Näkökulmia suomalaiseen kehitysyhteisöön ja -tutkimukseen*. Suomalaisen Kirjallisuuden Seura.
- Weber, M. (1981). *Protestanttinen etiikka ja kapitalismin henki*. (Alkuteos: *Die protestantische Ethik und der Geist des Kapitalismus*, 1905.) Suom. T. Kyntäjä. WSOY.

Pauliina Seppä

ULKOMAALAISTAUSTAISTEN OPISKELIJOIDEN RYHMÄOHJAUS DIAKONIA- AMMATTIKORKEAKOULUSSA

Suomalaisissa korkeakouluissa opiskelee monista eri kulttuuritaustoista tulevia opiskelijoita. Heistä käytetään vaihtelevasti erilaisia nimityksiä: maahanmuuttajat, toisen polven maahanmuuttajat, maahanmuuttajataustaiset, monikulttuuriset opiskelijat, ulkomaalaiset opiskelijat tai ulkomaalaistaustaiset opiskelijat. Tässä artikkelissa esitellään ryhmäohjauksen mallia ulkomaalaistaustaisille korkeakouluopiskelijoille. Artikkelissa käytetään käsitettä ulkomaalaistaustaiset opiskelijat. He ovat tilastokeskuksen mukaan opiskelijoita, joiden molemmat vanhemmat tai ainoa tiedossa oleva vanhempi on syntynyt ulkomailla. Käsite ulkomaalaistaustainen sisältää sekä Suomessa syntyneet ulkomaalaistaustaiset sekä ulkomailla syntyneet Suomeen muuttaneet. (Tilastokeskus, 2020.)

Opetus- ja kulttuuriministeriö (2018, s. 7–8) tavoittelee korkeakoulutettujen määrän kasvua vuoteen 2030 mennessä siten, että 50 % nuorista aikuisista on suorittanut korkeakoulututkinnon. Tulevaisuudessa on kiinnitettävä nykyistä enemmän huomiota jo toisen asteen opiskelijoiden ohjaukseen, jotta opiskelijoiden valmiudet haastaviin korkeakouluopintoihin ovat riittävät. Tehokkaalla ja opiskelijalähtöisellä ohjauksella tuetaan korkeakouluissa paitsi opiskelijan opintojen etenemistä ja ammatillista kasvua, myös mahdollistetaan yhä useammalle ulkomaalaistaustaiselle opiskelijalle valmistuminen tavoiteajassa.

Korkeakouluissa ulkomaalaistaustaisten opiskelijoiden huomioon ottaminen ja heille osoitetut palvelut vaihtelevat sekä laadultaan että määrältään. Kansallisen koulutuksen arviointikeskuksen (Karvi) tutkimuksen mukaan korkeakouluissa tulee panostaa entistä enemmän ulkomaalaistaustaisten opiskelijoiden osallisuuden ja ryhmäytymisen parantamiseen sekä heidän opiskelutaitojensa ja itseohjautuvuutensa tukemiseen. Korkeakoulujen tulisi myös kohdentaa heille erilaisia tukimuotoja ja ohjauspalveluja. Keskeistä on, että ulkomaalaistaustaiset opiskelijat omaksuvat suomalaisen korkeakoulun opiskelukulttuurin ja opiskelumuodot sekä

parantamaan suomen kielen taitoaan. Näillä on ratkaiseva merkitys myös opinnoissa menestymiselle. (Airas ym., 2019, s. 86–97.)

Ulkomaalaistaustaisten opiskelijoiden ohjauksessa on keskeistä huomioida erilainen kulttuuritausta ja sen vaikutus opiskelijan toimintaan. Monet ovat myös suomi toisena kielenä (S2) -opiskelijoita. Tärkeää ulkomaalaistaustaisten opiskelijoiden ohjauksessa on myös se, että opiskelijan ei tarvitse etsiä tietoa tarjolla olevista palveluista monesta paikasta (Airas ym., 2019, s. 91). Tällainen hollistinen lähestymistapa ohjaukseen on parhaimmillaan myös opiskelijälähtöinen lähestymistapa.

Korkeakoulujen monikulttuurisen ohjauksen nykytila

Korkeakouluissa opintojen sujumiseen vaikuttavat opiskelijan omien lähtökoh-
tien lisäksi monet muutkin asiat. Yhteiskunnan ja työelämän muutokset pakotta-
vat pohtimaan alavalintoja, jatkuvaa osaamisen päivittämistä ja uuden oppimista.
Koulutuspoliittiset päätökset määrittävät pitkälti sen, missä ajassa tutkinto pitäisi
saada valmiiksi. Opetustoiminta sekä ohjaus- ja tukipalvelujen kokonaisuus sekä
niihin osoitetut resurssit vaihtelevat korkeakouluittain. Koska ulkomaalaistaus-
tainen opiskelijajoukko on moninainen erilaisine kulttuureineen, taustoineen ja
osaamisineen, myös ohjauksen tarve opiskelijoilla vaihtelee. (Kaartinen, 2015, s.
11.)

Korkeakouluissa ulkomaalaistaustaisille opiskelijoille tarjotaan pääsääntöises-
ti samoja ohjaus- ja tukimuotoja kuin suomalaistaustaisillekin, eikä heidän erityi-
sen tuen tarpeitaan aina tunnisteta (Airas ym., 2019, s. 79, 86). Ongelmana on
ollut se, että ohjaus painottuu opintojen alkuun, keski- ja loppuvaiheen kustan-
nuksella (Lemechkova-Toivonen, 2007, s. 20). Yleisesti opiskelijat saavat ryhmä-
ja yksilöohjausta opintojaksoilla sekä harjoittelujen ja opinnäytetyön yhteydessä.
Ohjaus voi koskea opintosuunnitelmaa, ammatillista kasvua, opiskelijan hyvin-
vointia ja työuran suunnittelua. (Diakonia-ammattikorkeakoulu, i.a.) Karvin
tutkimuksen mukaan ulkomaalaistaustaiset opiskelijat tarvitsisivat kuitenkin po-
siitiivista erityiskohtelua, tuen tarpeen kartoittamista, työelämään integroinnin ja
akateemisen kielitaidon kehittämisen tukea, opiskeluvaikeuksien vahvistamista
sekä riittäviä, heille kohdennettuja ohjauspalveluja (Airas ym., 2019, s. 86).

Suomessa maahanmuutto on vielä melko nuorta verrattuna esimerkiksi Ruot-
siin, Keski-Euroopan maihin tai Yhdysvaltoihin (Söderling, 2013, s. 19). Siksi
ulkomaalaistaustaisten opiskelijoiden ohjauskin on Suomessa vielä alussa. Kor-
keakouluissa ulkomaalaistaustaisia ei aina huomioida erityisenä ryhmänä, vaan
heidät nähdään palvelujen tarvitsijoina ja käyttäjinä olevan samassa tilanteessa

suomalaistaustaisten opiskelijoiden kanssa. Joissakin korkeakouluissa ulkomaalaistaustaisille opiskelijoille on luotu omia palveluja, kuten tukipajoja esimerkiksi suomen kielen opiskeluun ja oppimistehtävien ja opinnäytetyön tekemiseen. (Airas ym., 2019, s. 86.)

