

Tampereen ammattikorkeakoulu
Tampereen ammatillinen opettajakorkeakoulu
Sari Matala

Monikulttuurinen oppimisympäristö oppimisympäristöajattelun näkökulmasta

**Tapauksena Destination Analysis, matkailualan intensiivikurssi
Espanjan Valenciassa**

Arvioitu erinomaiseksi

Työn ohjaaja FT Sisko Mällinen
Tampere 5/2010

Tampereen ammattikorkeakoulu
Tampereen ammatillinen opettajakorkeakoulu

Sari Matala

Monikulttuurinen oppimisympäristö oppimisympäristöajattelun näkökulmasta
Tapauksena Destination Analysis, matkailualan intensiivikurssi Espanjan Valenciassa
Opettajankoulutuksen kehittämishanke 43 s. + 1 liitesivu
Toukokuu 2010
Työn ohjaaja: FT Sisko Mällinen

Arvioitu erinomaiseksi

TIIVISTELMÄ

Nykyään koulutusjärjestelmien on vastattava monikulttuurisuuden haasteisiin. Yhä useammin eri kouluasteilla opetetavat ryhmät koostuvat erilaisista etnisistä taustoista tulevista ihmisistä. Tämä kehittämishanke tarkastelee ammattikorkeakoulu-tasoista monikulttuurista oppimisympäristöä ja opetusta oppimisympäristöajattelun näkökulmasta.

Tutkimuksen tarkoituksena oli tarkastella sitä, millainen on hyvä monikulttuurinen oppimisympäristö ja kuinka sellainen luodaan. Konkreettisenä tutkimuksen kohteena oli Destination Analysis, matkailualan intensiivikurssi, joka toteutettiin 23.3.–4.4.2009 Espanjan Valenciassa. Tavoitteena oli lisäksi selvittää, miten intensiivikurssi onnistui oppimisympäristöajattelun näkökulmasta.

Monikulttuurisen oppimisympäristön tarkastelussa sovellettiin Jyri Mannisen oppimisympäristöajattelun teoriaa, joka koostuu viidestä eri näkökulmasta, joita ovat paikallinen, fyysinen, tekninen, sosiaalinen ja pedagogis-didaktinen näkökulma. Analyysia täydensivät Marja-Leena Koppisen määritelmät hyvästä monikulttuurisen oppimisympäristön ja -ilmapiirin tunnusmerkeistä.

Kehittämishankkeen aineisto kerättiin Destination Analysis -intensiivikurssilta. Aineisto koostuu lomakehaastattelun avulla kerätyistä kurssilla mukana olleiden Pirkanmaan ammattikorkeakoulun matkailun opiskelijoiden tuottamista raporteista. Aineistoon kuuluivat myös omat havaintoni ja kokemukseni opettajana kurssin aikana.

Tutkimuksen päätuloksena ilmeni, että tärkeintä on luoda oppimisympäristö, jossa mahdollistuu yhteistoiminnallisuus ja vuorovaikutus yli kaikkien kulttuurirajojen.

Avainsanat: monikulttuurisuus, oppimisympäristöajattelu, oppimisympäristö, oppimisilmapiiri, oppimiskulttuuri

TAMK University of Applied Sciences

Sari Matala

Multicultural learning environment from the point of view of the theory of the learning environment idea

Pages: 43 p.

May 2010

Thesis Supervisor: Dr Sisko Mällinen

ABSTRACT

Nowadays, it is important that our educational systems respond to challenges of the multiculturalism. Different ethnic backgrounds are common in many groups of people to be taught, even in Finland. This thesis considers the academic multicultural learning environment and teaching from the point of view of the theory of the learning environment idea.

The aim of the thesis was to study, what a good multicultural learning environment is like and how we can create one. The practical focus of this study was, Destination Analysis, an intensive course related to tourism, which was carried out in Spain, Valencia, in 23.3.-4.4.2009. One of the objectives was also to find out, whether the intensive course was successful considering the theory of the learning environment idea.

The theory of learning environment idea by Jyri Manninen is divided into five points of view: local, physical, technical, social and pedagogical-didactic ones. Also the definitions of a good multicultural learning environment and atmosphere by Marja-Leena Koppinen were applied in the analysis of the data.

Data was collected during the intensive course by interviewing the participating students from the Pirkanmaa University of Applied Sciences. Data was in a form of reports written by the students. Also my own experiences and observations as a teacher were used as the data.

The main result of the study reveals that in order to create and build a good multicultural learning environment, it is extremely important to make interaction and co-operation possible – over the limits of cultural boundaries.

Keywords: multiculturalism, learning environment, learning atmosphere, learning culture

Tampereen ammattikorkeakoulu
Tampereen ammatillinen opettajakorkeakoulu

Sisällysluettelo

1 Johdanto	5
2 Käsitteet ja teorit, tutkimuskysymykset, aineisto ja menetelmät	7
2.1 Monikulttuurisuus ja oppimisympäristö	7
2.2 Tutkimuskysymykset	10
2.3 Haastattelu- ja havainnointiaineiston analyysi oppimisympäristöajattelun näkökulmasta.. ..	10
3 Monikulttuurisuus opetuksessa: tapaus ‘Destination Analysis’	14
3.1 Monikulttuurinen koulutus Suomessa – esimerkkejä	14
3.2 Intensiivikurssi Destination Analysis, 23.3.-4.4.2009, Valencia, Espanja	16
4 Destination Analysis monikulttuurisena oppimisympäristönä	19
4.1 Paikallinen näkökulma	19
4.2 Fyysinen näkökulma	24
4.3 Tekninen näkökulma	27
4.4 Sosiaalinen näkökulma	28
4.5 Didaktis-pedagoginen näkökulma	33
5 Yhteenveto: Vuorovaikutus monikulttuurisen oppimisympäristön kulmakivenä	37
Lähteet	41

Liitteet

Liite 1: PIRAMK:n Destination Analysis 2009 -intensiivikurssin opiskelijoille suunnattu kurssin arviointitehtävä

1 Johdanto

Maailma yhdentyy kovaa vauhtia. Puhumme asian yhteydessä globalisaatiosta. Ilmiöllä on seurauksensa Suomessakin, monella yhteiskunnan eri toiminnan saralla. Koulutusjärjestelmämme on yksi näistä ilmiöistä ja on selvää, että esimerkiksi maahanmuuttajamäärien jatkuvasti kasvaessa (ks. Sakaranaho & Jamisto 2007; Matinheikki-Kokko 1999a; Virtanen 2004) järjestelmän on pakko vastata monikulttuurisuuden tuomiin haasteisiin. Nykyään opetettavat ryhmät voivat koostua monista eri etnisistä taustoista tulevista ihmisistä. Oppimisympäristöistä on tullut monikulttuurisia ja oppimisympäristöjen kehittäminen on noussut uudessa valossa keskusteluun.

Keskityn tässä kehittämishankkeessa tarkastelemaan monikulttuurisessa oppimisympäristössä oppimista ja opettamista ammattikorkeakoulutasolla. Tavoitteena on hahmottaa sitä, millainen on onnistunut monikulttuurinen oppimisympäristö ja kuinka sellainen luodaan. Tavoitteena on lisäksi paikantaa Pirkanmaan ammattikorkeakoulun (PIRAMK) matkailun opiskelijoiden ja omien kokemusteni kautta niitä haasteita ja vaikeitakin seikkoja, jotka tulisi ottaa huomioon toimittaessa monikulttuurisessa oppimisympäristössä. Kehittämishankkeen tulosten myötä voidaan tiedostaa mahdollisia ongelmakohtia ja sitä kautta puuttua niihin jatkossa vastaavissa tilanteissa. Toivon tämän kehittämishankkeen tuovan esille konkreettisessa oppimistilanteessa esiintyviä seikkoja, joihin tulisi kiinnittää huomiota monikulttuurista opetusta suunniteltaessa ja monikulttuurista oppimisympäristöä luotaessa. Monikulttuurisuudesta opetuksessa keskustellaan nykyään vilkkaasti ja kehittämishankkeeni osallistuu tähän keskusteluun. Uskon, että tutkielmani auttaa opettajia perehtymisessä aiheeseen ja antaa työkaluja ajattelemiseen, joita voi hyödyntää omassa opettajan työssä.

Tutkielmani perustuu havainnointi- ja haastatteluaineistoon, joka on kerätty 23.3.–4.4.2009 Espanjassa, Valenciassa järjestetyn matkailualan intensiivikurssin, 'Destination Analysis', kuluessa. Euroopan Unionin rahoittaman intensiivikurssin järjestäjätahot olivat Salford University (UK), Universitat Jaume I (ESP) ja PIRAMK.

Kurssin tavoitteena oli tiettyjen matkailualan koulutukseen liittyvien oppisisältöjen ohella tutustuttaa kyseisten oppilaitosten opettajia ja opiskelijoita toistensa opiskelukulttuureihin sekä tuottaa konkreettisia matkailun kehitysehdotuksia Valencian alueen matkailuviranomaisille.

Kehittämishankkeeni toisessa luvussa määrittelen tutkielmassani käyttämäni pääkäsitteet, joita ovat oppimisympäristö ja monikulttuurisuus. Samassa luvussa tarkastelen pääpiirteissään aineiston analyysissä hyödyntämäni oppimisympäristöajattelun teoriaa. Tarkempi käyttämäni teorioiden sisältö avautuu aineiston analyysin yhteydessä, luvussa 4. Toisessa luvussa esitän myös kehittämishankkeelleni asettamani tutkimuskysymykset ja määrittelen aineistonkeruumenetelmäni.

Kehittämishankkeeni 3. luvussa perehdyn tarkemmin tutkimuskohteeseeni, monikulttuuriseen koulutukseen ja sen tutkimiseen Suomessa. Kolmannessa luvussa esittelen seikkaperäisesti myös tapaukseni, matkailualan intensiivikurssin 'Destination Analysis', joka järjestettiin Espanjan Valenciassa, Castellónin kaupungissa 23.3. - 4.4.2009.

Neljännessä luvussa siirryn analysoimaan aineistoa ja käsittelemään tuloksia. Olen jakanut aineistoanalyysin viiteen alalukuun, joissa tarkastelen aineistoa työssäni hyödyntämäni pääteorian, oppimisympäristöajattelun, mukaan.

Viides luku keskittyy aineistoanalyysin tulosten yhteenvetoon. Vastaan tutkimuskysymyksiin ja pohdin saatuja tuloksia. Mannisen (2007, 35 - 41) ja Koppisen (1999, 71 - 72) esittämien oppimisympäristöä ja -ilmapiiriä koskevien ajatusten avulla aineistosta saadaan esille olennaisimpia seikkoja, jotka tulee huomioida monikulttuurista oppimis- ja opetusympäristöä suunniteltaessa. Samalla saadaan myös käsitys siitä, kuinka Destination Analysis -intensiivikurssi Espanjan Valenciassa näistä lähtökohdista onnistui.

2 Käsitteet ja teoriat, tutkimuskysymykset, aineisto ja menetelmät

Nykyään opettajan työssä ei voi enää välttyä olemasta jollain tavalla tekemisissä monikulttuurisen oppimisympäristön kanssa. Jokaisen opettajan on hyvä tietää ainakin jotain aiheesta. Onneksi aiheita on jo jonkin verran tutkittu ja siitä on esitetty paljon ajatuksia. Opettajille on olemassa tietoa oman työnsä tueksi.

