

Jaana Holvikivi, tekn.tri, yliopettaja

Opettaja ja opiskelija uudessa kulttuurissa

Ihminen oppii syntymästään lähtien, ja jopa ennen sitä. Lähes kaikki, mitä osaamme, on opittua: osaamme kävellä, puhua ja oppia. Luonnollisin tapa oppia on havainnointi: katselemme ja yritämme tehdä perässä. Näin lapsi oppii puhumaan ja käyttäytymään oikein omassa yhteisössään. Oppiminen on synnynnäinen taito, mutta ympäristö tarjoaa siihen mahdollisuudet: suomalaislapsi oppii suomea ja japanilaislapsi japania omilta hoitajiltaan. Samalla lapsi oppii, milloin saa kiukutella, milloin pitää kiittää, mitä ruokaa syödään aamulla ja lukuisia muita arkielämän taitoja. Ne muodostavat mieleen toimintamalleja, jotka ovat aivan itsestäänselvyksiä, kulttuurisia skeemoja. Lapsen kyky oppia on aivan huimaava, ja kieltä opiskeleva aikuinen voi vain haikailla menetetyn taidon perään. Aikuisen aivot eivät enää ole yhtä vastaanottavaiset ja muokkautuvaiset kuin parivuotiaalla (Kalat 2004). Aikuinen perustaa oppimisensa sille, mitä hän jo osaa, ja millaisia toimintamalleja hän on omaksunut.

Havainnoinnin rinnalle on opetukseen jo varhaisina aikoina tullut oppipoikamalli: mestari ohjaa tekemään samoin. Sokrates puolestaan edustaa keskustelevaa, tutkivaa oppimista: hän johdattaa kysymään kysymyksiä ja etsimään vastausta. Perinteinen kouluopetus on ollut näille täysin vastakohtaista: opettaja jakaa tietoa ja oppilaat kuuntelevat ja yrittävät muistaa sen. (Hakkarainen ym. 2004) Monet maahanmuuttajat tulevat kouluympäristöistä, joissa painottuu ulkooppiminen ja tiedon toistaminen. Suomalaisen ammattikorkeakoulun monipuolinen ja monia menetelmiä käyttävä oppimisympäristö on heille uutta ja ehkä hämmentävääkin (Holvikivi 2009). Vaikka se on uutta, ulkomaalaiset opiskelijat yleensä suhtautuvat siihen innostuneesti ja haluavat omaksua uuden tavan oppia, joskin he saattavat tarvita siinä aluksi tukea.

Monikulttuurinen tai kansainvälinen luokkahuone, miten sitä halutaankaan kutsua, on uusi ja ainutkertainen kulttuuriympäristö kaikille osallistujille. Siitä saadaan luova ja innostava oppimisympäristö, jos erilaisuus otetaan voimavaraksi ja rohkaistaan kaikkia toimijoita osallistumaan oppimistapahtumaan. Silloin ryhmästä nousee esiin erilaisia toimintatapoja, erilaisia lähestymisiä oppimiseen, ja monipuolista ihmisten välistä viestintää. Kaikenlainen diversiteetti edistää luovuutta (Landis, ym. 2004).