Etsinnöistä huolimatta kuvauksia kansainvälisistä korkeakoulujen monikulttuurisista ohjauksetäännöistä ei juuri löydy. Tapauskuvaukset painottuvat monikulttuurisiin peruskouluihin ja ammatillisiin oppilaitoksiin sekä työllistymiseen. Kansainvälisissä tutkimuksissa on keskitytty enemmän ulkomaalaistaustaisten opiskelijoiden näkökulmaan ja heidän kohtaamiinsa ongelmiin sekä niiden ratkaisemiseen. Opiskelijoiden kohtaamia ongelmia ovat olleet kielitaitoon liittyvät haasteet, opiskeluajan pidentyminen kielitaitohaasteiden vuoksi, taloudelliset vaikeudet, työn ja opiskelun yhdistäminen, opiskelutavan vieraus, tulokulttuurin vieraus, riittämätön ohjaus ja riittämätön kulttuurierojen huomioiminen opiskelijaryhmän sisällä (Hailu & Ku, 2014, s. 7–12).

Monikulttuurinen ohjaus

Monikulttuurisen ohjauksen perusajatuksena on ymmärtää ohjattavan ja ohjaajan eri kulttuuritaustoja. Tutkijoiden mukaan kulttuurisesti neutraalia ohjausta ei ole olemassa, sillä toiminnan osapuolten työhistoriat, elämäntarinat ja kokemukset ovat väistämättä erilaiset. Kulttuuritausta vaikuttaa siihen, miten yksilö näkee ja kokee asiat sekä millaisia odotuksia ohjaustilanteisiin liittyy. Tärkeää ohjaustilanteessa on erilaisuuden hyväksyminen. Kun ohjaajalla on ymmärrys omasta ja vieraasta kulttuurista sekä niistä nousevista arvoista ja toimintatavoista, hänen on mahdollista välttää stereotyyppinen suhtautuminen ohjattavaan. Mahdollisuuksien mukaan monikulttuurisessa ohjauksessa tulisi hyödyntää moniammatillisuutta. Vuorovaikutukseen ja kohtaamiseen panostaminen sekä tarve kommunikaation selkeyteen korostuvat, kun ohjattava on ulkomaalaistaustainen. (Lemechkova-Toivonen, 2007, s. 15–17.)

Ohjaus tähtää aina yhteisen merkityksen löytymiseen, tavoitteen määrittämiseen ja siinä edistymiseen. Monikulttuurinen ohjaus ei ole tästä poikkeus. Ulkomaalaistaustaisten ohjauksessa voidaan käyttää monenlaisia menetelmiä ja ratkaisuja. Esimerkiksi opetussuunnitelman avaamiseen kannattaa käyttää runsaasti aikaa, jotta opiskelijalla on mahdollisuus hahmottaa opintojen kokonaisuus. Opiskelijoille voi antaa lisäaikaa tehtävien tekemiseen, mikä vähentää opiskelijoiden työpainetta. Opiskelija kannattaa perehdyttää erilaisten opintojen seuranta-työkaluihin, jotka tukevat ajankäytön hallintaa ja opintojen suunnittelua. Tällöin henkilökohtainen vastuu ja itseohjautuvuus vahvistuvat. Henkilökohtaiset ohja-

uskeskustelut sekä opettajien että opinto-ohjaajien kanssa ovat tärkeitä. (Lemehkova-Toivonen, 2007, s. 29–30.)

Ohjaustyön kulttuuriset ehdot ovat sidoksissa aikaan, paikkaan ja sosiaaliseen ympäristöön. Siksi ohjauksessa keskeistä on tehdä näkyviksi sen sisällöt, arvot ja asenteet. Vuorovaikutuksen tueksi käytetään erilaisia visualisointeja, tarinoita ja tehtäviä. (Kemppainen, 2014, s. 119–120.)

Ulkomaalaistaustaisten opiskelijoiden ohjaus on tiedottamista, neuvontaa ja kohdennettua ohjausta. Ohjaus voi olla joko yksilö- tai ryhmäohjausta ja toteutua joko lähi- tai etäohjauksena. Ohjauksessa tarjotaan tukea ja käytännön apua, esimerkiksi lomakkeiden täyttämässä sekä tiedonhakuun ja opintososiaalisiin etuihin liittyvissä kysymyksissä. Opiskelijoita ohjataan tarvittaessa opiskeluhuvinvointipalveluiden pariin. Ohjauksen tarkoitus on myös tukea ja suunnitella opintoja haastavissa elämäntilanteissa. (Maamot, i.a.)

Monilla ulkomaalaistaustaisilla opiskelijoilla on jo lähtömaassa suoritettu korkeakoulututkinto, työkokemusta ja elämäkokemusta, mikä on muovannut heidän identiteettiään. Ohjaajan tulisi olla tiedostava, arvostava ja empaattinen. Ohjaajan tulee myös muistaa, että ohjaustilanteissa hän on se, joka voi käyttää omaa äidinkieltään ohjattavan joutuessa käyttämään vierasta kieltä. Asetelma on epätasa-arvoinen, mikä vaatii ohjaajalta erityistä keskittymistä ja kunnioittavaa puhetta. Ohjauskeskusteluihin on varattava aikaa enemmän kuin suomalaistaustaisen opiskelijan kanssa. (Arola, 2013, s. 67.)

Erilaiset ohjausinterventiot voivat tapahtua samanaikaisesti sekä yksilö- että oppilaitostasolla. Monikulttuurisen ohjauksen fokus on proaktiivisuudessa, jolloin opiskelijan ammatillinen ja persoonallinen kasvu mahdollistuvat. Ohjaustilanteissa opiskelija on aktiivinen toimija, joka eri interventioiden kautta ottaa vastuun itsestään ja kasvustaan kriittisesti ajattelevaksi kansalaiseksi. (Pope ym., 2018, s. 15–16.)

Monikulttuuriset opiskelijaryhmät ja ohjaus Diakissa

Opiskelijoiden ohjauksessa noudatetaan kaikkien opiskelijaryhmien kohdalla opinto-ohjaajien yhdessä laatimaa ja säännöllisesti päivittämää ohjaussuunnitelmaa. Ohjausta on tarjolla opintojen kaikissa vaiheissa sekä yksilö- että ryhmäohjauksena. Opiskelijoiden ohjaajina toimivat opinto-ohjaajat, opiskelijapalveluiden asiantuntijat, kuraattorit, lukukausivastaavat, opintojaksojen opettajat, harjoittelujen ja opinnäytetöiden ohjaajat. Ohjaus on tukea, apua, neuvontaa ja tiedotusta erilaisissa opintoihin ja elämäntilanteisiin liittyvissä asioissa.

Diakissa valtaosa ulkomaalaistaustaisista opiskelijoista opiskelee joko englanninkielisessä sosionomikoulutuksessa (DSS) tai asioimistulkkauksen koulutuksessa. Englanninkielisen sosionomikoulutuksen (DSS) opiskelijoista ulkomaalaistaustaisia on noin 75 prosenttia. Vaikka opiskelijaryhmä on monikulttuurinen ja monikielinen, koulutuksen yhteinen kieli on englanti. Asioimistulkkauksen koulutuksessa kaikki opiskelijat ovat ulkomaalaistaustaisia. Diak toteuttaa ainoana korkeakouluna asioimistulkkauksen koulutusta. Asioimistulkkauksen koulutuksen kieli on suomi, mutta toista työkieltä, joka on usein opiskelijan äidinkieli, tarvitaan luonnollisesti koko opintojen ajan. Molempiin koulutuksiin on nimetty yksi opinto-ohjaaja kumpaankin. Opinto-ohjaajat vastaavat ryhmiensä ohjauksesta, koordinoivat sitä ja tuntevat tarkasti kyseisten koulutusten opetussuunnitelmat.