2.1 Monikulttuurisuus ja oppimisympäristö

Kehittämishankkeessani esiintyy käsitepari *monikulttuurisuus* ja *oppimisympäristö*, puhun raportin kuluessa monikulttuurisesta oppimisympäristöstä. Lisäksi on jossain määrin huomioitava myös *kulttuurin* käsite. Termi, 'monikulttuurisuus', ei käsittäkseni ole aivan yksiselitteinen vaan kuvaa oikeastaan yhteiskunnassamme viime aikoina tapahtunutta suurempaa prosessia. Näillä linjoilla on Tuula Sakaranaho (2007, 12), jonka mukaan monikulttuurisuudessa on kyse yhteiskunnassamme viimeisen kahden kymmenen vuoden aikana tapahtuneesta muutoksesta, jossa ulkomaalaisten määrä tuona aikana on viisinkertaistunut. Tämän seurauksena Suomen väestö on kirjavoitunut, ja on syntynyt useita eri etnistä taustaa olevia ja eri kieliä puhuvia kansanosia. Sakaranaho (2007, 12) korostaa, että erityisesti ilmiö näkyy sosiaali- ja terveysaloilla ja koulujen opetuksessa. Tähän huomioon voimme varmasti yhtyä. Yksin PIRAMK:n matkailun koulutusohjelmassa opiskelee kymmeniä opiskelijoita hyvin erilaisista etnisistä ryhmistä. Opiskelijoita on esimerkiksi, Japanista, Iranista, Nepalista, Venäjältä, Tansaniasta ja Pakistanista. Valencian intensiivikurssilla kansallisuuksien ja kulttuurien kirjo oli vieläkin moninaisempi.

Monikulttuurista koulutusta tarkasteltaessa Kaija Matinheikki-Kokko (1999b, 10 - 12), käsittää monikulttuurisuuden filosofiana. Sen tärkeimpänä edellytyksenä on yhteisesti hyväksytty monikulttuurisuuden filosofia. Suomalaisella yhteiskunnalla ja koululaitoksilla on oltava yhteinen ajatus kulttuurisista uskomuksista, arvoista ja toiminnasta. Omien opettajakokemusteni perusteella monikulttuurisuuden filosofia ei

vielä ole jäsentynyt yhteiseksi vaan tässä on meillä vielä paljon kehitettävää. Matinheikki-Kokon (1999b, 10 - 12) mukaan filosofiaan sisältyy opetuksen edellytyksiä, joita lyhyesti kuvailtuna ovat maahanmuuttajien tasa-arvoiset menestymismahdollisuudet suomalaisissa kouluissa, suomalaisten ja maahanmuuttajien suhteiden edistäminen kouluissa ja opettajien ja muun henkilökunnan kyky vastata maahanmuuttajien koulutustarpeisiin. Vaikka Matinheikki-Kokko (1999a) puhuukin maahanmuuttajista, ovat hänen ajatuksensa sovellettavissa kansainvälisten opiskelijaryhmien tutkimiseen.

Monikulttuurisuuden käsitettä pohdittaessa ei voida välttyä kulttuurin käsitteen tarkastelulta. Kulttuurin käsite on hyvin laaja ja monimerkityksinen. Tutkimushankkeeni kontekstissa tarkasteltuna oleelliseksi nousee ajatus kulttuuri-identiteetin muotoutumisesta. Yksilön on opittava persoonansa kautta sosiaaliset roolinsa tietyssä kulttuurisessa yhteisössä, jotta kulttuurien välinen vuorovaikutus on mahdollista (Virtanen 2004, 4). Monikulttuurisessa opiskelijaryhmässä jokainen opiskelija siis opiskelee ja toimii yhteisössä omista kulttuurisista lähtökohdistaan. Tämä johtaa usein yhteentörmäyksiin ryhmän sisällä, sillä esimerkiksi eri kulttuurien edustajilla on eriävät käsitykset sovinnaisesta ja epäsovinnaisesta käyttäytymisestä. K. Karjalan (ks. Virtanen 2007, 5) mukaan kulttuurien kohtaamisen ongelmat johtuvat etnosentrismistä, rasismista ja stereotyyppioista. On mielenkiintoista nähdä, ilmeneekö aineistostani ongelmia liittyen näihin seikkoihin.

Oppimisympäristön käsite on nuori. Käsite alkoi esiintyä kasvatussociologisen keskustelun kontekstissa 1990-luvulla, mutta ajautui pian yksinomaan virtuaalisten oppimisympäristöjen käyttöön. (Vähähyyppä 2009, 39.) Oppimista voi luonnollisesti tapahtua muuallakin – vain mielikuvitus on tässä rajana. Jyri Manninen (2007; ks. Vähähyyppä 2009) kirjoittaa oppimisympäristöajattelusta, jossa on kyse siirtymisestä opettaja- ja opettamiskeskeisyydestä oppimis- ja oppijakeskeisyyteen. Olennaista tässä ajattelussa on oppimisprosessin tukeminen ja suunnittelu erilaisissa fyysisissä ympäristöissä sen sijaan, että suunniteltaisiin pelkästään opetustunteja. Destination Analysis -intensiivikurssin järjestelyissä toteutettiin oppimisympäristöajattelua. Opetus tapahtui paljolti muualla kuin luokkahuoneissa, ja eri ympäristöillä oli suuri rooli

oppimisprosessissa. Esimerkiksi vierailut matkakohteisiin loivat oppimiselle autenttiset puitteet ja mahdollisuuden assosoida ja liittää opetettava asia suoraan aitoon ympäristöön.

Manninen (2007, 35 - 41, 59 - 119; ks. Vähähyyppä 2009, 39 - 42) jakaa oppimisympäristöt viiteen eri näkökulmaan, joita ovat: paikallinen näkökulma, fyysinen näkökulma, tekninen näkökulma, sosiaalinen näkökulma ja didaktis- pedagoginen näkökulma. *Paikallinen näkökulma* viittaa oppilaitosten läheisyydessä oleviin toimijoihin, kuten kulttuurilaitokset, luonto ja elinkeinoelämä. Intensiivikurssilla hyödynnettiin esimerkiksi Castellónin kaupungin matkailuorganisaatioita ja luontoympäristöä.

Fyysinen näkökulma liittyy itse koulurakennukseen pihoineen, joita tulisi myös voida hyödyntää oppimisessa (Vähähyyppä 2009, 40). Destination Analysis toteutui osaksi sekä luokkahuoneissa että Jaumen yliopiston kauniilla piha-alueella, missä luentoja pidettiin. *Teknisessä näkökulmassa* tarkastellaan tieto- ja viestintäteknologisia ratkaisuja oppimisen kannalta (Manninen 2007, 40, 73 - 92; ks. Vähähyyppä 2009, 40 - 41). Teknologinen oppimisympäristö näyttäytyi Destination Analysis -kurssin puitteissa lähinnä Internetin käyttönä ja opiskelijoiden tuotosten tallennuspaikkana. Internetissä tutustuttiin etukäteen vierailtaviin kohteisiin ja etsittiin tietoa oppimistehtäviin.

Sosiaalinen näkökulma kattaa oppimisympäristön sosiaalisen vuorovaikutuksen sosiaalisessa verkostossa ja pyrkimyksenä on saavuttaa innostava ja luova ilmapiiri oppimiselle (Manninen 2007, 38 - 39, 69 - 73; ks. Vähähyyppä 2009, 42). Sosiaalinen näkökulma korostui intensiivikurssilla. Opiskelijat ja opettajat tekivät tiiviisti töitä yhdessä kahden viikon ajan, jolloin vuorovaikutuksen oli muotouduttava toimivaksi nopeasti. Monipuoliset, eri alojen opettajat ja luennoitsijat sekä vaihtelevat fyysiset oppimisympäristöt loivat tähän hyvät edellytykset. *Didaktis-pedagoginen näkökulma* liittyy oppimisympäristöihin automaattisesti siten, että kaikki opetus vaatii huolellista suunnittelua eikä ilman osaamista synny oppimista tukevaa ympäristöä (Manninen 2007, 41, 108 - 118; ks. Vähähyyppä 2009, 42). Destination Analysis on mielestäni

pedagoginen taidonnäyte, jossa on onnistuttu yhdistämään oppimisympäristöajattelun osa-alueet yhteen ja opetus on tarkkaan suunniteltu edistämään oppimista.

2.2 Tutkimuskysymykset

Tutkielmani pääkysymys on: millainen on oppimista edistävä ja tukeva monikulttuurinen oppimisympäristö ja mitä seikkoja tulee ottaa huomioon sellaista luotaessa? Tarkentavina alakysymyksinä pohdin: miten intensiivikurssi Destination Analysis onnistui oppimisympäristöajattelun näkökulmasta? Oliko kurssilla havaittavissa eroja suomalaisen opetuskulttuuriin ja oppimisympäristöön verrattuna? Mitä haasteita monikulttuurinen oppimisympäristö asettaa opetukselle ja oppimiselle, millaisia ongelmatilanteita syntyy kulttuurien kohdatessa? Tutkielmani tuloksena saan lisäksi tietoa siitä, mitä tulee huomioida suunniteltaessa monikulttuurista opetusta.

2.3 Haastattelu- ja havainnointiaineiston analyysi oppimisympäristöajattelun näkökulmasta

Käytän tutkielmassani aineistona haastattelun ja havainnoinnin tuloksia. Tiedonkeruumenetelmäni ovat siis *haastattelu* ja *havainnointi*. Haastattelun etuna aineiston keräämisessä on se, että haastateltava voi tuoda vapaasti esille itseään koskevia asioita ja ajatuksiaan ja että vastaukset ovat monitahoisia. Haastattelun avulla saadaan selville, mitä haastateltavat ajattelevat, tuntevat ja uskovat. (Hirsjärvi ym. 2007, 200, 207; Altinay and Paraskevas 2008, 107.) Näin ollen haastattelu sopii tiedonkeruumenetelmänä tutkimukseeni hyvin, koska tavoitteena on saada PIRAMK:ssa matkailua opiskelevien itsensä kokemuksia monikulttuurisessa ryhmässä opiskelemisesta ja toimimisesta. Haastattelutyypeistä yleisimmät ovat *strukturoidu* eli *lomakehaastattelu*, *teemahaastattelu* ja *avoin haastattelu* (Hirsjärvi ym. 2007, 203 - 204; Altinay and Paraskevas 2008, 112 - 113). Käytin tutkimuksessani tiedonkeruumenetelmänä avointa lomakehaastattelua.

Haastatteluaineisto vastaa intensiivikurssia koskeviin kysymyksiin, jotka laadittiin alun perin opiskelijoiden oppimisen itsearviointi- ja tulevan intensiivikurssin kehittämistarkoituksessa. Päätin hyödyntää tätä aineistoa kehittämishankkeessani, koska huomasin sen soveltuvan sisällöltään myös tutkimuskohteeseeni ja antavan tietoa tutkimuskysymyksiäni ajatellen. Jaoin haastattelukysymykset eli kurssia koskevan tehtävänannon (ks. Liite 1.) PIRAMK:n kahdellekymmenelle matkailun opiskelijalle ennen intensiivikurssille lähtöä, siis osana koko kurssin tehtävänantoa. Opiskelijoiden tuli intensiivikurssin loputtua kirjoittaa näiden kysymysten pohjalta 2 - 4 sivun pituinen englanninkielinen raportti, jonka he palauttivat minulle. Lisäksi minulla oli mahdollisuus kysellä opiskelijoilta suullisesti tarkentavia kysymyksiä. Käsittelen näitä raporttien tuloksia myöhemmin analyysiluvussa 4. (s. 19 - 35). Analysoidessani opiskelijoiden tuottamaa aineistoa olen kääntänyt alun perin englanniksi kirjoitetut aineistolainaukset suomeksi tekstini yhtenäisyyden vuoksi. En ole liittänyt opiskelijoiden raportteja kehittämishankkeeni liitteeksi, jotta henkilöiden anonymiteetti säilyisi mahdollisimman hyvin. Esittelen tapaukseni, intensiivikurssin 'Destination Analysis' tarkemmin alaluvussa 3.2 (s. 16 - 18).