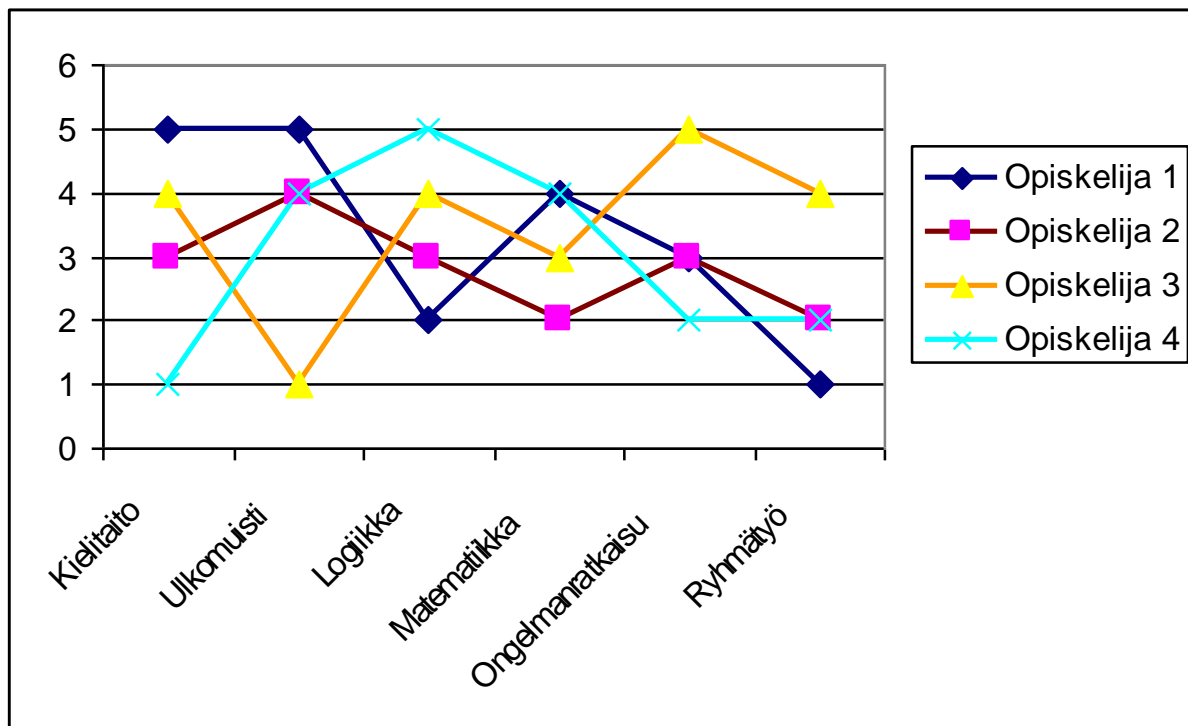
Metropolia ammattikorkeakoulussa monikulttuurisuus syntyy monesta osatekijästä: ulkomaalaisia tutkinto-opiskelijoita on satoja, maahanmuuttajia on sekä henkilöstön että opiskelijoiden joukossa, ja lisäksi tulevat vilkas opiskelija- ja opettajavaihto ja kansainväliset yhteistyöprojektit, joissa liikutaan yli rajojen. Kaikkiaan ammattikorkeakoulussa on ainakin 70 kansallisuutta, joihin sisältyy ihmisiä kaikista maanosista. Tarkastelukulmani on tässä kirjoituksessa ensisijaisesti tekniikan opetuksen, jonka tunnen parhaiten, ja josta olen tehnyt väitöskirjani (Holvikivi 2009).

Miten opettaja pystyy toimimaan luokassa, jossa on kerrallaan jopa 16 eri kansallisuutta? Pitääkö opettajan perehtyä kaikkien opiskelijoiden kulttuuristaan, jotta hän pystyy ymmärtämään heitä? On esitetty, että opettajan interkulttuurinen kompetenssi sisältää mm. riittävästi tietoa jokaisen opiskelijan kotikielestä, kulttuurista ja ympäristöstä (Räsänen, ym. 2002). Ammattikorkeakoulun opettajalle tehtävä on mahdoton: opiskelijaryhmät vaihtuvat, ja mukaan tulee aina uusia kansallisuuksia. Opettaja ei ole ensisijaisesti kasvattaja, vaan opettaa ammattiin ja asiantuntijuuteen johtavaa osaamista. Hänen tehtävänsä kuuluukin johdattaa opiskelijat vielä yhteen uuteen kulttuuriin: oman ammattialan käytäntöihin. Tarkennuksena pitää tietysti

todeta, että oman ammattialan käytäntöihin tutustutaan ensisijaisesti Suomessa kohdattavissa ympäristöissä. Tietotekniikan alalla ei voida enää puhua puhtaasti suomalaisesta työkulttuurista, koska kaikki alan suuret työnantajat ovat kansainvälisiä yrityksiä, joilla on omat yrityskulttuurinsa. Kulttuuri on siis hyvin monitahoinen kysymys nykyisessä globalisoituneessa koulutusympäristössä.

