

Marja-Leena Piispanen

# AMMATILLISEN OPETTAJAN KULTTUURIKOMPETENSSI



Copyright © tekijät  
ja Laurea-ammattikorkeakoulu

ISSN 1796-7325  
ISBN 978-951-799-158-2  
Vantaa, 2009

# TIIVISTELMÄ

Tämä tutkielma on tehty Hämeen ammattikorkeakouluun (HAMK) Ammatillisen opettajakorkeakoulun opinnäytetyöksi. Tutkielman tarkoitus on yhtäältä kuvata opettajan kulttuurikompetenssia teoreettisesta näkökulmasta, toisaalta empirian avulla selvittää, miten Leppävaaran Laurean ammatilliset opettajat (tässä työssä ammattikorkeakoulu-, amk-opettajat) kuvaavat itse kulttuurista kompetenssiaan. Opettajan monikulttuurista kyvykkyyttä tarkastellaan yleisessä mielessä tutkimusten avulla. Laurean opettajien pätevyyttä toimia kansainvälisissä (kv) ja monikulttuurisissa tilanteissa selvitetään haastatteluin.

Opettajan monikulttuuriseen kompetenssiin kuuluvat kulttuuriset tiedot, pedagogiset taidot sekä monikulttuurisuuteen liittyvät kokemukset ja asenteet. Tavoitteena on koota tietoa tutkimuksista ja opettajien kokemuksista sekä välittää ideoita Laurean tulevaan kv- ja monikulttuurisuustyöhön. Tarkoitus on saada opettajien ääni kuuluviin.

Tutkimus toteutettiin Leppävaaran Laurean toimipisteessä. Tutkimusjoukko koostui viidestä opettajasta, jotka opettavat Laureassa ulkomaalaisia vaihto- tai tutkinto-opiskelijoita. Haastattelut tehtiin puolistrukturoina teemahaastatteluina. Haastattelut nauhoitettiin ja pääosin litteroitiin.

Tulosten perusteella Leppävaaran Laurean opettajat ovat varsin kv-kokeneita. Heillä on runsaasti kokemusta kv-vaihdosta ja ulkomaalaisten opettamisesta. Kv-kontakteissa ja monikulttuurisessa työssä opettajat kokevat oppivansa itsekkin. Ulkomaan matkat koettiin jossain määrin raskaiksi, antoisuudestaan huolimatta.

Opettajat tunnistivat ennako-oletuksiaan ja kykenivät muuttamaan käsityksiään. He kokivat perehtyneensä kv-kysymyksiin itse työn kautta. Laurean tarjoaman kielikoulutuksen (erityisesti englanti) toivottiin jatkuvan. Kulttuurien kohtaamiskoulutus koko henkilökunnalle ja kaikille opiskelijoille sai myös kannatusta.

Opettajat toivoivat Leppävaaran toimipisteen monikulttuuristumista. Näin kv-kohtaamisista tulisi luontevia arjen myötä. Kv-kontaktien tavoitteellisuutta ja jatkuvuutta painotettiin. Tutkimus- ja kehittämishankkeiden mahdollisuuksia korostettiin ja toivottiin kollegoiden myös innostuvan niistä.

**Asiasanat** monikulttuurisuus, kulttuurienvälisyys, kulttuurierot, [kulttuurikosketukset](#), kansainvälisyys, [kansainvälinen toiminta](#), [kansainvälistyminen](#), opettajat, [ammatilliset opettajat](#), opettajuus, [ammattikorkeakoulut](#)

---

## SISÄLLYS

TIIVISTELMÄ	
1 JOHDANTO	1
2 TYÖN TAVOITE JA TUTKIMUSKYSYMYKSET	3
3 KATSAUS TUTKIMUKSIIN	4
3.1 Keskeiset käsitteet	4
3.2 Hofsteden viisi kulttuurista ulottuvuutta	5
3.3 Opettajan asiantuntijuus ja kulttuurikompetenssi	5
4 TUTKIMUKSEN TOTEUTTAMINEN	9
5 TULOKSET	10
5.1 Kv-kokeneita opettajia	10
5.2 Antoisaa ja raskastakin	10
5.3 Tutustumisen myötä luokittelu jää	11
5.4 Työ tekijäänsä opettaa	12
5.5 Leppävaaran Laurean kv-opettajatyyppejä	13
5.6 Toiveita ja ideoita monikulttuuriseen työhön	14
6 JOHTOPÄÄTÖKSET JA POHDINTA	15
6.1 Havaintoja ja tulkintaa	15
6.1.1 Kokemus opettaa	15
6.1.2 Pedagogiikan soveltamista	15
6.1.3 Kulttuuriset ulottuvuudet	16
6.1.4 Kv-asiantuntijuus	16
6.1.5 Opettajatyypittelyt	16
6.1.6 Kulttuurikompetenssi	17
6.1.7 Tiedon tavoittavuus	17
6.2 Tulosten arviointia	18
LÄHTEET	19
LIITTEET	21

# 1 Johdanto

Ulkomaalaiset ja maahanmuuttajat alkoivat kiinnostaa minua noin 15 vuotta sitten. Töissä kunnankirjastossa nimitin itseäni internet- ja pakolaiskirjastonhoitajaksi. Perehdyin tuolloin työssäni internetin tuloon, ja tehtäviini kuului myös maahanmuuttajien kirjastopalvelut. Hankin arabiankielistä, albaniankielistä, bosniankielistä (serbokroatia) ja makedoniankielistä luettavaa eri maista saapuneille maahanmuuttajille. Pääpaino oli lasten kirjallisuudessa, sillä lasten lukeminen ja kirjoittaminen äidinkielellään oli vaarassa.

Internetin tultua www-vaiheeseen keksin, että netissä voisi olla maahanmuuttajille äidinkielistä materiaalia. Koostin erikielisiä sivuja linkkiloiksi. Niin kirjahankinnoista ja kaukolainoista kuin Internetin mahdollisuustakin tiedotin maahanmuuttajillemme. Kutsuin perheitä kieliryhmittäin kirjastoon opastaakseni heitä äidinkielisten kirjallisuuden ja www-sivujen pariin.

Määrällisesti mitattuna tulokset eivät olleet panokseen nähden kummoiset. Laadullisesti, tai ainakin yksittäisissä tapauksissa, toiminta oli kuitenkin antoisaa sekä työntekijälle että asiakkaille. Maahanmuuttajat (mamu) tuntuivat arvostavan tällaista kunnan palvelua. He kokivat sen vastaantulona ja ehkä jonkinlaisena välittämisenä.

Tämän läheisempiä suhteita en asiakkaisiini saanut. Tampereella otin yhteyttä turvapaikkaa hakeneiden vastaanottokeskukseen ja Suomen Punaisen Ristin (SPR) toimintakeskukseen ja kysyin mahdollisuuksia mamu-kontakteihin. Pääsin tarjoamaan ideoitani: opastusta kirjallisuuden, musiikin ja netin pariin vapaaehtoispuhjalta kaupunginkirjastossa.

Mittavaa menestystä Tampereellakaan ei tullut, mutta lyhytaikaisia kontakteja syntyi eri maista tulevien ihmisten kanssa. Yksi afrikkalaisperhe tarttui ystäväkseni. Heidän myötäni olen oppinut asioita 11 vuodessa eri kulttuureista, maanosista ja elämästä ylipäänsä. Kiinnostukseni maahanmuuttajiin tai ulkomaalaisiin ei ole laantunut. Nykyisessäkin työssäni ulkomaalaissyntyiset asiakkaat ovat iloini. Toki pidän myös kotimaisista asiakkaistani.

Koen kansainvälistymisen ja monikulttuurisuuden myönteisesti ehkä siksi, että työssäni kohtaan enimmäkseen mukavia asioita. Silti alallani (laajasti ottaen ammatillisessa oppilaitoksessa, tiukasti ottaen ammattikorkeakoulu-kirjastossa ja informaation työssä) tarvitaan kulttuurierojen ymmärtämistä ja lisäoppia erilaisiin kohtaamisiin. Opettajaopintojeni päättötyöidealle ilmeni kiinnostusta myös työpaikallani Laurean kirjastossa. Kulttuurierojen ymmärrystä kirjastossa varmasti jo on, mutta ymmärryksen siirtyminen toiminnan tasolle on haaste. Työkulttuurin kansainvälistäminen olisi askel eteenpäin.

Opettajaopintojeni opetusharjoittelussa ammattitaitoni ei riittänyt esimerkiksi huomaamaan, että videointi häiritsee afrikkalaissyntyisiä opiskelijoita. Otin videoinnin itsestäänselvyytenä, vaikka pyysin luvan kuvaamiseen. Olin kuullut, että kuvaaminen saatetaan ymmärtää sielun varastamiseksi, mutta tämä ei tullut mieleeni opetustilanteessa kaiken muun keskellä. Palautteista asia valkeni. Opettajan työssä haastetta tulee monien asioiden samanaikaisuudesta ja niiden eteen päin viemisestä. Huomiokyky ei välttämättä riitä ottamaan kaikkea lukuun.

Kirjastotyö sisältää paljon opiskelijoiden ohjausta. Luonteva valinta päättötyötarkastelun kohteeksi on työyhteisöni. Tarkoitukseni on selvittää ammatillisen opettajan (tässä työssä amkopettajan) kulttuurikompetenssia hänen työnsä näkökulmasta. Vaikka katsantokanta tutkielmasani on ammattikorkeakoulu-opettajan, tarkoitus on edesauttaa innoitusta myös Laurean kirjaston kansainvälistämiseen tai kansainvälistymiseen.

Kulttuurikompetenssilla tarkoitan opettajan kulttuurista kyvykkyyttä, sitä miten hän selviytyy vaihtelevissa monikulttuurisissa kohtaamisissa työssään. Ammatillisen opettajan kulttuurikompetenssi voi olla niin sanottu muotiaihe, mutta muodikkaus kertonee ennen muuta ajankohtaisuudesta ja tiedontarpeista. Opettajan kulttuurisesta kompetenssista on tehty 2007 kaksi opinäytetyötä Jyväskylän ammattikorkeakoulun opettajaopinnoissa. Kyllike Ladva keskittyy amma-

---

tilliseen opettajuuteen ja Maija Pihkola ylipäänsä opettajuuteen. Ladvan työ on paljolti samasta aiheesta kuin omanikin. Se kuitenkin keskittyy uussuomalaisten opettamiseen Suomessa. Omassa työssäni huomio kohdistuu paitsi ulkomaalaisopiskelijoiden opettamiseen Laureassa myös ulkomaalaisten opettamiseen ulkomailla sekä ylipäänsä kansainvälisiin kohtaamisiin amk-opettajan työssä. (vrt. Ladva, 2007; Pihkola 2007.)

Myös Kulttuurilaboratorio-hankkeessa (KL), joka on toteutettu maahanmuuttaja-koulutuksen kehittämisiksi ammatillisella sektorilla, on paneuduttu eri maiden opetus- ja oppimiskulttuureihin. KL-hankkeen myötä on kirjoitettu opas sekä mamu-opiskelijoille että mamu-taustaisten opiskelijoiden opettajille. Opettajan taskukirja kulttuurien välisestä opetuksesta on tarkoitettu uusien opettajien perehdyttämiseen monikulttuuriseen työhön ja kokemusten jakoon. (Teräs & Lampinen 2004, 6-13.)

Omasta kansainvälisestä (kv) kokemuksestani on tuntuma, että rehellisellä yrittämisellä ja hyvällä tahdolla saa paljon aikaan ja myös paljon anteeksi. En ole ollut vaativissa kv-tehtävissä tai -kohtaamisissakaan, mutta vuosien ajan olen kuitenkin ollut työssäni tekemisissä maahanmuuttajien ja ulkomaalaisten kanssa. En ole osannut useinkaan toimia mallikkaasti, mutta vilpittömät pyrkimykseni ovat tulleet esiin ja siten kohtaamiset ovat olleet pääsääntöisesti onnistuneita.