Haastattelun avulla selvitin opiskelijoiden näkemyksiä ja kokemuksia kurssista. Opettajan näkemykset perustuvat omiin havaintoihini ja kokemuksiini intensiivikurssin aikana. Havainnoimalla ympäristössä tapahtuvaa saadaan selville välitöntä ja suoraa tietoa ihmisten käyttäytymisestä. Koska havainnointi sopii hyvin vuorovaikutustilanteiden tutkimiseen (Hirsjärvi ym. 2007, 208) valitsin sen toiseksi tiedonkeruumenetelmäksi tutkimukseeni. Kuten haastattelutyyppinä, havainnoinnin lajajakin on useampia. Pääkategoriat ovat *systemaattinen havainnointi*, jossa tutkija on ulkopuolinen systemaattisesti havaintoja keräävä ja *osallistuva havainnointi*, jossa tutkija on osa tutkittavaa ryhmää tai osallistuu tilanteeseen ja toimintaan (Hirsjärvi ym. 2007, 209; Altinay and Paraskevas 2008, 117 - 119). Toteutin tutkimuksessani osallistuvaa havainnointia. Osallistuvalla havainnoinnilla on tyypillistä, että tutkija osallistuu tutkittavien ehdoilla heidän toimintaansa ryhmän jäsenenä (Hirsjärvi ym. 2007, 211). Osallistuin opettajan roolissa tutkimuskohteena olevalle intensiivikurssille Valenciassa ja pääsin näin ollen lähelle tutkimuskohdettani.

Käytän aineistoni analysoimisessa apuna muutamia tutkimuskysymyksiini sopivia teorioita. Olen järjestänyt 4. luvun aineiston analyysin alaluvussa 2.1 esittelemäni Mannisen oppimisympäristöajattelun näkökulmateorian mukaan. Käytän siis yhtenä aineiston analyysimenetelmänä kyseistä viiteen näkökulmaan jakautuvaa teoriaa. Koppinen (1999, 71 - 72) on laatinut luettelon seikoista, jotka tulisi huomioida luotaessa monikulttuurista oppimisympäristöä. Koppinen (1999, 71 - 72) puhuu artikkelissaan sekä avoimen *oppimisympäristön* että avoimen *oppimisympäristön* tuntomerkeistä. Hyödynnän aineiston analyysissa (ks. s. 19 - 36) näitä ajatuksia.

Tiivistettynä Koppisen (1999, 71 - 72) hyvän monikulttuurisen oppimisympäristön ja -ilmaston tunnusmerkit sisältävät seuraavat näkökohdat:

- oppimisympäristön turvallisuus ja viihtyisyys
- oppimisympäristössä on mahdollisuus luovaan ja joustavaan työskentelymahdollisuuteen ryhmä- ja yksilötyöskentelyssä, tilaa omille välineille
- oppimisympäristön riittävä välineistö, tilaa materiaalien näytteillepanolle
- oppimisympäristö mahdollistaa yhteistoiminnallisuuden
- oppimisympäristö mahdollistaa vuorovaikutuksen ympäröivään kulttuuriin yli kaikkien rajojen
- oppimisympäristössä mahdollisuus lepoa hetkiin ja virkistytymiseen
- pääpaino oppimisessa, ei opettamisessa
- opiskelija huomioidaan ainutkertaisena ihmisenä, mahdollisuus jakaa tunteita ja mielipiteitä ja keskustella niistä
- oppiminen pohjautuu sisäiseen haluun oppia
- oppimistilanteet eivät saa olla uhka tai aiheuttaa opiskelijalle pelkoa
- onnistumisen kokemukset
- tutkiva, omakohtainen oppiminen ja kokemustiedon hyödyntäminen
- ajattelun ja ongelmaratkaisukyvyyn kehittämisen mahdollisuus
- opiskelijalla mahdollisuus tuoda oppimistilanteeseen oma kulttuuritaustansa, ajattelu- työskentely- ja oppimistapansa
- opettaja kumppanina ja oppaana oppimistilanteessa
- viestintä on avointa ja selkeää

- omien henkilökohtaisten arvojen löytämisen ja kehittämisen mahdollisuus
- oppimisympäristö laajentuu: luokkana opiskelijan elinympäristö ja kulttuurinsa, koko maailmankylä.

Koppisen (1999, 70 - 83) artikkelista käy ilmi, että hän on ensisijaisesti tarkoittanut monikulttuurisen oppimisympäristön tunnusmerkit lasten ja nuorten opetuksen kontekstiin, mutta mielestäni teoria soveltuu hyvin myös aikuisopetukseen. Koppisen (1999, 71 - 72) mukaan siis sekä fyysinen että henkinen ympäristö ovat tärkeitä oppimisympäristön osia.

3 Monikulttuurisuus opetuksessa: Tapaus 'Destination Analysis'

Monikulttuuriset oppimisympäristöt ovat nykyään arkipäivää suomalaisissa kouluissa. Monikulttuurisuuden näkökulmasta on viimeisen reilun kymmenen vuoden kuluessa syntynyt runsaasti kirjoituksia, oppaita, tutkimuksia ja lähdeoteoksia opetuslalla työskenteleville ja kansainvälisissä yhteyksissä toimiville ihmisille (esim. Kaikkonen 1994; Sakaranaho & Jamisto 2007; Virtanen 2004; Matinheikki-Kokko 1999a). Kirjallisuuden pääasiallisena tarkoituksena on ollut avata käsitteeseen liittyviä asiakokonaisuuksia ja antaa monikulttuurisissa ympäristöissä työskenteleville konkreettisia toimintamalleja sekä harjoituksia. Paljon on kirjoitettu myös monikulttuurisen koulutuksen kokemuksista (esim. Lerkkanen 1999; Fossi 1999; Pihko 1999; Hoffman & Cools 1999; Puukari 1999; Järvinen 2004, 13; Kaikkonen 1994, 129 - 156).

3.1 Monikulttuurinen koulutus Suomessa – esimerkkejä

Monikulttuurinen koulutus Suomessa on kohdistunut pitkälti maahanmuuttajien kouluttamiseen (Matinheikki-Kokko 1999b, 7; Virtanen 2004, 1; Talib 2007, 182). Tämä on luonnollista, sillä maahanmuuton nopeasti lisääntyttä, on nähty välttämättömäksi kiinnittää koulutuksen kehittämiseen erityistä huomiota. On selvää, että monikulttuurinen oppimisympäristö asettaa opettajalle haasteita, koska eri kulttuureista tulevien opiskelijoiden kehitystä ja oppimista olisi pystyttävä tukemaan tasapuolisesti (Koppinen 1999, 145). Monikulttuuriseen koulutukseen yleensä on perehdytty tarkemmin erilaisten tutkimusten ja kirjoitusten muodossa.

Monikulttuurista koulutusta Suomessa on alettu jäsentää esimerkiksi kulttuurien välisen ymmärtämisen ja oppimisen näkökulmasta (Kaikkonen 1999, 17 - 29; Virtanen 2004, 1-12; Koskensalo 2004, 33; Virta & Virtanen 2004, 116 - 119). Sekä opettajien että opiskelijoiden on opittava tuntemaan ja ymmärtämään eri kulttuurien piirteitä, jotta yhteiselo ylipäättään olisi mahdollista. Esimerkiksi, kielten opetuksessa on kiinnitetty

huomioita kulttuurien välisen viestinnän oppimiseen (Koskensalo 2004, 26 - 33). Koskensalon (2004, 27 - 28) mukaan kieli ja viestintä sisältävät ihmisen kulttuurisen taustan, joten kielen oppiminen on aina myös kulttuurin oppimista.

Toinen monikulttuurisessa koulutuksessa esiintyvä näkökulma on opettajien ammattitaidon kehittäminen, joka sisältää erilaisten opetusmenetelmien hallintaa sekä oppimisympäristön luomista (Sarkkinen 1999, 116 - 126; Koppinen 1999b, 145 - 151; Virtanen 2004; Talib 2007, 182 - 191). Monikulttuuristen ryhmien opettaminen on haastavaa työtä, sillä opettaja kohtaa eri ryhmien erilaiset koulutukselliset tarpeet ja joutuu lisäksi huomioimaan näiden kulttuuriset taustat (Talib 2007, 184). Monikulttuurinen opetus asettaa siis opettajille jatkuvasti kasvavia vaatimuksia. Näin ollen opettajan kouluttautuminen on tärkeää. Monikulttuurisessa opettamisessa voi käyttää apuna erilaisia menetelmiä, jotka on erityisesti suunniteltu tähän tarkoitukseen. Sirkka Sura (2004, 34 - 47) puhuu esimerkiksi sosiodraaman hyödyntämisestä monikulttuurisessa opetuksessa. Suran (2004, 34) mukaan sosiodraaman avulla käsitellään toiminnallisesti sosiaaliin rooleihin liittyviä ristiriitoja, kuten suomalaisen ja maahanmuuttajan suhdetta, muslimi – kristitty -suhdetta jne. Sosiodraaman ydinajatuksena on eläytyminen toisen ihmisen rooliin (Sura 2004, 35). Opetusmenetelmänä sosiodraama auttaa siis kulttuurien ymmärtämisessä ja tuo ihmisten elämäntilanteet lähelle ja tietoisuuteen.

Kolmas monikulttuurisen koulutuksen näkökulma liittyy koulutuspoliittisten ohjelmien sisältöön ja yhteiskunnalliseen vastuuseen ihmisistä (Matinheikki-Kokko 1999c, 30 - 51; Jamisto 2007, 117 - 125; Kaikkonen 1994, 111 - 127). Matinheikki-Kokon (1999c, 30) mukaan koulujärjestelmässä on pohdittava sitä, miten valtaväestön ja kulttuuristen vähemmistöjen arvoja painotetaan. Tähän liittyviä kiistoja on Suomessa meneillään jatkuvasti. Esimerkiksi viime aikoina kiivasta keskustelua on herättänyt uskonnon opetus kouluissa. Suuri kysymys on ollut, pitääkö uskontoa ylipäättään opettaa ja lisäksi, kenelle ja miten? Nykyisin Suomessa on käytössä niin sanottu kotouttamispolitiikka, johon sisältyy kielen ja yhteiskunnan pelisääntöjen nopea oppiminen, ja koulutus on

luonnollisesti oleellinen osa tätä (Matinheikki-Kokko 1999c, 37). Poliittiset linjaukset säätelevät ja luovat linjat monikulttuuriselle koulutukselle Suomessa.

Kokonaisuudessaan monikulttuurinen koulutus on haasteellinen alue eikä siitä selvitä ilman asian piirissä toimivien koulutusta. Sitä tarvitsevat niin päättäjät, opettajat kuin opiskelijatkin. Perehtymistä monikulttuurisuuteen ilmiönä ja sen ymmärtämistä voidaan käsittääkseni pitää nyky-yhteiskunnassa toimimisen yhtenä edellytyksenä.

3.2 Intensiivikurssi Destination Analysis, 23.3.-4.4.2009, Valencia, Espanja

Kolmen vuoden rahoituksen Euroopan Unionin Erasmus-ohjelmalta saanut matkailualan intensiivikurssi, Destination Analysis, toteutettiin keväällä 2009 toista kertaa. Ensimmäinen kierros testattiin keväällä 2008 Salfordin yliopistossa, Manchesterissa ja viimeinen, kolmas kerta tullaan toteuttamaan PIRAMK:ssa 2010. Hankehakemus Euroopan Unionille tehtiin yhteistyössä kolmen eurooppalaisen korkeakoulun, Salford Universityn (UK), Universitat Jaume I:n (ESP) ja Pirkanmaan ammattikorkeakoulun (PIRAMK, Suomi) kanssa.