Pedagogiset haasteet monikulttuurisessa ryhmässä

Ammattikorkeakouluissa on ollut ulkomaalaisia, Suomeen muuttaneita opiskelijoita jo parikymmentä vuotta. Erityisesti englanninkielisiin koulutusohjelmiin on hakeutunut opiskelijoita, joille suomi ei ole äidinkieli, vaikka he ovatkin asettuneet asumaan Suomeen esimerkiksi avioliiton seurauksena. Lähtiessään opiskelemaan on osa valinnut englannin, osa suomen opetuskieleksi. Vaikka vieraalla kielellä opiskelu on aina vaikeaa, eivät ammattikorkeakoulut ole aikaisemmin tarjonneet riittävästi tukea kielen oppimiseen. Maahanmuuttajat ja ulkomaalaiset ovat pääsääntöisesti joutuneet huolehtimaan kielitaidon kohentamisesta omin avuin. Tekniikan alalla kielitaidon merkitys on vähäisempi kuin monella muulla alalla, koska luonnontieteelliset, matemaattiset ja tekniset taidot korostuvat, mutta sielläkin kieltä tarvitaan tehtävien ja monimutkaisten selostusten ymmärtämiseen. Lisäksi suomalainen koulutusjärjestelmä poikkeaa melkoisesti siitä, mihin muualla maailmassa on totuttu. Niinpä ensimmäinen askel muualta tulevalle onkin oppia opiskelemaan täällä. Kaikki ovat yksilöitä, joiden kyky oppia uutta riippuu siitä, mitä he jo osaavat ja miten he oppivat (Sternberg 2005).

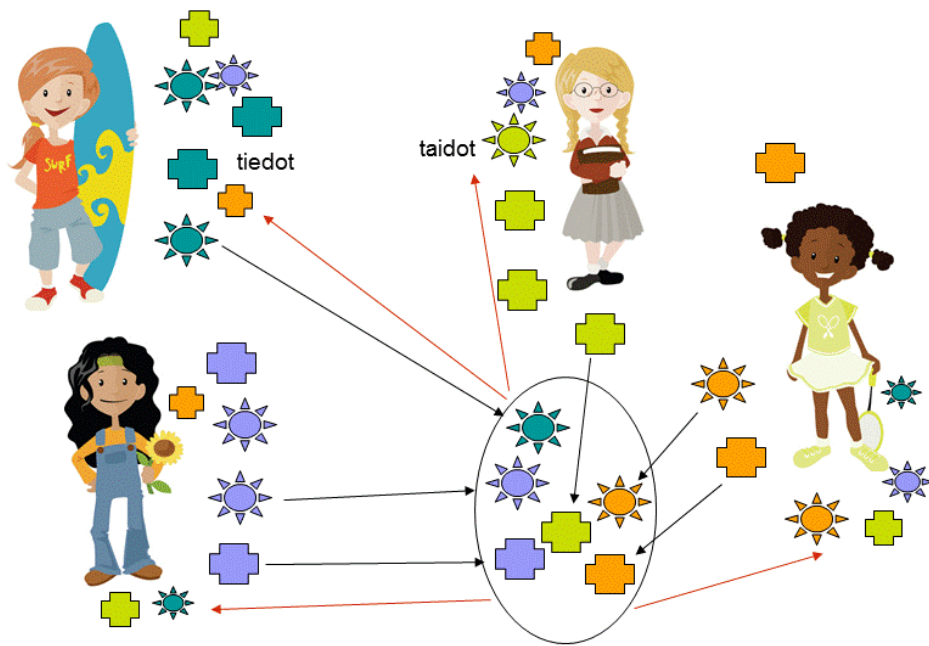


Kuva 1: Vaihtelevat osaamisprofiilit.

Kansainvälisten opetusryhmien suuri heterogeenisyys osaamisessa ja oppimisessa on opettajalle sekä haaste että mahdollisuus. Olen piirtänyt esimerkin vaihtelevista osaamisprofiileista kuvaan 1 havainnollistamaan, miten taitotasot vaihtelevat sekä oppimiskyvyissä että perusosaamisessa. Miten toimia tällaisessa ryhmässä? Opetetaanko kaikkien yhteisellä perustasolla, varmistaen, että kaikki ymmärtävät kaiken? Vai yritetäänkö