Ulkomaalaisten osuus Suomen väestöstä on alhainen verrattuna moniin muihin Euroopan maihin (Soilamo 2008, 19). Kansainvälisten kontaktien lisääntyminen on kuitenkin tosiasia Suomessakin. Parissa kymmenessä vuodessa on tapahtunut iso muutos. Tämä näkyy varsinkin pääkaupunkiseudulla, missä 8% väestöstä on maahanmuuttajia, koko Suomessa luku on 2% (Soini 2008). Tilanne tuo mukanaan haasteita ja pulmia jos kohta tuloksia ja myönteistä muutosta. Toiset näkevät monikulttuurisuudessa riskejä ja ongelmia. Toiset nauttivat siitä ja näkevät sen voimavarana ja rikkautena.

## 2 TYÖN TAVOITE JA TUTKIMUSKYSYMYKSET

Ammatillisen opettajan kulttuurikompetenssi -päättötyössä tarkoitukseni on saada opettajan ääni kuuluviin. Pyrin selvittämään, millaisia kokemuksia Leppävaaran Laurean opettajilla on kv- ja monikulttuurisuustilanteista. Opettajat sopivat tarkasteluuni, sillä heillä on monipuolisia kv-tehtäviä. Pedagogiikka (kasvatustiede) ja sen käytännöt laurealaisessa kokemusmaailmassa tulevat näin työhöni mukaan. Kirjaston näkökulma jää taustalle, vaikka asiakaspalvelutilanteiden ohella tiedonhaun ohjauksessa kohtaamme haastaviakin ulkomaalaiskontakteja.

Pääkysymys työssäni on kaksitahoinen. Yhtäältä kuvaan päättötyössäni opettajien kulttuurikompetenssia ja siihen liittyviä asioita teoreettisesta näkökulmasta. Toisaalta selvitän empiirisen osion avulla, miten Leppävaaran Laurean amk-opettajat kuvaavat itse omaa kulttuurista kompetenssiaan, miten opettajat ovat pärjänneet kv-tilanteissa ja ovatko he saaneet asiaan perehdytystä ja tuntevatko he sellaiseen tarvetta. Katson, millaisessa tilanteessa oppilaitoksessani ollaan ja millaisia tarpeita ja toiveita ilmenee.

Kokoan tietoa tutkimuksista, kerään opettajien kokemuksia ja ideoita sekä välitän mahdollisesti vinkkejä Leppävaaran Laurean tulevaan kv-työhön. Tavoittelen vastauksia edellä mainittuihin kysymyksiin haastatteleamalla viittä Leppävaaran toimipisteen opettajaa. Kysyin haastateltaviksi vaihto- tai tutkinto-opiskelijoita opettavia, joilla saattoi olla kokemusta myös vaihdosta ulkomailta. Haastattelujen avulla saan välittömästi ja välillisesti tietoa Leppävaaran Laurean opettajien kv-osaamisesta.

Pääkysymysten ohella yritän selvittää, näkyykö tutkimuksissa havaituilla seikoilla kosketuspintaa Leppävaaran Laurean opettajien kv-kokemuksissa. Mitä opettajan kv-asiantuntijuudesta on huomattavissa? Tuleeko haastatteluissa esiin opettajien soveltuvuus LbD-toimintamallin mukaiseen työskentelyyn? Onko amk-opettaja kansantribuuni (kansanvalistaja) kv-asiassa ja näkyykö tämä ilmiö Leppävaaran toimipisteessä? Käykö haastatteluissa ilmi opettajien oma reflektio tai onko työpaikalla yhteistä pohdintaa?

Kuulostelen myös, näyttäytykö aito vuoropuhelu (dialogisuus) Leppävaaran laurealaisissa kv-opetuksissa ja –kohtaamisissa. Samoin tunnustelen, näkyykö opettajien motivoituneisuus opiskelijoiden peräänantamattomana tukemisena oppimiseen, siis ilmeneekö ns. pedagogista rakautta.

Kansainvälistymisestä ja monikulttuurisista kohtaamisista tehtyjen tutkimusten, selvitysten ja artikkeleiden pohjalta näyttää siltä, että ennako-ohjaus liennyttää vastaantulevien ongelmien mitasuhteita, poistaa pelkoja ja epäluuloja. Tutkiskelen, miten tai millaista kv-ohjausta pitäisi järjestää, jos sitä pidetään ylipäänsä tarpeellisena, niin kuin uskon. Painopiste ei ole entisten virheiden kirjaamisessa vaan tulevassa, siinä miten henkilöstöä voitaisiin valmentaa kv-kohtaamisiin.

Laureassa oppiminen perustuu paljolti käytännön oppimisympäristöjen (laboratorio), 'labsien' toimintaan. Etenkin labseissa ja hankkeissa toteutetaan Learning by Developing –toimintamallia (LbD), joka kuuluu ongelmaperustaiseen oppimisperheeseen. LbD tarkoittaa lyhyesti ilmaistuna oppimista kehittämishankkeissa. Keskeistä on jaettu asiantuntijuus, tasavertaisuus, tutkimuksellisuus ja autenttisuus. Nämä toteutuvat todellisissa työelämän kehittämishankkeissa, joissa asiantuntijoina toimivat opiskelijat, opettajat ja työelämän edustajat. (Fränti & Pirinen 2005, 55; Raji 2007, 9.)

Laurean LbD-toimintamalli tuonee ulkomaalaisopiskelijoille erityishaastetta heidän oppimaan oppimiseensa. LbD-mallissa opettaja on ohjaaja ja opiskelija tasavertainen itsenäinen vastuullinen toimija. Useat ulkomaalaiset tulevat toisenlaisesta opetus- ja oppimiskulttuurista. Työssäni myöhemmin käyttämäni Geerd Hofsteden (1993) teorioiden mukaan monissa maissa ollaan tottuneita opettajajohtoisuuteen, opettajan auktoriteettiin ja hierarkiseenkin asemaan.

## 3 KATSAUS TUTKIMUKSIIN

### 3.1 Keskeiset käsitteet

Monikulttuurisuuden pohjana olevaa kulttuurin käsitettä voidaan tarkastella monelta kannalta ja siten määritellä eri tavoin. Kulttuuri-käsitteelle on nähty ainakin kolme eri merkitystä. Kulttuuri esteettisenä asiana viittaa taiteisiin ja esteettisiin tuotoksiin. Kulttuuri antropologisena seikkana viittaa tiettyyn elämänmuotoon tai –tapaan. Kulttuuri merkitysjärjestelmiin liittyvänä ilmiönä viittaa symboliseen viestintään. (Forsnäs 1998, 167-168; Metsänen 2007, 210.)

Kulttuurikompetenssin taustalla oleva kompetenssi voidaan määritellä synonyymiksi kyvykkyydelle tai pätevyydelle. Kompetenssilla tarkoitetaan kykyä selviytyä tehtävästä hyvin sekä itsensä että muiden arvioimana. (Soilamo 2008, 71.) Kulttuurikompetenssi-käsitteellä viitataan toimintavalmiuksiin tai –kykyihin selvitä erilaisista tehtävistä esimerkiksi työelämässä, kun toimijat ovat lähtöisin eri etnisistä tai kulttuurisista ryhmistä. Monikulttuurinen kompetenssi on synonyymi kulttuurikompetenssille. (Matinheikki-Kokko 2005, 292-293; Metsänen 2007, 210; ks. myös Laasonen 2001, 27.)

Perinteisesti monikulttuurisuudella on tarkoitettu kulttuurisilta piirteiltään erilaisten ryhmittymien rinnakkaista olemassaoloa tietyssä tilassa, kuten valtiossa. Eri ryhmien ajatellaan olevan sisäisesti yhdenmukaisia. (Soilamo 2008, 19.) Esimerkiksi suomenruotsalaisten voidaan olettaa olevan keskenään tietyn tyyppisiä, romanien omalla tavallaan tietynlaisia ja saamelaisten omanlaisiaan. Monikulttuurisuus-termin ohella käytetään myös vierasperäisempää muotoa multikulttuurisuus.

Kansainvälisyys-käsitteellä viitataan toimintaan yhteisöissä, joiden toiminta sijoittuu muualle kuin asianomaisen henkilön kotimaahan (Metsänen 2007, 210). Olli Löytty (2008, 15) kirjoittaa, että 1970-luvulla ihanteelliseksi koettu kansainvälistyminen on nyttemmin muuttunut monikulttuuristumiseksi, johon suhtaudutaan pelon- ja toivonsekaisin tuntein. Työssäni käytän kansainvälisyys- ja monikulttuurisuustermejä synonyyminomaisesti.

Globalisaatio-käsitteellä viitataan koko maapalloa koskeviin asioihin. Usein globalisaatio-termillä tuntuu olevan hieman negatiivinen kaiku. Sari Soini (2008) kertoi oppitunnillaan professori Reijo Raivolan todenneen, että kansainvälistyminen muuttaa oppilaitosten maailmaa ja globalisaatio muuttaa kansainvälistymisen maailmaa.

Myös dialogisuuden käsite nousee työssäni esiin. Tavallisessa keskustelussa puhuja odottaa saavansa itselleen mieleisiä vastauksia, ja siten tahtonsa läpi. Dialogissa taas katsotaan olevan kyse aidosta vuoropuhelusta, jossa kukaan ei ennakkoon tiedä lopputulosta. (Aarnio & Enqvist 2001, 14-16.) Näin ajatellen dialogisuus on kulttuurien kohtaamisessa ja kansainvälisissä kontakteissa keskeinen asia.

Pedagogisen rakkauden käsitteen kohtasin opetusharjoitteluni videoarvioinnin yhteydessä. Opettamani ryhmä koostui kv-vaihto- ja degree-opiskelijoista. Maahanmuuttajaopiskelijoiden kohdalla opettajan antama tuki saattaa olla tavallista tarpeellisempaa. Kaarina Määttä (2005, 214) määrittelee pedagogisen rakkauden työtavaksi, johon sisältyy mielenkiinto ja sinnikkyys tukea oppijan kehittymistä hänen itsensä ja yhteiskunnan eduksi. Simo Skinnari (2004, 20-21) puhuu pedagogisesta rakkaudesta kaurapuorakkautena, missä velvollisuuksien täyttämisen myötä voidaan löytää onni. Tavallaan pedagoginen rakkaus olisi oppimisen laadukasta arkea.

Maahanmuuttajalla ymmärrän siirtolaisena, opiskelijana, pakolaisena, turvapaikanhakijana Suomeen tullutta, ylipäänsä Suomessa asuvaa muualla syntynyttä henkilöä. Nyttemmin maahanmuuttajista on alettu käyttää myös uutta termiä uussuomalaiset.

## 3.2 Hofsteden viisi kulttuurista ulottuvuutta

Monikulttuurisuus tuntuu nykyajan asialta, mutta sitä on tutkittu jo vuosikymmeniä. Geerd Hofstede on yksi keskeisimmistä tutkijoista. Hän on tutkinut kulttuurieroja eri puolilta maailmaa kerätyn aineiston pohjalta. Hän on päätenyt viiteen ulottuvuuteen, joilla voidaan tarkastella kulttuurien eroja ja samankaltaisuutta. Aikaisemmissa tutkimuksissaan Hofstede kirjaa valtaetäisyyden, yksilöllisyyden, maskuliinisuuden ja epävarmuuden välttämisen ulottuvuudet. Myöhemmin hän on ottanut mukaan aikakäsitysten erilaisuuteen viittaavan kungfutselaisen dynamiikan. (Hofstede 1993, 32-33; Salminen & Poutanen 1998, 14.)

Valtaetäisyys näkyy päättäjien ja kansalaisten suhteessa: vallankäytössä, -jaossa ja suhteessa auktoriteetteihin. Valtarakenteet näkyvät myös perheissä miehen ja naisen sekä vanhempien ja lasten välillä. Suuren valtaetäisyyden maissa opettaja on auktoriteetti, jota kunnioitetaan. Opettaminen on opettajakeskeistä ja kuri on tiukka. Pienen valtaetäisyyden maissa kotien ja koulujen kasvatus on vapaampaa, eikä selviä auktoriteetteja ole. (Hofstede 1993, 48, 54; Salminen & Poutanen 1998, 15-16.)