Destination Analysis -intensiivikurssille hyväksyttiin kustakin osallistuvasta korkeakoulusta 20, ensisijaisesti kolmannen vuosikurssin matkailun opiskelijaa. Opiskelijat hakivat kurssille vapaamuotoisilla hakemuksilla. Ymmärrettävistä syistä tänä vuonna Espanjassa järjestettävälle intensiivikurssille oli PIRAMK:n matkailun suomenkielisen ja englanninkielisen koulutusohjelman opiskelijoissa hakijoita enemmän, kuin voitiin ottaa mukaan. Myös hotelli- ja ravintolapalvelujen koulutusohjelman opiskelijoilla oli mahdollisuus hakea kurssille. Osallistujat valittiin koulumenestyksen ja opiskelijan kurssille soveltuvuuden perusteella. Opettajista mukaan kurssille lähtivät itseni lisäksi PIRAMK:n Degree Programme in Tourism:n koulutusohjelmavastaava, Annikki Mattila. Intensiivikurssille osallistui siis yhteensä 60 opiskelijaa ja 6 opettajaa. Universitat Jaume I:n opettajat olivat Rosa Rodriguez ja Rafael La Piedra ja Salford University:n opettajina toimivat Simon Ireland ja Richard Bell.

Elämme keskellä Euroopan yhdentymisprosessia ja kolmen korkeakoulun kesken koettiin tärkeäksi se, että korkeakoulujen opettajat ja opiskelijat oppisivat tuntemaan toistensa koulutusjärjestelmiä, oppimis- ja opetuskulttuureja sekä näiden erityispiirteitä. Tällä tavoiteltiin keskinäisen ymmärryksen lisääntymistä ja opiskelija- ja opettajavaihdon entistä parempaa sujuvuutta tulevaisuudessa. Lisäksi pidettiin tärkeänä, että opittaisiin tuntemaan toimijoiden kulttuurisia taustoja ja jaettaisiin hyviä käytänteitä. Koko hankkeen ydinajatuksena olikin kulttuurinen vaihto, 'cultural exchange'. Tämän henkisen päämäärän ohella tuotettiin myös paljon konkreettista ja hyödyllistä materiaalia kurssin kohdealueen matkailusektorille. Destination Analysis -kurssin tuloksena syntyi käyttökelpoisia ideoita ja malleja matkailun kehittämiseen alueilla, joilla kurssin puitteissa vierailtiin. Destination Analysis -kurssin vierailtavat ja analyysin kohteet Espanjassa olivat Valencian maakunnassa sijaitsevat Castellónin satamakaupunki, Morellan pieni, historiallinen vuoristokaupunki ja Peñíscolan rantaturismikohte.

Intensiivikurssi on suunniteltu siten, että periaatteessa jokaisena päivänä opitaan jotain uutta. Jopa lentokentällä opiskelijoita kehoitettiin tarkkailemaan sitä, mitä ympärillä tapahtuu. Perillä Castellónissa opiskelijat jaettiin heti ensimmäisenä päivänä sekaryhmiin siten, että kussakin kuuden hengen ryhmässä oli kaksi opiskelijaa kustakin korkeakoulusta. Näin työryhmistä saatiin heterogeeniset ja opiskelijat joutuivat pakostakin tutustumaan toisiinsa ja toistensa kulttuureihin ja tapoihin.

Opiskelijatyöryhmille annettiin luentojen alussa tehtävä, joka valmisteltiin kurssipäivien aikana ja esitettiin kurssin lopussa. Tehtävänä oli suunnitella kolmelle edellä mainitulle analyysin kohteena olevalle matkakohteelle ehdotelma matkailun kehittämiseksi ja parantamiseksi. Haettiin siis uusia ideoita matkailutuotteiksi ja matkailumarkkinointiin. Ensin matkakohteet piti kuitenkin analysoida SWOT -analyysin avulla ja kartoittaa keskeisimmät kilpailukeinot ja potentiaali kohteissa. Opiskelijat valmistivat analyysiprosessista puolen tunnin mittaiset esitykset, joita oli lopulta seuraamassa paikan päällä myös Castellónin matkailuviranomaisia. Paikalliset tahot saivat käyttöönsä kaiken tuotetun materiaalin. Uskon vahvasti, että Valencian alue sai arvokkaita ideoita ja ehdotuksia alueen matkailutuotteiksi ja parannuskeinoiksi. Ainakin paikallinen media oli

erittäin kiinnostunut intensiivikurssista. Meitä haastateltiin useaan lehteen ja radiokanavaan. Jopa paikallistelevisio kuvasi työskentelyämme ohjelmaansa.

Seuraavassa on esimerkki Destinaton Analysis -intensiivikurssin päiväohjelmasta. Ohjelmaesimerkki koskee niin sanottua luentopäivää (vierailupäivinä matkakohteisiin tutustumisiin käytettiin koko päivä, esimerkiksi Peñiscolan retki 31.3.2009 kesti klo 10 - 20.):

Monday 30th March

10.00-11.15 Lecture: Jaume L.Lorens, Marketing Plan for Valencia Region

11.15-11.45 Coffee Break

11.45-13.0 Lecture: Antonio Martinez, The Land of Valencia

13.0 Lunch

15-17 Workshops

Työpäivät olivat siis pitkiä, mutta antoisia. Saimme tutustua ja nähdä paikkoja, joita ei omin päin matkustaessa olisi päässyt kokemaan. Opiskelijat saivat luentojen ja vierailujen välillä kohtuullisen paljon itsenäistä aikaa valmistella tehtäviään. Opiskelijoiden työskentely siis jatkui vapaamuotoisena varsinaisen ohjelman ulkopuolella, jolloin he valmistelivat tehtäviään pienryhmissä. Sillä välin opettajat saivat tilaisuuden palaverata ja sopia tehtävien arviointiperusteista ja muista käytännön seikoista sekä suunnitella jo seuraavaan intensiivikurssin yksityiskohtia.

4 Destination Analysis monikulttuurisena oppimisympäristönä

Intensiivikurssi antoi hyvän mahdollisuuden tutkia oppimisympäristöä konkreettisesti tilanteessa. Oppimisympäristöajattelun (Manninen 2007, 35 - 41) viisi kohtaa ja hyvän monikulttuurisen oppimisympäristön tunnusmerkit (Koppinen 1999a, 71 - 72) auttavat opiskelijoiden tuottaman aineiston pohjalta pohtimaan ja analysoimaan tarkemmin Destination Analysis -kurssin ominaisuuksia monikulttuurisena oppimisympäristönä. Samalla voidaan arvioida myös kurssin onnistumista tästä näkökulmasta.

4.1 Paikallinen näkökulma

Mannisen (2007, 36) mukaan ”oppimisympäristöjä tarkastellaan paikkoina ja alueina, oppimisen tiloina nähdään koulun ulkopuoliset paikat, kuten ’oikea maailma’, työpaikat, luonto, kaupunki”. Destination Analysis -intensiivikurssilla hyödynnettiin tehokkaasti oppimisympäristön paikallista ulottuvuutta. Koko kurssin ydinajatus oli opiskella paikallisissa oloissa ja ympäristössä, ja kehittää kohteen matkailuun liittyviä toimintoja. Vierailut kohdistuivat erityyppisiin kaupunkiympäristöihin, kuten Castellónin satama-alue



Kuva 1. Castellónin kaupungin satama-alue, Valencian maakunta, Espanja,

Morellan historiallinen vanha kaupunki



Kuva 2. Morellan kaupunki, Valencian maakunta, Espanja

ja Peñiscolan nykyaikainen rantalomakaupunki



Kuva 3. Peñíscola, Valencian maakunta, Espanja.

Samalla oppimisympäristöinä toimivat myös työpaikat. Paikalliset, matkailualalla työskentelevät esittelivät työpaikkojaan ja työtehtäviään. Luontoympäristö oli myös jatkuvasti läsnä. Saimme esimerkiksi kokea erilaisia ilmastoja matkustaessamme rannikolta, Castellónista, sisämaan vuoristoon, Morellaan.

Seuraavissa lainauksessa kolmen eri opiskelijan kommentteista käy ilmi autenttisuudessa ympäristössä opiskelun hyödyllisyys:

”Kurssi antoi mahdollisuuden katsoa matkailukohdetta ammattilaisen silmin, ei niinkään turistina. Tämä sai miettimään sitä, mitä todella tarvitaan, jotta matkailu kukoistaisi kohteessa.”

”Erityisesti pidin vierailuista eri kohteisiin. Tietysti teemme vierailuja koulusta myös Suomessa, mutta se ei ole sama asia, koska täällä vierailukohteet olivat aivan uusia meille. Vierailut olivat mukavia, mutta myös erittäin hyödyllisiä ja kiinnostavia, koska miten muuten olisi mahdollista kehittää matkailutuotteita, jos emme tietäisi, mitä markkinoida turisteille. On paljon parempi vierailla itse kohteissa, kuin vain lukea niistä esitteistä.”

”Vierailut satamaan, Morellaan ja Peñíscolaan ja kävely Castellónissa olivat mielenkiintoisia ja tärkeitä. Kohteiden näkeminen kehittämisen kannalta oli paljon hyödyllisempää kuin vain kuuleminen niistä.”

Opiskelijoiden kommentteissa otettiin kantaa myös ”oikean työelämän” kohtaamisen mahdollisuuteen opiskelun puitteissa. Kaksi opiskelijaa pohtivat seuraavaa:

”Intensiivikurssi edisti tietämystäni matkailun alueista [kohteessa], markkinoinnista ja kulttuurien välisessä kommunikoinnissa ja tietysti työskentely oikeassa työelämää koskevassa projektissa oli hieno kokemus.”

”Matkailun tulevana ammattilaisena tämä oli hieno mahdollisuus minulle oppia ymmärtämään matkailukohteen suunnittelun ja kehittämisen prosessia ja käytäntöä analysoimalla käytettävissä olevia paikallisia resursseja.”

Kohdevierailujen, joissa paikalliset matkailutoimijat kertoivat kohteesta ja matkailuelinkeinon harjoittamisesta alueella, ansiosta opittiin matkailusta paljon ja asiat jäivät varmasti paremmin mieleen, kun ne koettiin aidossa ympäristössä. Tämä näkyy esimerkiksi seuraavasta opiskelijan kommentista:

”Kaikkein tärkein oppimani asia kurssilla oli ehdottomasti ymmärtää ajatus siitä, miten tehdään analyysi tietystä matkakohteesta. Opin, että on huolehdittava useista eri asioista ennen, kuin kohde on valmis ottamaan vastaan matkailijoita. Opin paljon risteilyturismista ja -bisneksestä. Aiemmin olin perillä vain Suomen risteilyturismista, joka käsittää matkustamisen Tallinnaan ja Tukholmaan, mutta minulla ei ollut aavistustakaan siitä, miten suuri ja monimuotoinen bisnes se voi olla ulkomailla.”

Paikallisen, fyysisen ympäristön ohella voidaan monikulttuurisuuden kannalta pitää tärkeänä myös autenttisia oppimateriaaleja (Koskensalo 2004, 30). Kurssilla luennoineiden luentomateriaalit olivat kirjallisina opiskelijoiden käytettävissä ja lisäksi jaettiin paljon muuta paikalliseen matkailuun liittyvää materiaalia, kuten esitteitä ja lehtiä. Näin opiskelijat saivat näkökulmaa paikallisuuteen myös kirjallisessa muodossa ja mahdollisuuden keskustella näistä keskenään monikulttuurisissa ryhmissään.

Destination Analysis -kurssilla toteutettiin niin sanottua kontekstuaalista oppimiskäsitystä. Manninen (2007, 40) mainitsee tämän taustalla olevan ajatuksen siitä, että opiskelu ja opetus tapahtuu mahdollisimman aidoissa tilanteissa, joissa opittua on

myös myöhemmin tarkoitus soveltaa. Destination Analysis -kurssilla tähän tarjoutui erittäin hyvä mahdollisuus, jota opiskelijat osasivat arvostaa.

Monikulttuurinen opetus tarvitsee monenlaisen toiminnan mahdollistavat tilat ja on tärkeää, että avoimen oppimisympäristön tuntomerkit täyttyisivät (Koppinen 1999a, 71). Paikallisuuden näkökulmasta tarkasteltuna intensiivikurssilla mahdollistui esimerkiksi yhteistoiminnallisuus. Kaikki kurssille osallistuvat opiskelijat ja opettajat olivat yhdessä intensiivisesti koko kurssin ajan. Töitä tehtiin paljon yhdessä. Erityisesti mahdollistui oppimisympäristön tarjoama vuorovaikutus ympäröivään kulttuuriin yli kaikkien rajojen. Etnisesti heterogeeniset opiskelijaryhmät työskentelivät yhdessä, jolloin yhteistyön sujumisen edellytyksenä oli kommunikaation sujuminen ja kulttuurinen sopeutuminen.