yksilöllistä opetusta tai antaa osalle tukiopetusta? Useimmiten yksilökohtaiset ratkaisut ovat taloudellisista syistä mahdottomia, eikä niihin ole aikaakaan. Yhtenä ratkaisuna on soveltaa Vygotskyn ajatusta lähikehityksen vyöhykkeestä (Vygotsky 1978, Hakkarainen ym. 2004). Sen mukaan asteittain syvenevä ongelmanratkaisu ohjaa ihmistä toimimaan oman suorituskäytönsä ääriaralla, dynaamisella vyöhykkeellä, jossa älykkään toiminnan kehitys tapahtuu. Ryhmässä osaavimmat opiskelijat ja opettaja voivat auttaa heikommin osaavia saavuttamaan korkeamman osaamisen tason. Tarvittava rohkaisu ja ohjaus syntyy vuorovaikutuksessa. Ympäristö vetää yksilöä ylöspäin, jolloin opiskelijan kapasiteetti tulee tehokkaasti käyttöön.

Sisäistetyn kulttuuriset skeemat ohjaavat toimintaamme. Olemme oppineet joukon toimintamalleja kotikulttuurissamme, mutta niiden ohella olemme omaksuneet vaikutteita muualta, kun olemme liikkuneet maailmassa ja tavanneet muita ihmisiä, ja kuluttaneet globaaleja kulttuurituotteita television ja muiden medioiden välityksellä. Lopputuloksena on, että jokaisella on yksilöllinen joukko toimintamalleja eli skeemoja. Eryteisesti maahanmuuttajat ja ekspatriaatit vastaavat harvoin oman lähtökulttuurinsa stereotyyppioita, koska he ovat joutuneet oppimaan ja sopeutumaan niin moneen (Alitolppa-Niitamo 2004). Erään tutkimuksen mukaan ulkomailla oleskelleet nuoret kehittävät luovempia ratkaisuja kuin kotimaassaan pysyneet (Maddux & Galinsky 2009). Monikulttuurisuuden etuna tulee monipuolisempi luovuus, mahdollisuus yhteistyöhön erilaisten ihmisten kanssa ja mahdollisuus oppia paljon enemmän kuin vain samanlaisen taustan omaavien kanssa.



Kuva 2: Hajautettu ja jaettu osaaminen

Ihmiset toimivat sosiaalisissa tilanteissa ja yhteisössä. Osaaminen, kognitio on hajautettua, ja työnteko edellyttää yhteistyötä muiden kanssa (Hakkarainen ym. 2004). Projekteissa ja ryhmätyöskentelyssä erilaiset vahvuudet voidaan yhdistää. Väitöskirjassani olen kuvannut, kuinka monikulttuurisissa ryhmissä tiimityöskentely on tuottanut innovatiivisempaa ja laadullisesti korkeatasoisempaa tulosta kuin yhden kansallisuuden ryhmissä. Niissä opiskelijat oppivat myös toisiltaan ja heidän itseluottamuksensa kohoaa kun he tunnustavat omat kykynsä. Kuvassa 2 havainnollistan sitä, miten ryhmän jäsenet tuovat kaikki työn kohteeseen omia tietojaan ja taitojaan, ja vastavuoroisesti omaksuvat muilta. Parhaiten toimivat monikulttuuriset ryhmät koostuvat useista kansallisuuksista, joista mikään ei ole dominoiva. Yhteisöllinen oppiminen ja ryhmätyöskentely edistävät opiskelijoiden sopeutumista ryhmään ja suomalaiseen opiskelukulttuuriin.

Opetuskulttuurien erot

Maahanmuuttajien ja ulkomaalaisten opettaminen englanniksi tuottaa erilaisen kulttuuriympäristön kuin suomeksi opetettaessa. Englanninkielisessä ympäristössä ollaan tavallaan neutraalilla maaperällä, ja odotukset käyttäytymisen suhteen ovat hiukan erilaiset kuin puhtaasti suomalaisessa ympäristössä. Ulkomaalaiset ovat tällöin yhtä vahvoilla kuin suomalaiset. Koska opetuksessa tulee aina esiin toimintamalleja ja vaatimuksia käyttäytymiselle, on maahanmuuttajan opettajan oltava myös kulttuurivälittäjä ja kielenopettaja. Useinkaan oppilaitoksissa ei ole selkeästi tiedostettu tätä asiaa, ja vaikka opetuskieliksi on suomalainen ja säännöt ovat suomalaiset, niin muussa toiminnassa saattaa olla horjuvuutta.