Yksilöllisyys ja omillaan toimeen tuleminen korostuu varakkaissa maissa. Identiteetti perustuu yksilöön. Suuren valtaetäisyyden maat ovat usein kollektiivisia. Identiteetti pohjautuu sosiaaliseen verkostoon. Ryhmä (perheen jäsenet, koulu- ja työtoverit) menee yksilön edelle. (Hofstede 1993, 77-78; Salminen & Poutanen 1998, 16-17.) Kollektiivisen kulttuurin kouluissa oppilaat näkevät itsensä ryhmän osana, eivätkä he mielellään puhu luokassa. Yksilöllisissä kulttuureissa oppilaan osallistumista pidetään tärkeänä. Kollektiivisessä kulttuurissa opettaja käsittelee oppilasta tietyn ryhmän jäsenenä, yksilöllisessä kulttuurissa yksilönä. (Hofstede 1993, 93-94.)

Maskuliinisissa kulttuureissa korostuvat menestyminen, suorittaminen ja kilpailu. Feminiinisissä maissa tasa-arvoisuus painottuu. Koulussa keskiverto-oppilas on normi. (Hofstede 1993, 119, 122; Salminen & Poutanen 1998, 19-20.) Maskuliinisen kulttuurin kouluissa oppilaat haluavat näkyä ja he kilpailevat toistensa kanssa. Feminiinisen kulttuurin kouluissa oppilaat eivät halua näyttäytyä liian innokkaina ja tavoitteena on solidaarisuus. (Hofstede 1993, 132-133.)

Kulttuuria luonnehtii myös se, miten yksilö kokee itsensä epävarmoissa ja tuntemattomissa tilanteissa, mm. työttömyyden tai sairauden kohdatessa. Kulttuureissa, missä epävarmuuden pelko on suuri, ihmiset tuntevat usein itsensä ahdistuneiksi. Jos epävarmuuden pelko on pieni, yhteiskunta huolehtii kansalaisista esimerkiksi sosiaaliturvalla (Hofstede 1993, 160,166-167; Salminen & Poutanen 1998, 21.) Epävarmuutta vältävissä maissa opettajien odotetaan olevan asiantuntijoita, jotka tietävät vastaukset. Epävarmuutta sietävissä maissa hyväksytään opettaja, joka uskaltaa sanoa, ettei hän tiedä jotain. (Hofstede 1993, 172-173.)

Viides, kungfutselaisen dynamiikan ulottuvuus koskee aikakäsitystä, miten aika käsitetään eri kulttuureissa. Pitkän aikavälin suuntautumisen vastakohtana on lyhyen aikavälin näkemys. Länsimaiseen aikakäsitykseen kuuluu ajan alku ja loppu. Itämaisissa kulttuureissa aikakäsitys on syklinen, ajankierto on aluton ja loputon. (Hofstede 1993, 33, 238, 240; Salminen & Poutanen 1998, 23.)

## 3.3 Opettajan asiantuntijuus ja kulttuurikompetenssi

Opettajan ammattitaitoa voidaan tarkastella monesta näkökulmasta. Seppo Helakorpi (2008) on kuvannut ammatillisen opettajan asiantuntijuutta. Helakorpi erittelee substanssin, pedagogisen, tieteellisen/kehittämisen ja työyhteisön osa-alueet. Substanssiosaaminen muodostuu opettajan työssä tarvittavasta tietotaidosta. Pedagoginen osaaminen liittyy kasvattajan rooliin. Työyhteisöosaamiseen kuuluvat mm. yhteistoimintataidot.

Opettajan kulttuurinen kompetenssi sijoittuu kehittämis- ja tutkimusosa-alueelle. Kehittämis- ja tutkimusosaamiseen kuuluu opettajan kyky arvioida ja kehittää omaa työtään itsenäisesti ja yh-



teistyössä. Omaa ammattialaa tulee seurata ja arvo-osaamista kehittää. (Helakorpi 2008.) Monikulttuurisessa työssä opettaja joutuu kohtaamaan edellä mainittuja seikkoja ja miettimään omaa opettajuuttaan, mm. tehdessään eettisiä valintoja.

Mirja-Tytti Talibin mukaan (2004, 148) opettajien monikulttuurisen osaamisen kehittäminen on pitkälti opettajankoulutuksen ja täydennyskoulutuksen kontolla. Lyhyehköt kurssit kykenevät vain johdattamaan laajaan ja mutkikkaaseen asiaan. Talib nostaa tärkeinä tietolähteinä ja käsitysten muokkaajina esiin keskustelut toisiin kulttuureihin kuuluvien opettajien kanssa.

Kaija Matinheikki-Kokkon mukaan (1999, 294; ks. myös Pihkola 2007, 19) opettajien monikulttuurinen pätevytyminen toteutuu parhaiten omakohtaisen kokemuksen kautta. Oleellista on kokemusten tiedostaminen. Monikulttuurisuus voidaan käsittää ikään kuin elämäkatsomukseksi, jota edistävät erilaisuuden kohtaaminen ja erilaisuuden parissa eläminen. (Talib 2004, 148-149.)

Monikulttuurisen kompetenssin katsotaan koostuvan kolmesta osasta: tietoisuus, tiedot ja taidot. Tietoisuudella tarkoitetaan, että on tunnettava oma kulttuurinsa voidakseen ymmärtää muita. Omat asenteet ja ennakkoluulot on tiedostettava ja käsiteltävä. Tiedoilla tarkoitetaan, että esimerkiksi opettajan on tiedettävä opiskelijoiden kulttuureista. Tietoa saa mm. keskustelemalla opiskelijoiden kanssa tasavertaisesti, kysyjän roolissa. Taidoilla tarkoitetaan kielitaidon lisäksi erilaisten ihmisten kanssa toimeentulemistä ja pedagogisia taitoja. (Matinheikki-Kokko 2005, 293; Metsänen 2007, 210; ks. myös Lasonen 2001, 27.) Opettajat eroavat toisistaan mm. oleamalla opettaja- tai oppijakeskeisiä.

Kulttuurien välistä kyvykkyyttä tutkiessaan Katri Jokikokko (2005, 93) nostaa esiin asenteiden (attitudes), tietojen (knowledge & awareness) ja taitojen (skills) lisäksi toiminnan (action) omana ulottuvuutenaan. Edellä mainittuja ulottuvuuksia kehystää etiikka (ethical basics of intercultural competence). Eettisyys on luullakseni keskeinen seikka monikulttuurisuustyössä.

Dharm Bhawuk ja Harry Triandis (1996, 19; ks. Myös Metsänen 2007, 210-211) ovat tarkastelleet kulttuurikompetenssia kolmelta asiantuntijuuden tasolta. Tämän jaottelun mukaan noviiseilla on jonkin verran kokemusta ulkomaisista työsuhteista ja teoreettistakin tietoa kulttuurieroista. Asiantuntijoiksi katsotut ovat kokeneita ja osaavat käyttää tietämystään monipuolisesti. Kehittyneet asiantuntijat ovat erittäin kokeneita ja tietoisia kulttuurieroista. He huomioivat kulttuurierot ja soveltavat oppimaansa.

Asiantuntijuuteen kuuluu oman toiminnan jatkuva uudelleenmäärittely. Ongelmanratkaisu tehdään aina entistä korkeammalla osaamistasolla. Asiantuntija toimii osaamisensa ääri rajoilla oppien uutta ja kasvattaen asiantuntijuuttaan. (Tynjälä 1999, 160.) Tämä määrittely sopii myös Laurean Learning by Developing –toimintamallin (LbD) kuvaamiseen (Fränti & Pirinen 2005, 35-36; ks. myös Raji 2007, 20-24).

Riitta Metsänen toteaa (2007, 216-217), että persoonallisuuteen liittyvät ominaisuudet (esimerkiksi ulospäin suuntautuneisuus) vaikuttavat myös siihen, miten yksilö pystyy käyttämään asiantuntijuuttaan monikulttuurisessa kontekstissa. Tämän seikan huomaa esimerkiksi kirjaston päivittäisessä asiakaspalvelussa. Daniel J. Kealey (1996, 84) on havainnut, että monikulttuurisessa ympäristössä menestymiseen tarvitaan mm. seuraavia ominaisuuksia: empatia, kunnioitus, kiinnostus kyseiseen kulttuuriin, joustavuus ja suvaitsevaisuus. Lisäksi avoimuudesta, sosiaalisuudesta ja myönteisestä minä-kuvasta on hyötyä.

Maarit Miettinen (2001, 133; ks. myös Pihkola 2007, 18) on eritellyt luokanopettajia tutkivassa väitöskirjassaan neljä monikulttuurista opettajatyyppeä. Nämä ovat assimiloiva opettaja, rutiinisuauntunut opettaja, suvaitsevaisuuskasvattaja ja monikulttuurisuuskasvattaja. Assimiloiva opettaja saattaa puhua eri kulttuureja edustavista oppilaista rikkautena, mutta todellisuudessa erilaisuus halutaan korjata suomalaistamalla. Assimiloija ei tunnista kulttuurisia ennakkoluulojaan.

Miettisen mukaan rutiinisuuntautuneen opettajan työssä korostuu behavioristinen oppimiskäsitys. Behavioristisella oppimiskäsityksellä tarkoitetaan yksinkertaistetusti, että oppiminen kiinnostaa vain ulkoisena käyttäytymisenä, jota voidaan vahvistaa palkkioin ja rangaistuksin (Uusikylä & Atjonen 2000, 124). Rutiinisuuntautunut opettaja näkee mamu-oppilaan totuttujen kuvioiden sekoittajana. Ennakkoluulot ovat tiedostamattomia. Opettajalla ei ole paljon kokemusta kohtausmaailman ulkomaalaisten kanssa. (Miettinen 2001, 135; Pihkola 2007, 18.)

Suvaitsevaisuuskasvattaja arvostaa omaa ja muiden kulttuuria. Hän on tietoinen omista asenteistaan ja ennakkoluuloistaan. Hän on edellisiä opettajatyyppejä oppilaskeskeisempi ja empaattisempi. Hän näkee oppilaan ensisijassa yksilönä. Hän tuntee muita kulttuureja ja tuo niitä esiin opetuksessaan. (Miettinen 2001, 136-138; Pihkola 2007, 18-19.)

Monikulttuurisuuskasvattaja on oppilaskeskeinen ja hän kokee eri kulttuureja edustavien oppilaiden opetuksen myönteisenä. Hän uskaltaa olla monikulttuurisuuskasvattaja myös luokkahuoneen ulkopuolella. Hänen oppimiskäsityksensä on konstruktivistinen. (Miettinen 2001, 138-140; Pihkola 2007, 19.) Konstruktivistinen oppimiskäsitys tarkoittaa lyhyesti sitä, että oppija nähdään yksilönä, joka valikoi ja tulkitsee tietoa aktiivisesti (Uusikylä & Atjonen 2000, 127).

Talibin mukaan (2005, 43; ks. myös Pihkola 2007, 14) opettajan monikulttuurinen kompetenssi voidaan käsittää laajentuneena itseymmärryksenä, kriittisenä suhtautumisena työhön, empatiana ja erilaisten todellisuuksien ja elämänmuotojen hahmottamisena.

Opettajan eettinen toiminta edellyttää selvää minäkäsitystä. Käsitystä itsestään voi tietoisesti muuttaa. Minuuden ja identiteetin ero on häilyvä. Minuus ohjaa kaikkea, miten ihminen tulkitsee kokemuksiaan. Identiteetti on kaksitahoinen käsite: yksilöllinen alue viittaa persoonallisuuteen ja kollektiivinen sosiaaliseen järjestelmään, johon henkilö kuuluu (perhe, suku, kansa). Opettajuus on sidoksissa identiteettiin. Opettajan on syytä pohtia kohtaamiaan asioita, laajentaa ymmärrystään ja hyväksyä oma rajallisuutensa. (Talib 2005, 44-45; Pihkola 2007, 15.)

Kansallista identiteettiä edustavat esimerkiksi suomalainen tai somalialainen ja etnistä identiteettiä saamelainen tai romani. Sosiaalinen identiteetti koostuu niistä ryhmistä, joihin yksilö tuntee kuuluvansa, esimerkiksi ikänsä tai sukupuolensa mukaan. (Talib 2005, 46-47; Pihkola 2007, 15.)

Monikulttuurisessa työssä toimivat opettajat joutuvat käymään läpi kulttuurishokkinsa. Pauli Kaikkonen (1999, 24-25) korostaa, että kun ihminen oppii kestämiään monitulkintaisia tilanteita, nauttii toisten kulttuurien kohtaamisesta ja uuden oppimisesta, tällöin hän alkaa sietää erilaisuutta. Näin monikulttuurinen identiteetti kehittyy. (Talib 2005, 47; Pihkola 2007, 16.)