Fyysisen tilan ohella on tärkeää huolehtia myös henkisestä, avoimesta oppimisilmastosta (Koppinen 1999a, 72). Destination Analysis -kurssin oppimisilmastossa onnistuivat oppimisen kannalta se, että opiskelijat harjoittivat tutkivaa oppimista, oppivat omakohtaisesti ja pääsivät hyödyntämään kokemaansa ja näin pystyivät paremmin jäsentämään todellisuutta. Kurssin kuluessa opiskelijat tarkkailivat jatkuvasti ympäristöään ja käyttivät sen analysoimiseen opetuksen aikana jatkuvasti karttuvia tietojaan ja taitojaan. Monikulttuurisissa ryhmissä kunkin opiskelijan oma kulttuuritausta, kokemus, työskentely- ja oppimistavat, tunteet ja ajattelu olivat vuorovaikutuksessa, mikä sinänsä toi suurta rikkautta osallistujille. Ainut seikka, joka koettiin ongelmaksi paikallisessa oppimisilmastossa, oli paikallisten ja muidenkin opiskelijoiden suhtautuminen aikaan. Tämä käy ilmi esimerkiksi seuraavasta opiskelijan kommentista:

”Suomalaisesta näkökulmasta aikaan liittyvät asiat olivat kaikkein häiritsevimpiä ja ärsyttäviä kahden viikon aikana. Brittiopiskelijat käyttivät paljon aikaa epäolennaisesta puhumiseen ja espanjalaiset eivät näyttäneet välittävän ollenkaan ajan kulumisesta, vaikka tehtävät olivat vielä tekemättä. Tietysti oli mukavaa jutella yhdessä ja pitää hauskaa, mutta tehtäviin käytettävän ajan ollessa rajallinen, me suomalaiset odotimme

koko ajan sitä, koska päästäisiin jo itse asiaan. Me olisimme tehneet tehtävät jo kahdesti siinä ajassa, minkä muut käyttivät jutusteluun.”

4.2 Fyysinen näkökulma

”Koulun arkkitehtuuri, luokkahuoneiden sisustus ja kalustus ovat tärkeitä tekijöitä opiskelijoiden motivoinnissa. Tässä mielessä, opiskelisin mieluummin Castellónissa kuin Tampereella ☺. Selvästikin, koulun sisustuksen tulisi olla suhteessa nuorisokulttuuriin ja vastata sekä opiskelijoiden että yhteisöjen tulevaisuuden tarpeisiin. Mielestäni oma koulurakennuksemme [Suomessa] ei kovinkaan hyvin täytä näitä vaatimuksia.”

Edellisessä opiskelijakommentin lainauksessa opiskelija on kiinnittänyt huomiota fyysisen oppimisympäristön kannalta oleellisiin seikkoihin. Itse opetustila voidaan nähdä opetuslähteenä – jopa tiedonlähteenä (Vähähyyppä 2009, 40). Jaumen yliopistorakennus edusti ulkoapäin modernia arkkitehtuuria



Kuva 4. Universitat Jaume I päärakennuksen piha-alueita, Valencian maakunta, Espanja,

mutta sisätiloissa oli monin paikoin nähtävissä ”maan tapa” rakentaa ja tilat huokuivat espanjalaisen kulttuurin ominaispiirteitä. Käytävät ja luokkahuoneet olivat väljiä, värit tyyppillisiä Välimeren alueen värimaailmasta ja suurissa auloissa käytettiin komeita kivipylväitä. Koppisen (1999a, 71) mukaan monikulttuurisessa oppimisympäristössä tulisi huomioida se, että oppimisympäristö on turvallinen ja viihtyisä ja että siellä on tilaa opiskelijoiden omille oppimisvälineille ja -materiaaleille sekä oppimista tukevien materiaalien näytteillepanolle. Jaumen yliopiston luokkahuoneet ja opetustilat olivat viihtyisiä ja tilaa oli runsaasti. Opiskelijoiden oli helppo esimerkiksi kiinnittää seinille julisteita ja ryhmät mahtuivat vaivatta esiintymään luokkahuoneissa.

Opetuksen ei välttämättä tarvitse aina tapahtua varsinaisissa luokkahuoneissa. Manninen (2007, 38) esittää, että modernissa koulusuunnittelussa huomioidaan usein erilaiset keskustelun ja ryhmätyön mahdollistamat tilat tiedon jakamiseen soveltuvien perinteisten luokkahuoneiden rinnalla. Jaumen yliopistossa tämä oli huomioitu ja sen huomasivat myös opiskelijamme ja asia sai kiitosta esimerkiksi seuraavassa opiskelijan kommentissa:

”Jaumen opiskelijoiden oli mahdollista varata pienempiä ”opiskeluhuoneita” pienemmissä ryhmissä työskentelyä varten. Minusta tämä oli todella kätevää.”

Tarjolla oli siis tiloja itsenäiseen opiskeluun. Tällaisia tiloja oli myös opettajien käytettävissä. Me intensiivikurssin kuusi opettajaa pidimmekin palavereita useissa tällaisissa pienemmissä huoneissa, jotka olivat valoisia ja mukavasti kalustettuja. Opettajien työympäristöillä (ja -kulttuurilla) oli kieltämättä eroja suomalaisiin verrattuna. Yhdellä espanjalaisella kollegallamme oli omassa työhuoneessaan sohva, jossa hän sanoi usein ottavansa siestan aikaan päiväunet.

Lisäksi oppimista tapahtui koulurakennuksen ulkopuolella. Piha-alueella oli runsaasti mahdollisuuksia kokoontua penkeille ja pöytäryhmien ääreen ja viihtyisiin ulkoilmakahviloihin leppoisan musiikin soidessa taustalla. Me opettajatkin saatoimme pitää päivisin palavereita ulkosalla – kiitos miellyttävän ilmaston.

Virkistäytymisen ja lepohetkien mahdollisuus opiskelun lomassa on myös tärkeää monikulttuurisessa oppimisympäristössä (Koppinen 1999a, 71). Espanjalainen siesta herätti opiskelijoissamme ristiriitaisia tuntemuksia. Toiset pitivät siestaa hyvänä asiana, kuten seuraavassa kommentissa:

”Pitkä päivä ei väsyttänyt, vaikka olimme koulussa ja luennoilla aamusta pitkälle iltapäivään. Syy tähän oli pitkä tauko (siesta), joka auttoi minua käyttämään aikani tehokkaasti. Esimerkiksi, siestan aikana minulla oli mahdollisuus hoitaa omia asioitani tietokoneella, ottaa päiväunet, oleskella auringossa ja nauttia virvokkeita. Siesta on espanjalaista kulttuuria, joten minulla oli mahdollisuus saada siitä osani ja nauttia siitä.”

Toisten mielestä se taas oli jopa ärsyttävää:

”Kulttuurisena kokemuksena minulle kaikkein vaikein asia oli aikakäsitys ja siesta. Minulta meni muutama päivä tottua ajatukseen siestasta keskellä päivää. Tunnit 13 - 16 ovat omassa maassani aktiivisinta aikaa, kun taas Espanjassa oli päinvastoin. Oli mahdotonta saada ryhmämme espanjalaisia jäseniä työskentelemään siestan aikana, vaikka tehtävien aikataulu oli tiukka.”

Virkistäytyminen opiskelun lomassa oli mahdollista muullakin tavoin. Opiskelijoiden ja opettajien käytössä oli kuntosali, tenniskenttä, uimahalli ja liikuntahalli ryhmäliikuntaa varten. Virkistäytymiseen oli Jaumen yliopistossa panostettu ja se nähtiin ilmeisen tärkeänä espanjalaisessa työskentelykulttuurissa. Tässä mielessä suomalaisella opiskelu- ja työkuultuurilla olisi opittavaa.

4.3 Tekninen näkökulma

Tekninen näkökulma oppimisympäristöajattelussa liittyy läheisesti fyysiseen näkökulmaan. On tärkeää, että oppimiseen tarkoitettussa tilassa on käytettävissä tieto- ja viestintäteknikkaan liittyviä välineitä (Manninen 2007, 36). Myös monikulttuurisen oppimisympäristön tunnusmerkkejä ovat riittävä välineistö tiedonhakua, -valikointia, -prosessointia ja -tuottamista varten (Koppinen 1999a, 71). Jaumen yliopiston tekninen oppimisympäristö oli opiskelijoidemme mielestä ansiokasta ja useat opiskelijat kiinnittivät tähän huomiota kommentteissaan:

”Arvostin Jaumessa suuresti sitä, että koulu on erittäin hyvin varusteltu: tietokoneet, Internet-yhteys ja Wi-Fi mahdollistivat omien kannettavien tietokoneidemme käyttämisen opiskelussa kampusalueella, kirjasto oli hyvä jne.”

”Luennot ja presentaatiot sujuivat hyvin, kun joka paikassa oli tietokoneet ja projektorit.”

”Yliopiston yleinen ilmapiiri oli hyvin rento ja innostava, luultavasti pääasiassa siksi, että koko koulualue oli kotoisa ja hyvin varusteltu.”

Teknisestä näkökulmasta ajateltuna opiskelu ja työskentely Jaumen yliopistossa oli sujuvaa. Välineistä ei ollut puutetta ja ne olivat nykyaikaisia ja kaikkien saatavilla. Itselläni heräsi välillä kysymys siitä, miten Suomessa monissa kouluissa välineitä on suhteellisen niukasti ja niiden käyttö tuntuu monesti hankalalta, vaikka pidämme itseämme niin teknologisesti kehittyneenä maana? Yksi syy tähän on tietysti se, että koulutuksemme on ilmaista – kyseiset yliopistot, esimerkiksi, ovat maksullisia opiskelijoille. Näin ollen heillä on varoja välineiden hankintaan varmaankin enemmän käytettävissä kuin meillä.

Manninen (2007, 40) mainitsee teknisen oppimisympäristön osana myös teknologian ”sisään” rakennetut oppimisympäristöt. Tällaisia ovat esimerkiksi Moodle, joka on käytössä monissa suomalaisissa ammattikorkeakouluissa. Tällainen oppimisympäristö toimii opiskelun apuna ja tukena, eräänlaisena alustana. Destination Analysis -intensiivikurssi Jaumen yliopistossa ei hyödyntänyt tätä mahdollisuutta. Opiskelussa käytettiin teknologiaa tiedon hakemiseen ja tuottamiseen. Nähdäkseni tämä oli kurssin kontekstissa kuitenkin riittävää ja tarkoitukseen sopivaa, sillä aikaa uuden oppimisympäristön opetteluun ei olisi ollut kahden viikon aikana käytettävissä.

4.4 Sosiaalinen näkökulma

PIRAMK:n matkailun koulutusohjelman opiskelijat kiinnittivät kirjoituksissaan ylivoimaisesti eniten huomiota sosiaaliseen oppimisympäristöön intensiivikurssin aikana. Sosiaalisen oppimisympäristön merkitys korostuu luonnollisesti monikulttuurisessa ryhmässä opiskeltaessa ja erityisesti tässä tapauksessa, Destination Analysis -intensiivikurssilla, kun opiskelijat työskentelivät hyvin kiinteästi yhdessä kahden viikon ajan.