Erot opetuksessa ja kommunikaatiossa eivät rajoitu kieleen. Matemaattisessa notaatiossa ja välimerkkien käytössä on eroavaisuuksia, jotka aiheuttavat väärinkäsityksiä (desimaalipilkku tai – piste, jako - ja kertomerkit, ym.), kun opettaja saattaa lukea vastauksen eri tavalla kuin se oli tarkoitettu. Sama koskee muitakin symboleja, värikoodauksia, ja muuta sanatonta viestintää, asioita, joita emme edes havaitse, koska olemme niin tottuneet niihin (Landis ym. 2004). Jopa liikennevaloissa pitää toimia eri tavoin: monissa maissa sekuntilaskuri näyttää, kuinka kauan vihreä vielä jatkuu, mutta ei Suomessa. Australiassa jalankulkijan vihreä valo muuttuu melkein heti vilkkuvaksi punaiseksi, jonka aikana voi hyvinkin vielä ylittää kadun. Myös teknisten laitteiden toiminnassa on monenlaisia eroja, jopa sähkövirta tulee eri maissa erilaisista pistokkeista ja erilaisella jännitteellä. Tekstin kirjoittaminen suomalaisella näppäimistöllä on vieraskieliselle hankalaa, koska monet merkit sijaitsevat oudoissa paikoissa. Jos henkilö osaa sokkirjoituksen, joutuu hän hidastamaan kirjoittamistaan. Hiiren tai muun ohjauslaitteen käyttö saattaa myös olla uusi motorinen haaste.