Tampereen aikuiskoulutuskeskuksen (TAKK) Tools for diversity –hankkeessa (TforD), jossa kehitettiin mm. opettajien osaamista monimuotoisuuden (diversity) teemoista, lähtökohtana oli, että erilaisuuden sietokyky on taito, jota voi arvioida ja kehittää. Hankkeessa on kehitelty mittaristoa, jolla pyritään saamaan kohderyhmän lähtötaso esiin, se mitä todella tiedetään erilaisuudesta. Näin monimuotoisuuteen liittyvät tiedot, taidot ja asenteet tulevat tiedostetuiksi. (TAKK 2008.) Mittarin avulla on saatu näkyviin mm. puheen ja käytöksen ristiriitoja. Esimerkiksi henkilö (niin sanottu kantasuomalainen) saattaa sanoa, ettei ole rasisti, muttei kuitenkaan istu samaan kahvilapöytään mamu-kollegan kanssa (Ahola 2007, 31.)

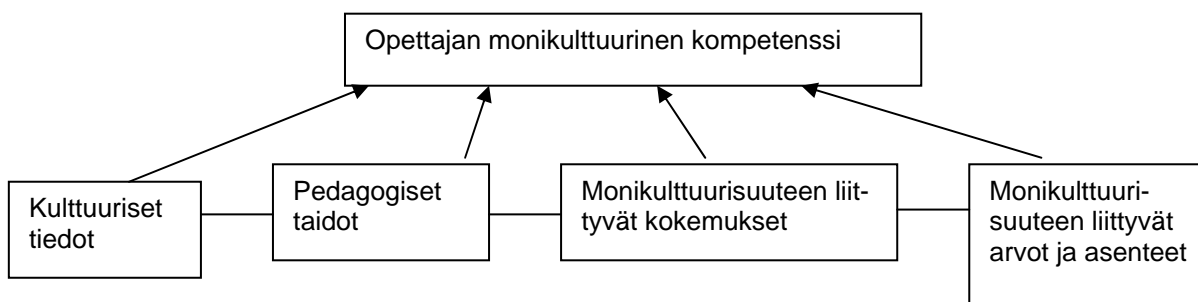
Monikulttuurinen ammatillisuus edellyttää tietoisuutta toisesta, erilaisesta ihmisestä. Toinen saatetaan nähdä vain kohteena tai välineenä. Toiseuden kohtaaminen vaatii itsensä kohtaamista. Dialogi mahdollistaa toisen aidon kohtaamisen erilaisuudesta huolimatta. (Talib 2005, 48-50; Pihkola 2007, 16.)

Kehittääkseen ammatillisuuttaan opettajan olisi oltava tietoinen työhönsä liittyvästä vallasta ja vallankäytöstä. Opettajan tulisi varoa esimerkiksi median luomia mielikuvia eri kulttuureista ja välttää oppilaansa stereotyyppistä arviointia. Oman ammatillisen reflektion lisäksi yhteisöllinen pohdinta on tärkeää. (Talib 2005, 50-51; Pihkola 2007, 16.)

Opettajaan kohdistuu paljon odotuksia. Opettajan odotetaan toimivan välittäjänä kulttuurisissa tilanteissa. (Talib 2005, 52; Pihkola 2007, 16.) Opettajalta odotetaan myös globaalia vastuuntuntoa, jolla tarkoitetaan huolenpitoa niistä, jotka eivät asu lähellämme. (Talib 2005, 53; Pihkola 2007, 16-17.) Talibin kuvaama opettajan monikulttuurisen kompetenssin kehittyminen kuulostaa vähintäänkin vaativalta.

Outi Soilamo (2008, 51) toteaa, että monikulttuurisuuden haasteista selviäminen edellyttää opettajalta kulttuurista herkkyyttä. Opettaja tarvitsee tietoa eri kulttuureista ja pedagogisia taitoja sekä rohkeutta kyseenalaistaa. Oleellista on oikeudenmukaisuus, tasa-arvo ja myönteiset asenteet. Opettajan ammattiin liittyvä eettinen ulottuvuus korostuu monikulttuurisessa kontekstissa. (Soilamo 2008, 60.)

Soilamo on kuvannut opettajan monikulttuurista kyvykkyyttä kuviolla, jota pidän havainnollistavana:



KUVIO 1 Opettajan monikulttuurinen kompetenssi (Soilamo 2008, 85.)

Opettajan monikulttuurisen kompetenssin voi nähdä koostuvan kulttuurisista tiedoista, pedagogisista taidoista, monikulttuurisuuskokemuksista sekä arvoista ja asenteista. Kulttuuriset tiedot muotoutuvat koulutuksen ja muutoin hankitun tiedon avulla. Pedagogisilla taidoilla tarkoitetaan opettamiseen ja kasvattamiseen liittyviä taitoja. Kokemuksiin sisältyvät mamu-taustaisten opettamisesta tulleet ja muut vastaavat kulttuurienväliset kokemukset. Arvot ja asenteet koostuvat opettajan omista monikulttuurisuuteen liittyvistä mielikuvista. Kun monikulttuurisiin valmiuksiin lisätään motivaatio ja eettisyys, voidaan puhua opettajan monikulttuurisesta ammattitaidosta. (Soilamo 2008, 86.) Myös Soilamon kuvauksessa opettajuuteen kohdistuu paljon vaatimuksia. Hyödynnän Soilamon kuvausta omassa tutkielmassani peilaamalla näitä näkökulmia aineistosta nouseviin havaintoihin.

Monikulttuurinen opettajuus näyttyy varsin monitahoisena asiana. Se myös vaihtelee eri kouluasteilla. Peruskoulun luokkaan mamu-oppilas yleensä tulee asuinpaikkansa perusteella ja opettaja ottaa hänet vastaan. Ammatillisiin oppilaitoksiin opiskelijat valikoituvat pääsykokeiden tms. valinnan kautta. Oppilaiden ikähaarukka ja opetetavat aineet vaihtelevat myös koulutasoilta ja alakohteisesti, joten oppimistilanteet ja kulttuurien tuomat haasteet ovat myös erilaisia.

## 4 TUTKIMUKSEN TOTEUTTAMINEN

Monikulttuurisuudesta opettajan työssä tehdyt tutkimukset ja selvitykset ovat osa aineistoani. Teoreettisena materiaalina käytän laajemminkin kansainvälisistä kohtaamisista ja monikulttuurisuudesta löytyvää tietoa. Kirjoja ja artikkeleita on saatavana hyvin niin englannin- kuin suomenkin kielellä.

Tutkimus tehtiin Leppävaaran Laureassa, jossa on noin 2000 opiskelijaa ja seuraavien koulutusalojen suuntaukset: liiketalous, matkailu-, ravitsemis- ja talousala, tietojenkäsittely ja turvallisuusala. Liiketalouden puolella on lisäksi englanninkielinen tutkintoon johtava niin sanottu degree-koulutus. Ulkomaisia vaihto-opiskelijoita on joka koulutusosalalla. Leppävaaran toimipisteessä on aasialaisopiskelijoita (mm. Japanista ja Kiinasta), afrikkalaisopiskelijoita (esim. useita Keniasta) ja varsinkin vaihto-opiskelijoita eri Euroopan maista.

Aineistoon kuuluu empiirinen haastatteluosuus. Haastattelin Leppävaaran Laurean opettajia (kolmea nais- ja kahta miesopettajaa), joilla kaikilla on kokemusta työstä Laureassa ja myös kv-kokemusta. Haastatellut olivat fyysiseltä ja virkaiältään eriäviä. Kuvaavaa jo tässä vaiheessa oli, että ei ollut mitään vaikeuksia saada haastateltavia. Kaikki, joita kysyin haastateltaviksi, suostuivat toukokuun työkiireistään huolimatta. Haastattelut tehtiin 2008 viikoilla 18 ja 19 Leppävaaran Laurean tiloissa informaation huoneessa.

Toteutin haastattelut puolistrukturoituina teemahaastatteluina, jossa haastattelun aihepiiri on kaikille haastatelluille sama, mutta kysymysten muoto ja järjestys voi hieman vaihdella (ks. Metsämuuronen 2006, 115; Hirsjärvi & Hurme 2006, 47-48). Kysyin haastatteluissa opettajien kv-kokeneisuudesta ja kv-kokemuksista. Haastateltavat saivat vastata vapaasti. Näin haastatteleamalla tavoitteenani oli saada konkreettista tuntumaa amk-opettajan reaalimaailmaan. Sainkin tietoa siitä, kuinka kontaktit olivat toimineet käytännössä ja olivatko opettajat saaneet perehdytystä kv-asioihin. Haastattelun pääasia oli siis tiedonsaannissa, ei niinkään vuorovaikutuksessa tai havainnoinnissa. Kirjasin vastauksia ylös käsin kirjoittamalla. Nauhoitin myös haastattelut ja litteroin ne pääosiltaan.

Kokosin havainnot kirjallisuudesta, kävin läpi haastattelujen vastaukset ja peilasin niitä tutkimuksiin. Tältä kvalitatiiviselta (laadulliselta) pohjalta tein analyysia opettajan asiantuntijuuteen vaadittavista kulttuurisista tiedoista ja taidoista. Tein päätelmiä Leppävaaran laurealaisen opettajan kulttuurien tuntemuksesta, monikulttuurisesta osaamisesta, tarpeista tai toiveista lisätietoon ja mahdollisesti työnantajan järjestämään tukeen. Koostin kirjallisen raportin, joka sisältää kuvausta nykytilanteesta sekä ideoita ja toiveita tulevaan, kun areenana on Leppävaaran Laurean. Työni on luonteeltaan alustava kartoitus.

## 5 TULOKSET

### 5.1 Kv-kokeneita opettajia

Ensimmäiseen kysymykseen *Kuinka paljon sinulla / teillä on ollut kontaktia ulkomaalaisten kanssa työn parissa?* vastaukset olivat hyvin samanlaiset. Kaikilla viidellä haastatellulla on mit-tava, monivuotinen kv-kokemus (useita vuosia kv-työtä, -opetusta, -vaihtoa, -kohtaamisia yritys- ja/tai koulumaailmassa). Yhdellä haastatelluista oli erityisen monipuolinen kv-tausta: kahdesta firmasta, kv-lukiosta, omasta yrityksestä ja nyt Laureasta. Kansainvälisyyden kirjo tuli esiin haastatteluissa. Yksi opettajista oli laskenut luento-osallistujien määrän ohella 'alkuperämaan':

-- joskus laskenu että oli samalla luennolla 60 henkilön joukossa 11 maasta osallistujia -- (haas-tateltava 2)

Ensimmäisen kysymyksen alakysymykseen *Onko kv-vaihdosta kokemusta? Jos: missä ja mil-loin?* vastaukset olivat myös samankaltaiset. Yhdellä opettajista ei ollut kv-vaihtokokemusta vie-lä Laureasta, mutta hänellekin sellaista oli jo ollut tarjolla, ja hänellä oli kv-vaihtoa taustalla opis-keluajalta. Muilla neljällä haastatelluista oli runsaasti kv-vaihtoa Laureasta.

*Noo kyllä ensinnäkin joka vuos ett on joko tota englanninkielistä opetusta jossa on mukana vaihto-opiskelijoita täällä ja sitten on tainnu melkein joka vuos olla tai viimeiset seitsemän vuotta ainakin olla yhden viikon opettajavaihdossa* (haastateltava 1)

Opettajat olivat käyneet useina vuosina vaihdossa eri Euroopan maissa. Monen käynnin kohteina mainittiin Belgia, Hollanti, Itävalta, Portugali ja Saksa. Myös Englanti, Liettua, Puola ja Ranska mainittiin. Yksi haastateltu oli käynyt opettajavaihdossa Etelä-Amerikassa. Ainakin kahdella myös partneri- ja verkostotapaamiset olivat kv-työmatkojen aiheena.

### 5.2 Antoisaa ja raskastakin

Toisen kysymyksen *Millaisia kokemuksia teillä on kv-kohtaamisista (esim. kv-vaihdosta, ulko-maalaisten opettamisesta, ulkomaalaisten tapaamisesta ammattiasioissa)?* vastaukset olivat edelleen hyvin yhteneväiset. Kv-kohtaamiset olivat sujuneet kaikilla pääsääntöisesti hyvin ja ne koettiin myönteisiksi, mielenkiintoisiksi, rikkaudeksi. Joku mainitsi opetustilanteet mukaviksi ja totesi, että ulkomaalaisilla alttius keskusteluun on suurempi kuin suomalaisilla.