Sosiaalisessa oppimisympäristössä ydinasiana voidaan pitää vuorovaikutuksen mahdollistamista (Manninen 2007, 38,39; Vähähyyppä 2009, 42; Koppinen 1999a, 71 - 72). Monikulttuurisissa ryhmissä kunkin opiskelijan oma kulttuuritausta tuo oppimistilanteisiin mukaan moninaisen kirjon erilaisuutta: tunteita, ajatusmalleja ja toiminta- ja käyttäytymistapoja. Hyvä sosiaalinen oppimisympäristö mahdollistaa vuorovaikutuksen ympäröivään kulttuuriin yli kaikkien rajojen (Koppinen 1999a, 71). Intensiivikurssin yksi tavoitteista oli ajatus kulttuurisesta vaihdosta (Cultural Exchange), joka mahdollistui kurssin aikana hyvin. Laajemmassa kontekstissa voidaan ajatella, että jokaisen modernin yhteiskunnan tavoitteena ja tehtävänä on opettaa jäseniään kansainväliseen toimintaan ja käyttäytymiseen (Kaikkonen 1994, 112). Oppilaitosten yhtenä tavoitteena voidaankin näin pitää opiskelijoiden vuorovaikutustaitojen kehittämistä siten, että opiskelija pystyy sosiaalisten tilanteiden mukaiseen

vuorovaikutukseen erilaisissa ympäristöissä. Tämä on tärkeää, sillä sosiaaliset taidot kuuluvat tehokkaaseen oppimiseen. (Kauppila 2005, 143 - 143.) Näiden tavoitteiden toteutumista ilmentävät esimerkiksi seuraavat lainaukset opiskelijoiden kommentteista:

”Parasta monikulttuurisessa opiskelussa on saada työskennellä monista eri maista tulevien ihmisten kanssa. Saa puhua eri kieliä (nyt englantia ja espanjaa) ja saa asioihin erilaisia näkökulmia, kun ihmiset jakavat kulttuuripiirteitään ja perinteitään.”

”Merkittävin monikulttuurisessa ryhmässä työskentelemisestä oppimani asia oli oppia käyttämään ja hyödyntämään eri kulttuurisista taustoista tulevien ihmisten voimavarat. Meidän työryhmässämme tämä toimi niin, että espanjalaiset opiskelijat antoivat informaatiota ja ideoita, englantilaiset osasivat hyvin teknisen puolen ja kirjallisten tuotosten kieliasun ja me suomalaiset ideoimme ja toimimme samalla tulkkeina espanjalaisten ja englantilaisten välillä.”

”Mielestäni suomalainen opiskelukulttuuri eroaa muista sosiaalisessa mielessä. Englantilaisten ja espanjalaisten sosiaalinen elämä on osa kaikkea, mitä he tekevät, kun taas suomalaiset ovat hyvin asiaorientoituneita ja yrittävät tehdä asiat valmiiksi ensin ja sitten vasta seurustella. Tämä on sekä hyöty että epäkohta suomalaisessa opiskelukulttuurissa.”

Vuorovaikutuksella on siis olennainen merkitys oppimiselle. Tieto nähdään sosiaalisesti rakentuvana ja oppimisessa korostuu yhteisön merkitys (Manninen 2007, 39). Voidaan ajatella, että yhdessä opitaan paremmin kuin yksin. Edellisistä lainauksista käy ilmi, että Mannisen (2007, 38) mainitsemalla ryhmädynamiikalla, ryhmäprosesseilla, yhteistoiminnallisuudella, dialogilla ja kommunikaatiolla on oppimista edesauttava merkitys. Tämä korostuu erityisesti monikulttuurisissa ryhmissä opiskeltaessa.

Vaikka sosiaalinen kanssakäyminen monikulttuurisessa oppimisympäristössä tuotti suurimmat elämykset, ei hankaluuksiltakaan välttytty. Jo aiemmin esille tullut suhtautuminen aikaan aiheutti PIRAMK:n opiskelijoiden mielestä jonkinasteisia ongelmia ryhmätyöskentelyssä.

”Ehkä suurin haaste oli aikataulu. Meillä oli ennalta laaditut aikataulut, mutta ne eivät aina pitäneet. Suomessa ollaan hyvin täsmällisiä, mutta muualla ei ole näin. Oli paljon odottelua ja aikaa, jolloin ei ollut mitään tekemistä. Joskus se tuntui turhautavalta. Tietysti kulttuuriset piirteet törmäävät, kun monesta eri kulttuurista tulevat ihmiset työskentelevät yhdessä.” ... ”Tauot olisivat saaneet olla lyhyempiä. Mitä lyhyemmät tauot, sitä aiemmin pääsee koulusta.”

Aikataulut eivät tosiaankaan aina pitäneet. Esimerkiksi, tutustumiskäynneille lähteminen venyi poikkeuksetta aina vähintään puoli tuntia, kun ihmisiä – sekä opiskelijoita että opettajia - odotettiin saapuvaksi kokoontumispaikoille. Varsinkin kurssin alkuvaiheessa toisten odottelu tuntui täsmällisistä suomalaisista turhautavalta, mutta tähänkin totuttiin ajan mittaan.

Toinen työskentelyä hankaloittava asia oli kielimuuri:

”Ryhmätyöskentelyssä vältimme suurimmat kulttuurisista eroista johtuvat konfliktit. Joitain väärinymmärryksiä sattui, mikä johtui erilaisista työskentelytottumuksista. Yksi hankaluus oli espanjalaisten huono englannin kielen taito, mutta siitä selvittiin, sillä olimme kaikki innokkaita auttamaan toisiamme.”

”Vaikka työskentely [Jaumessa] oli erilaista, yhteistyö oli helpompaa, kuin kuvittelin. Tietysti joskus oli vaikeuksia ymmärtää toinen toisiamme johtuen kielimuurista ja kulttuurisista eroista, mutta positiivisella asenteella,

elekielellä ja huumorilla selvisimme pitkälle. Tämä oli yksi tärkeimmistä oppimistani asioista kurssilla.”

On luonnollista, että monikulttuuriset ryhmät ovat sekakoosteisia myös kieli-, luku- ja kirjoitustaidon osalta (Koppinen 1999a, 70). Tähän liittyvät ongelmat kurssilla eivät kuitenkaan lopulta osoittautuneet suuriksi ja opiskelijoiden suhtautuminen oli erittäin suvaitsevaa ja ymmärtäväistä. Näytti siltä, että kaikki olivat mukana avoimin mielin.

Moni opiskelija huomasi merkittävänä erona suomalaiseseen oppimisilmapiiriin verrattuna kyseisellä kurssilla vallinneen ilmapiirin. Sitä kuvailtiin opiskelijoiden kommenteissa seuraavasti:

”Koko kurssin ilmapiiri oli rento ja ystävällinen. Minusta näytti, että espanjalaiset opiskelijat olivat ylipäätään kovin rentoja. Todennäköisesti tämä johtuu kulttuurista ja ilmastosta ja kulutustavoista. Siestalla oli suuri merkitys espanjalaisille opiskelijoille. Minusta opiskelijoiden ja opettajien suhde oli englantilaisilla ja espanjalaisilla vapaamuotoisempi, kuin meillä Suomessa.

Opiskelijoiden ja opettajien suhteeseen kiinnitettiin usein huomiota opiskelijoiden kommenteissa:

”Opiskeluilmapiiri oli rennompi, kuin suomalaisessa opiskelukulttuurissa ja kaikki opettajat olivat opiskelijoille ikään kuin kavereita, mikä ei ole tavallista omassa kulttuurissamme. Kaikki tyypit olivat mahtavia ja todella kunnioittivat ja kuuntelivat toisiaan. Vaikka opiskelijat ja opettajat olivat ystäviä keskenään, opiskelijat kunnioittivat opettajia suuresti”. ... Mielestäni opettajat olivat kannustavampia, kuin Suomessa ja ilmapiiri oli onnellinen koko ajan.”

Koppisen (1999a, 72) mukaan monikulttuurisessa oppimisilmapiirissä opettajan rooli on olla kumppani ja opas oppimisen maailmassa. Se, millaiseksi opettajan ja opiskelijan suhde muotoutuu, riippuu tietysti paljolti persoonallisista ominaisuuksista. Destination Analysis -intensiivikurssin opiskelija – opettaja -suhteet olivat ”kaverimaisia”, mutta luulen tämän johtuneen pitkälti olosuhteista. Moni nuori oli poissa kotoaan, vieraassa kulttuurissa elämänsä ensimmäistä kertaa ja he hakivat opettajista turvaa enemmän kuin normaalioloissa olisivat tehneet. Yhteenkuuluvuuden tunne intensiivikurssilaisten välillä madalsi myös auktoriteettikynnystä opettajien ja opiskelijoiden välillä. Myös sallivampi ympäristö vaikutti varmasti suhteisiin. Espanjalaiseen kulttuuriin kuuluu viettää aikaa ihmisten kanssa, esimerkiksi, viinilasillisen äärellä ja opiskelijan ja opettajan roolit hämärtyvät seurustelussa.

Koppinen (1999b, 147) näkee opettajan persoonan läsnäolon tärkeänä oppimistilanteen onnistumisessa. Hän esittää, että ilman empatiaa ja persoonallista suhdetta työhönsä ja opiskelijaan opettaja ei voi onnistua, koska opettaja on jatkuvasti läsnä ”ihmisyyden kohtaamispaikalla”. Tämä on varmasti totta, hyvä opettaja ei voi toimia pelkästään ”leipäpappina”. Toisaalta, koko persoonallisuutensa työhönsä heittävä opettajaa uhkaa uupuminen (Koppinen 1999b, 148). Käsittääkseni tämä asia vaatii opettajalta opettelemista ja rajojensa testaamista. Oma kantani on se, että opiskelijan ja opettajan on hyvä pitää tietty etäisyys. Opettaja voi olla kumppani, mutta ei liian läheinen. Tämä raja on tietysti jokaisen opettajan omakohtainen valinta.

Seuraavassa opiskelijan pohdinnassa ilmenee monia seikkoja, jotka herättävät ajatuksia monikulttuurisesta oppimisympäristöstä sosiaalisesta näkökulmasta tarkasteltuna.

”Mielestäni monikulttuurinen oppimisympäristö on rennompi ja vähemmän stressaavampi, kuin mitä meillä Suomessa. Minusta Suomi on niin sanottu suoritusyhteiskunta. Tämä on toisaalta hyvä asia, sillä tutkimusten mukaan Suomi on koulutuksen näkökulmasta korkeatasoinen maa. [Opiskelussa]Olemme tottuneet saamaan tarkat ohjeet siitä, mitä tehdään, mutta Espanjassa oli toisin. Kaikki ajattelivat rennosti, mutta sehän johtuu Välimeren alueen kulttuurista.

Myös opettajat olivat avoimempia, kuin Suomessa ja halusivat olla opiskelijoille kuin kavereita. Opetus oli enemmän keskustelunomaista ja tiedon jakamista. Valitettavasti tämä ei ole yleistä Suomessa. Mielipiteiden jakaminen ja jutustelu pitkän lounastauon aikana tekee opiskelijoista avoimempia ja antaa enemmän. Suomessa olemme tottuneet tiukkoihin opiskelutapoihin aikatauluineen ja määräraikoineen. Opetus- ja opiskelutavat ovat erilaisia joka paikassa. Kaikki riippuu kulttuurista ja siitä, mihin olemme tottuneet. Ei ole olemassa oikeaa tai väärää opettaa tai opiskella. Jokaisessa maassa on omat metodinsa ja meidän tulee kunnioittaa niitä.”

Suomalaisessa kulttuurissa tehokkuus ja ”kova työnteon meininki” on juurtuneena syväälle. Olen huomannut työelämässä sen, että useasti tämä mentaliteetti menee jopa niin pitkälle, että lopulta ei saada aikaan sitä, mikä oli tarkoitus ja tavoitteet saattavat jäädä toissijaiseksi. Pääasia tuntuu olevan se, että suoritetaan tehokkaasti eikä se, mitä saavutetaan tai opitaan. Kysymys kuuluu, onko viisasta sopeuttaa muista kulttuuritaustoista tulevat ihmiset pakolla tähän vai tulisiko suomalaisen yhteiskunnan kenties ottaa oppia ”rennommista” tavoista työskennellä ja opiskella?