Asioimistulkkauksen koulutuksen opiskelijoiden toinen työkieli ja kulttuuritausta vaihtelevat. Tällä hetkellä opiskelevien opiskelijoiden työkieliin kuuluvat arabia, kiina (mandariini), kurdi (sorani), persia (farsi), somali, tigrinja, thai, turkki ja venäjä. Koulutukseen valittavilla opiskelijoilla tulee olla riittävä suomen kielen ja toisen työkielen kirjallinen ja suullinen taito. Hakukelpoisuus osoitetaan suomen kielellä suoritettulla tutkinnolla, yleisellä kielitutkinnolla tai *valtionehallinnon kielitutkinnolla*. Toisen työkielen suullinen ja kirjallinen osaaminen testataan valintakokeessa.

Ryhmäohjaus monikulttuurisen ohjauksen menetelmänä

Ryhmäohjauksessa ohjaajan kanssa työskentelee useita opiskelijoita. Ryhmäohjauksessa on tärkeää tasavertaisuus, positiivinen ilmapiiri, avoin vuorovaikutus, toisten kunnioittaminen ja yhteinen reflektointi. Ryhmäohjauksessa on tietty struktuuri, jonka mukaan tilanne etenee. (Kemppainen, 2014, s. 119–120.) Ryhmäohjaus ei ole vain yhdessä keskustelua, vaan suunnitelmallinen ohjauksen muoto. Se ei myöskään ole vain ajansäästämiseksi kehitetty tapa ohjata kerralla montaa opiskelijaa, vaan yhteisen oppimisen paikka. Ryhmäohjauksen hyöty on yhteisessä jakamisessa ja vertaistuksessa. Hyvin suunniteltu ja toteutettu ryhmäohjaus toki säästää myös ohjaajan aikaa. Ryhmäohjaus on usein prosessi, joka koostuu useista ohjaustilanteista.

Strukturoitu ryhmäohjaus pohjautuu sosiodynaamiseen ohjaukseen ja kokemukselliseen oppimiseen. Ohjaustilanne muodostuu luento-osuudesta, jonka aikana käydään läpi myös ohjaustilanteen tavoitteet. Luento-osuus orientoi ohjattavia työskentelyyn herättämällä heissä kysymyksiä ja ohjaamalla heitä tutkimaan itseään suhteessa tavoitteisiin. Sen jälkeen opiskelijat työskentelevät pienemmissä

tai suuremmissa ryhmissä. Yhteinen keskustelu ohjaustilanteen aikana ja sen lopuksi on tärkeää. Ohjauksen tavoitteena on aina opiskelijan opintojen etenemisen suunnittelun ja päätöksenteon tukeminen sekä vaihtoehtojen löytäminen erilaisiin elämäntilanteisiin. (Kempainen, 2014, s. 119.)

Ulkomaalaistaustaisten opiskelijoiden ryhmäohjauksessa on huomioitava erilaiset kulttuuri- ja kielitaustat. Samalla opiskelijat havainnoivat toistensa erilaisia toimintatapoja, asenteita ja vaihtelevaa kielitaitoa. Hyväksi käytännöksi on osoittautunut laatia yhdessä ryhmäohjauksen säännöt, joihin on koottu keskeiset yhteistä toimintaa kannattelevat periaatteet. Tarpeen mukaan yhdessä laadittuihin sääntöihin on voitu palata, muistuttaa niistä ja täsmentää niitä. On hyvä varmistaa, että jokainen tulee kuulluksi tasavertaisesti ilman, että kukaan dominoi keskustelua.

Ryhmäohjauksessa ohjaajalla on suuri vastuu toiminnan onnistumisesta. Hänen tulee huolehtia siitä, että toiminnan ja tavoitteiden reunaehdot tulevat kaikille selviksi, ja että jokaisella on tilanteessa turvallista olla. Ohjaajan vastuulla on yhtäältä huomioida jokainen ohjattava, antaa ohjattaville tilaa ja toisaalta huolehtia siitä, että kukaan ei käytä valtaa toisten yli ja varasta koko aikaa itselleen ja omalle asialleen. Ryhmäohjauksessa, kuten muussakin ohjauksessa, yhteinen tavoite ohjaa työskentelyä. Tarkoitus on, että opiskelija voimaantuu ja saa itselleen menetelmiä sekä tukea opintojen ja ajankäytön suunnitteluun.

Uuden ryhmäohjausmallin kehittäminen ja kuvaus

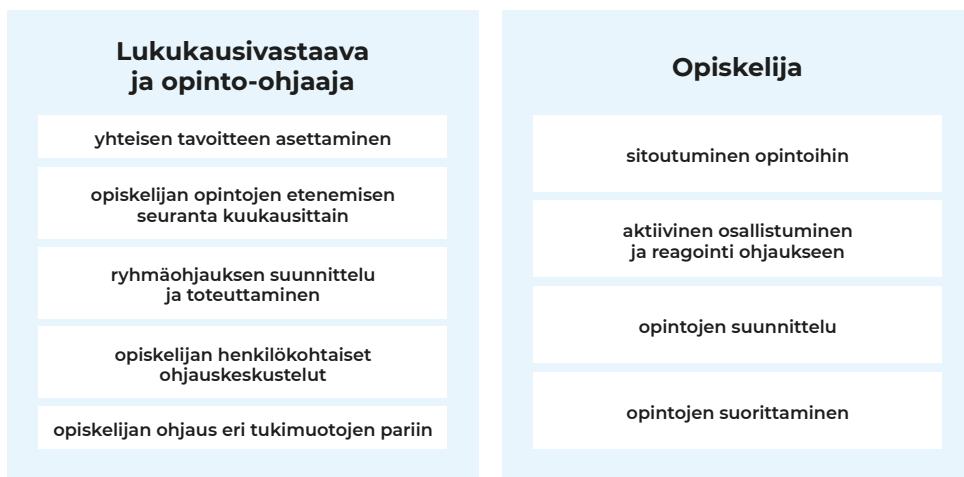
Asioimistulkkauksen koulutus aloitettiin Diakissa vuonna 2011 monimuotokoulutuksena. Monimuotokoulutuksessa opiskelijoilla on kerran kuukaudessa viikon lähiopetusjakso, muut viikot ovat varattu etäopiskeluun ja itsenäiseen työskentelyyn. Opiskelijaryhmät ovat olleet kooltaan suhteellisen pieniä. Ryhmäkoot ovat vuosien aikana vaihdelleet 10–25 tutkinto-opiskelijan välillä. Avoimen ammattikorkeakoulun kautta tulleet opiskelijat ovat nostaneet ryhmäkokoja keskimäärin kahdella opiskelijalla.

Koulutuksen alkuvuosina opiskelijoiden opintojen etenemisessä ja tavoiteajassa valmistumisessa oli haasteita. Vaikka lukukausivastaava ja opinto-ohjaaja olivat opiskelijoiden tukena, tehtäviä jäi rästiin, opinnäytetyön tekeminen venyi, valmistuminen viivästyi ja osa opiskelijoita keskeytti opintonsa. Asioimistulkkauksen koulutuksessa pohdittiin, mitä vähäisille valmistumismäärille ja opiskelijoiden suoritusten viivästymisille tulisi tehdä.

Syksyllä 2015 päätettiin yhdistää lukukausivastaavan ja opinto-ohjaajan ohjausprosessit opiskelijälähtöiseksi ohjausmalliksi. Keskeistä ohjausmallissa on se,

että ohjaajat eivät vaihdu opintojen aikana. Siksi asioimistulkkauksen koulutuksessa opiskelijaryhmällä on aina sama lukukausivastaava ja opinto-ohjaaja. Näin ohjaussuhde on monivuotinen, jolloin jokainen opiskelija ja hänen tilanteensa tulevat tutuiksi sekä lukukausivastaavalle että opinto-ohjaajalle. Ohjausmalli perustuu Diakille tärkeisiin periaatteisiin: opiskelijälähtöisyyteen, yhdenvertaisuuteen ja luottamukseen.