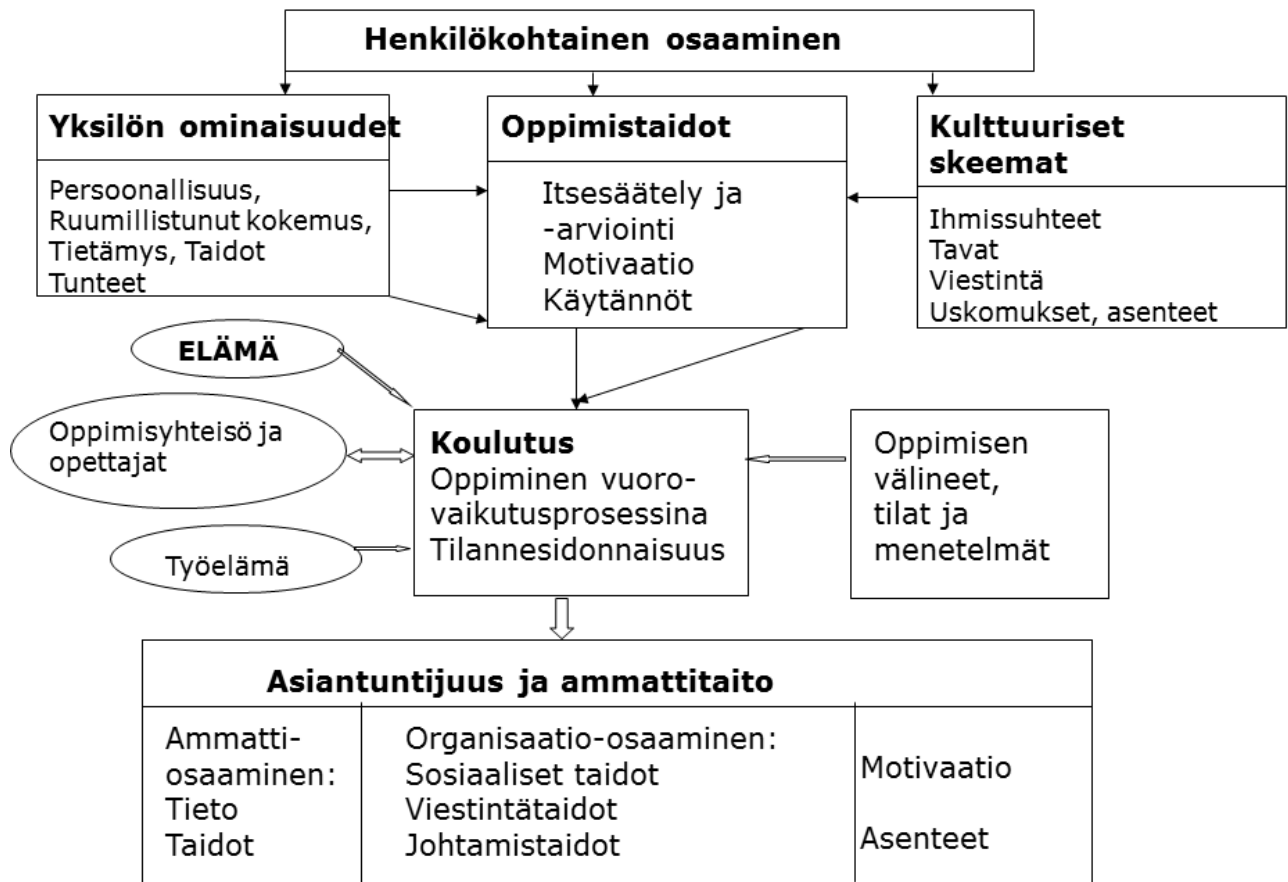
Suomalaiset käyttävät ovat erittäin pelkistetyt verrattuna muihin maihin. Suomalainen viestintä ja käyttäytyminen saattaa tuntua suorastaan ahdistavan tyyliä ennen kuin siihen tottuu, koska suomalaiset eivät yleensä reagoi toisen puheeseen nyökkäämällä, hymyilemällä tai pienillä lausahduksilla. Vierasmaalaiselle tulee tiedostamattaan tunne, että hän on tehnyt jotain väärin tai suuttanut keskustelukumppaninsa (Mesquita & Markus 2004). Suomessa saatetaan jopa suhtautua alentavasti kohteliaaseen käytökseen tai ”amerikkalaiseen” hymyilyyn, koska ”se ei ole aitoa”, ja ystävällisten kohteliaisuuksien sanominen on suorastaan epäilyttävää. Aasialaisilla on usein tapana vastaanottaa annettu lahja tai vaikkapa tehtävämoniste kaksin käsin ja päättää hiukan kumartaen, mikä on hyvin kaunis ja kohtelias ele. Siihen verrattuna muiden tapa vetää paperi itselleen näyttää kovin tyyliä. Erot kohteliaisuudessa ja käytöksessä aiheuttavat väärinymmärryksiä ja pahaa mieltä, mikä heijastuu negatiivisesti oppimisympäristöön ja oppimiseen. Onhan tunnettua, että positiivinen mieliala edistää oppimista, sen sijaan pelko ja jännitys häiritsevät sitä. (Isen 2004)

Ulkomaalaiset opiskelijat ovat usein tottuneet siihen, että opettaja on etäinen auktoriteetti. He myös odottavat, että opettaja käyttäytyy jossain määrin muodollisesti, esimerkiksi, että opettaja tervehtii heitä tullessaan luokkaan ja on pukeutunut huolitellusti. Toisaalta suomalaista opettajaa on helppo lähestyä. Opettajalta voi kysyä ja opettajalle voi jopa esittää eriäviä mielipiteitä. Rento suomalainen luokkahuone-ilmapiiri voi olla joidenkin mielestä liiankin rento, ja opiskelijoiden tapa puhua keskenään tunnilla tai vastata kännykkään voi häiritä muita kohtuuttomasti.

Tapa antaa ohjeita on erilaista eri maissa ja koulukulttuureissa. Suomessa luotetaan kirjalliseen ohjeeseen, mutta koska suomalaiset ohjeet on yleensä kirjoitettu lyhyesti ja ytimekkäästi, niistä on jätetty pois kulttuurispesifinen hiljainen tieto. Muualta tulevalle ohjeet ovat usein riittämättömät (Teräs 2007). Maahanmuuttajien ja ulkomaalaisten opettajat havaitsevat jatkuvasti, ettei ohjeita ole ymmärretty oikein, tai niitä ei ole edes osattu lukea. Monissa kulttuureissa puhuttu sana on se, johon luotetaan, ja kirjoitettu teksti on pikemminkin virallista sanahelinää tai käytännöstä tyystin erotettua teoriaa. (Bloch 1998, Asante 2001)