4.5 Didaktis-pedagoginen näkökulma

Didaktis-pedagogisessa näkökulmassa on Mannisen (2007, 41) mukaan pohjimmiltaan kyse opiskeluprosessin suunnittelusta ja sen tukemisesta erilaisilla oppimisympäristön elementeillä. Peruskysymys on se, ”kuinka opiskelutilanteeseen rakennetaan sellaisia oppimista käynnistäviä ärsykeitä, jotka parhaalla mahdollisella tavalla tukevat oppimista” (Manninen 2007, 41). Käsittääkseni nykyään opetuksen didaktiseen suunnitteluun ja pedagogiseen osaamiseen on alettu kiinnittää yhä enemmän ja erityistä huomiota, esimerkiksi opettajakoulutuksessa. Tämä on tärkeää, sillä ilman perusteellista paneutumista näihin seikkoihin mikään oppimisympäristö ei pysty tukemaan oppimista riittävästi (Vähähyppä 2009, 42, ks. Fossi 1999, 178; Lerkkanen 1999, 168; Pollari 1999, 152 - 153).

Destination Analysis -intensiivikurssin didaktis-pedagogiseen suunnitteluun käytettiin paljon aikaa. Tämä oli meille kurssin toteuttaville korkeakoulun edustajille itsestäänselvyys, josta lähdettiin liikkeelle. Perinteiset luennot olivat pienemmässä roolissa opetuksen suunnittelussa. Tietysti niiden sisällön suunnitteluun keskityttiin huolella, mutta halusimme tarjota opiskelijoille myös monipuolisemman oppimisympäristön fyysisten tilojen ulkopuolella.

Monikulttuurisen oppimisilmaston luomisessa ja suunnittelussa voidaan Koppisen (1999a, 72) mukaan pitää lähtökohtana sitä, että pääpaino on oppimisessa, ei opettamisessa. Tämä oli intensiivikurssin suunnittelussa johtoajatuksena, kun alettiin miettiä koulun ulkopuolisia ympäristöjä oppimistilanteiden ”näyttämöinä”. Yritimme löytää Valencian maakunnasta kolme mahdollisimman erilaista ja monipuolista, autenttista tilannetta ja ympäristöä, joissa oppimiselle rakentuisi parhaat mahdolliset olosuhteet ja edellytykset. Opetuksessa hyödynnettiin toiminnallista opetusmenetelmää (ks. Sura 2004, 35), jonka yksi periaate on antaa oppijalle ensin kokemus ja sen jälkeen teoria. Kurssilla tämä toteutui siten, että ensin vierailtiin kohteessa ja luento seurasi sen jälkeen.

Tutustumis- ja analyysin kohteiksi valikoitui kolmen erilaisen matkakohteen (Castellónin kaupungin satama-alue, Morellan vanha kaupunki ja Peñiscolan rantalomakaupunki) lisäksi myös kohtaamisia eri asemissa työskentelevien matkailualan toimijoiden kanssa. Tästä esimerkkinä keskiviikon 25.3.2009 päiväohjelma:

- 9.30 Departure: Hotel Dona Lola. Visit to Grao, Port Area and presentation by the Port Authorities
- 13.30 Castellón Town Mayor will wellcome you to the City
- 16.00 Castellón City Center Tour

Sen lisäksi, että opiskelijat kokivat kohteet omakohtaisesti, he kuuluivat myös paikallisten toimijoiden ajatuksia niihin ja matkailuelinkeinoon liittyen. Tämän ohella opiskelijoiden oli mahdollista syventää oppimistaan keskustelemalla keskenään, yli kulttuurirajojen.

Intensiivikurssin oppimisympäristö oli vahvasti vuorovaikutteinen ja siinä toteutui Koppisen (1999a, 72) ajatus siitä, että ”oppimisympäristön tulee avautua ja laajentua: opiskelijoiden luokkana ovat koko heidän elinympäristönsä ja kulttuurinsa sekä koko maailmankylä”.

Seuraava lainaus opiskelijan arviosta tukee edellä esittämäni hyvin:

”Luennot olivat mielenkiintoisia: tuli paljon tietoa, mutta se esitettiin hauskasti ja leppoisasti, mikä helpotti oppimista. Mielestäni erityisesti luento matkailun suunnittelusta ja kehittämisestä oli erittäin hyödyllinen ajatellen tulevaa uraani matkailualalla.” ... ”Vieraileminen paikallisissa yrityksissä ja palveluissa on tärkeää. Yrittäjät osaavat kertoa tarkkaan, mitä turistit odottavat, milloin he saapuvat ja tällainen tieto on oleellista, kun suunnitellaan oikeita matkailutuotteita.” ... ”Nyt odotan innolla, en ainoastaan vaihto-oppilasaikaani Espanjassa, mutta myös mahdollista työuraani monikulttuurisessa ympäristössä.”

Destination Analysis -intensiivikurssi opetti minulle sen, että oppimisessa ja opettamisessa on olennaista vuorovaikutus ihmisten ja ympäristön kanssa ja että oppimista tapahtuu monesti tehokkaammin koulurakennuksen ulkopuolella, kuin luokkahuoneessa. Monikulttuurisuus tuo tähän oman rikkautensa, jota ehdottomasti kannattaa hyödyntää ja ottaa huomioon didaktis-pedagogisessa suunnittelussa.

5 Yhteenveto: vuorovaikutus monikulttuurisen oppimisympäristön luomisen kulmakivenä

Tarkastellessani Espanjan Valenciassa toteutettua Destination Analysis -intensiivikurssia ja sen onnistumista Mannisen (2007, 35 - 41) oppimisympäristöajattelun pohjalta, voin todeta, että kaikki viisi näkökulmaa tulivat huomioiduksi. Analyysin tuloksista voin myös päätellä, että oleellimmat Koppisen (1999a, 71 - 72) hyvän monikulttuurisen oppimisympäristön ja -ilmaston tunnusmerkit täyttyivät.

Oppimisympäristöajattelun *paikallisen näkökulman* tarkastelussa oleelliseksi erottui aidoissa matkakohteissa vieraileminen ja paikallisten ihmisten kanssa käyty ajatusten vaihto. Paikallisen ympäristön ja ihmisten välinen toimiva vuorovaikutus koettiin hedelmällisenä oppimisympäristönä ja monikulttuurinen opiskelijaryhmä hyvänä ”alustana” opitun jatkokehittämiseen, soveltamiseen ja ymmärtämiseen laajemmin.

Arvioitaessa opetusta oppimisympäristöajattelun *fyysisestä näkökulmasta* tuli esille seuraavia oppimistilaan liittyviä asioita: Opetustilat välittivät paikallisia kulttuuripiirteitä arkkitehtuuriltaan, ne olivat viihtyisiä ja tarpeeksi tilavia ja mahdollistivat opiskeluun liittyvät toiminnot. Yliopiston fyysisiä tiloja hyödynnettiin muutoinkin, kuin vain luokkahuoneiden osalta. Opiskelua tapahtui myös pienemmissä ryhmätyöhuoneissa, joita opiskelijoiden oli mahdollisuus varata käyttöönsä pienryhmätyöskentelyä varten. Oppimista tapahtui lisäksi koulurakennuksen sisätilojen ulkopuolella: viihtyisällä pihalla ja kampusalueen kahviloissa. Koppisen (1999a, 71) korostama virkistäytymisen ja lepoetkien mahdollisuus fyysisissä tiloissa toteutui myös. Opiskelijoiden käytettävissä oli esimerkiksi kattavat liikuntamahdollisuudet tenniskenttineen ja uimahalleineen. Muutaman tunnin siesta-aika antoi myös mahdollisuuden levätä kampusalueella tai muualla lähiympäristössä. Tämä kulttuurinen erityispiirre tosin herätti tehokkaaseen työskentelyrytmiin tottuneissa opiskelijoissamme myös narkästystä.

Oppimisympäristöajattelun *teknisessä näkökulmassa* tarkastellaan pääasiassa opetustilojen teknisten välineiden hyödyntämistä opetuksessa ja oppimisen tukena

(Manninen 2007, 36, 40; Vähähyyppä 2009, 40 - 41). Jaumen yliopistossa oli opetustiloissa tarjolla nykyaikaiset tietokoneet projektoreineen ja Internet-yhteyksineen. Opiskelijat kokivat, että näitä oli käytettävissä enemmän kuin suomalaisissa opetustiloissa. Opiskeluun liittyvä tiedonhaku, -valikointi, -prosessointi ja -tuottaminen (ks. Koppinen 1999a, 71) oli helppoa käytettävissä olleiden tietoteknisten välineiden avulla.

Eniten opiskelijoiden kommentoissa ja arvioinneissa kirjoitettiin *sosiaaliseen oppimisympäristöön* liittyvistä asioista. Hyvä sosiaalinen oppimisympäristö mahdollistaa vuorovaikutuksen ympäröivään kulttuuriin yli kaikkien rajojen (Koppinen 1999a, 71). Monikulttuurisuus oli intensiivikurssin oppimistilanteissa jatkuvasti läsnä niin opiskelijaryhmien sisällä kuin vierailukohteissa liikuttaessa. Kurssin osallistujat olivat jatkuvassa ja kiinteässä vuorovaikutuksessa keskenään ja ympäristönsä kanssa, mikä opiskelijoiden mielestä olikin parasta antia kurssilla. Yksi intensiivikurssin henkisistä päätavoitteista, kulttuurinen vaihto, saavutettiin siis hyvin. Pieniä hankaluuksia sosiaalisen oppimisympäristön kannalta tarkasteltuna aiheutti espanjalaisessa kulttuurissa PIRAMK:n opiskelijoille vieras suhtautuminen aikaan sekä Jaumen yliopiston opiskelijoiden huonona koettu englannin kielen taito. Epätasällisyys aikatauluissa ei aina miellyttänyt. Tämä seikka opittiin kuitenkin kurssin kuluessa ottamaan huomioon ja kielitaidon puutteellisuuksista johtuvista ongelmista selvittiin elekielellä.

Sosiaalisessa oppimisympäristön ilmapiirissä havaittiin myös se, että opiskelijoiden ja opettajien suhde oli erilainen kuin Suomessa. Opiskelijat kiinnittivät huomiota siihen, että opettajat olivat ”rennompia” ja kohtelivat opiskelijoita ikään kuin kavereina. Opiskelijoiden ja opettajien suhde oli heidän mielestään läheisempi kuin mihin Suomessa on totuttu. Aineistosta kävi myös ilmi, että opiskelijoiden mielestä Suomessa vallalla oleva tehokkuusajattelu ei ollut tässä monikulttuurisessa oppimiskulttuurissa läpitunkevaa. Tämä koettiin pääasiassa positiivisena asiana ja ajan käyttämistä kasvokkaiseen kommunikaatioon arvostettiin ja pidettiin hyödyllisenä oppimisen kannalta.

Didaktis-pedagogisen oppimisympäristön näkökulma otettiin huomioon intensiivikurssin suunnittelussa. Mannisen (2007, 41) esittämään peruskysymykseen, ”kuinka opiskelutilanteeseen rakennetaan sellaisia oppimista käynnistäviä ärsykeitä, jotka parhaalla mahdollisella tavalla tukevat oppimista” pystyttiin mielestäni vastaamaan hyvin viemällä opiskelijat erilaisiin, aitoihin matkailualaa koskeviin tilanteisiin ja ympäristöihin. Pedagogiset menetelmät keskittyivät siis vahvasti oppimiseen, ei niinkään opettamiseen, kuten Koppinen (1999a, 72) esittää monikulttuurisen oppimisilmapiirin luomisen lähtökohtana.