Ohjausmalliin kuuluvat ryhmäohjaustunnit, henkilökohtaiset ohjauskeskustelut opintojen alussa ja tarpeen mukaan myöhemmin opinnoissa, opiskelijoiden opintojen etenemisen ja rästitehtävien seuranta sekä tukimuotojen suunnittelu. Mallin keskiössä ovat jokaiselle lähijaksolle lukujärjestykseen merkityt ryhmäohjaustunnit, joissa opiskelijaryhmän lisäksi ovat aina paikalla sekä lukukausivastaava että opinto-ohjaaja. Opinto-ohjaaja ja lukukausivastaava suunnittelevat jokaisen ohjauskerran yhdessä etukäteen ja tekevät suunnittelun pohjalta selkeän asialistan. Lista lähetetään opiskelijoille ennen ohjaustunteja. Listan mukana lähetetään aina tieto siitä, miten opiskelijoiden odotetaan valmistautuvan ja mitä tunneilla tullaan tekemään. Jokaisessa viestissä heitä muistutetaan myös ohjaustuntien pakollisuudesta. Kuviossa 1 on esitetty ohjaajien ja opiskelijan tehtävät ohjausmallissa.



Kuvio 1. Lukukausivastaavan, opinto-ohjaajan ja opiskelijoiden tehtävät asioimistulkkauksen ryhmäohjausmallissa.

Ryhmäohjaustunnit pidetään säännöllisesti. Ne keskittyvät tiedotukseen ja neuvontaan, opiskelijoiden keskinäiseen vertaistukeen sekä opiskelijoiden opintojen etenemisen tilanteisiin ja niiden ohjaamiseen. Tiedotus ja neuvonta rakentuvat opiskelijaryhmän opintojen vaiheen ja niihin liittyvien ajankohtaisten asioiden mukaan. Sisältöjä ovat erilaiset aikataulut, opintoihin kuuluvat erilaiset ilmoittautumiset, opintopistekertymä, opintojen suoritusmahdollisuudet ja vaihtoehdot sekä erilaiset tulevat tukipajat. Opintojen vaiheen mukaan käydään läpi opiskelijoiden opintojen tilanne, mahdolliset rästit, harjoittelujen suorittamisen tilanne sekä opinnäytetyön eteneminen. Tunneilla käydään läpi myös mahdolliset ryhmän sisäiset ristiriitatilanteet ja ratkotaan niitä yhdessä. Ryhmäohjaustunnit ovat hyvä tilaisuus tarjota jokaiselle opiskelijalle sama tieto samaan aikaan ja samoilla sanoilla. Silloin on myös hyvä mahdollisuus varmistua, että jokainen on ymmärtänyt paitsi informaation sisällön, myös sen, mitä toimenpiteitä se jokaiselta vaatii.

Kuvioon 2 on tiivistetty opiskelijoiden ohjauksen, tuen ja palvelujen kokonaisuus. Opinto-ohjaaja ja lukukausivastaava käyvät kuukausittain yhdessä läpi jokaisen opiskelijan tilanteen, jolloin molemmilla on koko ajan ajantasainen tieto koko ryhmän opintojen etenemisestä. Kun tilanne on molemmille selkeä, pystytään ongelmakohtat havaitsemaan ja niihin puuttumaan ajoissa. Opiskelijoille varataan myös tarpeen mukaan henkilökohtaisia ohjausaikoja ja heitä ohjataan asioimistulkkauksen omiin tai Diakin yhteisiin rästipäiviin ja tukipajoihin. Niissä opiskelijat saavat kohdennettua apua ja tukea juuri omiin tehtäviinsä tai tilanteisiinsa. Ongelmatilanteissa lukukausivastaava ja opinto-ohjaaja ohjaavat opiskelijaa aina yhdessä, mutta yksilöllisesti. Tällä tavalla tilanteeseen vaikuttavat eri tekijät ja näkökulmat tulevat otetuiksi huomioon.

<p>Ryhmä-ohjaus</p>	<ul style="list-style-type: none"> • suunniteltua ja systemaattista • jokaisella opiskelijaryhmän lähijaksolla • ajallisesti 2h/kerta, n. 10 x lukuvuodessa • tiedotus ja neuvonta eri kanavia käyttäen
<p>Henkilökohtainen ohjaus</p>	<ul style="list-style-type: none"> • tarvittaessa ohjauskeskustelut • opiskelija, lukukausivastaava ja opinto-ohjaaja yhdessä • opiskelijoiden erilaiset elämäntilanteet ja opintojen etenemiseen vaikuttavat asiat • ratkaisujen etsiminen, yhteinen tavoite
<p>Muut tukimuodot ja -palvelut</p>	<ul style="list-style-type: none"> • rästipäivät ja opinnäytetyön tukipajat • lehtoreilta saatava substanssiohjaus • kielten tukipajat • tiedonhaun ohjaus • kuraattori • opiskeluterveydenhuolto

Kuvio 2. Opiskelijoiden ohjauksen, tuen ja palvelujen kokonaisuus asioimistulkkauksen ryhmäohjausmallissa

Ryhmäohjaustunnit toimivat foorumina, jossa opiskelijat jakavat oppimaan-
sa, neuvovat toisiaan ja saavat vertaistukea ja vinkkejä myös toisiltaan. Koko-
naisvaltainen ymmärrys opinnoista, mutta myös pienemmistä oppimistehtävistä
lisääntyy yhdessä keskustelun kautta. Elämässä myös tapahtuu asioita, joita emme
pysty ennakoimaan. Tarjolla oleva tuki auttaa opiskelijaa myös näissä tilanteissa.
Diakissa opiskelijalle on tarjolla muitakin tukipalveluja, joiden pariin opiskelijaa
ohjataan aina tarvittaessa.

Ryhmäohjausmallin vaatimukset

Tehokas monikulttuurinen ohjaus vaatii avoimuutta, uteliaisuutta ja eri kulttuuri-
en ymmärtämistä. Ilman näitä tulee helposti väärinymmärryksiä ja eri tulkintoja
sosiaalisista normeista. Monikulttuurista ryhmäohjausta korkeakoulussa tekevällä
tulee olla kattavasti tietoa ja ymmärrystä opiskelijan koulutusalaista, korkeakoulun
prosesseista, opiskelun reunaehdoista sekä kyky selventää ja esittää asioita ymmär-
rettävästi. (Stier, 2009, s. 151.)

Diakissa kehitetty ryhmäohjausmalli vaatii ohjaajilta sitoutuneisuutta ja
luottamusta toistensa osaamiseen. Positiivisen ja turvallisen ilmapiirin luominen
tunneille sekä luottamuksellisen ohjaussuhteen luominen opiskelijoihin vaativat
molemmilta työtä. Ilmapiirin rakentamisessa ovat tärkeitä puheen tapa, sanava-
linnat, non-verbaalinen viestintä, tunnelman keventäminen ja hengen nostatta-

minen. Opiskelijalta uusi ohjaustapa vaatii sitoutumista yhteiseen tavoitteeseen, läsnäoloa ja halua omien opintojen suunnitteluun.