*Pääsääntöisesti hyviä että ihmiset jotka toimii niis niin ne on yleensä aika motivoituneita --* (haastateltava 5)

Yksi koki vaihdot hieman raskaiksi ja partnerien hankinnan epäjohdonmukaiseksi. Hän tunnisti joitakin ennakkoluulojaan, jotka olivat karsiutuneet käytännössä. Yhdellä oli ikäviä kokemuksia ulkomaalaisopiskelijoiden väärinkäytöksistä Laureassa, yhdellä kv-vaihdossa harmia epärehelli-syydestä, esimerkiksi taksipalveluissa. Muilla oli kevyempiä haasteellisia sattumuksia, joista oli selvitty hyvin.

Toisen kysymyksen alakysymys *Hauskimpia, haasteellisimpia tilanteita?* toi monenlaista koke-musta esiin. Ylipäänsä hauskat ja haasteelliset kokemukset tuntuivat viestivän kulttuurieroista.

Haastatteluissa opettajat nostivat esiin tai kokivat hauskaksi erilaisia asioita. Yhdellä opettajista ennakkoluulot vaihtuivat positiiviseksi kokemukseksi, jonka myötä kohdamaa muuttui kiinnosta-vaksi. Joku totesi, että opettaja itse oppii, vastaan tulee suomalaisesta näkökulmasta yllättäviä asioita. Yksi koki kv-asiat valonpilkahduksiksi työssä. Ulkomaalaiset kollegat mainittiin ideoiden lähteinä. Ulkomaan matkoja pidettiin antoisina jos kohta raskainakin. Yksi piti kv-työtä nuorten kanssa hauskana. Iloa tuottivat tilanteet, joissa saa välitettyä opiskelijalle jotakin oleellista.

-- järjestään erittäin hyviä ja mielenkiintoisia ja voisin sanoa ehkä tän Laurea-arjen valonpilkahduksia kaikella tavalla (haastateltava 3)

On kauheen kiva kun sä huomaat että voit antaa jotakin jollekin ja joku saa siitä saa siitä oikeesti irti -- (haastateltava 5)

Melko odotetusti haasteiksi nousivat tietyt kulttuurierot, mm. erot ajankäytössä, ohjeiden noudattamisen tasossa ja työntekokulttuurissa. Hieman yllättäen englannin kielen puhuminen nousi haastavana asiana esiin. Toisessakin haastattelussa vieraalla kielellä opettamista pidettiin haasteena. Perusteluna oli, että vaikka kieltä osaisi hyvinkin, se ei ole äidinkieli. Yhdellä vaihdot tuntuivat haasteellisilta, mm. vieraan maan ja sosiaalisuuden vaatimusten takia. Myös isojen opintojaksojen vetäminen ulkomaalaisopiskelijoille Laureassa koettiin vaativaksi.

Ylipäänsä erilaiset opiskelutavat ja –kulttuurit sekä niiden yhteensovittaminen tuntui haastavalta. Kolme opettajaa puhui näistä seikoista. Kv-opiskelijoiden parissa tapahtuu monenlaista, johon opettaja joutuu puuttumaan. Opettaja joutuu luovimaan esimerkiksi ryhmätöissä (että kaikki tekisivät osuutensa) ja henkilökohtaisen palautteen ja arvosanojen annossa. Yhden opettajan kokemus oli, että ulkomaalaisopiskelijat vertailevat arviointiaan, mutta suomalaiset eivät. Toinen opettaja oli havainnut ryhmäytymisessä, että suomalaisopiskelijat haluavat toimia keskenään.

-- se näitten erilaisten kulttuurien kohtaaminen ja erilaisten opiskelutapojen ja muitten yhteensovittaminen näissä pitkissä opintojaksoissa että kun on se saksalainen opiskelukulttuuri ja hollantilainen ja suomalainen ja sit kun niitä koittaa laittaa yhteen -- (haastateltava 1)

Haasteeksi koettiin myös vaihto-opiskelijoiden kielteinen palaute ja se, puhutaanko silloin siitä, mikä varsinainen vaivannut asia todella oli. Opettajan olisi saatava selville ja palautteen antajat huomaamaan, jos kangertava asia olikin jokin aivan muu. Haasteellisena pidettiin myöskin negatiivisen palautteen rehellistä mutta asiallista välittämistä tarvittaessa toisille opettajille.

### 5.3 Tutustumisen myötä luokittelu jää

Vastaukset kolmanteen kysymykseen *Onko suhtautumiseen ulkomaalasiin muuttunut kokemuksen myötä?* kertoivat lievästi muuttuneista asenteista. Yksi opettajista oli havainnut, että koulumaailmassa opiskelijat ovat enemmän ”ulkomaalaisia” kuin hänen aiemmin työssä kohtaamansa henkilöt, jotka olivat samalta alalta ja saman työantajan palveluksessa. Opiskelijoissa oli hänen kokemuksensa mukaan enemmän vaihtelua. Tätä kautta hän katsoo ymmärtävänsä paremmin nyt kirjon ja pystyy tunnistamaan tyypillisiä ominaisuuksia eri kansallisuuksissa.

Toisellakin opettajalla ulkomaalaistuntuma oli lähtöisin edellisestä työpaikasta. Hän piti työkokemusta hyvänä ”kouluna” kansainvälisyyteen, josta oli kielteisiä ja myönteisiä kokemuksia. Näin kiinnostus oli syntynyt. Yksi koki toimineensa avoimin mielin. Hän kertoi huomanneensa vasta ulkomailla asuessaan kulttuurieroja. Opettaja arveli, että hän muodosti nuorempana herkemmin kuvan jostain maasta tulevista ihmisistä. Toinen opettaja totesi, että ainahan sitä luokittelee ja tyypittelee. Nämä opettajat sanoivat, että tutustumisen myötä luokittelu jää. Yksi summasi, että kirjoista voi oppia jotain, mutta käytännössä asia havainnollistuu.

-- kun niitä kokemuksia nuorempana oli vähemmän muodosti niin muodosti ehkä herkemmin kuvan esimerkiks tietystä maasta tulevista ihmisistä mut sitten kun niitä oppinu tuntemaan enempää huomaa niissäki eroja.. mulla ei sen takia hirveitä ennakoasenteita suhtautumisista oo eri maihin, koska ei voi yleistää -- (haastateltava 4)

Kolmannen kysymyksen liitännäiskysymykseen *Jos: mikä oli muutoksen alkusysäys tai aiheuttaja?* opettajien oli vaikea löytää vastausta tai muistaa yksittäistapauksia. Yhdellä opettajista kv-opiskelijat olivat tuoneet laajemmin erilaisuutta esiin.

-- mun kontaktit muuttu saman alan ammatti-ihmisistä opiskelijoihin niin se vaikutti tähän että rupes laajemmin ymmärtään tätä erilaisuutta, koska ne saman alan ja samoissa tehtävissä olevat ihmiset ni heillä se toimintakulttuuri oli firman kulttuuria ja alaan liittyvää että tää sitte vaikutti siihen että kun opiskelijoista kysymys näkee niitten erilaisuuden -- (haastateltava 2)

Yhdellä kipinän toivat edellisen työpaikan erityistehtävät. Kahdella kiinnostus oli herännyt lapsuudessa perhepiiriin myötä. Yksi mainitsi persoonallisuustekijät syyksi siihen, että vieraat kulttuurit ovat aina kiinnostaneet:

*Varmaan se on joku persoonallisuustekijä että vieraat kulttuurit ja kaikki siihen liittyvä on aina kiinnostanu -- (haastateltava 3)*

Myös vapaa-ajan vietto, työssäolo ulkomailla ja työnkuvan muutos mainittiin syyksi tai sysäykseksi muutokseen suhtautumisessa ulkomaalaisiin.

## 5.4 Työ tekijäänsä opettaa

Neljänten kysymykseen *Oletteko saaneet perehdytystä / koulutusta / täydennyskoulutusta kansainvälistymiseen, ulkomaalaisten kohtaamiseen?* vastaus oli kaikilla jokseenkin jyrkkä "ei". Kukaan ei ollut saanut Laureassa kv-perehdytystä kulttuurien väliseen kohtaamiseen. Kieliope- tusta oli saatu ja oli ollut tarjolla. Toisaalta kv- tai monikulttuurisuusperehdytystä ei ollut kaivat- tukaan.

Yksi opettaja oli opettanut opintojaksoa, jossa käsiteltiin mm. globalisaatiota ja monikulttuuri- suutta, ja siten hän oli tullut tutustuneeksi näihin asioihin. Aikaisemmissa töissä kaksi opettajista oli saanut jonkin verran kv-koulutusta. Opettajat kokivat itse rakentaneensa osaamisensa "kan- tapään kautta" -menetelmällä:

*Mut ett mitään perehdytystä kulttuurien väliseen kohtaamiseen ei kyl Laurean puolesta, ehkä on paha sanoo mitään, korkeintaan hyvin vähäsen (haastateltava 5)*

Neljännän kysymyksen alakysymykseen *Onko ohjaukseen tarvetta? Jos: millaista perehdytystä / koulutusta toivoisitte?* opettajat vastasivat hieman ristiriitaisesti. Neljä ei nähnyt vuosikausien ulkomaalaisten kanssa työskentelyn jälkeen enää ainakaan itselleen kv-koulutusta hyödyllisenä. Yksi opettajista kuitenkin piti kv-koulutusta henkilökunnalle, myös itselleen, tarpeellisena.

Yksi opettaja korosti, että itse täytyy ottaa selvää. Toinen totesi olevansa jatkuvasti tällaisessa koulutuksessa. Hän tuumi, että käytäntö opettaa ihmistä eniten eli työ tekijäänsä opettaa. Opet- tajan tapauksessa opettaessaan oppii. Kaksi opettajaa arveli, että tällaiset koulutukset ovat hel- posti pintapuolisia. He korostivat, että ymmärrys tulee teorian tiedon ja kokemuksen kautta. EU:n ja kv-yhteistyön todettiin jo kouluneen suomalaisia. Yksi opettaja korosti, ettei haluaisi ainakaan sellaista perehdytystä, mitä vaihtoon lähteville opiskelijoille tarjotaan. Toinen sanoi, että koulu- tuksen täytyisi olla aika spesifiä, esimerkiksi briiffausta, jos menee erilaisiin oloihin pitemmäksi aikaa.

Yksi opettaja kannatti kv-koulutusta kaikille opiskelijoille ja koko henkilökunnalle. Yksi opettajista totesikin kollegoja ulkomailla seuranneena joskus tulleen mieleen, että olisipa ollut koulutus tar- peen. Toinen opettaja kiitteli, että kollegat toimivat hyvin monikulttuurisessa ympäristössä. Hän summasi, että perehdytystä tarvitsevat enemmänkin opiskelijat:

*Että mä ehkä näkisin sen enemmänkin niin että sitä perehdytystä tarviis ehkä enemmänkin opiskelijat kuin me opettajat, että jotta just ei syntys sitä tilannetta että suomalaiset haluaa olla keskenään ja että kommunikointi ois helpompaa niitten kanssa, että se tarve siellä enemmänkin kuin opettajien suunnassa (haastateltava 4)*

Kaksi opettajaa mainitsi koulutusideoina erot kulttuurisissa tavoissa: ajankäyttö, hierarkiakysemykset, suhtautuminen annettuihin ohjeisiin ja työntekoon. Kielikoulutusta toivottiin ja tarvetta käyttää englannin kieltä päivittäin. Nykyisin kv-kollegoita kohtaa työyhteisössä vain harvoin.

## 5.5 Leppävaaran Laurean kv-opettajatyyppejä

Yhteenvedona tuloksista esitän havainnollisuuden vuoksi muutamia opettajatyyppejä, joita nousi haastattelujen myötä esiin ja jotka luonnehtivat Leppävaaran Laurean haastateltuja opettajia. Leppävaaran Laureassa on *kv-konkareita*, joilla on vuosien ellei vuosikymmenten kv-kokemus erilaisista tehtävistä. Monilla kv-tuntumaa oli sekä koulumaailmasta että aiemmista töistä yritys-elämässä, julkisella sektorilla ja omassa yrityksessään. Entistä kv-kokemusta opettajat tuntuivat pitävän hyvänä pohjana kv-työhön Laureassa, vaikka työ koulumaailmassa koettiin jossain määrin erilaiseksi.