PIRAMK:n opiskelijoiden kurssia koskevia arviointeja lukiessani kiinnitin huomiota siihen, että opiskelijat puhuivat Salfordin ja Jaumen yliopistojen opiskelijoista ’englantilaisina’ ja espanjalaisina’ opiskelijoina. He eivät mieltäneet opiskelijoita yksittäisten kulttuurien edustajiksi, vaikka opiskelijaryhmä koostui useiden eri etnisten ryhmien edustajista. Kuitenkin, kulttuuriset erot tiedostettiin ja tämä oli luettavissa ”rivien välistä”. Yllättävää oli mielestäni myös se, että suuremmilta kulttuurien välisiltä törmäyksiltä vältyttiin. Olin varautunut siihen, että opettajat joutuvat mahdollisesti selvittelemään jopa riitatilanteita. Ainut hienoista närkästystä kurssin kuluessa herättänyt asia liittyi suhtautumiseen aikaan. PIRAMK:n opiskelijat kokivat odottelun ja eräänlaisen ”tehottomuuden” työskentelytavoissa ajoittain turhauttavaksi ja parhaimpien mahdollisten suoritusten saavuttamisen esteeksi. Toisaalta osa opiskelijoista osasi myös nauttia väljemmästä aikataulusta opiskelussa ja siitä, että sosiaalista kanssakäymistä oli enemmän kuin suomalaisessa tavassa opiskella.

Monikulttuurisen oppimisympäristön luomisessa on siis huomioitava monia erilaisia seikkoja. Tällaisen oppimisympäristön rakentamisessa kannattaa suunnittelussa lähteä liikkeelle yhteistoiminnallisuuden mahdollistamisesta ja ihmisten erilaisten kulttuuritaustojen hyödyntämisestä. Parhaimmillaan oppimisesta tulee elämys, ja opitut asiat sisäistetään tehokkaasti. Vuorovaikutus ihmisten ja ympäristön välillä on keskeistä hyvässä, monikulttuurisessa oppimisympäristössä. Koskensalo (2004, 32) toteaaakin monikulttuurista viestintää pohtiessaan, että kulttuurisidonnaiset symbolit saavat merkityksensä vasta ihmisten välisessä kanssakäymisessä, jolloin yksilön on mahdollista

kehittyä oman kulttuurinsa lähtökohdista monikulttuurisuuteen ja toiseuden hyväksymiseen sekä oman identiteetin vahvistamiseen.

Opetushallitus (ks. Fossi 1999, 178) on määritellyt monikulttuurisuutta sanoin ”On vaikutettava määrätietoisesti siihen, että kulttuurien kohtaamisesta muodostuu molempia osapuolia rikastuttava, ennakkoluuloja purkava ja erilaisuuden hyväksymistä lisäävä kokemus”. Opiskelijoiden ja omien kokemusteni perusteella voin todeta, että monikulttuurisessa opiskelijaryhmässä toteutettu Destination Analysis -intensiivikurssi Espanjan Valenciassa 23.3. - 4.4.2009 onnistui sekä oppimisympäristöajattelun lähtökohdista että opetushallituksen määritelmään suhteutettuna kiitettävästi.



Kuva 5. Castellónin kaupungin keskustaa, Valencian maakunta, Espanja

Lähteet

- Altinay, Levent, Paraskevas, Alexandros 2008. Planning Research in Hospitality and Tourism. Elsevier Ltd. USA
- Fossi, Ritva 1999. Monikulttuurinen opetus osana opettajaksi opiskelevan opintoja. Teoksessa: Monikulttuurinen koulutus – perusteita ja kokemuksia. Kaija Matinheikki-Kokko toim. Opetushallitus. Hakapaino. 177-189
- Hirsjärvi, Sirkka, Remes, Pirkko, Sajavaara, Paula 2007. Tutki ja kirjoita. Kustannusosakeyhtiö Tammi. Otavan Kirjapaino Oy. Keuruu
- Hoffman, David, Cools, Carine 1999. Intercultural communication skills workshop: Preliminary observations of different student groups. Teoksessa: Monikulttuurinen koulutus – perusteita ja kokemuksia. Kaija Matinheikki-Kokko toim. Opetushallitus. Hakapaino. 198-212
- Jamisto, Annukka 2007. Opetussuunnitelmien valmisteluprosessi ja monikulttuurinen koulu. Teoksessa: Monikulttuurisuus ja uudistuva katsomusaineiden opetus. Tuula Sakaranaho & Annukka Jamisto toim. Helsingin yliopisto, uskontotieteen laitos. Kurikka: Painotalo Casper. 117-125
- Järvinen, Heini-Marja 2004. Storyline opetuksen tukena. Teoksessa: Avain monikulttuuriseen Suomeen. Opas perusopetuksen aihekokonaisuuteen kulttuuri-identiteetti ja kansainvälisyys. Markku Virtanen toim. Turun opettajakoulutuslaitos, Turun yliopisto. Saarijärvi: Gummerus Kirjapaino Oy. 12-23
- Kaikkonen, Pauli 1994. Kulttuuri ja vieraan kielen oppiminen. WSOY. Juva
- Kauppila, Reijo A. 2005. Vuorovaikutus- ja sosiaaliset taidot. Vuorovaikutusopas opettajille ja opiskelijoille. PS-kustannus. Opetus 2000. Otavan kirjapaino Oy. Keuruu
- Koppinen, Marja-Leena 1999a. Monikulttuurinen oppiminen – osallistuvaa oppimista. Teoksessa: Monikulttuurinen koulutus – perusteita ja kokemuksia. Kaija Matinheikki-Kokko toim. Opetushallitus. Hakapaino. 70-83
- 1999b. Monikulttuurinen opettaja – silta kahden kulttuurin välillä. Teoksessa: Monikulttuurinen koulutus – perusteita ja kokemuksia. Kaija Matinheikki-Kokko toim. Opetushallitus. Hakapaino. 145-151
- Koskensalo, Annikki 2004. Kulttuurien välisestä viestinnästä vieraiden kielten opetuksessa. Teoksessa: Avain monikulttuuriseen Suomeen. Opas perusopetuksen aihekokonaisuuteen kulttuuri-identiteetti ja kansainvälisyys. Markku Virtanen toim.

Turun opettajakoulutuslaitos, Turun yliopisto. Saarijärvi: Gummerus Kirjapaino Oy. 26-33

Lerkkanen, Marja-Kristiina 1999. Monikulttuurista ja kulttuurien välistä kasvatusta opettajankoulutuksessa. Teoksessa: Monikulttuurinen koulutus – perusteita ja kokemuksia. Kaija Matinheikki-Kokko toim. Opetushallitus. Hakapaino. 165-176

Manninen, Jyri, Burman, Anne, Koivunen, Annukka, Kuittinen, Esko, Luukannel, Saara, Passi, Sanna, Särkkä, Hanna 2007. Oppimista tukevat ympäristöt. Johdatus oppimisympäristöajatteluun. Opetushallitus. Vammalan kirjapaino. Vammala

Manninen, Jyri 2009. Oppimisympäristöajattelu koulutuksen innovaationa? Osoitteessa: www.minedu.fi/euteemavuosi/ajatuksia/manninen/?lang=fi Luettu 11.9.2009

Matinheikki-Kokko, Kaija 1999a. Monikulttuurinen koulutus – perusteita ja kokemuksia. Kaija Matinaho-Kokko toim. Opetushallitus. Hakapaino.

- 1999b. Johdanto. Teoksessa: Monikulttuurinen koulutus – perusteita ja kokemuksia. Kaija Matinheikki-Kokko toim. Opetushallitus. Hakapaino. 7-14
- 1999c. Maahanmuuttajien opetuksen kehitys Suomessa. Teoksessa: Monikulttuurinen koulutus – perusteita ja kokemuksia. Kaija Matinheikki-Kokko toim. Opetushallitus. Hakapaino. 30-51

Pihko, Marja-Kaisa 1999. Monikulttuurisuus englanninkielisessä JULIET-koulutuksessa. Teoksessa: Monikulttuurinen koulutus – perusteita ja kokemuksia. Kaija Matinheikki-Kokko toim. Opetushallitus. Hakapaino. 190-197

Pollari, Jorma 1999. Kuinka maahanmuuttajien opettaja löytää kansainvälistyvän minänsä. Teoksessa: Monikulttuurinen koulutus – perusteita ja kokemuksia. Kaija Matinheikki-Kokko toim. Opetushallitus. Hakapaino. 152-162

Puukari, Sauli 1999. Toimintatutkimuksen mahdollisuuksia maahanmuuttajien opetuksessa. Teoksessa: Monikulttuurinen koulutus – perusteita ja kokemuksia. Kaija Matinheikki-Kokko toim. Opetushallitus. Hakapaino. 213-223

Sakaranaho, Tuula 2007. Johdanto: Katsomusaineiden opetus monikulttuurisen yhteiskunnan haasteena. Teoksessa: Monikulttuurisuus ja uudistuva katsomusaineiden opetus. Tuula Sakaranaho & Annukka Jamisto toim. Helsingin yliopisto, uskontotieteen laitos. Kurikka: Painotalo Casper. 12-28

Sarkkinen, Ulla-Maija 1999. Ovatko opettajat ja luokanopettajaksi opiskelevat suvaitsevaisia? Teoksessa: Monikulttuurinen koulutus – perusteita ja kokemuksia. Kaija Matinheikki-Kokko toim. Opetushallitus. Hakapaino. 116-126

Sura, Sirkka 2004. Sosiodraama opetusmenetelmänä. Teoksessa: Avain monikulttuuriseen Suomeen. Opas perusopetuksen aihekokonaisuuteen kulttuuri-

identiteetti ja kansainvälisyys. Markku Virtanen toim. Turun opettajakoulutuslaitos, Turun yliopisto. Saarijärvi: Gummerus Kirjapaino Oy. 34- 47

Talib, Marja-Tytti 2007. Monikulttuurinen opettajakoulutus Suomessa. Teoksessa: Monikulttuurisuus ja uudistuva katsomusaineiden opetus. Tuula Sakaranaho & Annukka Jamisto toim. Helsingin yliopisto, uskontotieteen laitos. Kurikka: Painotalo Casper. 182-191

Virta, Arja, Virtanen, Markku 2004. Kulttuuriin kasvaminen ja kasvattaminen. Teoksessa: Avain monikulttuuriseen Suomeen. Opas perusopetuksen aihekokonaisuuteen kulttuuri-identiteetti ja kansainvälisyys. Markku Virtanen toim. Turun opettajakoulutuslaitos, Turun yliopisto. Saarijärvi: Gummerus Kirjapaino Oy. 116-119

Virtanen, Markku 2004. Kulttuuri tulkintakehyksenä. Teoksessa: Avain monikulttuuriseen Suomeen. Opas perusopetuksen aihekokonaisuuteen kulttuuri-identiteetti ja kansainvälisyys. Markku Virtanen toim. Turun opettajakoulutuslaitos, Turun yliopisto. Saarijärvi: Gummerus Kirjapaino Oy. 1-12

Vähähyppä, Kaisa 2009. Oppimisympäristöajattelu oppimisen tukena. Osoitteessa: www.edu.fi/projektit/tammi/yhdessaoppimaan/4_oppimisymparisto.pdf Luettu 11.9.2009

Liitteet

Liite 1: PIRAMK:n Destination Analysis 2009 -intensiivikurssin opiskelijoille suunnattu kurssin arviointitehtävä

Self Reflection

Write an unformal report of 2-4 pages on the basis of the following questions. Consider all the questions and read them carefully through.

1. How does the international learning environment differ from the Finnish one?
 - teaching culture
 - teaching methods
 - atmosphere
 - study culture
2. What was better than in Finnish study culture
3. What challenges did you find in international learning environment?
 - what was difficult
 - what was worse than in Finnish study culture
 - how could you get prepared for studying in an international group
 - cultural differences
4. What was the most significant matter that you learned about working in an international group?
5. What was the most important matter you learned in the course (course content)?
6. Give some feedback about practical matters: arrangements, teaching, content etc.

Give your development ideas for the next Destination Analysis -intensive course in Finland