Osalla opiskelijoista suomen kielen taidot riittävät hyvin opiskeluun ja osa tarvitsee enemmän kielellistä tukea. Tulkkikoulutuksessa kielellä ja sen kehittämisellä on iso rooli, joten kaikkia rohkaistaan käyttämään suomen kieltä omalla tasollaan. Opiskelijan ilmaisua tuetaan tarvittaessa tukikysymyksillä ja tarkennuksilla. Vieraita käsitteitä pyritään avaamaan paitsi ymmärtämisen vuoksi, myös tulevien tulkkien sanavaraston kasvattamiseksi. Ohjaajat ja toiset opiskelijat toimivat kielen malleina heikommin suomea puhuville. Opiskelijoiden suomi toisena tai vieraana kielenä -tausta on tärkeä pitää mielessä ohjauksessa. Moni opiskelija toimii erinomaisesti suomen kielellä arkipäivän tilanteissa, mutta abstraktin ja akateemisen suomen kielen tuottaminen ja ymmärtäminen voivat olla hyvinkin puutteellisia.

Ohjaustyössä annettavan tiedon mallintaminen, selkeys ja visualisointi ovat tärkeitä ulkomaalaistaustaisten opiskelijoiden kanssa työskenneltäessä. Ohjaajan tulee varautua siihen, että samansisältöistä ohjausta tulee antaa monta kertaa; oli sitten kyseessä ohjeet, tiedonhankinta, asioiden selvittäminen tai tietojärjestelmät. Ohjeiden on hyvä olla lyhyitä ja vaiheistettuja. Asioimistulkkauksen koulutuksessa lukukausivastaavalla ja opinto-ohjaajalla on kokemusta ja osaamista tulkkausalalla toimimisesta sekä vähemmistö- ja enemmistökulttuurin edustajana toimimisesta. Ymmärrys näistä rooleista on helpottanut ryhmäohjausmallin systemaattista toteuttamista etenkin ryhmäohjaustunneilla.

Tulokset ryhmäohjauksen kehittämisestä ja opiskelijoiden kokemuksia

Ryhmäohjausmallin tavoitteena on tukea opiskelijoita opintojen suorittamisessa, tavoiteajassa valmistumisessa ja ammattilaiseksi kasvamisessa. Malli on ollut asioimistulkkauksen koulutuksessa käytössä vuodesta 2015 alkaen. Ensimmäistä kertaa malli otettiin käyttöön vuonna 2015 aloittaneen opiskelijaryhmän kanssa heti opintojen alusta lähtien. Vuosina 2011–2014 aloittaneiden asioimistulkki-ryhmien opiskelijoista valmistui tavoiteajassa noin 17–27 prosenttia. Vuonna 2015 opintonsa aloittaneista noin 30 prosenttia lopetti opintonsa jo alkuvaiheessa eri syistä. Aloittaneista opiskelijoista tavoiteajassa valmistui noin 52 prosenttia ja yhden lisävuoden kuluessa noin 17 prosenttia. Vuonna 2016 aloittaneen ryhmän opiskelijoista tavoiteajassa valmistui noin 70 prosenttia. Jos tavoiteajassa valmistumista verrataan aiempiin ryhmiin, on ero merkittävä. Ohjausmalli tukee siis tilastojen valossa ulkomaalaistaustaisten opiskelijoiden valmistumista tavoiteajassa.

Seurannan perusteella malli tukee opiskelijoiden realistista käsitystä koulutuksen vaatimuksista, vastuunottoa sekä tukee konkreettisten tehtävien tekemisessä ja opintojen edistämisessä. Opiskelijat ovat kokeneet ryhmäohjausmallin toimivana. Heidän kokemustensa mukaan on hyvä, että he tietävät, että saavat nopeasti vastauksen kysymyksiinsä ja tukea sekä apua opinnoissa etenemiseen ja ammatilliseen kasvuun. Opiskelijat ovat antaneet hyvää palautetta myös opintojen etenemisen seuraamisesta ja yhteisillä tunneilla annettavasta tiedotuksesta sekä neuvonnasta. Opiskelijoiden mukaan ne selventävät ja konkretisoivat asioita sekä auttavat muistamaan, suunnittelemaan ja toimimaan aikataulun mukaan.

Opiskelijat ovat kiitollisia siitä, että heitä ei jätetä yksin. He saavat säännöllistä tukea ja kannustusta sekä ryhmältä että ohjaajilta. Mallin myötä opiskelija saa ohjausta niissäkin tilanteissa, joissa hän ei ehkä itse vielä ymmärrä sitä tarvitsevansa.

Pystyvyyden ja osaamisen kokemukset ovat opiskelijalle tärkeitä (Löf & Kautto, 2017, s. 28). Monella ulkomaalaistaustaisella opiskelijalla on lähtömaasaan tai ulkomailla suoritettu korkeakoulututkinto jo tullessaan Suomeen, mutta he eivät ole työllistyneet osaamistaan vastaaviin tehtäviin Suomessa (Airas ym., 2019, s. 46). Valmistumisen kautta opiskelija saa paitsi suomalaisen korkeakoulututkinnon, myös mahdollisuuden työllistymiseen ja edelleen jatko-opintoihin (Löf & Kautto, 2017, s. 28). Korkeakoulututkinto tukee myös ulkomaalaistaustaisen opiskelijan elinikäisen oppimisen ja osaamisen kehittämisen mahdollisuuksia.

Lukukausivastaavalle ja opinto-ohjaajalle kehitetty malli on tärkeä työmenetelmä. Malli on kirkastanut yhteisen tavoitteen ja suunnittelun merkitystä. Yhteinen, sovittu linja eri asioissa on helpottanut työn tekemistä myös niissä tilanteissa, joissa opiskelijaa on ohjannut vain lukukausivastaava tai opinto-ohjaaja. Mallin myötä opiskelijat ovat tietoisia siitä, että yhteinen linja pitää, ja he saavat samat vastaukset kysymyksiinsä riippumatta siitä, kummalta kysyvät. Tämä on vähentänyt opiskelijoiden luukulta luukulle kulkemista. Lisäksi mallin käyttöönotto on vähentänyt huomattavasti yksilöohjauksen tarvetta asioimistulkkauksen koulutuksen opiskelijoilla.

Ohjaajien näkökulmasta ryhmäohjausmalli on vaativa, mutta voimaannuttava. Kun molempien osaaminen yhdistetään, ohjauksen tulos on ollut selkeästi parempi kuin osiensa summa. Onnistumisen kokemus sujuvasta prosessista ja yhteistyöstä on merkittävä. Opiskelijan kasvaminen ammattilaiseksi ja persoonana on huikeaa seurattavaa ja valmistuminen aina juhlan aihe. Hyvin sujunut yhteinen työ saa aikaan merkityksellisyyden kokemuksen työssä.

Myös Diak hyötyy valmistumista tukevasta ohjausmallista. Korkeakoulujen rahoitus on nykyisin pitkälti riippuvainen tavoiteajassa suoritetuista tutkinnoista. OKM antaa korkeakouluille rahoitusta sitä enemmän, mitä useampi opiskelija saa tutkintonsa valmiiksi tavoiteajassa. Uusien kriteerien mukaan rahoituksesta jopa 56 prosenttia maksetaan vuodesta 2021 eteenpäin valmistuneiden tutkintojen mukaan (Opetus- ja kulttuuriministeriö, 2018, s. 20). Tehokkaalla ohjauksella on siten myös euromääräistä merkitystä, joka korostuu tulevaisuudessa korkeakoulujen rahoituksessa. Kun tavoiteajassa valmistumista tuetaan systemaattisesti, on valmistuneilla ammatillisilla mahdollisuus myös työllistyä nopeasti. Asioimistulkkauksen koulutuksesta valmistuvista valtaosa on työllistynyt jo opiskeluaikanaan tulkkausalan, kääntämisen tai monikulttuurisuusteeman alle eri tehtäviin. Korkeakoulu saa rahallista hyötyä myös siitä, kuinka hyvin valmistuneet työllistyvät. Hyvät työllistymisprosentit toimivat lisäksi tehokkaana opiskelijarekrytoinnin markkinointivälineenä ja tuovat korkeakoululle uusia hakijoita.