Opettajilla on myös runsaasti kv-vaihtokokemusta, Laureasta tai aiemmista töistä tai jo opiskelualjalta. Lukuisat vaihdot olivat suuntautuneet enimmäkseen Eurooppaan, mutta myös kauemmas. Kv-opiskelijoiden kirjo luennoilla voi myös olla moninainen: opettaja saattoi luennoida kymmenille opiskelijoille, jotka tulivat useista eri maista. Tällainen kv-työkokemus oli 'altistanut' opettajat moninaisille sattumuksille, joista he olivat selvinneet.

Toinen Leppävaaran laurealainen kv-opettajatyyppejä on *oppiva opettaja*. Haastatteluissa opettajat kokivat itse rakentaneensa kv-osaamisensa. Laureassa on ja on ollut tarjolla kielikoulutusta, mutta haastateltavien mukaan ei perehdytystä kulttuurien kohtaamiseen. Opettajat ilmaisivat kv-oppimistaan sanomalla olevansa kantapään kautta oppineita tai itseoppineita. He olivat hankkineet oppineisuutensa niin sanotusti menemällä ja tekemällä. Myös kohdemaahan oli perehdytty ennakkoon, esimerkiksi matkailijan tavoin matkaoppaita lukien. Kv-perehtyneisyys oli kehittynyt myös kv-asioita koskevan opetusmateriaalin teossa.

Jos kv-perehtyminen oli itse opiskeltua, opettajat kokivat myös oppivansa itse edelleen. Esimerkiksi päättötöitä ohjatessaan opettajakin oppii uutta, esimerkiksi toisten maiden yhteiskuntajärjestelmistä. Opettajat oppivat myös oman pohdinnan avulla. He tunnistivat ennako-oletuksiaan ja muuttivat käsitystään kokemuksen myötä. Opettajien kehittämis- ja kehittymishalukkuus tuli myös ilmi. Leppävaaran toimipisteessä on keväällä ollut mm. kv-ryhmälle verkko-toteutus. Tämä oli tietävästi ensimmäinen kosketus englannin kielellä toteutettuun verkko-opetukseen, jossa on mukana myös lähiopetusta. Vaikka kv-koulutusta itselle ei nähty tarpeellisena yhtä haastateltua lukuunottamatta, kehittämis- ja koulutusideoita kv-asiassa kyllä kannatettiin.

Kolmas leppävaaralainen kv-opettajatyyppejä on *kieliorientoitunut opettaja*. Nämä opettajat nostivat kielitaidon esiin ja kokivat sen tärkeänä. Joku haastateltavista tunsi englannin kielellä opettamisen ja ylipäänsä vieraalla kielellä toimimisen stressaavana. Toinen korosti vieraalla kielellä opettamisen vaikeutta, vaikka kielitaito olisi hyvinkin. Molemmilla oli taustalla vuosia englannin-kielistä opetusta, kv-vaihtoja ja -kohtaamisia.

Haastatteluissa kävi ilmi, että kv-opiskelijat saattavat valittaa jostain asiasta tai opettajasta, ja taustalla voikin olla opiskelijoiden mielestä opettajan liian heikko englannin taito. Opettaja painotti, että kielitaidolle ei saisi kuitenkaan panna liian suurta painoa. Kukaan ei puhu vierasta kieltä täydellisesti. Hänen mielestään virheitä saa tehdä, mutta tietysti esimerkiksi ääntäminen täytyy opettajalla olla kohtalaisella tolalla. Hänen mukaansa olisi syytä pikemminkin madaltaa kynnystä puhua englantia ja opettaa vieraalla kielellä. Kohtuullisuus siis näyttäisi riittävän tässäkin asiassa.



## 5.6 Toiveita ja ideoita monikulttuuriseen työhön

Opettajien kiinnostus kv-yhteistyöhön tuli haastatteluissa esiin selvästi. Tavoitteellisuus korostui. Painotettiin, ettei vain mentäisi, tehtäisi ja tultaisi pois. Toivottiin, että ei kyseltäisi, kuka olisi Laureasta kiinnostunut. Todettiin, että partnerit ja verkostotapaamiset toimivat, kun sopiva henkilö löytyy, tällöin erilaiset byrokraatit voidaan selättää. Kv-vaihtoja ja –vaihto-opiskelijoita toivottiin tasaisemmin pitkin lukuvuotta.

Kv-hankkeet ja –tutkimusprojektit olivat toiveissa kolmella opettajista. Myös hankkeiden jatkuvuutta toivottiin. Todettiin, että kv-hankkeita voisi olla paljon enemmän ja monenlaisia kehittämisideoita voisi löytyä. Tämä edellyttää kollegoidenkin kiinnostumista. Ulkomaan matkoille toivottiin opettajia, jotka voivat tehdä pidempiaikaista yhteistyötä. Aloittavien opiskelijoiden kanssa on nimittäin vaikea kehittää yhteistyöhanketta, josta kehittyisi tutkimusyhteistyötä.

Työyhteisön monikulttuuristumista toivottiin myös. Leppävaaran toimipisteessä monikulttuurisuus on läsnä läpi vuoden laboratorioissa. Jos kansainvälisyys laajenisi 'labrojen' ulkopuolelle, myös kv-kontaktit arkipäiväistyisivät ja lutviutuisivat luontevimmiksi. Tätä kautta kahden opettajan tärkeäksi kokema kielitaitokin paranisi. Niin kuin yksi opettaja toivoi, englanti olisi tasaisemmin käytössä pitkin lukuvuotta. Nykyisellään englannin käyttö painottuu kevääseen, jolloin kv-vaihdot ovat meneillään ja –vaihto-opiskelijat opiskelevat Laureassa. Nämä opettajat toivoivat myös kielikoulutusta, mm. vieraalla kielellä opettamiseen. Järjestämis-, kiire- ja resurssiongelmat tunnistettiin kyllä. Huomautettiin myös, ettei liian korkeata kielitaitotasoa pidä vaatia itseltään.

Toivottiin myös, että Laureassa tarjottaisiin koulutusta yksilön käyttäytymisen lähtökohdista ja sitten tuotaisiin kansainvälisyys-erikulttuurisuus -näkökulma mukaan. Korostettiin myös, että kulttuurien tuntemus -perehdytystä ei haluttu, ei ainakaan opiskelijoille tarjottuun tyyliin. Summattiin, että kv-perehdytystä tulisi järjestää enemmänkin opiskelijoille kuin opettajille. Näin opiskelijoiden kommunikointi kv-ryhmissä petraantuisi.

Yksi selvä kulttuurikoulutusehdotus tuli: kulttuurien väliseen kohtaamiseen koulutusta sekä opiskelijoille että henkilökunnalle. Ideana oli, että kaikille aloittaville opiskelijoille olisi pakollinen jakso, jossa käytettäisiin apuna jo opiskelemissa olevia vaihto-opiskelijoita. Kulttuurivalmennusta tai kulttuurikoulutusta ideoitiin koko henkilökunnalle, esimerkiksi Hera2-hankkeen (Helsinki research education areas) avulla. Hanketta koordinoi Helsingin yliopisto ja siinä ovat kaikki korkeakoulut pääkaupunkiseudulta mukana. Hanke on saanut rahoitusta nimenomaan koulutuksen järjestämiseen kulttuurien kohtaamisesta. Tällaisen kv-informaation jalkauttamista pohdittiin ja arveltiin, että johdon lanseeraamana koulutus onnistuisi parhaiten. Tämätapaista koulutusta henkilökunnalle pidettiin erittäin tärkeänä.

## 6 Johtopäätökset ja pohdinta

### 6.1 Havaintoja ja tulkintaa

#### 6.1.1 *Kokemus opettaa*

Matinheikki-Kokon (1999, 294) näkemys, että opettajien monikulttuurinen pätevytyminen toteutuu parhaiten omakohtaisen kokemuksen kautta, saa vahvistusta haastatteluista. Niissä korostui kautta linjan omakohtainen perehtyneisyys. Joku totesikin hyvin: ”Kirjoista lukemalla oppii jotain mutta käytännön kontaktissa vasta havainnollistuu”. Kokemuksellisuuteen ei pitäisi kuitenkaan tyytyä, vaan kulttuurikompetenssin kehittämiseen tarvitaan tavoitteellisempia koulutuksellisia ratkaisuja kuin yritys-erehdys –oppiminen. Kv-perehtyneisyys oli tullut haastatetuille työn kautta, jollekulle jo opiskelun myötä ja joku mainitsi otollisen persoonallisuuden laatunsa.

Kaikkosen mukaan (1999, 24-25) monikulttuurisen ammattitaidon kehittymiseksi tarvitaan kulttuurishokkeja. Niitä oli koettu, niistä oli selvitty ja siten oltiin kypsempinä uusiin kohtaamisiin. Löytty (2008, 161) puhuu Kaikkosen tavoin sietämisestä. Ihmisten ei tarvitse olla ystäviä keskenään, meidän tulisi sietää toinen toistamme. Näin kaikilla olisi tasavertaiset mahdollisuudet toimia esimerkiksi työyhteisössä. (Ahola 2007, 31; TAKK 2008.)

Talib (2004, 148) toteaa opettajien monikulttuurisen osaamisen olevan pitkälti opettajankoulutuksen ja täydennyskoulutuksen kontolla. En kysynyt haastatetuilta heidän opettajakoulutuksestaan, mutta se tuli ilmi, ettei kv-perehdytykseen täydennyskoulutuksen luonteisesti ole hakeuduttu. Talib kehottaa keskusteluihin toisiin kulttuureihin kuuluvien opettajien kanssa. Tätä Lepävaaran Laurean opettajat tuntuivat oma-aloitteisesti harrastavan. Joku opettajista toivoi toimipisteen monikulttuuristumista ja siten luontevia arkisia kohtaamisia ulkomaalaiskollegoiden kanssa enemmän. Toinen totesi saavansa kv-kollegoilta ideoita, niin kuin Talib onkin ehdottanut.

Matinheikki-Kokon ja Soilamon (2005, 293; 2008, 86; ks. myös Metsänen 2007, 210) listaamat monikulttuurisen kompetenssin vaateet näyttäisivät täyttyvän haastateltujen kohdalla jokseenkin hyvin. Kulttuurista tietoa, pedagogista taitoa, monikulttuurisuuskokemuksia haastelluilla kuulosti olevan. Myös omat asennepohdinnat tulivat haastatteluissa esiin. Näin itsereflektio ja eettisyys opettajan tehtävissä kävivät ilmi. Haastatteluun osallistuneet opettajat vaikuttivat tulevan toimeen erilaisten ihmisten kanssa ja heillä oli motivaatiota kv-työhön.

#### 6.1.2 *Pedagogiikan soveltamista*

Haastattelijan pohjalta on vaikea sanoa Aarnion ja Enqvistin tutkiman dialogisuuden, aidon vuoropuhelun (2001, 14-16) toteutumisesta tai toteutumattomuudesta opettajien kv-kohtaamisissa. Talibin mukaan (2005, 48-50; ks. myös Pihkola 2007, 16) dialogi mahdollistaa toisen aidon kohtaamisen. Haastatteluissa voi kuitenkin välillisesti todeta ilmenneen, että esimerkiksi päättöyöohjauksessa opettaja ei tiedä vastauksia, vaan hän käy vuoropuhelua opiskelijan kanssa. Molemmat sekä opiskelija että opettaja oppivat päättöyön edetessä.

Samoin pedagogisen rakkauden, johon Skinnari (2004) ja Määttä (2005) ovat viitanneet, ilmeneminen jäi välillisen viestinnän varaan. Sen verran pontevasti opettajat tuntuvat toimivan monissa haasteellisissa ellei jopa vaikeissa kv-tilanteissa, että pedagogista rakkautta saattaa ajatella olevan olemassa amk-asteellakin. Pedagogisen rakkauden ilmenemisen voi helposti mieltää kuuluvaksi alakoulun (ala-aste –nimeä käytetään edelleen puhekielessä) maailmaan.