Asiantuntijuuden kehittyminen

Ammattikorkeakoulun pyrkimys yhdistää teoreettinen tieto käytännön osaamiseen onkin erityinen suomalaisen koulutuksen vahvuus, jota ulkomailta tulleet usein ihailevat. Kuvassa 3 esitän asiantuntijuuden kehittymisen ammattikorkeakouluopinnoissa ja kulttuuritaustan vaikutuksen siihen. Ammattikorkeakouluopinnot ovat käytännön työelämään suuntautumisen ansiosta erinomainen tapa Suomeen muuttaneelle nuorelle päästä sisään suomalaiseen yhteiskuntaan ja tulla sen hyödylliseksi jäseneksi. Ammattikorkeakoulujen tulee tulla näitä nuoria vastaan tarjoamalla alkuvaiheen tukea oppimistaitoihin ja intensiivisiä kieliopintoja. Siitä hyötyy samalla koko oppilaitosyhteisö, jonka toimintakulttuuri rikastuu ja monipuolistuu.



Kuva 3: Asiantuntijuuden kehittyminen ammattikorkeakouluopinnoissa

Viitteet

Alitolppa-Niitamo, A. (2004) *The Icebreakers. Somali-speaking youth in metropolitan Helsinki with a focus on the context of formal education*. Helsinki: The family federation of Finland, The population research institute. D42/2004

Asante, M.K. (2001) Transcultural realities and different ways of knowing. Teoksessa V.Milhouse, M.K.Asante & P.O.Nwosu (Eds.) *Transcultural realities. Interdisciplinary perspectives on cross-cultural relations*. Thousand Oaks: Sage, 71 - 81.

Bloch, M. E.F. (1998) *How we think they think. Anthropological approaches to cognition, memory, and literacy*. Westview Press. Boulder. Colorado.

Hakkarainen, K., Lonka, K. & Lipponen, L. (2004) *Tutkiva oppiminen. Järki, tunteet ja kulttuuri oppimisen sytyttäjinä*. WSOY. Porvoo.

Holvikivi, J. (2009) *Culture and cognition in information technology education*. Helsinki University of Technology. SimLab Publications. Dissertation series: 5. Espoo 2009. ISBN 978-951-22-9785-6.

- Kalat, J. W. (2004). *Biological Psychology*. 8th Ed. Thomson Wadsworth. Belmont, CA.
- Isen, A. M. (2004). Some perspective on positive feelings and emotions: positive affect facilitates thinking and problem solving. In A. S. R. Manstead, N. Frijda, & A. Fischer (toim.) *Feelings and Emotions*. The Amsterdam Symposium. Cambridge: Cambridge University Press, 263-281
- Landis, D., Bennett, J. M. & Bennett, M. J. (toim.) (2004) *Handbook of Intercultural Training*. Thousand Oaks: Sage.
- Maddux, W. & Galinsky, A. (2009) Cultural Borders and Mental Barriers: The Relationship Between Living Abroad and Creativity, *Journal of Personality and Social Psychology*, Vol. 96 (5).
- Mesquita, B. & Markus, H. (2004) Culture and emotion. Teoksessa Manstead, A. S. R., Frijda, N. & Fischer, A. (toim.). (2004) *Feelings and emotions*. The Amsterdam Symposium. Cambridge: Cambridge University Press, 341- 358
- Räsänen, R., Jokikokko, K., Järvelä, M-L, ja Lamminmäki-Kärkkäinen, T. (toim.) (2002) *Interkulttuurinen opettajankoulutus, Utopiasta todellisuudeksi toimintatutkimuksen avulla*. Oulun yliopisto.
- Sternberg, R. J. (2005) The Theory of Successful Intelligence. *Revista Interamericana de Psicología/Interamerican Journal of Psychology*. 39(2), 189-202
- Teräs, M. (2007) *Intercultural learning and hybridity in the culture laboratory*. Dissertation. University of Helsinki, Department of Education.
- Vygotsky, L.S. (1978) *Mind in society. The development of higher psychological processes*. Harvard University Press: Cambridge, MA.