Opiskelijan tavoitteena on suorittaa tutkinto ja työllistyä alansa ammattilaisena. Asioimistulkkipäätöksen aikana opitut tiedot ja taidot ovat perusta tulkin ammatilliselle ja laadukkaalle toiminnalle. Opiskelijoiden ohjaus tukee samanaikaisesti taitojen kehittymisen rinnalla opiskelijan kasvua tulkiksi sekä ammatillisesti että persoonana. Käytetty ryhmäohjausmalli on siten tärkeä osaavien korkeakoulutettujen ammattilaisten koulutusta. Opiskelijoiden saama systemaattinen tuki tuottaa heille parhaimmillaan kokemuksen kohdatuksi tulemisesta ja välittämisestä. Se taas vähentää opintojen keskeyttämistä ja vahvistaa opiskelijan hyvinvointia opintojen aikana.

Ohjausmalli on yksi arjen esimerkki asioimistulkkauksen koulutuksen laadun parantamisesta, jolla on yhteiskunnallista merkitystä. Koska ohjausmalli tukee opiskelijoiden valmistumista tavoiteajassa, yhteiskunta saa nopeasti palvelukseensa ammattitaitoisia ja eettisesti osaavia tulkkeja. Diak vastaa näin myös kasvavaan tulkkitarpeeseen ja varmistaa osaltaan laadukkaan tulkkauspalvelun sekä ulkomaalaistaustaisille henkilöille että viranomaisille ja muille tahoille.

Ryhmäohjauksen käyttö ja hyödyntäminen

Ryhmäohjausmalli on hyödynnettävissä ja sovellettavissa erilaisiin koulutuksiin sekä ulkomaalaistaustaisten että suomalaistaustaisten opiskelijoiden ohjaukseen. Mallin käyttöön tarvittavat rakenteet, toimijat ja opiskelijoiden palvelut ovat Diakissa jo olemassa. Jokaiselle opiskelijaryhmälle on nimetty opinto-ohjaaja, ja erilai-

set tukipalvelut ja -pajat ovat käytettävissä. Mallin toimiminen edellyttää sitä, että sama lukukausivastaava ohjaa ryhmää koko opintojen ajan ja sitoutuu pitkäjänteiseen ohjaustyöhön ja luottamuksellisen ohjaussuhteen rakentamiseen opiskelijoiden kanssa. Nykykäytännön mukaan lukukausivastaavat huolehtii ryhmästä vain yhden lukuvuoden ajan.

Ryhmäohjausmalli vaatii sitoutumista opiskelijalähtöiseen ohjaukseen, palvelujen uudelleen ajattelua ja ohjaustyön organisointia sekä uusia toimintakäytäntöjä. Opinto-ohjaajan ja lukukausivastaavan yhteistyö ja työnjako ovat keskeisiä mallin toimivuuden kannalta. Mallia on mahdollista soveltaa erilaisissa koulutusorganisaatioissa. Erityisen hyvin malli sopii monimuotokoulutuksissa käytettäväksi, mutta tietyin muutoksin sitä voidaan soveltaa myös päiväkoulutuksissa.

LÄHTEET:

- Airas, M., Delahunty, D., Laitinen, M., Saarilampi, M.-L., Sarparanta, T., Shemsedini, G., Stenberg, H., Vuori, H., & Väättäin, H. (2019). *Taustalla on väliä. Ulkomaalaistaustaiset opiskelijat korkeakoulupolulla*. (Kansallinen koulutuksen arviointikeskus 22:2019). https://karvi.fi/app/uploads/2019/11/KARVI_2219.pdf
- Arola, T. (2013) Monikulttuurinen ohjaus osana henkilökohtaistamisprosessia. *Ammattikasvatuksen aikakauskirja* 2013(4), 61–75.
- Diakonia-ammattikorkeakoulu, (i. a.). *Opintojen ohjaus ja uraohjaus*. Saatavilla 12.10.2020. <https://www.diak.fi/opinto-ohjaus/opintojen-ohjaus-ja-uraohjaus-diakissa/>
- Hailu, T. E., & Ku H.-Y. (2014). The Adaptation of the Horn of Africa Immigrant Students in Higher Education. The Qualitative Report. *Volume 19, Article 55*, 1–19. <https://media.proquest.com/media/pq/classic/doc/3382890031/fmt/pi/rep/NONE?s=YupBcLCFaFIUEWI4hWmCR%2BUmIm0%3D>
- Kaartinen, R. (2015). *Mistä ja millaisiin asioihin apua yliopistossa oikein saa? – Generalistialojen opiskelijoiden kokemuksia yliopisto-opiskelusta ja ohjauksesta* [Pro gradu -tutkielma, Jyväskylän yliopisto]. <http://urn.fi/URN:NBN:fi:jyu-201512043908>
- Kempainen, S. (2014). Kotoutumisen tueksi – ryhmäohjauksesta tsemppiä työelämään ja urasuunnitteluun. Teoksessa P.-K. Juutilainen, H. Pasanen, & M. Alanko-Turunen (toim.) *Arvokas ohjaus* (s. 119–129). (Kehittämöraportit ja tutkimukset 2014). Haaga-Helia ammattikorkeakoulu. <http://urn.fi/URN:ISBN:978-952-6619-35-4>
- Lemechkova-Toivonen, A. (2007). *Ohjauksen kehittämishankkeita ja käytänteitä ISSN 1796-4717. Ohjauksen painopisteet monikulttuurisessa ammatillisessa opettajankoulutuksessa*. Jyväskylän yliopisto.
- Löf, J., & Kautto, A. (2017). *Uudella matkalla. Maahanmuuttajien korkeakoulutus – tie tutkintoon -hanke*. (Sarja B. Tutkimusraportit ja kokoomateokset 26/2017). Lapin ammattikorkeakoulu. <https://www.theseus.fi/bitstream/handle/10024/139558/B%2026%202017%20Lof%20Kautto.pdf?sequence=4>
- Maamot. (i. a.). *Monikulttuurinen ohjaus*. Saatavilla 23.9.2020. <https://maamot.fi/monikulttuurinen-ohjaus/>
- Opetus- ja kulttuuriministeriö. (2018). *Luovuutta, dynamiikkaa ja toimintamahdollisuuksia. Ehdotus ammattikorkeakoulujen ja yliopistojen rahoitusmalliksi vuodesta 2021 alkaen*. (Opetus- ja kulttuuriministeriön julkaisuja 2018:35). <http://urn.fi/URN:ISBN:978-952-263-600-3>
- Pope, R. L., Reynolds, A. L., & Mueller, J. A. (2018). *Multicultural Competence in Student Affairs. Advancing Social Justice and Inclusion*. (2. ed.) Jossey Bass.

Stier, J. (2009). *Kulturmöten – En introduktion till interkulturella studier*. Studentlitteratur AB.

Söderling, I. (2013). Maahanmuutto ja suomalaisten asenteet. Teoksessa A. Alitolppa-Niitamo, S. Fångel, & M. Säävälä (toim.) *Olemme muuttaneet – ja kotoudumme* (s. 15–31). Väestöliitto. https://www.vaestoliitto.fi/@Bin/4715338/Olemme+muuttaneet+-+ja+kotoudumme_final+2608+%283%29.pdf#page=15

Tilastokeskus. (i.a.). *Käsitteet*. Saatavilla 22.9.2020.