### **6.1.3 Kulttuuriset ulottuvuudet**

Hofsteden löytämät kulttuurieroulottuvuudet näkyivät haastatteluissa. Usea nosti esiin hierarkiakymsykset, miten esimerkiksi japanilaiset eivät sano opettajalle ”ei”. Puolalaisopiskelija taas kaipasi kommentointia vertaistuen sijasta korkeimmalta mahdolliselta taholta eli opettajalta tunteakseen itsensä arvostetuksi. Aikakäsityserot ja erot ohjeiden noudattamisessa tulivat myös esiin. Yhdestä maasta tulevat opiskelijat tekevät opintoja tunnollisesti ja toisesta maasta tulevat ottavat rennommin. Arvosanaorientoituneiden saksalaistytöjen voi tulkinta tulevan maskuliinista kulttuurista, jossa menestyminen, suorittaminen ja kilpailu korostuvat. Kevyemmin opintoihin suhtautuneiden turkkilaispoikien asennetta en kuitenkaan selittäisi feminiinisellä kulttuuri-taustalla. (Hofstede 1993, 119, 122.)

Laurean LbD-toimintamallin haasteellisuus ulkomaalaisopiskelijoille sai vahvistusta haastatte-luissa. Enimmäkseen kv-opiskelijat tulevat ison valtaetäisyyden maista, joissa on selvät hierar-kiat. Toimiminen tasavertaisena opettajan kanssa voidaan kokea outona. Samoin ohjeet voivat tuntua epämääräisiltä, kun niitä ei anneta määräävään sävyyn. Oma-aloitteisuus saattaa olla hukassa. (vrt. Fränti & Pirinen 2005; ks. myös Raji 2007.)

Haastatellut opettajat soveltunevat varsin hyvin LbD-tyyppiseen opetukseen. He ymmärtävät hierarkiakymsyksiä ja kehrittelevät ideoita saadakseen kv-ryhmät toimimaan paremmin. Oli mm. huomattu toimivaksi ratkaisuksi, että japanilaisopiskelijoiden ryhmään sijoitetaan suomalais-opiskelija mukaan. Tällöin toimitaan kollegiaalisella tasolla, jolloin työskentely ja vuorovaikutus paranee.

### **6.1.4 Kv-asiantuntijuus**

Jos ajatellaan kv-asiantuntijuutta Bhawukin & Triandisin mukaan (1996, 19; ks. myös Metsänen 2007, 210-211), tähän työhön haastatellut Leppävaaran Laurean opettajat voisi luonnehtia kv-osaamiseltaan asiantuntijoiden tai jopa kehittyneiden asiantuntijoiden tasolla. Haastateltavia ei voi sanoa noviiseiksi, joilla olisi vain vähän kv-tietoa ja

-kokemusta. Opettajat ovat vähintään asiantuntijoiden tapaan kokeneita, jotka osaavat käyttää tietämystään. Kehittyneiden asiantuntijoiden tasolla ollaan erittäin kokeneita ja tietoisia kulttuu-rieroista sekä osataan huomioida kulttuurierot ja soveltaa opittua. Tällaistaikin asianhallintaa haastatteluissa kuuli.

Tynjälän mukaan (1999, 160) asiantuntija toimii osaamisensa ääri rajoilla oppien uutta ja kasvat-taen asiantuntijuuttaan. Uuden oppimisen osalta tämä määrittely kuvaa haastateltuja opettajia, siten he sopivat myös Laurean Learning by Developing –toimintamallin (LbD) toteuttajiksi (vrt. Fränti & Pirinen 2005; ks. myös Raji 2007). Parissa haastattelussa oli viitteitä kv-vaihdon, –opetuksen ja vieraalla kielellä toimimisen stressaavuudesta. Myös matkat koettiin antoisuudes-taan huolimatta raskaina sosiaalisuuden ja edustamisen vaateiden vuoksi. Itsensä ääri rajoille panemisen idea epäilyttää minua. Pitkällä aikavälillä se ei ole terveellistä, eikä tuota hyviä tulok-sia.

### **6.1.5 Opettajatyypittelyt**

Metsänen (1996, 84; 2007, 216-217) nostamat persoonallisuuteen liittyvät ominaisuudet (esi-merkiksi avoimuus ja ulospäin suuntautuneisuus) näyttäytyivät mielestäni haastatelluissa. Kea-ley'n mainitsemat kunnioitus toisia kohtaan, kiinnostus toisiin kulttuureihin, joustavuus ja sosiaa-lisuuden vaade tulivat myös haastateltujen vastauksissa esiin. Yksi opettajista nosti esiin per-soonallisuuden laatunsa selityksenä kv-kiinnostukselleen.

Miettisen (2001, 136-138) opettajatyypittelyjä seuraten haastatellut opettajat näyttäisivät olevan suvaitsevaisuuskasvattajia, elleivät monikulttuurisuuskasvattajia. Haastatellut näyttäytyivät su-

vaitsevaisuuskasvattajille tunnusomaisesti empaattisina ja tietoisina omista asenteistaan. Monikulttuurisuuskasvattajuuskin näkyi oppilaskeskeisyytenä ja eri kulttuureja edustavien oppilaiden opetuksen myönteisenä kokemisena. Ehkä kuitenkin monikulttuurisuuskasvattajuus ei aivan keskeisesti kuulu amk-opettajan työhön. Kansanvalistajuus korostunee enemmän peruskoulussa, missä opettajat ovat kontaktissa oppilaiden vanhempiin.

### **6.1.6 Kulttuurikompetenssi**

Talibin mukaan (2005, 43, 47) opettajan monikulttuurinen kompetenssi voidaan käsittää laajentuneena itseymmärryksenä, kriittisenä suhtautumisena työhön, empatiana ja erilaisten elämäntuotojen hahmottamisena. Tällaista kehittyneisyyttä haastatteluissa oli havaittavissa. Kv-työ nähtiin myönteisenä, mutta siihen ei suhtauduttu naiivisti. Kehittämisehdotuksiakin Laurean kv-työlle siunaantui.

Useiden tutkijoiden korostama eettisyys monikulttuurisuustyössä (ks. Talib 2005, 50-51; Soilamo 2008, 60, 86) tuli esiin haastatteluissa. Opettajat pohtivat mm. negatiivisen palautteen rehellistä mutta rakentavaa välittämistä, isojen opintojaksojen oikeudenmukaista arviointia, henkilökohtaisen palautteen korrektia antamista sekä ryhmätöiden tasapuolista etenemistä. Oman toiminnan reflektio ilmeni mm. ennakkoluulojen tunnistamisena ja tunnustamisena.

Matinheikki-Kokko (1999, 294) korostaa, ettei kulttuurikompetenssi ole vain opettajan yksilöllinen ominaisuus. Se kuvaa kollektiivisesti ammattikunnan ja kouluorganisaation valmiutta vastata muista kulttuureista tulevien opetustarpeisiin. Huomiota tulisi kiinnittää palvelun kulttuuriseen herkkyyteen ja toisesta kulttuurista tulevien vaikuttamismahdollisuuksiin. En kysynyt palautteiden antamisesta haastatteluissa, silti vaihto-opiskelijoiden palautteita sivuttiin yhdessä haastattelussa. Laureassa palautteita kuitenkin kerätään tietääkseni keskitetysti kaikilta, myös vaihtoja degree-opiskelijoilta. Jatko-toimenpiteet ja seuranta tulisi olla hallinnassa, etteivät palautteet jäisi toteamisen tasolle.

Talib korostaa (2005, 50-51) oman ammatillisen reflektion lisäksi yhteisöllistä pohdintaa. Tarve tähän tuli haastatteluissa ainakin välillisesti ilmi. Nähtiin mm. mahdollisuuksia kv-hankkeisiin omalla koulutusosalalla, mutta niihin ryhtyminen edellyttäisi myös opettajakollegojen panostusta. Haastateltavan esittämät ideat henkilökunnan kv-perehdytykseen, jota johtajisto tukisi, viestivät ehkä myös yhteisöllisen pohdinnan tarpeesta.

### **6.1.7 Tiedon tavoitavuus**

Monikulttuurisuuteen liittyviä hankkeita, tutkimuksia, tuloksia, julkaisuja ja koulutuksia on paljon, mutta miten nämä löytävät hyödyntäjänsä. Perehtyvätkö niihin vain asiasta kiinnostuneet? Tavoittaako tieto niitä, joille se olisi tarpeen? Haastatteluissa ei käynyt ilmi, miten erillään tai yhdessä Leppävaaran toimipisteen kv-opettajat ja ei-kv-opettajat toimivat. Opettajien ohella kansainvälisyys ja monikulttuurisuus koskee muutakin henkilökuntaa (kuten esimerkiksi kirjastoa ja myös johtajistoa). Erasmus-vaihto on nykyisin mahdollinen muillekin kuin opettajille.

Oppiva opettaja löytyi haastatteluissa. Jos asenne organisaatiossa on laajemminkin samankaltainen, kansainvälisyys- ja monikulttuurisuuskysymykset eivät liene ongelma. Leppävaaran Laureassa saattaa kuitenkin olla pulmakohtia, joita havaittiin TfD-hankkeessa. Kun ajatellaan Leppävaaran koko henkilöstöä, voi olla, että tietoa on, mutta onko taitoa ja mitkä ovat todelliset asenteet. (TAKK 2008.)

Henkilökunnalle tarjotaan kielikoulutusta, mutta se ei näyttäisi riittävän kv-koulutukseksi. Miten siis tietoa ja asennekasvatusta saataisiin sinne, johon sitä kipeimmin tarvittaisiin? Olisiko kehittämispäivien yhteydessä järjestettävä kaikille "puolipakollinen" koulutus toimiva ratkaisu? Ainaakaan se ei ole kovin otollinen motivaation kannalta. Tällä tavalla sama viesti kuitenkin tavoittaisi kaikki tasapuolisesti, siis vastahankaisetkin. Leppävaaran väkeä on aikeissa osallistua ns. He-

ra2-hankkeeseen, joka tarjoaa koulutusta juuri kulttuurien väliseen kohtaamiseen. Tämän koulutuksen myötä Leppävaaran Laurean henkilöstölle kv-tietoa tulee tiukkaan.

Entä tuottaisiko johdon lanseeraama tai johdon tukema kv-tietoisuuden mittaaminen tulosta? TfD-hankkeen mukaan (TAKK 2008, ks. myös Ahola 2007, 30-31) mittauksen myötä yksilölle tuleva tietoisuus omista asenteista antaa valmiuksia asenteiden muuttamiseen ja kouluttautumiseen. Mittarina voisivat olla esimerkiksi Miittisen havaitsemat monikulttuuriset opettajatyypit. Leppävaaran Laureassa opettajien ja muun henkilökunnan tavoitetaso voisi sopia yhteisesti. Tätä keskustelua voitaisiin käydä ensin vapaamuotoisemmin ja sitten esimerkiksi jossakin Laureapäivässä yhteisesti tavoitteet asettaen. Näitä ideoita voisi olla mahdollista kytkeä Hera2-hanketietouden yhteyteen.

TfD-hankkeen mukaan (TAKK 2008; ks. myös Ahola 2007, 31) työpaikoille kannattaa rekrytoida erilaisia ihmisiä. Asenteet muuttuvat ohella. Hanke korostaa, että oivaltava organisaatio osaa käyttää hyödykseen työntekijöidensä erilaista osaamista ja ominaisuuksia.

## 6.2 Tulosten arviointia

Matinheikki-Kokko (1999, 303-304) kaipaa koulutuksen lisäksi kulttuurikompetenssin tutkimusta monikulttuurisissa oppimisympäristöissä. Tämä tutkielma on omalta osaltaan pieni askel siihen suuntaan. Päättötyöni otos on pieni ja kuvaavuus samaa luokkaa. Haastateltuja oli vain viisi koko englanninkielellä opettavasta ja ulkomaalaisten kanssa kv-työtä tekevästä opettajajoukosta. Jatkossa olisi mahdollisesti laajemman selvityksen tai kehittämishankkeen vuoro.