<http://tilastokeskus.fi/meta/kas/haku.html?aihealue=&q=ulkomaalaistaustainen>

KIRJOITTAJAT

Hovila Hanna, FM, suomen kielen ja viestinnän lehtori, Diakonia-ammattikorkeakoulu. Opetustehtävissä painottunut asioimistulkkauksen suomen kielen opetus, suomi toisena -työkielenä opetus sekä monikulttuurisuuteen ja kulttuurienväliseen viestintään liittyvä opetus. Hanketyössä toiminut monikulttuurisuuden, kotoutumisen, opetuksen kehittämisen ja kestävän kehityksen teemojen parissa. Virtaa ohjaukseen -hankkeessa toiminut monikielisuuden ja kielitietoisuuden sekä digipedagogiikan asiantuntijana sekä vastuukouluttajana.

Hyväri Susanna, VTT, asiantuntija TKI, Diakonia-ammattikorkeakoulu. Tutkimustehtävät ja julkaisutoiminta ovat käsitelleet sosiaalipolitiikan ja asiakasosallisuuden kysymyksiä. Hanketyössä toiminut asiantuntijana osallisuuden, kansalaistoiminnan ja monikulttuurisuuden kehittämistehtävissä. Virtaa ohjaukseen -hankkeessa toiminut työelämä- ja verkosto-osaamisen ja monikulttuurisen työn kehittäjänä.

Ibrahim Aadan, yhteisöpedagogi, asiantuntija, kouluttaja. Työskennellyt laajasti eri kotouttamiseen liittyvissä tehtävissä järjestöissä, yrityksissä ja Vantaan kaupungilla.

Ikonen Tiina, TT, lehtori, kuraattori, Diakonia-ammattikorkeakoulu. Opetus- ja kehittämistehtävissä ovat painottuneet kulttuuri- ja uskontolukutaidon teemat, monikulttuurinen osaaminen ohjaustyössä sekä diakonian teologia. Virtaa ohjaukseen -hankkeessa toiminut asiantuntijana.

Lautiola Hannele, VTM, Vantaan kaupungin monikulttuurisuusasiain päällikkö. Työskennellyt yli 20 vuotta maahanmuuttajien kotouttamisen kehittämässä mm. kehittäjänä, projektipäällikkönä, hankesuunnittelijana ja -arvioijana. Hänen erikoisalaansa ovat osallisuuteen ja kumppanuuteen liittyvät kysymykset. Vuonna 2016 julkaistiin hänen Suomen Kulttuurirahaston rahoittama selvityksensä Kumppanuutta kotouttamisen kentillä, joka pohti erityisesti viranomaisen ja järjestöjen yhteistyötä kotouttamisessa. Virtaa ohjaukseen -hankkeen ohjausryhmän jäsen.

Lindholm Marja, THM, terveysalan lehtori, työnohjaaja (STOry), Diakonia-ammattikorkeakoulu. Opetus- ja kehittämistehtävät ovat käsitelleet terveysalan ja terveyden edistämisen osaamista ja ammatillista kasvua, työnohjaajuutta, johdajuutta, voimavaraistavia menetelmiä sekä moniammatillista kehittämistyötä. Julkaisutoiminta on käsitellyt mm. työnohjausta, moniammatillisuutta ja eri-

tyistä tukea tarvitsevien ihmisten osallisuutta. Virtaa ohjaukseen -hankkeessa toiminut voimavaraistavan ohjaamisen, ohjaustyön etiikan ja pedagogisten prosessien kehittämisen asiantuntijana ja kouluttajana.

Malkavaara Mikko TT, diakonian ja kasvatuksen yliopettaja, Diakonia-ammattikorkeakoulu, yleisen kirkkohistorian dosentti, Helsingin yliopisto. Työ Diakissa painottuu ylempiin amk-tutkintoihin ja kirkollisen tutkimustyön kehittämiseen. Tutkimusteemoja ovat olleet kirkkojen kansainvälinen vastuu ja avustustoiminta, kirkot ja kylmä sota, kirkon yhteiskunnallinen vastuu, diakonia, kirkon nuorisotyö, kirkon tutkimustoiminta, etiikka, etenkin sosiaalietiikka ja ihmisoikeudet, kastilaitos ja kastisyrijntä, intialainen vapautuksen teologia eli dalit-teologia ja uskontolukutaito.

Sahonen Pia, VTM, asiantuntija TKI, Diakonia-ammattikorkeakoulu. Hanke-työssä toiminut monikulttuurisuuden, kotoutumisen, verkostoyhteistyön, asiakaslähtöisten palveluiden kehittämisen ja hyvinvointitiedon teemojen parissa. Hankesuunnittelutyö on sisältänyt eri teemoja. Virtaa ohjaukseen -hankkeessa toiminut projektipäällikkönä.

Seppä Pauliina, KM, Tulkki YAMK, lehtori, opinto-ohjaaja, Diakonia-ammattikorkeakoulu. Ohjaus- ja opetustehtävissä ovat painottuneet viittomakielen ja puhevammaisten tulkkauksen sekä asioimistulkkauksen koulutukset ja näiden koulutusohjelmien opiskelijoiden opinto-, ura ja ammatillisen ja persoonallisen kasvun ohjaus, opiskelijahyvinvointi sekä monikielisuuden ja -kulttuurisuuden huomioiminen osana ohjaustyön perustaa. Virtaa ohjaukseen -hankkeessa toiminut ulkomaalaistaustaisten korkeakouluopiskelijoiden ohjauksen asiantuntijana.

Toivonen Maija, sosionomi YAMK-opiskelija, Diakonia-ammattikorkeakoulu. Virtaa Ohjaukseen -hankkeen kanssa yhteistyössä toteutettava omakielistä ohjausta ilmiönä käsittelevä opinnäytetyö tekeillä. Työhistoria turvapaikanhakijoiden ja kiintiöpakolaisten vastaanotto- sekä kotoutumispalvelujen parissa.

Udo Leena, sosionomi YAMK-opiskelija, Diakonia-ammattikorkeakoulu. Virtaa Ohjaukseen hankkeen kanssa yhteistyössä toteutettava omakielistä ohjausta ilmiönä käsittelevä opinnäytetyö tekeillä. Viimeisin työhistoria pääasiassa yksin alaikäisinä maahan tulleiden jälkihuoltonuorten parissa.

DIAK TYÖELÄMÄ

DIAK TYÖELÄMÄ -sarjassa julkaistaan tutkimus- ja kehittämisraportteja sekä opinnäytetöitä, jotka ovat tuottaneet innovatiivisia ja merkittäviä työelämää kehittäviä tuloksia. Sarjaan voivat tarjota julkaisuja Diakonia-ammattikorkeakoulun työntekijät, opinnäytetyöntekijät ja ulkopuoliset kirjoittajat.

Diak Työelämä 1: Koski Arja & Vogt Ilse (toim.) 2015. Osallistavaa kehittämistä asumisyksikössä. Asukkaat ja työntekijät kehittäjinä.

Diak Työelämä 2: Arja Koski & Eila Jantunen (toim.) 2016. Työnohjaus – välttämättömän hyvä ammattikorkeakoulussa

Diak Työelämä 3: Jari Helminen (toim.) 2016. Työelämälähtöistä ammattikorkeakoulupedagogiikkaa rakentamassa.

Diak Työelämä 4: Sami Kivelä & Hanna Huovila & Anitta Juntunen & Antti Pelttari & Kaisu Laasonen (eds.) 2016. Towards Global and Sustainable Higher Education. The GLORE Project Fostering North-South Partnerships in Finnish Universities of Applied Sciences.