En löytänyt ketään "keltanokkaa", siis kv-kokematonta, haastateltavakseni Leppävaaran Laureassa. Syy saattaa olla se, että Leppävaaraan valikoituu opettajia, joilla on kv-tuntumaa, sillä Leppävaaran toimipisteessä joutuu tai pääsee todennäköisesti kv-kontakteihin, -opetukseen ja -hankkeisiin. Esiin ei siis tullut toivomiani akuutista tilanteesta aiheutuneita ehkä hätäisiäkin toiveita tai tarpeita.

Haastatteluissa olisin voinut kysyä mm. opettajankoulutuksesta: onko kaikilla itsestään selvyytenä pitämäni pedagoginen pätevyys ja oliko opettajaopinnoissa kv-perehdytystä valinnaisaineena tai edes lyhytkurssina tarjolla. Jos olisin halunnut perusteellisempaa tietoa dialogisuuden ja pedagogisen rakkauden ilmenemisestä, minun olisi pitänyt tiedustella asiaa lisäkysymyksillä. Nyt sain lähinnä välillisesti vihiä. Kv-opettajien ja muiden opettajien työnkuvista, yhteistyöstä ja asemasta tai kv-opettajien suhteista muuhun henkilökuntaan olisin voinut myös kysyä.

Haastattelujen pohjalta Leppävaaran Laurean opettajat vaikuttavat kv-kompetenssiltaan ammattitaitoisilta. Laajemmassa selvityksessä olisin voinut tulla enemmän kirjoja ja myös puutteita esiin. Esimerkiksi jos olisin tehnyt kyselyn koko Leppävaaran henkilökunnalle, tulokset olisivat toiset. Katsoin kuitenkin haastattelun tyylin ja haastattelujen määrän riittäväksi tähän työhön.

Aihe on mielestäni edelleen kiinnostava. Kyselyn teko Leppävaaran tai koko Laurean henkilökunnalle saattaisi olla tekemisen väärä. Tutkimusta voisi syventää haastatteleamalla lisäksi osaa vastaajista. Leppävaaran tai Laurean henkilökunnan monikulttuurista kompetenssia voisi tarkastella esimerkiksi meneillään olevan TfD-hankkeen tyyliin tai virittää Laureaan oman kv-kehittämiprojektin. Hera2-hanke saattaa tuoda tähän tietoa ja otollisia jatkomahdollisuuksia.

## LÄHTEET

Aarnio, H. & Enqvist, J. 2001. Dialoginen oppiminen verkossa. Diana-malli ammatillisen osaamisen rakentamiseen. Helsinki: Opetushallitus.

Ahola, M. 2007. Erilaisuuden hyväksyntää voi harjoitella. Onko vammalla tai värillä oikeasti väliä? Opettaja, 39, 30-31.

Bhawuk, D. P. S. & Triandis, H. C. 1996. The role of culture theory in the study of culture and intercultural training. Teoksessa D. Landis & S. Bhagat. Handbook of intercultural training. 2<sup>nd</sup> ed. Thousand oaks, California: Sage, 17-34.

Forsnäs, J. 1998. Kulttuuriteoria. Suomennoksen toim. Mikko Lehtonen. Tampere: Vastapaino.

Fränti, M. & Pirinen, R. 2005. Tutkiva oppiminen integratiivisissa oppimisympäristöissä BarLaurea ja REDLabs. Espoo: Laurea.

Helakorpi, S. 2008. Ammatillisen opettajan asiantuntijuus ja sen arviointi. Hämeen ammattikorkeakoulu, Ammatillinen opettajakorkeakoulu. Tulostettu 25.4.2008 <http://openetti.aokk.hamk.fi/seppoh/koulust.htm>.

Hirsjärvi, S. & Hurme, H. 2006. Tutkimushaastattelu. Teemahaastattelun teoria ja käytäntö. 4. painos. Helsinki: Yliopistopaino.

Hofstede, G. 1993. Kulttuurit ja organisaatiot. Mielen ohjelmointi. Suomennos Ritva Liljamo. Helsinki: WSOY.

Jokikokko, K. 2005. Perspectives on intercultural competence. Teoksessa Rauni Räsänen & Johanna San (ed.) Conditions for intercultural learning and co-operation. [Helsinki]: Finnish educational research association, 89-106.

Kaikkonen, P. 1999. Kulttuurien välinen oppiminen ja kasvatusta. Teoksessa Kaija Matinheikki-Kokko (toim.) Monikulttuurinen koulutus. Perusteita ja kokemuksia. Helsinki: Opetushallitus, 17-29.

Kealey, D. J. 1996. The challenge of international personnel selection. Teoksessa D. Landis & R. S. Bhagat (ed.) Handbook of intercultural training. 2<sup>nd</sup> ed. Thousand oaks, California: Sage, 81-105.

Ladva, K. 2007. Maahanmuuttajien oppimisprosessin erityisvaatimuksia aikuisten ammatillisessa koulutuksessa. Kehittämishankeraportti. Jyväskylän ammattikorkeakoulu, Ammatillinen opettajakorkeakoulu. Tulostettu 8.5.2008 <http://urn.fi/URN:NBN:fi:jamk-1183549692-0>.

Lasonen, J. 2001. Työssäoppiminen kulttuurikompetenssin kehittäjänä. Ammattikasvatuksen aikakauskirja 2. numero 2. Ammattikoulutuksen tutkimusseura OTTU ry, 24-31.

Löytty, O. 2008. Maltillinen hutu ja muita kirjoituksia kulttuurien kohtaamisesta. Helsinki: Teos.

Matinheikki-Kokko, K. 2005. Kulttuurikompetenssin oppiminen toisesta kulttuurista tulevien ohjaustyössä. Teoksessa A. Eteläpelto & P. Tynjälä (toim.) Oppiminen ja asiantuntijuus. Työelämän ja koulutuksen näkökulmia. Helsinki: WSOY, 291-305.

Metsämuuronen, J. (toim.) 2006. Laadullisen tutkimuksen käsikirja. Helsinki: International Methelp.

Metsänen, R. 2007. Opettajana globaaleissa ympäristöissä. Teoksessa Ammattikasvatuksen soihdunkantaa. Toim. Maarit Jääskeläinen et al. Jyväskylä: PS-kustannus, 207-221.

Miettinen, M. 2001. "Kun pittää olla vastaanottamassa sitä kansainvälistymistä". Pohjoiskarjalaisten luokanopettajien käsitykset monikulttuurisuuskasvatuksesta. Joensuu: Joensuun yliopisto.

---

Määttä, K. 2005. Pedagoginen rakkaus ja hyvä opettajuus. Teoksessa O. Luukkaien & R. Valli (toim.) Kaksitoista teesiä opettajalle. Keuruu: Otava, 205-218.

Pihkola, M. 2007. Opinpolulla monikulttuurisuuteen. Kehittämishankeraportti. Jyväskylän ammattikorkeakoulu, Ammatillinen opettajakorkeakoulu. Tulostettu 8.5.2008 <http://urn.fi/URN:NBN:fi:jamk-1183466902-3>.

Raij, K. 2007. Learning by Developing. Vantaa: Laurea.

Salminen, K. & Poutanen, P. 1998. Kulttuurikompassi. Helsinki: Edita.

Skinnari, S. 2005. Pedagoginen rakkaus. Kasvattaja elämän tarkoituksen ja ihmisen arvoituksen äärellä. Jyväskylä: PS-kustannus.

Soilamo, O. 2008. Opettajan monikulttuurinen työ. Väitöskirja. Turun yliopisto, Kasvatustieteiden tiedekunta, Opettajankoulutuslaitos. Viitattu 4.6.2008 <https://oa.doria.fi/handle/10024/36550>.

TAKK. 2008. Tools for Diversity -hanke. 1.10.2006 - 30.9.2008. Tampereen Aikuiskoulutuskeskus. Viitattu 16.6.2008 <http://www.tak.fi/tford/>.

Talib, M. & Löfström, J. & Meri, M. 2004. Kulttuurit ja koulu. Avaimia opettajille. Helsinki : WSOY.

Talib, M.-T. 2005. Eksotiikkaa vai ihmisarvoa. Opettajan monikulttuurisesta kompetenssista. Turku: Suomen kasvatustieteellinen seura.

Teräs, M. & Lampinen, E. 2004. Kulttuurilaboratorio. Yhteenvetoraportti. Hesote. Helsinki. Viitattu 9.5.2008 <http://www.hesote.edu.hel.fi/projektit/kulttuurilaboratorio/report.pdf>.

Tynjälä, P. 2005. Konstruktivistinen oppimiskäsitys ja asiantuntijuuden edellytysten rakentaminen koulutuksessa. Teoksessa A. Eteläpelto & P. Tynjälä (toim.) Oppiminen ja asiantuntijuus. Työelämän ja koulutuksen näkökulmia. Helsinki: WSOY, 160-179.

Uusikylä, K. & Atjonen, P. 2000. Didaktiikan perusteet. Helsinki: WSOY.

## **Julkaisemattomat lähteet**

Soini, S. 2008. Kansainvälisyys-valinnaisaineen opetusmateriaali. 27.3.08. HAMK, ammatillinen opettajakorkeakoulu.

# LIITTEET

## Liite 1. Haastattelurunko: Ammatillisen opettajan kulttuurikompetenssi

### 1. Taustaa

Oma kiinnostukseni ulkomaalaisiin, maahanmuuttajiin = uussuomalaisiin; työssäni Laureassa ulkomaalaisyntyisiä asiakkaita

Tarkoitus selvittää ammatillisen opettajan (AMK-opettajan) kulttuurikompetenssia hänen työnsä näkökulmasta = opettajan kulttuurista kyvykkyyttä = miten hän selviytyy vaihtelevissa monikulttuurisissa kohtaamisissa työssään

Ammatillisen opettajan kulttuurikompetenssi ns. muotiaihe, mutta 'muodikkuus' kertonee ajan-kohtaisuudesta ja tiedontarpeista; kartoitukselle kysyntää myös Laurea-kirjastolla

### 2. Päättötöiden tarkoitus ja tavoitteet

Tarkoitus saada opettajan ääni kuuluviin

Miten opettajat ovat saaneet ohjausta kansainvälistymiseen, ulkomaalaisten, uussuomalaisten (= maahanmuuttajien) kohtaamiseen? Onko perehdytykseen ollut tarvetta? Miten opettajat ovat pärjänneet monikulttuurisissa tilanteissa? Haluavatko opettajat tukea kansainvälisyyskontakteihin?

Tavoittelen vastauksia kysymyksiin Leppävaaran Laureassa, missä degree-koulutusta ja kv-vaihto-opiskelijoita, kv-hankkeita, muuta: mitä?

Pienehkö haastattelu muutamille Laurean Leppävaaran opettajille, jotka opettavat ulkomalaisopiskelijoita ja joista useimmat ovat olleet ulkomailla vaihdossa (= kv-kokemusta)

Haastattelujen pohjalta analyysia opettajan asiantuntijuuteen vaadittavista kulttuurisista tiedoista ja taidoista sekä kirjallisen raportti, mikä sisältää kuvausta nykytilanteesta ja erityisesti opettajien kertomia ideoita, toiveita, vinkkejä tulevaan

### 3. Opettajien puolistrukturoidut haastattelut (kesto n.1h, max 2h)

Haastatteluilla saan tietoa, miten opettajat ovat saaneet perehdytystä kv-asioihin ja kuinka kontaktit ovat toimineet käytännössä

Olisiko haastateltavalla jotain kysyttävää?

### 4. Kysymykset:

4.1. *Kuinka paljon sinulla / teillä on ollut kontaktia ulkomaalaisten kanssa työn parissa?*

4.1.1. *Onko kv-vaihdosta kokemusta? Jos: missä ja milloin?*

4.2. *Millaisia kokemuksia teillä on kv-kohtaamisista (esim. kv-vaihdosta, ulkomaalaisten opettamisesta, ulkomaalaisten tapaamisesta ammattiasioissa)?*

4.2.1. *Hauskimpia, haasteellisimpia tilanteita?*

4.3. *Onko suhtautumiseen ulkomaalaisiin muuttunut kokemuksen myötä?*

4.3.1. *Jos: mikä oli muutoksen alkusysäys tai aiheuttaja?*

4.4. *Oletteko saaneet perehdytystä / koulutusta / täydennyskoulutusta kansainvälistymiseen, ulkomaalaisten kohtaamiseen?*

4.4.1. *Onko ohjaukseen tarvetta? Jos: millaista perehdytystä / koulutusta toivoisitte?*