Diak Työelämä 5: Aija Kettunen, Päivi Vuokila-Oikonen & Anne Määttä (toim.) 2016 Hyvinvointipalvelut toimiviksi

Diak Työelämä 6: Minna Valtonen ja Päivi Sutinen (toim.) 2016. Varhaiskasvatus ja perhetoiminta seurakunnissa.

Diak Työelämä 7: Raili Gothóni, Susanna Hyväri, Marjo Kolkka & Päivi Vuokila-Oikonen (toim.) 2016. Osallisuus yhteiskunnallisena haasteena – Diakonia-ammattikorkeakoulun TKI-toiminnan vuosikirja 2.

Diak Työelämä 8: Karvinen Ikali & Karjalainen Anna Liisa (toim.) 2016. Työelämää tutkien ja kehittämällä – opinnäytetöitä työelämästä ja työelämälle.

Diak Työelämä 9: Laitinen Kristiina, Uhlbäck Saara, Eskelinen Niko & Saari Juhon 2017. Sumuisten sielujen hyvinvointi – terveysneuvontapisteiden asiakkaiden hyvinvointi ja palvelujärjestelmään kiinnittyminen.

Diak Työelämä 10: Jarmo Kokkonen (toim.) 2017. Tehdään ihmeitä! Osallisuus, vapaaehtoisuus, jäsenyys ja hengellisyys isostoiminnassa.

Diak Työelämä 11: Marina Steffansson 2017. Hoitoliikunta sosiaali- ja terveydenhoitoon. Pieksämäen liikunta-aktiivisuusmallin vaikutusten ja kustannusten arviointi.

Diak Työelämä 12: Pekka Launonen & Minna Valtonen (toim.) 2017. Diaconia in Dialogue – The Challenges of Diversifying Context. 6th Biennial Conference for Research in Diaconia and Christian Social Practice (ReDi). Helsinki, Finland 14/15–17 September 2016.

Diak Työelämä 13: Harri Kostilainen & Ari Nieminen (toim.) 2018. Sosiaalisen kuntoutuksen näkökulmia ja mahdollisuuksia.

Diak Työelämä 14: Marja Katisko, Elsa Keskitalo, Mikko Malkavaara, Anne Määttä, Arja Suikkala & Olli Vesterinen (toim.) 2018. Alueellisuus, paikallisuus ja globaalit mahdollisuudet – Diakonia-ammattikorkeakoulun TKI-toiminnan vuosikirja 3.

Diak Työelämä 15: Minna Valtonen (toim.) 2018. Yhteisöpajat osallisuuden, oppimisen ja muutoksen mahdollistajina.

Diak Työelämä 16: Keijo Piirainen & Mervi Kivirinta (toim.) 2019. Turvaverkkoa paikkaamassa – Diakonia-ammattikorkeakoulun TKI-toiminnan vuosikirja 4.

Diak Työelämä 17: Jari Helminen 2019. Kohtaaminen ja vuorovaikutus osaamisen ytimessä – Lastensuojelutyön erikoistumiskoulutuksen osallistujien näkemyksiä työstä ja koulutuksesta.

Diak Työelämä 18: Jari Helminen (toim.) 2020. Näkökulmia osallistavaan tutkimus-, kehittämis- ja innovaatio-toimintaan - Diakonia-ammattikorkeakoulun TKI-toiminnan vuosikirja 5.

Diak Työelämä 19: Susanna Hyväri, Elsa Keskitalo & Päivi Vuokila-Oikkonen (toim.) 2020. Asukkaat alueen hyvinvoinnin rakentajina – kokemuksia Oulun Rajakylän kehittämisestä.

Diak Työelämä 20: Marjo Haapanen 2020. Liikunnan ja terveellisen ruokavalion sosiaalinen markkinointi nuorille aikuisille.

Diak Työelämä 21: Jari Helminen (toim.) 2021. Strategia siivittämässä tutkimus-, kehittämis- ja innovaatiotoimintaa - Diakonia-ammattikorkeakoulun TKI-toiminnan vuosikirja 6.

Diak Työelämä 22: Susanna Hyväri & Pia Sahonen (toim.) 2021. Monikulttuurisen ohjausosaamisen kehittäminen – Virtaa ohjaukseen -koulutushankkeen tulokset.

DIAKONIA-AMMATTIKORKEAKOULUN JULKAISUJEN KRITEERIT

DIAK TUTKIMUS -sarjassa julkaistaan uutta ja innovatiivista tietoa tuottavia tieteellisiä tutkimuksia Diakonia-ammattikorkeakoulun opetus-, tutkimus- ja kehittämistoiminnan alueilta. Julkaisut ovat monografioita tai artikkelikokoelmia.

Diakin ulkopuolisen referee-arvioijan lisäksi sarjassa julkaistavan tutkimuksen lukee diakilainen tutkijakoulutuksen saanut lukija. Sarjaan voivat tarjota julkaisuja sekä Diakonia-ammattikorkeakoulun omat työntekijät että ulkopuoliset kirjoittajat.

DIAK TYÖELÄMÄ -sarjassa julkaistaan tutkimus- ja kehittämisraportteja sekä opinnäytetöitä, jotka ovat tuottaneet innovatiivisia ja merkittäviä työelämää kehittäviä tuloksia. Sarjaan voivat tarjota julkaisuja Diakin työntekijät, opinnäyte-työntekijät ja ulkopuoliset kirjoittajat.

DIAK PUHEENVUORO -sarjassa julkaistaan Diakonia-ammattikorkeakoulun temaattisia puheenvuoroja, kehittämisraportteja, erilaisia selvityksiä sekä opinnäytetöitä.

DIAK OPETUS -sarjassa julkaistaan pedagogista kehittämistä kuvaavia julkaisuja, oppimateriaaleja, oppaita ja työkirjoja.

Julkaisut ovat luettavissa avoimesti verkossa ammattikorkeakoulujen Theseus-julkaisuarkistossa.

ISBN 978-952-493-377-3 (painettu)

ISSN 2343-2187 (painettu)

ISBN 978-952-493-378-0 (verkkójulkaisu)

ISSN 2343-2195 (verkkójulkaisu)

Mitä on monikulttuurinen ohjaus? Miten siihen sovelletaan voimavaraistavia ja kielitietoisia menetelmiä? Miksi uskontojen ymmärtäminen on tärkeää monikulttuurisessa vuorovaikutuksessa?

Monikulttuurisen ohjauksen tarve kasvaa ympäri Suomea. Artikkelikokoelma avaa Virtaa ohjaukseen -hankkeen koulutuspiilotin sisältöjä ja toteutusta.

Kielitietoisuuden ja omakielisen ohjauksen artikkelit jäsentävät kielellistä vuorovaikutusta monikulttuurisessa työssä. Uskontolukutaidon yleissivistävä teksti tuo uusia näkökulmia uskontojen ymmärtämiseen tämän päivän maailmassa. Kokoelma valottaa tuoreita näkökulmia monialaiseen verkostotyöhön, ohjaustyön

etiikkaan sekä voimavaraistaviin ja osallisuutta vahvistaviin menetelmiin.

Artikkeleissa esitellään monimuotopedagogiikan toteutustapoja monikulttuurisen ohjauskoulutuksen pilotissa. Lukijan on mahdollista hyödyntää kuvattuja pedagogisia ratkaisuja ja oppimistehtäviä eri yhteyksissä ja eri kohderyhmille.

Teos on suunnattu monikulttuurisen ohjaustyön ammattilaisille. Se soveltuu myös sosiaali- ja terveysalan opiskelijoille, kansalaistoimijoille ja muille ohjauksen teemoista kiinnostuneille.

Julkaisu on vuosina 2019-2021 toteutetun ESR-rahoitteisen Virtaa ohjaukseen -hankkeen loppujulkaisu.